



Antidiskriminierungsstelle
des Bundes

Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben

**Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des
Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen
Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages**

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
IV. 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		
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		
I. Einleitung		
II. Stellungnahme zu den Expertisen		
III. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Bildungsbereich		
1.	Kindergarten	323
2.	Schule	324
3.	Hochschule	327
IV. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Arbeitsleben		
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.....	338
I. Vorbemerkung und Einleitung.....	338
II.1. Teilhabe im Bereich der frühkindlichen Bildung.....	340
II.2. Teilhabe im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung.....	344
II.3. Teilhabe im Bereich der Hochschulbildung.....	350
III. Teilhabe im Bereich des Arbeitslebens.....	353
 D. Beitrag des Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten.....	 362
I. Zuständigkeit	362
II. Aussiedler und Spätaussiedler.....	363
III. Nationale Minderheiten.....	365
 E. Beitrag des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages	 367
I. Vorbemerkungen	367
II. Zuständigkeit	367
III. Erkenntnisse zu Diskriminierungsverstößen.....	369
 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	 372
 Anlagen.....	 427
Anlage I: Expert_inneninterviews in Vorbereitung des Zweiten Gemeinsamen Berichts an den Bundestag.....	427
Anlage II: Fragebogen an Beratungsstellen.....	429
Anlage III: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Bildungsbereich“	436
Anlage IV: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Arbeitsleben“	437
Anlage V: Antidiskriminierungsregelungen in Schulgesetzen – Allgemein	438
Anlage VI Antidiskriminierungsregelungen in Landesverfassungen und Schulgesetzen – Speziell.....	446

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ADE	Arbeitsstelle gegen Diskriminierung und Gewalt
ADB Köln	AntiDiskriminierungsBüro Köln
ADNB des TBB	Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg
ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
advd	Antidiskriminierungsverband Deutschland
AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der europäischen Union
AG	Aktiengesellschaft
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AMIGRA	Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund
ArbStättV	Arbeitsstättenverordnung
ArbG	Arbeitsgericht
Art.	Artikel
ASMK	Arbeits- und Sozialministerkonferenz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
Az.	Aktenzeichen
AZR	Aktenzeichen Recht
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAG	Bundesarbeitsgericht
BAGSO	Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen
BAGüS	Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe
BAT	Bundesangestelltentarif
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
BbgVerf	Verfassung des Landes Brandenburg
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BeschVerfV	Beschäftigungsverfahrensverordnung
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BGH	Bundesgerichtshof
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen
BlnSchulG	Berliner Schulgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

BQFG	Berufsbildungsfeststellungsgesetz
BSG	Bundessozialgericht
BT	Deutscher Bundestag
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
BVFG	Bundesvertriebenengesetz
BVMW	Bundesverband mittelständischer Wirtschaft
BWVerf	Verfassung des Landes Baden-Württemberg
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CAU	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
CSR	Corporate Social Responsibility
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
d.h.	das heißt
DIK	Deutsche Islam Konferenz
DiM	Diversity-Management
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DSW	Deutsches Studentenwerk
Ebd.	Ebenda
EBLUL	Europäisches Büro für Sprachminderheiten
EG	Europäische Gemeinschaft
EGMR	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
et al.	und andere
etc.	et cetera
ETEP	Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik
EU	Europäische Union
EuGH	Gerichtshof der Europäischen Union
EU-MIDIS	Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung
Eurofound	Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen
e.V.	eingetragener Verein
ff.	die folgenden
FRA	Agentur der Europäischen Union für Grundrechte
Fn.	Fußnote
FrauenRK	Frauenrechtskonvention
gem.	gemäß
GEMA	Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz

GKVY- OrgWG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen in der gesetzlichen Krankenversicherung
GP	Good-Practice
HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber_in(nen)
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IHK	Industrie- und Handelskammer
ILO	Internationale Arbeitsorganisation
IZA	Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit
JMK	Jugendministerkonferenz
KDA	Kuratorium Deutsche Altenhilfe
KiföG	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Kultusministerkonferenz (Kurzform)
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KOWA	Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadrina
KSchG	Kündigungsschutzgesetz
LADS	Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung in Berlin
LAG	Landesarbeitsgericht
lb_FT*	lesbische/bisexuelle Frauen und Trans*Menschen
LesMigraS	Lesbische/bisexuelle Migrant_innen und Schwarze Lesben und Trans*Menschen
LGG	Landesgleichstellungsgesetz
LOM	Leistungsorientierte Mittelvergabe
LSBTI*	Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*, Inter*
LSVD	Lesben- und Schwulenverband in Deutschland
MighEV	Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
Mio.	Millionen
NGOs	Nichtregierungsorganisationen
NAP	Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen
NAP-I	Nationaler Aktionsplan Integration
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

OLG	Oberlandesgericht
OSI	Open Society Institute
OVG	Oberverwaltungsgericht
PISA	Programm zur internationalen Schülerbewertung
SchulG RLP	Schulgesetz Rheinland-Pfalz
RL	Richtlinie
Rs.	Rechtssache
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Universität
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SG	Soldatengesetz
SDGleiG	Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsdurchsetzungsgesetz
sdw	Stiftung der deutschen Wirtschaft
SGB	Sozialgesetzbuch
s.o.	siehe oben
SOEP	Sozioökonomisches Panel
sog.	sogenannten
SoldGG	Soldatinnen- und Soldaten-Gleichbehandlungsgesetz
s.u.	siehe unten
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
TBB	Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg
ThürSchulG	Schulgesetz Thüringen
TSG	Transsexuellengesetz
TUM	Technische Universität München
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
TVÜ-Bund	Tarifvertrag zur Überleitung des Bundes in den TVöD und zur Regelung des Übergangsrechts
u.a.	unter anderem
UDE	Universität Duisburg-Essen
UN-BRK	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNHCR	Flüchtlingshochkommissariat der Vereinten Nationen
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)
VAmB	Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken
VG	Verwaltungsgericht
vgl.	vergleiche
vs.	versus
VwGO	Verwaltungsgerichtsordnung
WBeauftrG	Gesetz über den Wehrbeauftragten der Deutschen Bundestages
WBO	Wehrbeschwerdeordnung
WDO	Wehrdisziplinarordnung

WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WissZeitVG	Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft
ZAB	Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen
ZAV	Zentrale Auslands- und Fachvermittlung
z.B.	zum Beispiel
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätze

Vorbemerkung

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

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) hat den Auftrag, alle vier Jahre Berichte über Benachteiligungen aus den im AGG genannten Gründen vorzulegen: Dazu zählen Benachteiligungen wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität. Der Bericht wird in Zusammenarbeit mit den für ihre Bereiche zuständigen Beauftragten des Deutschen Bundestages und der Bundesregierung erstellt.

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 zusammengearbeitet, sind jedoch für den Inhalt der von ihnen vorgelegten Beiträge jeweils eigenverantwortlich.

Die *Antidiskriminierungsstelle des Bundes* wurde mit Inkrafttreten des AGG am 18. August 2006 errichtet. Ihre Leiterin ist zurzeit Christine Lüders. Die Stelle hat ihren Sitz in Berlin und arbeitet unabhängig. Sie wendet bei ihrer Arbeit den sogenannten „horizontalen Ansatz“ an. Grundsätzlich werden alle Formen und Arten von Diskriminierung gleichermaßen und ohne Hierarchisierung in den Blick genommen.

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.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration ist Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer. Das Amt ist seit der 16. Legislaturperiode beim Bundeskanzleramt angesiedelt. Gleichwohl ist die Beauftragte in der Erfüllung ihrer Aufgaben unabhängig. Zu ihren Aufgaben gehört es, gemäß § 93 Nr. 3 AufenthG ungerechtfertigten Ungleichbehandlungen von Ausländerinnen und Ausländern entgegenzuwirken und strukturelle Diskriminierungen abzubauen. Sie arbeitet dabei mit der Antidiskriminierungsstelle zusammen (siehe auch 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland: Kapitel IX zu Diskriminierung).

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.

Wehrbeauftragter des Deutschen Bundestages ist derzeit Hellmut Königshaus. Nach Artikel 45 b des Grundgesetzes ist er zum Schutz der Grundrechte und als Hilfsorgan des Deutschen Bundestages bei der Ausübung der parlamentarischen Kontrolle berufen. Der Wehrbeauftragte wird vom Deutschen Bundestag in geheimer Wahl mit der Mehrheit seiner Mitglieder für eine Amtszeit von fünf Jahren gewählt. Über die Ergebnisse seiner Arbeit hat er dem Parlament jeweils für ein Kalenderjahr einen schriftlichen Bericht zu erstatten. Darüber hinaus ist er als Beauftragter des Deutschen Bundestages verpflichtet, im Rahmen des von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes vorzulegenden Berichts nach § 27 Abs. 4 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes über mögliche Benachteiligungen aus den im Gesetz genannten Gründen zu berichten, die in seinen Aufgabenbereich fallen.

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

Bildung und Arbeit sind zentrale Lebensbereiche, in denen Diskriminierung stattfinden kann. Sie bieten aber auch besonders große Chancen, auf Vielfalt und Chancengleichheit hinzuwirken. Aus diesem Grund haben sich die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) in Zusammenarbeit mit den in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Bundestages entschlossen, den Schwerpunkt des vorliegenden Berichts auf diese Themen zu setzen.

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 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) legt alle vier Jahre gemeinsam mit den oben erwähnten Beauftragten einen Bericht über Benachteiligungen aus den im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Gründen vor. Empfehlungen zur Vermeidung und Beseitigung von Benachteiligungen sind dabei eines der zentralen Ziele. Wie bereits die Anfragen an die Beratungsstelle der ADS zeigen, fühlen sich viele Menschen im Bereich Bildung und Arbeitsleben wegen ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters und/oder der sexuellen Identität benachteiligt. Neben diesen - durch das AGG geschützten - Merkmalen gibt es aber auch eine bedeutsame Diskriminierung aufgrund der „sozialen Herkunft“. Ihr widmet sich der Bericht ebenfalls.

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:

Bereits bei der frühkindlichen Betreuung findet **Segregation** statt, die Trennung in verschiedene (soziale) Gruppen. Sie betrifft zum einen behinderte Kinder in speziellen Fördereinrichtungen. Fast ein Drittel aller behinderten Kinder wird in separaten Einrichtungen betreut. Aber auch Kinder mit Migrationshintergrund oder „niedriger sozialer Herkunft“ werden segregiert. Das hat oft strukturelle Gründe und ergibt sich z. B., wenn Eltern in einem „armen“ Stadtteil oder einem mit besonders vielen Menschen mit Migrationshintergrund vor allem ortsnahe Kinderbetreuung wählen.

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.

Eine diskriminierungsfreie Erziehung ist bereits im Krippen- und Kindergartenalter wichtig. Diskriminierungen können sich z. B. in Skepsis der Erzieher_innen gegenüber Mehrsprachigkeit äußern sowie in Vorstellungen darüber, was „normal“ und „nicht normal“ ist. Um solche Diskriminierungen zu verhindern, ist auch eine größere **Vielfalt beim Personal** nötig. Bislang mangelt es in Kindertageseinrichtungen an männlichen Mitarbeitern, Erzieher_innen mit Migrationshintergrund, Erzieher_innen mit Behinderung sowie unterschiedlichen Alters.

Allgemeinbildende Schulen:

Die Risiken, in allgemeinbildenden Schulen diskriminiert zu werden, sind vielfältig. Bereits in der Grundschule herrscht eine „**Ausgrenzungspraxis**“ vor, die Chancengleichheit bedingt und teilweise fördert. Dazu gehören das Aufnahmeverfahren und die Einschulungsphase, die Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen am Ende der Grundschulzeit. In all diesen Bereichen können Vorurteile und Diskriminierung sich nachteilig auf den weiteren Bildungsverlauf der Kinder auswirken.

Rechtlich mangelt es in den meisten Schulgesetzen der Länder an einem umfassenden Schutz vor Diskriminierung. Weder gibt es ausreichend ausdrückliche Verbote von Benachteiligungen, noch sind die Wege für eine Beschwerde und den Rechtsschutz klar definiert. Hier müssen dringend **Schutzlücken geschlossen** werden.

Zugang zur Schule:

Das **Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang** zur Regelschule ist bisher nur unzureichend verwirklicht. So fehlt es in vielen Ländern an einer ausdrücklichen Schulpflicht für Kinder ohne Aufenthaltsstatus. Einige Länder haben in ihren Schulgesetzen immerhin ein Schulbesuchsrecht formuliert, in anderen gibt es jedoch bisher weder das eine noch das andere, hier bedarf es einer rechtlichen Gleichstellung.

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.

Kinder mit **Migrationshintergrund** leiden unter Vorurteilen und sachlich ungerechtfertigten Zuschreibungen wie etwa einer niedrigeren Leistungsfähigkeit. Sie bekommen häufiger einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert. Studien zufolge könnte dies auch daran liegen, dass Verfahren zur Feststellung dieses Bedarfs an fehlenden Deutschkenntnissen festgemacht werden. Besonders problematisch ist hierbei, dass Förderschulen zugleich weniger spezifische Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund bieten als 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 abzielen.

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:

Schulen reagieren teilweise nur unzureichend auf Erfahrungen ihrer Schüler_innen mit Diskriminierung. Umfassende Konzepte gegen Benachteiligungen sind selten. Werden Lernende in der Schule diskriminiert, kann dies jedoch ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen und zu schlechteren Leistungen führen.

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.

Fehlende Toleranz an Schulen herrscht auch gegenüber **lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen**. „Schwul“, „Schwuchtel“ oder „Lesbe“ sind gängige Schimpfwörter auf den Schulhöfen, wie eine Umfrage an Berliner Schulen ergab. Hier machte sich nach Angaben der Schüler_innen sogar ein Drittel des Lehrkörpers über nicht geschlechtskonforme Lebensweisen lustig.

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:

Schulen fehlt es zum Teil immer noch an Vielfalt. Dies betrifft zum einen den **Lehrkörper**, der nach wie vor **überwiegend weiblich und ohne Migrationshintergrund** ist. Aber auch **Schulmaterialien reproduzieren Stereotype**, etwa rassistische Vorstellungen oder normative Vorstellungen über Familie.

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:

Der Zugang zur Hochschule ist für angehende Studierende mit Migrationshintergrund, mit Behinderungen oder einer „niedrigen sozialen Herkunft“ immer noch die zentrale Hürde. Gründe sind u. a. eingeschränkte Finanzierungsmöglichkeiten, eine mangelnde Vertrautheit mit dem System Hochschule, fehlende bauliche Barrierefreiheit und bürokratische Hindernisse.

Besonders augenfällig werden die Probleme beim Merkmal der „**sozialen Herkunft**“. Kinder aus Akademikerfamilien haben eine dreimal so große Chance, ein Studium aufzunehmen, wie Kinder von Eltern ohne Hochschulausbildung. Eine entscheidende Rolle spielt die Frage der **Finanzierbarkeit** bzw. die Befürchtung von Studienberechtigten, dass das Studium nicht finanzierbar sein könnte. Zudem erhalten ältere Studierende nur unter bestimmten Voraussetzungen eine Ausbildungsförderung.

Für Studienberechtigte mit **Behinderung** 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:

Systematische Daten über Diskriminierungserfahrungen an deutschen Hochschulen gibt es bisher nicht. Fest steht, dass im Verlauf des Studiums Diskriminierung im Hinblick auf alle Merkmale des AGG wie auch die „soziale Herkunft“ stattfinden kann. Ursachen sind unter anderem die mangelnde Finanzierung für bestimmte Studierende, Hürden bei Prüfungssituationen wie mangelnde Barrierefreiheit, fehlende oder schwer zugängliche Information und Beratung und sexuelle Belästigung.

Am Thema Studienabbruch lassen sich Diskriminierungserfahrungen festmachen: Zu den häufigsten Motiven für den Abbruch des Studiums zählen **finanzielle Probleme** aufgrund struktureller Benachteiligungen wegen der „sozialen Herkunft“, des Migrationshintergrunds oder einer Behinderung. Andere Probleme im Studienverlauf können z. B. **fehlende akademische Kontakte** sein, die den Erfolg eines Studiums absichern und berufliche Perspektiven aufzeigen können.

Diversity an Hochschulen:

Hochschulen entwickeln verstärkt **Diversity-Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt**. Die Vermeidung von Diskriminierung spielt dabei allerdings noch eine untergeordnete Rolle. Es fehlt zudem an Diversity Mainstreaming, bei dem alle Diskriminierungsmerkmale gleichwertig und umfassend mitgedacht und adressiert werden. Das **ADS-Modellprojekt „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Wissen Vielfalt schaffen“** (2010-2012) bietet hier eine wichtige Grundlage, um Diskriminierungsrisiken zu erkennen und strategisch anzugehen. Dazu will die ADS eine Handreichung für Hochschulen veröffentlichen, die auf den Projektergebnissen aufbaut. Sie bietet eine Checkliste zur Identifizierung von Diskriminierungsrisiken, Good-Practice-Beispiele sowie Empfehlungen, wie Diversity-Strategien an der Hochschule verankert werden können.

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**

Notwendig ist eine klare Verankerung in den Kita-, Schul- und Hochschulgesetzen. Der Schutz sollte beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen, während des Besuchs sowie beim Übergang zwischen den verschiedenen Institutionen greifen.

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

Die Bekämpfung von Diskriminierung sollte immer als Teil von Diversity mitgedacht werden. Entsprechende Strategien müssen demnach alle AGG-Merkmale sowie die „soziale Herkunft“ einzeln, aber auch in ihrer Mehrdimensionalität berücksichtigen. Die Strategien müssen auf allen Ebenen des Bildungssystems verankert werden und alle Akteur_innen mit einbeziehen.

| **Einrichtung eines unabhängigen Beratungs- und Beschwerdesystems**

In den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen braucht es zum Thema Diskriminierung unabhängige Ansprechpartner_innen, die umfassend bekannt gemacht werden und niedrigschwellig zugänglich sein müssen. Im frühkindlichen Bereich könnten solche Beratungs- und Beschwerdestellen mit Qualifizierungszentren zu Fragen wie der des Umgangs mit Vielfalt im Elementarbereich verbunden werden. Auch im schulischen Bereich braucht es eine professionelle Anlaufstelle für Schüler_innen, Lehrer_innen sowie Eltern. Für die Hochschulen wird die Einrichtung von Antidiskriminierungs- und Beschwerdestellen empfohlen.

| **Maßnahmen für den chancengleichen Zugang im frühkindlichen Bereich umsetzen**

Grundsätzlich braucht es für den „Zugang für alle“ ein ausreichendes Angebot an Kinderbetreuungsplätzen. Zudem sollte eine Beitragsfreiheit ab dem dritten Lebensjahr bzw. die Abschaffung der Elternbeiträge erwogen werden. Hierfür sollten die staatlichen Mittel entsprechend ausgeweitet werden.

Daneben muss die Aus- und Fortbildung von Erzieher_innen hin zum Umgang mit Vielfalt und Diskriminierung ausgeweitet werden. Die Bildungspläne der Länder sollten diesbezüglich verbindliche Qualitätsstandards festschreiben. Der Umgang mit Vielfalt beinhaltet auch eine Organisationsentwicklung, die das Thema auf allen Ebenen mit einbezieht. Schließlich braucht es auch einen kritischen Blick auf Lehr- und Lernmaterialien, Respekt für Mehrsprachigkeit sowie eine bessere Teilhabe von Eltern und Kindern.

| **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**

Soweit nicht vorhanden, sollten Schulgesetze Diskriminierungsverbote explizit formulieren. Dabei sollte auch über eine Aufnahme des Merkmals „soziale Herkunft“ nachgedacht werden, die einige Bundesländer bereits umgesetzt haben. Daneben sollten auch positive Maßnahmen, etwa zur Prävention, in die Schulgesetze aufgenommen werden. In den Landesgesetzen könnten auch Regelungen zu Beschwerderechten und -verfahren verankert werden. Darüber hinaus braucht es klare Regelungen, nur diskriminierungsfreie Schulmaterialien zuzulassen, sowie eine Überprüfung der Schulgesetze auf ihre religiöse Neutralität hin.

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**

Jede Schule sollte eine umfassende Konzeption gegen Diskriminierung erarbeiten und umsetzen. Zentrale Themen wären u. a. Diskriminierungsverbote, Gleichstellungsgebote, Schulungen und Fortbildungen zu Diversity und Antidiskriminierung für Lehrkräfte sowie Informations- und Beratungsrechte für Schüler_innen und Eltern. Empfehlenswert wären Leitfäden zur Auslage in den Schulen.

| **Schaffung eines qualifizierten schulischen Beschwerdemanagements**

Alle Bundesländer sollten verpflichtend ein qualifiziertes Beschwerdemanagement für Schulen schaffen. Dieses müsste unter anderem beinhalten, wo und wie Beschwerden aufgenommen werden, Beratung und Information stattfinden, Vorfälle untersucht, dokumentiert und evaluiert werden. Die Beschwerdestellen müssten zugleich präventiv tätig werden und im Diskriminierungsfall intervenieren können. Sie sollten unabhängig, neutral (gegebenenfalls aus der Schule ausgegliedert) und niedrigschwellig zugänglich sein.

Mehrgliedrigkeit überdenken, Ganztagschulen und Inklusion stärken

Die Mehrgliedrigkeit im Sekundarbereich und das frühe Ende der gemeinsamen Grundschulzeit sollten hinterfragt werden, da sie eine frühzeitige Segregation fördern. Ganztagschulen sollten weiter gestärkt werden. Die Landesgesetzgeber sind verpflichtet, ein Recht auf inklusive Beschulung in die Schulgesetze aufzunehmen. Zielbestimmungen oder Regelungen mit Vorbehalten reichen nicht aus.

Öffnung der Hochschulen fördern

Ziel sollte eine „Hochschule für alle“ sein. Um dies zu erreichen, könnten z. B. Stipendien nach sozialen Kriterien für unterrepräsentierte Gruppen vergeben werden. Daneben sollten die Altersgrenzen für das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und andere Stipendien aufgehoben werden. Ausländische Studierende brauchen eine arbeitsrechtliche Gleichstellung mit deutschen Studierenden.

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.

Eine Befreiung von Studiengebühren und -beiträgen könnte eine Entlastung für behinderte Studierende darstellen, die anderweitig mit Mehrkosten belastet sind. Hier bietet sich auch eine Erweiterung der bestehenden Nachteilsausgleiche an. Unbedingt notwendig ist auch der weitere Ausbau der Barrierefreiheit an Hochschulen beim Zugang, etwa der Ausbau barrierefreier Informationen und Beratung.

Hochschulen für Diskriminierungsrisiken sensibilisieren und Diversity voranbringen

Generell müssen Studierende, Lehrende und Verwaltung für Diskriminierungsrisiken sensibilisiert werden, um diese zu erkennen und aufzudecken. Dafür braucht es die Entwicklung von umfassenden Diversity-Strategien. Empfohlen wird auch die systematische Aufnahme von Aspekten der Antidiskriminierung in die hochschul- und wissenschaftsbezogenen Förderprogramme sowie eine Verankerung von Diversity-Strategien im Hochschulrahmengesetz und den Landeshochschulgesetzen. Hier wäre auch die Einführung eines Bund-Länder-Programms „Vielfalt an Hochschulen“ denkbar und wünschenswert.

| Forschung ausbauen und vertiefen

Angesichts der Forschungslücken in Bezug auf Diskriminierung im Bildungsbereich braucht es ein umfassendes Monitoring und die Evaluation der umgesetzten Diversity- und Antidiskriminierungsmaßnahmen. Zugleich sollten Forschungslücken z. B. zu folgenden Themen geschlossen werden: wo und wie Diskriminierung stattfindet; welche spezifischen Gruppen benachteiligt werden oder welche institutionellen Ursachen dafür bestehen, dass Antidiskriminierungsmaßnahmen nicht umgesetzt werden.

Arbeit:

Sowohl beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf, bei der Aufnahme einer Arbeit aus der Erwerbslosigkeit heraus wie auch bei der Karriere und im Berufsalltag gibt es vielfältige Diskriminierungsrisiken.

Beim Zugang zur Arbeit spielt insbesondere die ethnische Herkunft eine große Rolle. Wie **Anfragen bei der Beratungsstelle der ADS** zeigen, werden ausländische Berufsabschlüsse und –erfahrungen häufig nicht anerkannt. Teilweise werden von den Bewerber_innen sachlich nicht gerechtfertigte Voraussetzungen für die angebotene Stelle verlangt (z. B. sehr gute Deutschkenntnisse für die Stelle einer Reinigungskraft). Daneben gibt es Stellenausschreibungen, die bestimmte Gruppen z. B. aufgrund des Alters ausschließen. Auch erhalten schwerbehinderte Menschen trotz der gesetzlichen Verpflichtung nicht immer eine Einladung zum Vorstellungsgespräch.

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:

Bereits die **Analyse von Arbeitsmarktstatistiken** gibt Hinweise auf eine **strukturelle Benachteiligung** in Bezug auf die AGG-Merkmale Geschlecht, Behinderung, ethnische Herkunft und Alter. Die Benachteiligung einzelner Gruppen wird durch bestimmte Faktoren geradezu gefördert: So z. B. die zunehmende Segregation des Arbeitsmarktes entlang normaler und atypischer bzw. geringfügiger Beschäftigungsverhältnisse sowie die Aufteilung in „Frauen“- und „Männer“-Berufe. Vom Aufschwung der vergangenen Jahre profitierten Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund aber deutlich seltener.

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:

Wie bereits gezeigt, bestimmen Diskriminierungen in der Schule den späteren Verlauf von Beruf und Ausbildung mit. Diskriminierungsrisiken beim Übergang zu einer Ausbildung lassen sich jedoch nur zum Teil auf solche bereits erfolgten Benachteiligungen zurückführen. Wer eine „niedrige soziale Herkunft“, einen spezifischen Migrationshintergrund, eine sichtbare Religionszugehörigkeit oder eine Behinderung hat, dessen Chancen auf einen dualen Ausbildungsplatz sinken. Auch Geschlecht und Alter spielen eine Rolle.

Betriebe stellen bestimmte **Erwartungen an die „Normalität“ bzw. „Passung“** von Jugendlichen. So gibt es sachlich unbegründete Befürchtungen, bestimmte Jugendliche könnten Kund_innen abschrecken oder weniger Leistung zeigen. Ihre Potentiale und Kompetenzen werden dabei übersehen.

Ethnische Herkunft und vermeintliche „soziale Herkunft“ hängen hier eng zusammen. Die „Gatekeeper“ auf dem Weg zur Ausbildung (d.h. Menschen in Schlüsselpositionen, die über den Zugang zu einer Ausbildung entscheiden) gehen häufig davon aus, dass ausländische Jugendliche nur über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen und große schulische Defizite haben. Zugleich verallgemeinern sie Faktoren wie die Leistungsmotivation und Zuverlässigkeit.

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.

Eine besonders große Ausgrenzung beim Zugang zu einer Arbeitsstelle erfahren **Frauen mit Kopftuch**. Hier scheinen die kulturellen Stereotype und Vorurteile, ungeachtet der Qualifikation der Bewerberin, am größten zu sein, ebenso die Vorbehalte wegen vermeintlicher negativer Auswirkungen beim Kund_innenkontakt. Die ADS bewertet in diesem Zusammenhang landesrechtliche Verbote religiöser Symbole als problematisch. Diese könnten sich negativ bis in den privatwirtschaftlichen Bereich hinein auswirken.

Arbeitgeber_innen sehen teilweise auch den besonderen **Kündigungsschutz** für schwerbehinderte und gleichgestellte Menschen und Schwangere bzw. Frauen in Elternzeit als Einstellungshindernis. Insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen fürchten hohe Kosten.

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:

Religionsgemeinschaften dürfen bei der Einstellung von Mitarbeiter_innen die Zugehörigkeit zur eigenen Glaubensgemeinschaft fordern. Voraussetzung ist allerdings, dass es sich hierbei nach dem Selbstverständnis der jeweiligen Religionsgemeinschaft um eine gerechtfertigte berufliche Anforderung handelt. Diese Ausnahme ist in § 9 I AGG geregelt und rechtfertigt eine unterschiedliche Behandlung von Bewerber_innen aufgrund der Religionszugehörigkeit. Kirchliche Arbeitgeber_innen und Religionsgemeinschaften dürfen daher unter den genannten Voraussetzungen konfessionslose oder einer anderen Religion angehörende Bewerber_innen ablehnen.

Belästigung/Mobbing am Arbeitsplatz:

Über Form und Ausmaß von Belästigungen und Mobbing am Arbeitsplatz ist wenig bekannt, weil Betroffene die Fälle selten öffentlich machen. Fest steht, dass Vorfälle in Bezug auf alle AGG-Merkmale vorkommen. Ältere Studien belegen zudem einen **beträchtlichen Umfang sexueller Belästigung von Frauen** am Arbeitsplatz. Betroffen sind vor allem Berufseinsteigerinnen, Frauen in untergeordneten Positionen oder prekären Arbeitsverhältnissen sowie Frauen in typischen Männerdomänen.

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.

Belästigungen sind im AGG klar definiert. Wenn Mobbing am Arbeitsplatz in Anknüpfung an eines der AGG-Merkmale erfolgt, kann dies als Belästigung angesehen werden. Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ist nach dem AGG klar verboten. Das Gesetz verpflichtet Arbeitgeber_innen außerdem, Maßnahmen zu ergreifen, um sexuelle Belästigung zu unterbinden und Mitarbeiter_innen zu schützen.

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.

Wenig chancengleich gestaltet sich auch der Zugang zu Fort- und Weiterbildung. So nehmen Menschen mit Migrationshintergrund deutlich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil. In fast allen Branchen bilden sich Männer häufiger weiter als Frauen, Menschen ohne amtlich anerkannte Behinderung häufiger als solche mit Behinderung. Auch Ältere nehmen seltener an Weiterbildung teil. Gemeinsam ist allen Fällen, dass Betriebe die Investitionen als „lohenswert“ erachten wollen. Wer z. B. durch familiäre Verpflichtungen oder aufgrund des Alters auszufallen droht, wird seltener für eine Teilnahme vorgeschlagen und finanziert. Benachteiligungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung können auch dazu führen, dass „lebenslanges Lernen“ erschwert wird, was sich zum Nachteil der betroffenen Beschäftigten auswirken kann.

Entgeltungleichheit:

Entgeltungleichheit gibt es nicht nur zwischen Männern und Frauen, sondern beispielsweise auch zwischen Beschäftigten mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit und ohne Behinderung. Das Risiko der Entgeltungleichheit wird dadurch erhöht, dass **Kriterien für eine diskriminierungsfreie Bewertung von Arbeit fehlen** und Prüfinstrumente wie Logib-D und eg-check.de von den Unternehmen nicht umfassend genutzt werden.

Die unbereinigte Lohnlücke zwischen Männern und Frauen in Bezug auf den durchschnittlichen Bruttostundenlohn 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:

Auch bei der Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses kann es zu Benachteiligungen kommen. Insbesondere bei **atypischen Beschäftigungsverhältnissen gibt es Beschwerden über** die Umgehung von Beschäftigtenschutzrechten. In diesem Bereich sind Frauen, jüngere Beschäftigte und Menschen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Bestimmte Beschäftigte sind daher stärker dem Risiko von Diskriminierung bei der Beendigung des Arbeitsverhältnisses ausgesetzt.

Im Zusammenhang mit einem im AGG geschützten Merkmal werden immer wieder Beschäftigte aus einem Arbeitsverhältnis gedrängt. Dies betrifft z. B. **Kündigungen aufgrund einer Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, oder aufgrund einer chronischen Krankheit**. Ohne sachliche Begründung ist hier von einer Diskriminierung auszugehen. Der Nachweis vor Gericht ist allerdings schwer, da bewiesen werden muss, dass die Kündigung direkt aus einem AGG-Merkmal resultiert.

Altersgrenzen spielen auf dem Arbeitsmarkt bei der Beendigung von Beschäftigung eine bedeutende Rolle. Ob das gesetzliche Rentenalter an sich bereits eine Diskriminierung darstellt, ist unklar. Eine Flexibilisierung ist jedoch aus ADS-Sicht angebracht. Zugleich sollten tarifvertragliche Regelungen auf Benachteiligungen hin überprüft werden.

Förderung von Diversity in der Arbeitswelt:

Bisher hat die Förderung von Diversity im Arbeitsleben, in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Sektor nur geringe Bedeutung. Meist konzentrieren sich Unternehmen und Verwaltung auf einzelne Dimensionen, horizontal angelegte Strategien fehlen dagegen. Von den Vorteilen von Vielfalt und Chancengleichheit im Arbeitsleben will das **ADS-Projekt „Chancen gleich(heit) prüfen – Diversity-Mainstreaming für Verwaltungen“** überzeugen. Bei der Umsetzung gemeinsam mit Partnerverwaltungen aus ganz Deutschland 2010 und 2011 zeigte sich im Ergebnis, dass es zwar viele Maßnahmen, aber keine umfassende Diversity-Strategie gibt. Es mangelt an Informationen und Vernetzung. Außerdem gibt es teils große Widerstände bei der Umsetzung, etwa die Angst vor zusätzlichem Arbeitsaufwand. Dabei verfügen Verwaltungen bereits über vielfältige Möglichkeiten, Diversity zu fördern. Diese gilt es stärker zu nutzen und bekannter zu machen.

Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen im Arbeitsleben:

| **Diversity-Konzepte weiterentwickeln, vielfältige Belegschaft fördern**

Diversity-Konzepte können sich positiv auf das Betriebsklima, den Erfolg eines Unternehmens wie auch den Kontakt zu Kund_innen auswirken. Ein umfassendes Diversity-Konzept sollte auf alle AGG-Dimensionen ausgerichtet sein. Wichtig ist dabei, dass die gesamte Organisation, von der Leitung bis hin zu den einzelnen Mitarbeiter_innen, mit einbezogen wird. In Betriebsvereinbarungen können Diskriminierungsverbote festgeschrieben werden

| **Betriebliche und außerbetriebliche Beschwerde- und Beratungsstellen stärken**

Arbeitgeber_innen sind nach dem AGG verpflichtet, Beschwerdestellen einzurichten. Diese sind den Mitarbeiter_innen aber häufig nicht bekannt; sie sollten daher regelmäßig über ihre Rechte und Ansprechpartner_innen informiert werden. Die Stellen sollten auf alle AGG-Merkmale ausgerichtet sein und explizit auch eine Ansprechperson für sexuelle Belästigung benennen. Zusätzlich muss außerhalb des Betriebes eine niedrigschwellige, kompetente Antidiskriminierungsberatung sichergestellt werden, da viele Beschäftigte innerbetrieblichen Stellen nicht ausreichend vertrauen.

| **Transparenz im Lohnsystem herstellen**

Um eine Prüfung von Entgeltstrukturen in Tarifverhandlungen einzubinden, muss der Anspruch auf gleiches Entgelt gestärkt werden. Dazu könnte die explizite Verankerung des Verbots der Entgeltdiskriminierung im AGG beitragen. Im Vorfeld müssten allerdings Kriterien für eine diskriminierungsfreie und geschlechtsneutrale Bewertung der Arbeit entwickelt werden. Die Überprüfung der Entgeltstrukturen durch die Tarifvertragsparteien sollte dann ein gängiger und fester Bestandteil von Tarifverhandlungen werden. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes könnte – bei besserer Ausstattung – den Tarifparteien beratend zur Seite stehen und im Streitfall schlichten.

| **Innovative Personalrekrutierung umsetzen**

Chancengleichheit kann durch neue Rekrutierungsstrategien wie die anonymisierte Bewerbung vorgebracht 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.

Landesrechtliche Verbote religiöser Symbole sollten neu diskutiert werden, da sie z. B. für kopftuchtragende Frauen eine Benachteiligung darstellen. Zunehmend rückt auch das Thema der potentiellen Benachteiligungsrisiken bei kirchlichen Arbeitgeber_innen in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. Nachdem die Reichweite des kirchlichen Selbstbestimmungsrechts durch den europäischen Gerichtshof noch nicht abschließend geklärt ist, sollten kirchliche Arbeitgeber_innen ihre Rechte nach § 9 AGG zurückhaltend anwenden.

| **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**

Spezifische Schulungen für Betriebs- und Personalräte sowie Mitarbeiter_innen können dazu beitragen, dass Diskriminierungen im Zusammenhang mit Kündigungen erkannt werden. Mitarbeitende sollten über ihre Möglichkeiten bezüglich Kündigungsschutzklagen informiert und ggf. an Antidiskriminierungsberatungsstellen verwiesen werden. Ebenso muss die Koppelung von Regelaltersgrenze und Beendigung der Beschäftigung geprüft werden.

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 benachteiligt¹.**

Der Abbau von Diskriminierung in beiden Bereichen ist für die meisten Menschen zentral. So sprachen sich insgesamt 37 % aller Befragten der Sinus-Milieu-Studie zu Diskriminierung im Alltag dafür aus, gleiche Bildungs- und Berufschancen für alle, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder Hautfarbe, zu schaffen (ADS-Sinus-Studie 2008, S. 78). Schon 2008 hatte der Beirat der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstmals gefordert, die ADS solle sich im Bericht an den Deutschen Bundestag speziell dem Thema der Diskriminierung in der Bildung/Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt widmen. Insbesondere der Bereich Bildung weist im Hinblick auf Diskriminierungen bislang Untersuchungslücken auf.

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 Beschwerden 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.

2 Die Studie basiert auf den Daten des SVR-Integrationsbarometers 2012, das sowohl Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu gleichen Themen befragt hat. Insgesamt nahmen 9.200 Personen an der Erhebung teil, davon hatten 76,8 Prozent einen Migrationshintergrund (für mehr Details siehe ADS Benachteiligung Ost-West-Vergleich 2012, S. 6).

teilt 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.).

Eine im Rahmen des ADS-Themenjahres 2012 „Im besten Lebensalter? Immer!“ durchgeführte Umfrage bei zivilgesellschaftlichen Organisationen zu Benachteiligungen aufgrund des Alters ergab, dass die Beschwerden, die bei Organisationen eingingen, zu 32 % Diskriminierungen aufgrund des Alters im Beschäftigungsbereich betrafen (BAGSO/KDA/ADS 2011/2012, S. 3)³.

Auf ein hohes Diskriminierungsrisiko aufgrund des Alters beim Arbeitsmarktzugang verweist auch eine aktuelle europäische Umfrage. Nach dem Eurobarometer 2012 zu Diskriminierung in der EU gehen 65 % der deutschen Befragten davon aus, dass ältere Bewerber_innen (ab 55 Jahren) beim Arbeitsmarktzugang Nachteile erfahren. Insgesamt 45 % der deutschen Befragten glauben, dass Menschen aufgrund der Hautfarbe oder ethnischen Herkunft bei der Bewerbung benachteiligt werden, während 43 % Nachteile für Menschen mit Behinderungen erwarten. Ebenfalls nachteilig wirkt sich nach Einschätzung der Befragten (23 %) das Tragen von religiösen Symbolen im Bewerbungsprozess aus (Europäische Kommission 2012, Tabellenanhang Deutschland). Bezogen auf die persönliche Diskriminierungserfahrung, gaben EU-weit 17 % aller Befragten an, schon einmal Diskriminierung erfahren zu haben (ebd., S. 6).

Die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes für das Themenjahr 2013 „Selbstbestimmt dabei. Immer“ in Auftrag gegebene Forsa-Umfrage⁴ zum Thema „Leben mit Behinderung“ zeigt auf, dass 65 % der Befragten meinen, Menschen mit Behinderung würden im Berufsleben „eher häufig“ benachteiligt. Im Bereich Schule oder Hochschule schätzen immerhin noch 36 % aller Befragten, dass Menschen mit Behinderung Benachteiligungen erfahren. Ungefähr jede_r vierte Befragte mit einer anerkannten Behinderung (24 %) wurde schon einmal selbst im Berufsleben benachteiligt. Immerhin noch 6 % der Befragten mit einer anerkannten Behinderung gaben an, eine Benachteiligung in Schule oder Hochschule erlebt zu haben (ADS-Umfrage Behinderung 2013).

In Bezug auf lesbische/bisexuelle Frauen und Trans*Menschen (lb_FT*) zeigt eine aktuelle Erhebung⁵, 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).

Die Beseitigung und Prävention von Benachteiligungen in den Bereichen Bildung und Arbeitsleben ist von großer gesellschaftlicher und individueller Bedeutung. (Sozial)psychologisch ist unbestritten, dass Benachteiligungen/Diskriminierungen das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit vehement beeinträchtigen und daher verhindert werden müssen⁶. Gesamtgesellschaftlich verursacht Diskriminierung enorme Kosten. Wenn etwa Menschen mit Behinderung oder Menschen mit Migrationshintergrund nur schwer Zugang zum Arbeitsmarkt finden, werden Ressourcen nicht optimal ausgeschöpft (Uslucan/Yalcin 2012, S. 31). Laut einer Schweizer Studie kann ferner davon ausgegangen werden, dass Diskriminierung betriebswirtschaftliche Kosten verursacht, da Human-Ressourcen nicht umfassend genutzt werden, die Arbeitsmotivation sinkt, Konflikte entstehen und Abwesenheits- und Krankheitsraten zunehmen können (Egger/Bauer/Künzi 2003, S. 35).

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 Diskriminierung⁷

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

Daneben umfasst der Begriff viele und unterschiedliche Bedeutungen. Sprachlich kann zwischen Benachteiligung und Diskriminierung unterschieden werden. Die Begriffe werden zum Teil synonym verwendet. Teilweise wird der Begriff „Diskriminierung“ nur für rechtswidrige Benachteiligungen verwendet.

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.

⁶ Diskriminierungen stellen in der Regel eine stressreiche Erfahrung für die Betroffenen dar. So hat der amerikanische Psychologe Gordon Allport bereits in den 1950er Jahren die negativen Folgen von Diskriminierung auf das Wohlergehen und die Gesundheit der Betroffenen nachgewiesen (Allport 1954). Darüber hinaus kann Diskriminierung zu einem niedrigen Selbstwertgefühl bei den Betroffenen führen (Major et al. 2002). Schon die Angst, diskriminiert zu werden, kann zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen (Cole/Kemeny/Taylor 1997). Ebenfalls ist bekannt, dass die Bewältigung von Diskriminierung den Betroffenen große Ressourcen abverlangt, um das eigene Verhalten zu kontrollieren und zu regulieren.

⁷ Die Ausführungen zum Diskriminierungsbegriff, zu Diskriminierungsdimensionen sowie Formen und Ebenen der Diskriminierung wurden zum Teil dem Leitfaden „Beratung bei Diskriminierung: Erste Schritte und Weitervermittlung“ entnommen (ADS Erste Schritte und Weitervermittlung 2012).

Betroffene hören (und haben oft auch verinnerlicht), dass sie selbst das „Problem“ seien. Der Begriff der Diskriminierung kann sie stärken, weil er das Verhalten als Ungerechtigkeit erfasst. Damit wird die Verantwortung anders verortet, und es werden Handlungsmöglichkeiten eröffnet, denn gegen Diskriminierung kann man sich wehren. Dennoch überlegen Betroffene sehr genau, wann und wem gegenüber sie Diskriminierung benennen. Sie befürchten Ablehnung und Widerstände oder kennen oft die eigenen Handlungsmöglichkeiten nicht.

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 Diskriminierungsbegriff 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

ethnischen Herkunft vorliegen. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein_e Arbeitgeber_in keine Algerier_innen einstellen will. Mittelbare Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft kann an die Beherrschung der deutschen Sprache oder den Aufenthaltsstatus anknüpfen. Nur für dieses Diskriminierungsmerkmal hat der Gesetzgeber das zivilrechtliche Benachteiligungsverbot erweitert. Es erstreckt sich auf alle Verträge, die den Zugang zu Gütern und Dienstleistungen regeln, z. B. auch auf Leasingverträge.

Der Diskriminierungsschutz des AGG in Bezug auf das Merkmal **Geschlecht** erstreckt sich auf Frauen, Männer und, nach der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes, auf Transsexuelle und Intersexuelle. Der besondere Schutz für Arbeitnehmerinnen während der Schwangerschaft und Mutterschaft ist im AGG ausdrücklich geregelt. Darüber hinaus können bestimmte Gruppen von Frauen wie z. B. alleinerziehende Mütter oder teilzeitarbeitende Frauen von mittelbarer Diskriminierung betroffen sein, die das AGG ebenfalls verbietet.

Die Diskriminierungsmerkmale **Religion oder Weltanschauung** sind im AGG zusammengefasst. Religion und Weltanschauung sind nach der Definition des Bundesverfassungsgerichts durch die Gewissheit über Aussagen zum Weltganzen sowie zur Herkunft und zum Ziel menschlichen Lebens gekennzeichnet. Die Religion legt dabei eine Menschen überschreitende und transzendente Wirklichkeit zugrunde. Die Weltanschauung beschränkt sich auf innerweltliche Bezüge (AGG-Wegweiser 2010, S. 17). Während das AGG wegen der Weltanschauung nur im Arbeitsrecht schützt, erstreckt sich der Schutz für das Merkmal Religion auf das Arbeits- und das Zivilrecht. Diskriminierung wegen der Religion ist häufig schwer von Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft zu unterscheiden. Es lässt sich nicht immer klären, auf welche der beiden Diskriminierungsdimensionen die Benachteiligung zurückzuführen ist. Häufig fallen beide Dimensionen zusammen.

Für den Begriff der **Behinderung** legt das AGG die Definition des Sozialgesetzbuches zugrunde: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX). Da diese Definition einstellungs- und umweltbedingte Barrieren ausblendet und vor allem einem medizinischen Verständnis von Behinderung entspricht, bezieht sich die Antidiskriminierungsstelle des Bundes zusätzlich auf die Definition der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Darin heißt es: „Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in der Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation an der Gesellschaft hindern können.“ (Art. 2 UN-BRK).

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.

Der abschließende Charakter dieser Aufzählung der sechs „Kerndimensionen“ im AGG wird zum Teil kritisiert, weil beispielsweise der soziale Status bzw. die „soziale Herkunft“ als Merkmal fehlen. Andere Mitgliedsstaaten der EU wie z. B. Rumänien, die Niederlande oder das Vereinigte Königreich haben einen weiter gefassten Merkmalskatalog. So werden in Rumänien zusätzlich die Kategorien Sprache, sozialer Status, chronische Krankheiten und positiver HIV-Status geschützt; in den Niederlanden werden zusätzlich die politische Einstellung und der Familienstand; im Vereinigten Königreich Ehe und Lebenspartnerschaft, Schwangerschaft, Mutterschaft und Geschlechtsangleichung geschützt⁸. In der EU-Grundrechtecharta heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen und sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion und Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten“ (Art. 21 Abs. 1). Menschenrechtsdokumente der Vereinten Nationen oder die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) haben eine für weitere Merkmale offene Aufzählung. Auch historisch hat sich gezeigt, dass Diskriminierungsmerkmale erweiterbar sind, so ist beispielsweise der Schutz vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung noch relativ neu⁹. **Diskriminierungsschutz kann als „eine fortdauernde Lerngeschichte**, die durch Unrechtserfahrungen zu entsprechenden Ergänzungen“ in Bezug auf die Diskriminierungsmerkmale führt, gesehen werden (Althoff 2009, S. 6).

Es wird aber nicht nur die Frage diskutiert, ob die Liste der im AGG geschützten Merkmale erweitert werden sollte, sondern die **Merkmalsdimensionen werden zunehmend insgesamt hinterfragt**. Es wird argumentiert, dass die Kategorien (oder Merkmale) „fiktional und real zugleich sind“ und durch den engen Fokus auf Merkmalsgruppen dazu führen können, dass Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, sich aber keiner der Merkmalsgruppen zuordnen lassen, keinen Rechtsschutz erhalten. Die Merkmalsdimensionen können somit essentialistische und kollektive Identitätskonzepte verfestigen, anstatt sie aufzubrechen (Liebscher et al. 2012, S. 204 ff.). Im Kontext des sogenannten „postkategorialen Diskriminierungsrechts“ (Susanne Baer) wird u. a. vorgeschlagen, die Kategorien durch Verbote von „stigmatisierender und sozialer Diskriminierung“ (Naguib 2012, S. 194) zu ersetzen. So könnte die Kategorie ‚Geschlecht‘ durch das Konzept des ‚Heterosexismus‘, die Kategorie ‚Rasse‘ durch ‚Rassismus‘ und die Kategorie ‚Behinderung‘ durch ‚Ableism‘ ersetzt werden, um einem weiteren Kreis von Betroffenen Rechtsschutz zu ermöglichen (Liebscher et al. 2012, S. 204 ff.). Diese Diskussionen um den postkategorialen Ansatz sind aus der Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes relevant, da sie den Bedarf verdeutlichen, den Schutz vor Diskriminierung im Recht zu konkretisieren und die Wirkungsweise der bestehenden Kategorien zu Recht hinterfragen.

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

⁹ Das Merkmal „sexuelle Identität“ wurde erstmals mit Art. 13 EG durch den Amsterdamer Vertrag von 1999 eingeführt.

Insgesamt verfolgen das AGG und die Arbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes einen **horizontalen Ansatz**, der in Ergänzung zu den zielgruppenspezifischen Regelungen allen Merkmalen weitestgehend gleichen Schutz bietet. Damit soll eine Hierarchisierung der zu schützenden Merkmale bzw. Personen verhindert werden. **Diskriminierung geschieht in der Regel nicht eindimensional**, also nicht exklusiv auf ein Merkmal bezogen, **sondern in komplexen Formen (mehrdimensional)**. Der letzte Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes hatte das Thema „Mehrdimensionalität und Intersektionalität“ als Themenschwerpunkt. Einzelheiten der theoretischen Debatte sind dort ausführlich erörtert worden (ADS Erster Bericht gem. § 27 Abs. 4 AGG, 2010).

Hier sei nochmals angeführt: Erst die Kombination mehrerer Merkmale führt in manchen Fällen zu einer Benachteiligung. Genauso kann jedes einzelne Merkmal dafür ausreichen. Dass jeder Mensch unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten hat, kann Diskriminierung erzeugen oder verstärken. All das zählt zum Begriff (und zur Form) der mehrdimensionalen Diskriminierung, der sich auch im AGG wiederfindet (§ 4 AGG). Der Ansatz der mehrdimensionalen Diskriminierung bzw. „intersektionalen Diskriminierung“¹⁰ unterstellt aber auch, dass es viele unterschiedliche Machtstrukturen gibt, die in einem „Dominanzgeflecht“ miteinander verwoben sind (Rommelspacher 2009). Die Unterscheidung verläuft also z. B. nicht mehr nur zwischen Frau und Mann bzw. Einheimischen und Ausländer_innen, sondern zwischen einer bestimmten dominanten „Norm“ (z. B. weiß, christlich, männlich, heterosexuell etc.) und denjenigen, die zu einem hohen oder geringen Grad davon abweichen. Diese Hierarchisierungsprozesse finden auf allen Ebenen statt, sowohl gesellschaftlich, institutionell als auch innerhalb einzelner Interaktionen oder gesellschaftlicher Diskurse (Degele/Winker 2007, S. 4).

Formen von Benachteiligung

Benachteiligung ist jede Form der weniger günstigen Behandlung. Eine Benachteiligung liegt vor, wenn Gleiches ungleich behandelt wird, z. B. eingetragene Lebenspartnerschaften gegenüber Ehen bei der Sozialversicherung. Eine Benachteiligung liegt aber auch vor, wenn Menschen mit ungleichen Voraussetzungen gleich behandelt werden, z. B. wenn Menschen behinderungsbedingt langsam schreiben und schriftliche Prüfungen in der allgemein vorgegebenen Zeit ablegen müssen.

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.

10 „Intersektionalität“ ist mittlerweile der Oberbegriff im wissenschaftlichen Kontext, um das Zusammenwirken mehrerer Ungleichheitskategorien zu beschreiben. Das Intersektionalitätskonzept wurde vor allem von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberle Crenshaw geprägt. Das Zusammenwirken der verschiedenen Diskriminierungsgründe ist dabei Grundlage für eine Diskriminierung eigenen Charakters. Der Erste Bericht nach § 27 Abs. 4 AGG befasst sich ausführlich mit dem Konzept der intersektionalen Diskriminierung (ADS Erster Bericht gem. § 27 Abs. 4 AGG, 2010).

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 merkmalsneutrale Verhaltensweisen, Gesetze, Politiken oder Praktiken, die für alle gelten¹¹. 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 einschüchtern, beleidigen oder erniedrigen und ein feindliches Umfeld schaffen oder zu schaffen bezwecken. 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 Belästigung¹².

Ebenen von Diskriminierung

Benachteiligungen können durch das Handeln einzelner Menschen entstehen, aber auch durch das Handeln von Institutionen, wenn diese für ein diskriminierendes Verhalten oder einen diskriminierenden Zustand verantwortlich sind. Darüber hinaus können Benachteiligungen durch sprachliche und bildliche Darstellungen im öffentlichen Raum entstehen, wie z. B. bei sexistischer Werbung. Diskriminierung kann dabei aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes vor allem auf drei Ebenen stattfinden: der individuellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen.

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 pauschal als wenig unterstützend und gibt deshalb eine negativere Bildungsempfehlung als bei einem Kind ohne Migrationshintergrund mit vergleichbaren Leistungen.

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 (Sacksofsky 2010).

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.
- | Eine lernzieldifferenzierte Beschulung ist nur bis zur 4. Klasse möglich. Ab der 5. Klasse sind Kinder mit Lernbehinderungen gezwungen, die Regelschule zu verlassen und eine Förderschule zu besuchen.

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).

Bei der **strukturellen Diskriminierung** geht es dagegen eher um Benachteiligungen aufgrund der asymmetrischen Verteilung von Anerkennung, Ressourcen und Chancen. Institutionelle und strukturelle Diskriminierung werden häufig auch als zusammenhängende bzw. verknüpfte Konzepte verstanden, da benachteiligende Strukturen institutionelle Diskriminierung bedingen können (Supik 2008, S. 2). Von struktureller Diskriminierung wird auch gesprochen, „um Ungleichheitslagen zu kennzeichnen, die sich gesellschaftlich verfestigt haben, also individuelle Erfahrungen bedingen, aber von individuellen Absichten usw. weitgehend unabhängig funktionieren“ (Baer/Bittner/Göttsche 2010, S. 19).

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 Lesebibeln 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 nachfolgende unabhängige Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Zweiten Gemeinsamen Bericht über Diskriminierungen in den Bereichen Bildung und Arbeitsleben ist **nicht als umfassende wissenschaftliche Abhandlung** zu allen Formen, Gründen und Strukturen von Benachteiligungen in diesen beiden Lebensbereichen zu verstehen. Das Thema ist zu umfassend, um es in allen Aspekten auszuleuchten, und fällt thematisch in zahlreiche Bundes-, Landes- und Kommunalressorts. Als unabhängige Einrichtung des Bundes ist es die Aufgabe der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, besonders auffällige Phänomene von Benachteiligung zu benennen und Handlungsvorschläge zur Beseitigung von Diskriminierung zu unterbreiten. Im Nachgang sind diese von den zuständigen Akteuren auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene näher zu untersuchen und die erforderlichen Maßnahmen zu ihrer Beseitigung zu ergreifen. Der Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes beleuchtet auf der Grundlage einer **wissenschaftlich durchgeführten Momentaufnahme** (begrenzt auf einige wesentliche Studien und Expert_inneninterviews) das Thema Benachteiligung in den Bereichen Bildung und Arbeitsleben an verschiedenen signifikanten Punkten. Alle Schlussfolgerungen, die hier gezogen werden, basieren auf kursorischen Zusammenfassungen der vorhandenen Materialien. Die einzelnen Punkte in der Tiefe zu erforschen und passgenaue Maßnahmen zu entwickeln ist ein weiterer Schritt, der in ganz unterschiedliche Zuständigkeiten fallen wird.

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 Bildungssektor 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 erziehungswissenschaftliche 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 Viadrina (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;

„Benachteiligung von Trans-Personen, insbesondere im Arbeitsleben“ – Dipl.-Psych. Jannik Franzen, Arn Sauer M.A.;*

„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;

„Herstellung von Chancengleichheit und Abbau von Benachteiligung aufgrund des Lebensalters in KMUs – Stereotype, praktische Hemmnisse und mögliche Maßnahmen“ - Dr. Nils Pagels, Benno Savioli;

„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-

¹⁴ Siehe Rubrik abgeschlossene Forschungsprojekte auf der Internetseite der ADS: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/abgeschlossene_Forschung/abgeschlossene_forschung_node.html.

liche Bildung, Schule, Ausbildung, Zugang zum Erwerbsleben sowie für Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen. Grundlage für die Auswahl von bewährten Verfahren war, dass diese möglichst alle Diskriminierungsdimensionen berücksichtigen, positiv evaluiert 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 eingegangen wird. Einzelne good-practice-Beispiele aus diesem Auftrag sind in den Berichtsbeitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingeflossen. Der gesamte Überblick 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 Antidiskriminierungsstelle 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 verfahrenen (Denk-)Strukturen heraus.

Zusätzlich hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Frühjahr und Sommer 2012 insgesamt **35 Expert_innengespräche mit Wissenschaftler_innen, Vertreter_innen von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Vertreter_innen von Verbänden** zu den Themen Diskriminierung im Arbeitsleben und im Bildungsbereich durchgeführt (Anlage I). Die Gespräche dienten dazu, Informationen aus der Praxis zu gewinnen 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 Diskriminierung 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 Antidiskriminierungsstelle 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.

Um ein besseres Verständnis dafür zu bekommen, wer von Diskriminierung betroffen sein und wie sich Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben äußern kann, wurden **Beschwerdedaten der Antidiskriminierungsstelle des Bundes** von September 2009 bis zum Ende des Jahres 2012 (17. Legislaturperiode) ausgewertet. Diese liefern u. a. Informationen zu Umfang, Lebensbereichen, AGG-Merkmalen und Diskriminierungsformen der in den Beratungsanfragen geschilderten Benachteiligungen.

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 Diskriminierungskategorie verstehen. Bei der Auswahl der in die Umfrage einbezogenen Stellen wurde darauf geachtet, möglichst alle Dimensionen nach § 1 AGG zu berücksichtigen.

Insgesamt sandten 27 Organisationen den Fragebogen ausgefüllt zurück. Weitere neun Stellen gaben an, keine Daten zu ihrer Antidiskriminierungsberatung zur Verfügung stellen zu können oder zu wollen. Darüber hinaus wurden die Sach- bzw. Jahresberichte von vier Antidiskriminierungsstellen¹⁶, die aktuelle Fallsammlung des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland (advd 2012) sowie die Informationen aus den Gesprächen mit Antidiskriminierungsstellen (siehe Anlage I) berücksichtigt. Die Beratungsstellen, die den Fragebogen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ausgefüllt zurückschickten, hatten durchschnittlich 11–100 Beratungsfälle pro Jahr. Einige wenige hatten mehr als 101 Beratungsfälle bzw. unter 10 Fallberatungen pro Jahr.

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 ausgewertet¹⁷.

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-

16 Es wurden Jahres- bzw. Sachberichte des Antidiskriminierungsnetzwerkes Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB), des Antidiskriminierungsbüros Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. (ADB Köln), der Antidiskriminierungsberatung von basis & woge e. V. und der Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund (AMIGRA) berücksichtigt.

17 In 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 Antidiskriminierungsstelle des Bundes wurde im Hinblick auf die entwickelten Handlungsempfehlungen von ihrem Beirat beraten (Frühjahr 2013).

IV. Grenzen des eigenständigen Beitrags

Es ist nicht möglich, sämtliche vorliegende Forschung zu den einzelnen Diskriminierungsfragen im Kontext des Bildungsbereiches und des Arbeitslebens zu berücksichtigen. Insbesondere kann nicht auf vertiefende Details zu einzelnen Merkmalsdimensionen 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 Entwicklung der Handlungsempfehlungen wurde der Schwerpunkt auf eine **länderübergreifende Analyse** gelegt. Es war nicht möglich, die unterschiedlichen Bildungssysteme und damit verbundene Differenzen in den einzelnen Bundesländern im Detail zu berücksichtigen. 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 Arbeitsleben relevant sind, im Hinblick auf die Gewährung von bzw. Lücken im Diskriminierungsschutz untersucht werden. Exemplarisch wird im Bildungsbereich auf die Schulgesetze 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 insbesondere 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 existiert 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 Diskriminierung 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?

Darüber hinaus **fehlen Statistiken bzw. aggregierte Daten** zu einzelnen Personengruppen. So liegen beispielsweise im Bereich des Arbeitslebens keine ausreichenden Daten zu Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung in Bezug auf Beschäftigung, Arbeitslosigkeit etc. vor. Insgesamt gibt es kaum ein **systematisches Monitoring** im Hinblick auf die AGG-Dimensionen, z. B. in Schulen, Hochschulen, Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung. Auch wenn ein solches Diversity-Monitoring, welches die Repräsentanz bzw. Teilhabe einzelner Gruppen aufzeigt, in Bezug auf einzelne Dimensionen wie sexuelle Orientierung, Religion/Weltanschauung oder Behinderung nicht einfach abgefragt werden kann, ist dies – bezogen auf andere Dimensionen wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund – eher möglich. Im Hinblick auf die zuerst genannten Dimensionen können Institutionen wie Verwaltungen, Unternehmen oder Hochschulen anonyme Befragungen durchführen, um die Diversität ihrer Mitarbeiter_innen bzw. der Studierenden zu erheben.

Ein weiteres Problem ist, dass **Beschwerdedaten zur Diskriminierung** in Bezug auf den Bildungsbereich und das Arbeitsleben **nicht repräsentativ** sind, von einzelnen Antidiskriminierungsstellen zum Teil unterschiedlich dokumentiert und bundesweit nicht gebündelt werden (siehe unten Kapitel II). Auf ihrer Grundlage kann nicht analysiert werden, in welchen Bereichen bzw. aufgrund welcher Dimensionen Diskriminierung besonders häufig vorkommt.

Nicht alle Begriffe und Begrifflichkeiten, die im eigenständigen Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes genutzt werden, **sind unumstritten**. Worte und Begriffe können einen diskriminierenden Charakter haben oder Diskriminierung beispielsweise durch die Betonung der Differenz bzw. eine Zuschreibung verfestigen. Dies trifft z. B. auf Begriffe wie ethnische Herkunft, Migrationshintergrund oder „soziale Herkunft“ zu¹⁸. Es bieten sich keine unstrittigen Alternativen. Auch ist es nicht immer möglich, auf die Begriffe zu verzichten oder sie zu umschreiben. Der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ist bekannt, dass es in den Sozialwissenschaften und angrenzenden Wissenschaften kontroverse Diskurse um eine Vielzahl der im Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verwendeten Konzepte und Begriffe – insbesondere der Begriffe der institutionellen Diskriminierung, der ethnischen Herkunft und der „sozialen Herkunft“ – gibt. Diese Diskurse können hier aus Kapazitätsgründen nicht vollständig dargestellt werden, so dass nachfolgend nur auf einzelne Positionen verwiesen wird. Die im Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes präsentierten Handlungsempfehlungen 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.

18 Zum Begriff „soziale Herkunft“ siehe auch Einleitung in das Kapitel zu Diskriminierung im Bildungsbereich (III.1.).

II. Beschwerden im Bereich der Diskriminierung im Bildungsreich und im Arbeitsleben

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

Generelle Problematik zu Anfragen und Beschwerdedaten

Beschwerdeanfragen und Beschwerden zu Diskriminierung besitzen keine Repräsentativität 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, Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft, die sie in den letzten zwölf Monaten erfahren hatten, nicht bei irgendeiner Stelle gemeldet zu haben (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte [FRA] 2009a). Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie reichen 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 und 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 Bildungsbereichs und des Arbeitslebens sind. Es kann daher nur exemplarisch über die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes bzw. anderen Antidiskriminierungsstellen aufgetretenen 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 Migrationshintergrund 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, Tabellenanhang 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).

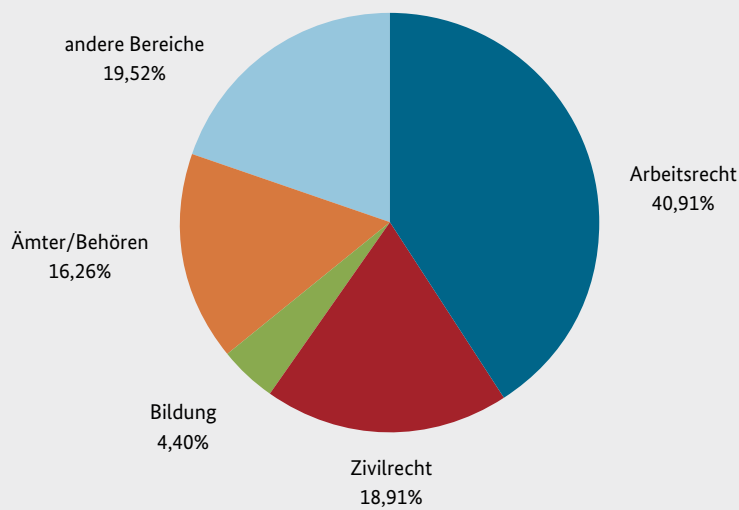
Trotzdem zeigen Beschwerdedaten auf, dass Diskriminierung vorkommt und die verschiedenen Fallkonstellationen stark variieren. Dokumentierte Beschwerden können zudem das Wissen über Diskriminierung verbessern und als Grundlage für die Entwicklung von Interventions- und Präventionsstrategien dienen.

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

	Anzahl	Prozent	2010	2011	2012
<i>AGG-Anfragen</i>	6138				
<i>Alter</i>	1266	20,63%	293	319	594
<i>Geschlecht</i>	1218	19,84%	334	373	414
<i>Behinderung</i>	1513	24,65%	349	457	611
<i>Sexuelle Identität</i>	356	5,80%	74	81	180
<i>Religion/Weltanschauung</i>	332	5,41%	82	107	110
<i>Ethnische Herkunft</i>	1453	23,67%	320	459	588

Grafik 1: Statistische Auswertung AGG-Anfragen (2009-2012) nach Lebensbereichen

Bezogen auf die einzelnen Lebensbereiche zu den Beratungsanfragen, die bei der Antidiskriminierungsstelle 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

	Anzahl	Prozent
<i>Arbeitsrecht</i>	2511	40,91%
<i>Zivilrecht</i>	1161	18,91%
<i>Bildung</i>	270	4,40%
<i>Ämter/Behörden</i>	998	16,26%
<i>andere Bereiche</i>	1198	19,52%

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.

Analysiert werden einerseits **Diskriminierungsrisiken**, denen Kinder, Schüler_innen und Studierende in den entsprechenden Institutionen ausgesetzt sein können; andererseits wird versucht, **diskriminierende Mechanismen und Prozesse** zu identifizieren. Ein besonderes Augenmerk wird in allen drei Bereichen – der frühkindlichen, der schulischen und der hochschulischen Bildung – auf den **Zugang, die Bildungsübergänge, die Leistungsbewertung, Erwartungshaltungen und Normalitätsvorstellungen** der einzelnen Bildungsinstitutionen gelegt.

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.

Neben der Frage, inwieweit Diskriminierung in Anknüpfung an die AGG-Dimensionen und merkmalsübergreifend im Bildungsbereich zum Tragen kommt, wird auch untersucht, **welchen Einfluss die „soziale Herkunft“ in diesem Kontext haben** kann. Der Begriff der „sozialen Herkunft“ stellt in diesem Kapitel eine Vereinfachung dar, die unterschiedliche Konzepte umfassen kann. So kann sich die „soziale Herkunft“ auf den sozioökonomischen Status – also arm oder reich – beziehen. Die „soziale Herkunft“ kann auch auf das Bildungskapital bzw. die Bildungsressourcen in der Form von Bildungsabschlüssen und Beruf der Eltern abzielen, was häufig mit dem Begriff der „Bildungsferne“ oder der Unterscheidung zwischen Arbeiter- und Akademikerkind umrissen wird. Die „soziale Herkunft“ kann nach dem klassischen Schichtmodell eine Differenzierung zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht meinen, wobei häufig von sogenannten „niedrigen“ sozialen Herkunftsgruppen (Arbeiterfamilien) bzw. „hohen“ sozialen Herkunftsgruppen (Akademikerfamilien) gesprochen wird.

Bildungsverständnis

Hilfreich für das Verstehen verschiedenster Formen von Diskriminierung im Kontext von Bildung sind „die dem neuzeitlichen Bildungsgedanken eingeschriebenen Maximen, Individualität individuell zu fördern und somit Ungleiches ungleich zu behandeln, aber auch allen Menschen gleiche Bildungschancen zu eröffnen und somit Gleiches gleich zu behandeln“ (Zirfas 2008, S. 7). Somit gilt: „Bildung ist damit das Besondere, das jeder Mensch aus sich machen kann. Sie kann jedem Menschen zuteil werden und ist mehr als die bloße Anhäufung von Faktenwissen. Sie äußert sich in Gesinnung, Haltung und Handlung“ (Seibert 2005, S. 76). Demgegenüber steht ein Bildungsverständnis, das auf die „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens und die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 1), ausgerichtet ist.

Die **Diskrepanz zwischen individuellen, auf Originalität und Selbstbestimmung setzenden Bildungsbestrebungen einerseits und einem zunehmend auf homogenisierende und gesellschaftliche Verwertbarkeit abzielenden Bildungsanspruch** andererseits bestimmt maßgeblich den aktuellen Bildungsdiskurs. „Das Bildungsproblem der Moderne besteht in der ungeklärten Vermittlung zwischen Bildungsansprüchen der Gesellschaft und dem Anspruch der Selbstbehauptung des Subjekts, der die Entfaltung von Besonderheiten und Diversität beinhaltet. In der gegenwärtigen Bildungsdiskussion wird das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Allgemeinbildung, zwischen verbindlichen Standards für alle und der Anerkennung von spezifischen Bildungsvoraussetzungen wie Geschlecht, Interkulturalität, individuellen Lernfähigkeiten, sozialer Herkunft und sozialer Lage aufs Neue verhandelt“ (Sting/Wakounig 2011, S. 3). Diese Problematik kann heute als grundlegend bedeutsamer Aspekt von Bildung bewertet werden. Sie zeigt sich auch an unterschiedlichsten Stellen der nachfolgend rezipierten Erkenntnisse, in denen verschiedene Formen und Auswirkungen diskriminierender Praktiken des deutschen Bildungssystems deutlich werden.

Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit

„**Bildung bietet Lebenschancen.** Die individuelle Bildung hat enormen Einfluss auf Einkommen, Beruf, Prestige, Karriere, Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungsbedingungen, Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatz, Vermögen, Rentenhöhe, Partnerwahl, Gesundheit und Lebensdauer. Bildung ist damit eine zentrale Dimension sozialer Stratifikation“ (Szydlik 2007, S. 83). **Bildungsgerechtigkeit bedeutet, jedem Menschen diese Lebenschancen unabhängig von Alter, Behinderung, ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, sexueller Identität oder „sozialer Herkunft“ zu ermöglichen.** Bildungsgerechtigkeit kann dabei in Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit (Stojanov 2011, S. 28–46) aufgeteilt werden, wobei die drei Felder sowohl eine aktuell Ungleichheit abbauende (im Sinne einer auf die Bildung bezogenen Gleichheit der Bedingungen und Chancen) als auch eine auf Zukunft hin gerichtete Funktion (im Sinne der Möglichkeit einer Besetzung fairer und verdienter privilegierter Lebensbedingungen) einnehmen.

Das Aufdecken von Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungsbereich und die Entwicklung von Handlungsmaßnahmen zur Vermeidung und Bekämpfung von Diskriminierung in diesem Kontext können einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und somit mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich leisten. Dazu sollen folgende Analyse und Ausführungen beitragen. Sie verstehen sich als zusammenfassende Analyse und Schlussfolgerungen aus den in der Einleitung dargelegten Quellen (s.o., Kapitel I.IV.).

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

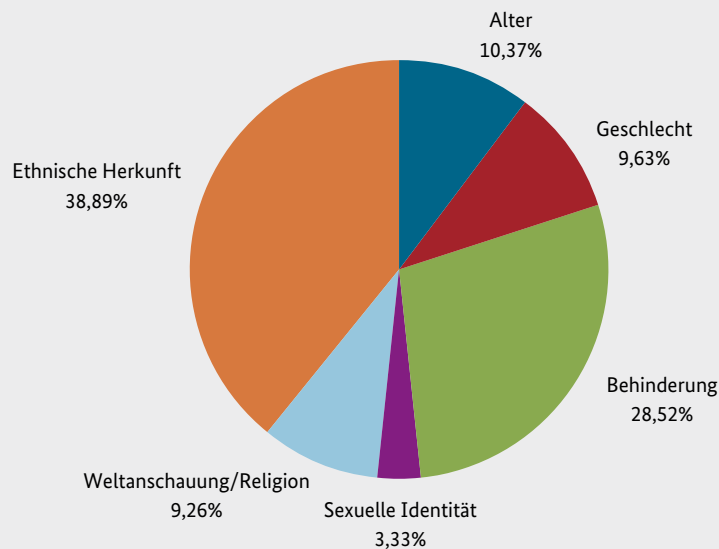
III.II. Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Bildungsbereich: Daten, Fälle, Auswertung

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

	Bildung	Prozent
<i>Gesamtzahl</i>	270	
<i>Alter</i>	28	10,37 %
<i>Geschlecht</i>	26	9,63 %
<i>Behinderung</i>	77	28,52 %
<i>Sexuelle Identität</i>	9	3,33 %
<i>Weltanschauung/Religion</i>	25	9,26 %
<i>Ethnische Herkunft</i>	105	38,89 %

Grafik 2: Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Bildungsbereich nach Dimensionen



Beratungsfälle zum Bildungsbereich, die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingingen, betrafen 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.

Viele Anfragen gab es zum **Religionsunterricht in Schulen**. Als Benachteiligung empfanden Eltern, dass muslimische Kinder - im Gegensatz zu christlichen Kindern - an staatlichen Schulen keinen Religionsunterricht erhalten, sondern stattdessen das Pflichtfach Ethik belegen müssen. Ein Elternteil beklagte, dass sein Kind in einen anderen Ort fahren müsse, um am Religionsunterricht der dortigen Schule teilzunehmen.

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.

Einige Menschen, die sich an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes wandten, empfanden Formulierungen in **Schulbüchern** als rassistisch. Zudem wurde in mehreren Anfragen bemängelt, dass Lernunterlagen nicht in **geschlechtergerechter Sprache** verfasst sind. Dies betraf sowohl Materialien in Schulen als auch Lernunterlagen in Volkshochschulkursen, Weiterbildungsmaßnahmen, Universitäten oder schulischen Maßnahmen. Oft sind die entsprechenden Materialien nur in der männlichen Sprachform gehalten.

Anfragen zur Benachteiligung während des **Studiums** betrafen das Fehlen von Hilfsmitteln und Assistenzen für Studierende mit Behinderung, aber auch generell die mangelnde Förderung von Chancengleichheit. Benachteiligungen im Bereich Bildung aufgrund **des Lebensalters** wurden vor allem aus dem hochschulischen Bereich gemeldet.

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

Die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durchgeführte Umfrage bei anderen Antidiskriminierungsberatungsstellen (siehe oben Kapitel I.IV.) hat gezeigt, dass bei diesen häufig ein wesentlich größerer Anteil an allen Beratungsanfragen den Bildungsbereich betrifft. Es gab sogar einzelne Stellen, die angaben, dass der Bildungsbereich der zentrale Bereich im Hinblick auf die Beratungsanfragen sei. Bei den meisten Beratungsstellen betrafen **10-30 % der Beratungsanfragen den Bildungsbereich**.

Die Beschwerden betrafen alle Bereiche der Bildung, wobei eine **Häufung in späteren Bildungsphasen** (Sekundarschule, Berufsausbildung, Hochschule) vorzufinden war. Wie die Beratungsanfragen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und anderen Beschwerdestellen, konzentrieren sich die Beschwerden im Bildungsbereich auf unmittelbare Diskriminierung. So gingen vorwiegend Fälle von **Mobbing und Beleidigung** im Bildungsbereich bei den Beratungsstellen ein, aber auch Fälle von sexueller Belästigung und körperlicher Gewalt. In Bezug auf die Diskriminierungsdimension war zu beobachten, dass Beratungsanfragen vor allem die ethnische Herkunft, aber auch Benachteiligungen, die damit in Verbindung stehen - wie **Diskriminierung aufgrund von Sprache, Hautfarbe, Aufenthaltsstatus und Religion** -, betrafen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass einige der befragten Beratungsstellen rassistische Diskriminierung als Schwerpunkt haben. Aber auch horizontal arbeitende Beratungsstellen registrierten eine Häufung von Beratungsanfragen im Bildungsbereich mit Bezug zur ethnischen Herkunft. Weniger häufig gingen Beschwerden aufgrund sexueller Identität, Behinderung oder Alter ein.

Beratungsanfragen zu **mehrdimensionaler bzw. „intersektionaler“ Diskriminierung** im Bildungsbereich spielten ebenfalls eine große Rolle. Die empfundene Benachteiligung knüpft häufig an die Dimensionen ethnische Herkunft und Religion an. So gab es Beratungsanfragen zum **Kopftuchtragen** (Schülerinnen) in der Schule, aber auch Fälle, in denen sich lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, intersexuelle (LSBTI*)-Schüler_innen mit Migrationshintergrund besonderer Diskriminierung in der Schule ausgesetzt fühlten.

Im Kontext Schule betrafen viele Beratungsanfragen **Ungleichbehandlung bei der Notenvergabe und der Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule**. Dabei können nach Erkenntnis der befragten Beratungsstellen Vorurteile von Lehrer_innen beispielsweise gegenüber Schüler_innen mit Migrationshintergrund von Bedeutung sein. Ebenso spielten **rassistische Äußerungen durch Lehrer_innen und/oder Mitschüler_innen** bis hin zu körperlichen, psychischen und verbalen Angriffen und sogar Mobbing immer wieder eine Rolle. Auch **homophobe Äußerungen** an Schulen waren Inhalt der Beschwerden, die bei den Beratungsstellen eingingen.

Das **Tragen eines Kopftuchs** an den Schulen führte für Schülerinnen muslimischen Glaubens zu Anfeindungen, die nicht nur von der Schule selbst ausgingen, sondern auch von den Eltern nicht muslimischer Kinder, die beispielsweise ein Kopftuchverbot für Schülerinnen einforderten. An einer Schule wurde Eltern muslimischen Glaubens nahegelegt, dem Schulkonzept zuzustimmen, worin das Tragen von Kopftüchern als unerwünscht beschrieben wurde. Insgesamt lässt sich auf der Grundlage der Beschwerdeanfragen, die bei den Beratungsstellen eingingen, beobachten, dass an Schulen **Unsicherheiten und Fragen in Bezug auf den islamischen Glauben** vorliegen. In Bezug auf Kinder mit Behinderung betrafen Beschwerden die Ablehnung von Schulhelfer_innen oder das Verwehren des Zugangs zu einer Regelschule.

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

Mehrere Eltern von Schülern einer städtischen katholischen Grundschule wandten sich mit der Bitte um Unterstützung an die Antidiskriminierungsberatung vom Anti-Rassismus-Informations-Centrum, ARIC-NRW e.V. in Duisburg. Ihre Beschwerden richteten sich hauptsächlich gegen die Klassenlehrerin und die Schulleiterin. Die Eltern hatten die Klassenlehrerin, die schon häufiger durch diskriminierende Äußerungen gegenüber muslimischen Schülern aufgefallen war, vor einer Klassenfahrt um Erlaubnis gebeten, ihren Kindern für das während der Fahrt anstehende Grillen in einer Kühltasche „halaal“ hergestellte Würstchen mitgeben zu dürfen. Die Lehrerin lehnte die Bitte mit der Begründung ab, wenn sie in einem fremden Land Urlaub machen würde und sonntags nicht in die Kirche gehen könne, täte ihr dies auch in der Seele weh, aber sie müsse sich dann eben mit den Gegebenheiten des Landes zurechtfinden. Daraufhin versuchte eine Mutter, mit der Schulleitung über den Sachverhalt ein Gespräch zu führen, was ihr jedoch nicht ermöglicht wurde. Stattdessen verschickte die Schulleiterin einen Brief an alle Eltern der betroffenen Klassen, in dem sie das Verbot noch einmal bekräftigte. Darin legte sie dar, dass die übrigen Kinder bereits „erhebliche Toleranz“ bei einer schweinefleischfreien Kost aufbringen müssten. Ferner führte sie aus: „Wenn moslemische [sic] Kinder ihrerseits nicht die erforderliche interkulturelle Toleranz aufbringen dürfen, sollten sie nicht an einer katholischen [sic] Schule angemeldet werden.“ Daraufhin wandten sich mehrere der betroffenen Eltern mit der Bitte um Unterstützung an ARIC. Da es den Eltern aufgrund ihrer negativen Erfahrungen mit der Klassenlehrerin lediglich darum gegangen war, ein Ja oder ein Nein bezüglich ihrer Anfrage von der Schulleitung zu erhalten, empfanden sie den darauf folgenden öffentlichen Vortrag in religiöser Toleranz als diskriminierend und beleidigend. ARIC arrangierte ein Gespräch mit den Eltern, der Schulleitung und einem Vertreter des Schulamtes. Dort wurde zum einen ein Klärungsgespräch mit der Klassenlehrerin, der Schulleiterin und einer Mutter wegen eines individuellen Vorfalles vereinbart. Zudem sollte ein Elternabend zur Klärung des „Klassenfahrt-Konfliktes“ stattfinden. Beides kam nicht zustande.

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

ein Treffen mit dem örtlichen Landtagsabgeordneten, der Schulpolitischer Sprecher seiner Fraktion ist. Zudem legten die Eltern Wert darauf, dass ihr Fall öffentlich gemacht würde. Der Fall wurde exemplarisch in einem Artikel über Diskriminierungsschutz in der Schule in einem landesweiten Newsletter für Fachkräfte veröffentlicht. Schließlich wurde u. a. mit diesem Fall in Richtung der Landesregierung gearbeitet, um auf die Notwendigkeit von Beschwerdestrukturen im Schulbereich hinzuweisen (advd 2012, S. 15).

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 dementsprechend 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 Bildungsbereich²²

1. Elementarbereich (vorschulische Bildung)

Fragen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Benachteiligung bzw. der Förderung von Chancengleichheit und der Abbau von Diskriminierung sind schon im Bereich der frühkindlichen institutionellen Erziehung und Bildung relevant. Gibt es in einer Gesellschaft Ungleichheit und Diskriminierung, so sind Kindertageseinrichtungen davon auch nicht unbeeinflusst.

Die Beschäftigung mit Diskriminierung im Kontext frühkindlicher Betreuung ist von Bedeutung, da Kindertageseinrichtungen²³ zunehmend als Institutionen des Bildungssystems²⁴ gesehen werden. An Kindertageseinrichtungen werden pädagogische Erwartungen – vor allem die Vorbereitung schulrelevanter Fähigkeiten – geknüpft. „Diese Erwartungen werden durch Untersuchungen unterstützt, die zeigen, dass die Besuchsdauer einer vorschulischen Einrichtung positiv mit dem späteren Schulerfolg korreliert“ (Gansen 2009, S. 201).

22 Die hier präsentierten Ergebnisse beruhen zu einem großen Teil auf den Expertisen von Kastirke/Jennessen/Kottaus 2013 und Dern/Schmid/Spangenberg 2013, die im Auftrag der ADS für den Zweiten Gemeinsamen Bericht erstellt wurden. Teile, die aus diesen beiden Studien in den Unterkapiteln Elementarbereich und allgemeine Schule direkt und ohne Änderung übernommen wurden, sind in Rücksprache mit den Autor_innen nicht gekennzeichnet. Die vollständigen Expertisen finden sich auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

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 Tagesvätern 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-Vorurteilen²⁵;
- | 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:

Kinder aus bildungsfernen Schichten, mit Migrationshintergrund und mit Behinderung sind in der Kindertagesbetreuung unterrepräsentiert. Ungünstige Ausgangsbedingungen (ungleiche familiäre und individuelle Startbedingungen) können bei ihnen schlechter kompensiert werden. Mangelnde Plätze in der frühkindlichen Betreuung, institutionelle Barrieren, fehlende Zugangsmöglichkeiten für bestimmte Kinder (z. B. keine Aufnahme von Kindern mit Behinderung), Kosten für die Betreuung, aber auch eine mangelnde interkulturelle/inklusive Öffnung führen zur strukturellen Benachteiligung von Kindern in Anknüpfung an die AGG-Merkmale und die soziale Herkunft.

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.

26 Insgesamt 2.269.286 Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt und 517.110 Kinder im Alter von unter drei Jahren besuchten 2011 eine Kindertageseinrichtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C3-7).

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).

Ob Kinder frühkindliche Betreuung in Anspruch nehmen, hängt von der Entscheidung der Eltern ab, aber auch davon, ob ihnen ein Platz in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung steht. Insbesondere für unter 3-Jährige fehlt es noch an Betreuungsplätzen. "Kinder, die zu diesen Leistungen keinen Zugang erhalten, können somit in ihrer Entwicklung benachteiligt werden" (Kreyenfeld/Krapf 2010, S. 103). Durch den Ausbau der U3-Betreuung – auch im Hinblick auf das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige ab August 2013 – wird versucht, ein entsprechendes Angebot zu schaffen, das allen Eltern, die dies wünschen, den Zugang zur frühkindlichen Betreuung ermöglichen soll.

Situation von Kindern mit Behinderung

Im Jahr 2011 besuchten insgesamt 84.609 Kinder, die aufgrund einer (drohenden) körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung eine Eingliederungshilfe erhielten, eine Kindertagesstätte oder eine schulische Fördereinrichtung. Bei den unter 5-Jährigen, die 2011 eine Kindertagesstätte besuchten, belief sich der Anteil an Kindern mit Behinderung auf ca. 3 %. Daten zeigen zudem, dass Betreuung von Kindern unter drei Jahren mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen bisher nahezu nicht vorkommt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C3-3A). Über die Ursachen kann nur spekuliert werden: Entweder sind die Kindertagesstätten auf die frühe Betreuung von Kindern mit Behinderung noch weniger ausgerichtet als auf höhere Alterskohorten oder aber die Eltern geben ihre Kinder gezielt erst ab dem dritten Lebensjahr in eine Einrichtung. Der offensichtlich signifikante Unterschied zu dem wachsenden Prozentanteil von unter 3-jährigen Kindern ohne Behinderung, die eine Kindertagesstätte besuchen, bedarf der vertieften Analyse. Nur wenn die Ursachen für diese Unterschiede untersucht sind, lassen sich etwaige Diskriminierungen von Kleinkindern mit Behinderung in der frühkindlichen Bildung aufdecken.

Situation von Kindern mit Migrationshintergrund²⁹

Der Anteil von 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund³⁰ war 2011 mit ca. 86 % deutlich geringer als bei 5-Jährigen ohne Migrationshintergrund, von denen 96 % eine Kindertageseinrichtung besuchten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 58). Bei den unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund lag die Betreuungsquote mit 14 % deutlich unter der Quote von 30 % bei entsprechenden Kindern ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2012a). Darüber hinaus besuchen Kinder mit Migrationshintergrund erst ab einem späteren Zeitpunkt eine frühkindliche Betreuungseinrichtung, und es werden weniger Stunden in Anspruch genommen. Sie können daher nur in geringerem Umfang von der Sprachförderung im Rahmen der frühkindlichen Erziehung profitieren. Diese könnte relevant für die späteren Schulleistungen sein (Karakasoglu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 60). Es wurde aber beobachtet, dass der Unterschied in den Betreuungsquoten, z. B. in Bezug auf Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, nicht besteht, wenn in der türkischen Familie die Mutter erwerbstä-

29 Im Jahr 2010 lebten laut Mikrozensus 1,143 Mio. Kinder mit Migrationshintergrund in den Altersgruppen unter fünf Jahren in Deutschland. Ihr Bevölkerungsanteil betrug 34,9 % an dieser Alterskohorte (Statistisches Bundesamt 2011). Im vorliegenden Bericht umfasst der Migrationshintergrund Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation).

30 Einem Kind wird in den Statistiken der Kindertagesbetreuung dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, d. h. Mutter oder Vater aus dem Ausland kommen.

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

Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK-Untersuchung³¹) kommt zu dem Schluss, dass für Mütter von 2-Jährigen mit Migrationshintergrund der Kostenfaktor und die mangelnde Wohnortnähe von Kindertageseinrichtungen Barrieren für den Besuch der außerfamiliären Betreuung darstellen (Tietze et al. 2012, S. 13). Kinder aus sozioökonomisch schlechtergestellten Familien besuchen seltener frühkindliche Betreuungseinrichtungen als Kinder aus besser situierten Familien (Hüsken et al. 2008, S. 37). Regelungen über Elternbeiträge und Betreuungsumfang benachteiligen Kinder aus ärmeren Familien und Kinder von Arbeitslosen, von denen 2004 nur 72,6 % den Kindergarten besuchten, während Kinder aus Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig waren, mit 87,5 % vertreten waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 39). Besonders betroffen können daher Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sein, die sich häufiger in einer vergleichsweise schlechten sozialen Lage befinden und öfter über geringere Einkommen verfügen.

Die unterschiedlichen Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich nach Analysen des Zweiten Integrationsindikatorenberichts³² der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge nicht vollständig durch soziostrukturelle Merkmale erklären³³. Gründe für die ungeklärten Differenzen könnten institutionelle Barrieren, fehlende Informationen über Betreuungsmöglichkeiten, Sprachschwierigkeiten, aber auch andere Vorbehalte gegenüber einer außerhäuslichen Betreuung sein (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2011, S. 149). Wenn Eltern mit Migrationshintergrund glauben, dass ihr Kind nicht gut in der Betreuung aufgehoben ist, z. B. bei einer konfessionell gebundenen Einrichtung, kann diese Einschätzung für die Entscheidung über den Besuch der frühkindlichen Bildungsstätte eine Rolle spielen (Neumann 2005).

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.

32 Der Zweite Integrationsindikatorenbericht misst auf der Grundlage verschiedener Indikatoren die Wirkung von Integrationsmaßnahmen auf Menschen mit Migrationshintergrund. Der erste Bericht wurde 2009 erstellt. Der zweite, 2011, stellt eine Fortschreibung dar, auf deren Grundlage auch Entwicklungen in den einzelnen Integrationsbereichen dargestellt werden können.

33 Interessant ist dabei, dass Kinder mit Migrationshintergrund von Eltern der 2. Generation sowie von Eltern aus der EU-27 nicht signifikant seltener als Kinder aus vergleichbaren Elternhäusern ohne Migrationshintergrund eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen (Beauftragte für Migration, Integration und Flüchtlinge 2011, S. 149).

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

Die **Kita Moorwisch in Hamburg** kooperiert mit einer Grundschule, um die Kinder konsequent bei ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Kinder mit und ohne Behinderung, verschiedener Herkunft und mit ökonomischen, psychischen und sozialen **Belastungen lernen hier gemeinsam. Die Kita verfolgt einen inklusiven Ansatz und fördert insbesondere die sprachliche Entwicklung der Kinder. Dabei orientiert sich die Erziehung nicht an vermeintlichen Defiziten**, sondern zielt darauf ab, die Talente jedes einzelnen Kindes zu entdecken und zu fördern.

Ziel dieser gemeinsamen, vorschulischen Förderung ist es, ungünstige Ausgangslagen der Kinder vor Schuleintritt zu kompensieren. Jedes Kind erhält einen individuellen Entwicklungsplan. Die Kinder werden innerhalb der Entwicklungspartnerchaft von Kita und Grundschule langfristig betreut: ab zwei Monaten bis zum Ende der Grundschulzeit. Ab der Vorschule lernen sie in jahrgangsübergreifenden Gruppen (JüL). Für den Übergang auf die Oberschule ist außerdem eine Kooperation mit einem Gymnasium geplant.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

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

Wesentliche Erkenntnisse:

Segregation gibt es bereits in der frühkindlichen Betreuung in erheblichem Maße. Sie betrifft sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, behinderte Kinder als auch Kinder „niedriger“ sozialer Herkunft. Eine so früh stattfindende Aufteilung in verschiedene „Gruppen“ kann die Teilhabechancen dieser Kinder verringern, da eine unvorteilhafte Homogenität entsteht. Integrative/inklusive Kindertageseinrichtungen mit fachlich kompetentem Personal können gemeinsames Lernen in einer heterogenen Gruppe ermöglichen und wirken sich positiv auf die Bildungschancen aus.

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.

Bei der Analyse, welche Kinder welchen Kindergarten besuchen, wurde festgestellt, dass "türkische Eltern Kindergärten für ihre Kinder auswählen, die einen wesentlich höheren Migrantenanteil aufweisen als die Kindergärten, die von deutschen Familien für ihre Kinder ausgewählt werden" (Becker, Birgit 2010, S. 43). Dies lässt sich u. a. auf strukturelle Aspekte wie Öffnungszeiten und räumliche Nähe zum Wohnort zurückführen. Damit entstehen Lerngruppen, welche in Bezug auf Bildungsprozesse eine unvorteilhafte Homogenität erzeugen. Die NUBBEK-Untersuchung präsentiert Belege, dass Kinder in Betreuungseinrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eine vergleichsweise schlechte Prozessqualität (d. h. Qualität der pädagogischen Prozesse) erfahren und somit strukturell benachteiligt werden können (Tietze et al. 2012, S. 13).

Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern, die vorwiegend nicht deutsch sprechen, sind bei der alltagsintegrierenden Sprachförderung besonders gefordert, um eventuell bestehende Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung auszugleichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 58). Da sprachliche Kompetenzen eine Schlüsselkompetenz im Bildungsverlauf sind, können Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Betreuungseinrichtung mit hohem Migrationsanteil und unzureichender Prozessqualität besuchen, benachteiligt sein.

28 % der Kinder mit Behinderung wurden 2011 in separaten Einrichtungen betreut, die ausschließlich diese Kinder aufnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 57). Nur ca. ein Viertel der regulären Kindertageseinrichtungen nimmt (weitgehend) alle Kinder, unabhängig von der unterschiedlichen Ausprägung der Behinderung, auf. In dieses Viertel aller Kindertagesstätten geht heute die Hälfte aller behinderten Kinder (Prenzel 2010, S. 7). Der in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) festgeschriebene Rechtsanspruch auf lebenslange, inklusive Bildung von größtmöglicher Qualität kann somit für den vorschulischen Bereich als nicht eingelöst betrachtet werden (siehe unten Kapitel III.IV. 2.1.).

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. einfürend Klemm 2010).

Auswirkungen des Besuchs frühkindlicher Bildungseinrichtungen auf den Bildungserfolg

Verschiedene Studien belegen einen positiven Einfluss des Besuchs einer Kindertagesbetreuung. Bildungsbenachteiligungen aufgrund fehlender bildungsrelevanter Ressourcen oder nichtdeutscher Sprache in der Familie können zum Teil kompensiert werden. Der Besuch kann sich positiv auf die Sprachentwicklung und die späteren Bildungschancen auswirken (Biedinger/Becker 2010, Tietze et al. 2012).

Bildungsangebote im Kindergarten haben unterschiedliche Auswirkungen auf das jeweilige Kind. Je länger ein Kind betreut wird, desto deutlicher und umfangreicher können in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzbereiche (sprachlich-kognitive, sozial-emotionale etc.) positive Effekte auf die Bildung ausgemacht werden (vgl. Tietze et al. 2012). Dies betrifft alle Kinder. Kinder mit Migrationshintergrund, aber z. B. auch Kinder aus sogenannte „bildungsferneren“ Familien können durch den Besuch einer Kindertagesbetreuung ihre Bildungschancen verbessern und Bildungsungleichheit zwischen sozialen Schichten zum Teil reduzieren (Becker/Lauterbach 2010, S. 148 ff.). Mit jedem zusätzlichen Jahr, das Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen, steigt die Wahrscheinlichkeit des späteren Besuchs einer Realschule oder eines Gymnasiums um 8 % (Büchner/Spieß 2007, S. 16). Dies verweist darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit „niedriger sozialer Herkunft“, die nur für kürzere Zeiten und seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen (siehe oben Kapitel III.IV. 1.1.), weniger von diesen Bildungseffekten profitieren können und dass diese sozial selektiv sind (Becker, Rolf 2010, S. 138).

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 angemessen 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

³⁴ Interessant ist dabei, dass Kleinkinder mit Migrationshintergrund, die zumeist in Deutschland geboren sind, sich ihres „Migrationshintergrundes“ nicht bewusst sind. Wie der Psychologe Paul Mecheril betont, wird „niemand mit Migrationshintergrund geboren“ (Mecheril 2012). Kinder werden sich erst im Prozess des Anders-behandelt-Werdens – z. B. im Kindergarten – (vermeintlicher) Unterschiede bewusst, die an den Migrationshintergrund geknüpft sind.

Gründen als „anders“ wahrgenommen werden, sind betroffen. Ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zum frühkindlichen Betreuungsort kann dazu führen, dass Kinder ihr Interesse verlieren, sich in Bildungsprozessen zu engagieren und Neues zu lernen (Wagner 2007, S. 1).

Kindertageseinrichtungen sind keine Schonräume. Wie etwa vom Projekt „Kinderwelten“ hervorgehoben, wirken auch hier Mechanismen von Diskriminierung, wonach Ungleichbehandlung oder Ausschluss von Menschen zum „Funktionieren“ der Einrichtungen gehören und als „selbstverständlich“ gelten. Darüber hinaus spielen Vor-Vorurteile (dazu s. u.) und Abgrenzungen auch beim Umgang der Kinder untereinander bzw. im Umgang zwischen Erzieher_innen und Kindern eine Rolle.

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

Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang kaum Untersuchungen zum sozialen Umgang von Kindern im Kindergartenalter mit „ethnischen“³⁵ und anderen AGG-relevanten Unterschieden. Im „Anti-Bias-Ansatz“³⁶ werden manifeste Vorurteile von Erwachsenen von Vor-Vorurteilen³⁷, wie sie kleine Kinder bereits im Alter von drei Jahren äußern können, unterschieden. Vor-Vorurteile bringen die eigensinnigen Schlussfolgerungen von Kindern zum Ausdruck, die sie je nach ihrem Entwicklungsstand aus ihren Erfahrungen mit dem Körper sowie den Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umwelt ziehen (Derman-Sparks 1989). Dabei nehmen sie Bezug auf gesellschaftlich relevante Unterscheidungskategorien und übernehmen nicht nur einfach die Bewertungen ihrer Eltern (ADS Expert_innengespräche). Auch eine Studie von Diehm und Kuhn zeigt, dass Kinder in ungesteuerten Interaktionen bereits ein deutliches Interesse an „ethnischen“ Unterschieden haben (Diehm/Kuhn 2005, S. 229). Der Aspekt Behinderung spielt im Kontext des Kindergartens eine eher untergeordnete Rolle. Stattdessen verwenden Kinder zur Beschreibung Gleichaltriger eher soziale Kategorien wie die »Netten«, die »Komischen« oder die »Kranken«. Entscheidendes Auswahlkriterium für die Einschätzung bei Kindern dieses Alters ist die Frage, ob der oder die andere ein_e gute_r Spielpartner_in ist.

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.

36 Der „Anti-Bias-Ansatz“ wurde Anfang der 1980er von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips in Kalifornien, USA, entwickelt. Der Begriff „Anti-Bias“ wird aus dem Englischen mit „vorurteilsbewusst“ übersetzt. Anfang der 1990er gelangte der Ansatz nach Deutschland und wurde auf verschiedene Zielgruppen, darunter auch Kinder, übertragen.

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.

Die Kindergruppen sind hinsichtlich kultureller und „sozialer Herkunft“, Religion und Behinderung heterogen zusammengesetzt. Die Erzieher_innen werden durch eine Integrationsfachkraft und eine zusätzliche Fachkraft zur sprachlichen Förderung unterstützt. In jeder Gruppe wird ein Familienbuch geführt, um die Vielfalt sichtbar zu machen. Auch sprachliche Vielfalt wird gefördert. Dabei werden stets unterschiedliche, z. B. durch kulturelle oder Religionszugehörigkeit bedingte Bedürfnisse berücksichtigt.

Gemeinsam mit den Eltern haben die Mitarbeiter_innen verschiedene Standards entwickelt, so beispielsweise Standards zur Elternpartizipation, vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Inklusion und Religionspädagogik. Die Kita nimmt am Projekt „Kinderwelten“ zur vorurteilsbewussten Erziehung teil. Sie wird extern durch die Projektmitarbeiter_innen von „Kinderwelten“ begleitet und unterstützt.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

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.

So kann die Normalitätsvorstellung von Familie z. B. schwule/lesbische Paare, die Kinder haben, ausschließen. Der Aspekt sexueller Identität (der Eltern) spielt in bisherigen empirischen Studien zur Diskriminierung im Bereich frühkindlicher Bildung keine Rolle, auch wenn Kinder schwuler/lesbischer Eltern bzw. Kinder aus Regenbogenfamilien keine Randerscheinung mehr sind. Schätzungen zufolge haben mindestens 150.000 Kinder in Deutschland eine lesbische Mutter oder einen schwulen Vater. (Antidiskriminierungsbüro Sachsen 2009, S. 49). In der Kölner Untersuchung *Wir sind Eltern. Eine Studie zur Lebenssituation Kölner Regenbogenfamilien* aus dem Jahr 2011 berichten 4 % der insgesamt 177 Befragten, dass ihre Kinder diskriminierende Erfahrungen im Kindergarten gemacht haben, die sich durch das Auslachen ihrer Kinder aufgrund der häuslichen Familiensituation gezeigt hätten. 44 % der Befragten fühlen sich durch ihre Lebenssituation insgesamt stärker belastet als andere Familien – unabhängig von konkreten Diskriminierungserfahrungen (Frohn et al. 2011, S. 39). Dies kann dazu führen, dass Lesben und Schwule versuchen, ihre gleichgeschlechtliche Lebensweise zu verstecken und die Familienkonstellation in der Kindertageseinrichtung nicht zu thematisieren.

Aber auch bestehende Geschlechterverhältnisse spielen in den in Kindertagesstätten vorherrschenden Vorstellungen von Normalität eine Rolle. Geschlechterverhältnisse werden in der frühkindlichen Erziehung sowohl reproduziert als auch mitgestaltet. Dabei ist zu beobachten, dass eine differenzierte geschlechterbewusste Haltung in Kindertageseinrichtungen bisher nur ansatzweise vorzufinden ist (Rohrmann 2009, S. 36) und das Thema „Geschlecht“ kaum als Bildungsthema für die Kleinkinder gesehen wird. Wenn Kinder Geschlechtergrenzen überschreiten wollen, sollten sie dabei respektiert und mit diesen Erfahrungen nicht alleingelassen werden. So unterstreicht beispielsweise der sächsische Bildungsplan³⁸ die Notwendigkeit, im geschlechterbewussten Umgang die Rollenbilder von Mädchen und Jungen offenzuhalten und sie nicht in stereotype Normvorstellungen zu pressen (Antidiskriminierungsbüro Sachsen 2009, S. 21). Eine professionelle Geschlechterreflexion in Kindertageseinrichtungen ist wichtig, um die oft subtilen und „unsichtbaren“ Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen sichtbar zu machen und thematisieren zu können.

Ein anderes Phänomen in diesem Kontext ist, dass der Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen zum Teil skeptisch gegenübergestanden und die deutsche Sprache oft als das einzig anerkannte und zugelassene Kommunikations- und Denkmittel angesehen wird (Jampert 1999, S. 39). Es wird versucht, Mehrsprachigkeit zu unterbinden, da argumentiert wird, dass mehrsprachige Kinder nur so Deutsch lernen und sich in der Kindertageseinrichtung einfinden können (Brockmann 2006, S. 89). Dabei wird übersehen, dass Kinder im Normalfall keine Schwierigkeiten mit dem gleichzeitigen Erlernen zweier oder mehrerer Sprachen haben (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, S. 108). Die Mehrsprachigkeit kann eine Ressource darstellen, deren Wertschätzung sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirkt

38 Alle Bundesländer haben seit 2003 Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt. Diese dienen der Konkretisierung des Bildungsauftrages, wie er im Achten Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – formuliert ist. In diesen Bildungsplänen wird zum Teil auch auf den Umgang mit Differenz und die Förderung von Chancengleichheit im Elementarbereich eingegangen.

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, Informationsaushänge 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:

In Kindertageseinrichtungen mangelt es an Diversität: an männlichem Personal, an Erzieher_innen mit Migrationshintergrund, Erzieher_innen mit Behinderung sowie Erzieher_innen unterschiedlichen Alters. Dabei könnte Diversität dazu beitragen, dass eindimensionale Normalitätsvorstellungen, stereotype Geschlechterverhältnisse und diskriminierende Zuschreibungen aufgebrochen werden. Es sollte gerade die Rolle von Erzieher_innen sein, diskriminierende Mechanismen aufzudecken, zu thematisieren und dagegen vorzugehen.

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

Erzieher_innen bzw. die gesamte Institution Kindertageseinrichtung haben eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung des Umgangs mit Differenz sowie bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen den einzelnen Akteur_innen (Kinder, Eltern, Erzieher_innen). Erkennen Erzieher_innen, die als Vorbild und Bezugspersonen fungieren, Abwertungen, Beleidigungen und Ausgrenzungen nicht und/oder schreiten nicht dagegen ein, so können diese von Kindern als „normal“ und „richtig“ angesehen werden. Insbesondere dort, wo ein Kind aufgrund eines Merkmals seiner Person – das auch konstruiert sein kann – ausgegrenzt wird, müssen Erzieher_innen eindeutig werden und intervenieren (ADS Expert_inneninterviews).

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

Die **Evangelische Interkulturelle Kindertagesstätte Astrid Lindgren** in Schleswig-Holstein verfolgt das Ziel der sozialen Integration von Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft sowie Religionszugehörigkeit. Das Erzieher_innenteam ist heterogen zusammengesetzt und spiegelt die kulturelle und religiöse Vielfalt der Kinder wider. Entgegen der üblichen Regelung für die Einrichtungen kirchlicher Träger, sind in der Kita auch muslimische Erzieher_innen beschäftigt.

Neben vorschulischer Bildung und Sprachentwicklung liegt der Schwerpunkt der Erziehungsarbeit in der Vermittlung von religiösen Grunderfahrungen unter Berücksichtigung verschiedener Religionszugehörigkeiten. Gemeinsame Aktivitäten sowie der Dialog mit den Familien sollen zur Vertrauensbildung beitragen. Verschiedene Veranstaltungen wie etwa interreligiöse Feste dienen der Förderung des interreligiösen Dialogs, sind sehr nachgefragt und gut besucht. Die Familien und das Erzieher_innenteam erleben die Vielfalt als Bereicherung und pflegen eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung.

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)

Zunehmend gerät auch das Verhältnis zwischen Erzieher_innen und Kindern in den Fokus. Es wird beobachtet, dass Erzieher_innen die kindlichen Interessen und Bedürfnisse geringschätzen bzw. die Erwachseneninteressen höher bewerten (Ritz 2008). Diese Benachteiligung wird „Adultismus“⁴² genannt und beinhaltet, dass Erzieher_innen Identitätsmerkmale von Kindern nicht berücksichtigen, sondern abwerten. Erzieher_innen sollten sich mit dieser Form der Diskriminierung auseinandersetzen und den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen kritisch betrachten (Wagner 2007, S. 4).

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 Bezugsgruppe 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.

Gelingt es Kindertageseinrichtungen, Vorurteile und Ausgrenzungen zu erkennen und sich deren Wirkung bewusst zu werden, kann entsprechend von Erzieher_innen und der Leitung einer Einrichtung umgesteuert und vorurteilsfreie Erziehung und Bildung ermöglicht werden.

42 Der „Adultismus“ beschreibt ein Machtungleichgewicht zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen. Dieses basiert auf Einstellungen und Verhaltensweisen Erwachsener, die davon ausgehen, kompetenter als Kinder/Jugendliche zu sein und dementsprechend agieren. Adultismus ist als gesellschaftliche Diskriminierungsstruktur zu verstehen, welche über interpersonelle Beziehungen, Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen untermauert und kultiviert werden kann (Vergleiche <http://www.diversity-works.de>).

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 BILDUNGS-VERSTÄNDNISSES, UMSETZUNG DES RECHTS ALLER KINDER AUF BILDUNG

Der **Kinderladen Maimouna e. V.** in Hamburg wurde 1990 auf Initiative von Müttern schwarzer Kinder und schwarzer Pädagoginnen als Reaktion auf eigene Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen gegründet. Er versteht sich als politisches Projekt: als antirassistische Erziehungsinitiative, die die interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe im Kita-Alltag sowie in allen Bildungsbereichen begreift. Der Kinderladen verfolgt die diversity-sensible und kontinuierliche Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses. Bei jeder Gelegenheit wird das Recht aller Kinder auf Bildung von Anfang an eingefordert. Für die Zukunft strebt das Projekt auch die Öffnung für Kinder mit Behinderung und die Entwicklung eines Inklusionskonzeptes an.

Die Erziehungsarbeit basiert auf einem multilingualen antirassistischen Ansatz. Die meisten Kinder und Teammitglieder sind zwei- oder mehrsprachig. Sprachliche Vielfalt wird in einem mehrsprachigen Alltag, bei mehrsprachigen Elternabenden und bei Elterngesprächen in den Herkunftssprachen gelebt und wertgeschätzt. Bei der Zusammenarbeit des heterogenen Teams stehen die respektvolle Auseinandersetzung mit kulturellen Werten, der Umgang mit Widersprüchen und das gleichberechtigte Miteinander im Vordergrund. Ausbildungen im Herkunftsland der Mitarbeiter_innen werden anerkannt. Es besteht ein aktiver Austausch über unterschiedliche Bildungserfahrungen und kulturelle Prägungen.

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.

Das Projekt reflektiert die eigene Arbeit kontinuierlich, auch in Zusammenarbeit mit den Eltern und in der fachpolitischen Vernetzung im Stadtteil und darüber hinaus. Für einen Perspektivwechsel sorgt außerdem ein Fachaustausch zu frühkindlicher Bildung mit Erzieher_innen einer Krippe in Ouagadougou, Burkina Faso.

(ADS Good Practice 2012)

2. Allgemeinbildende Schulen (Grundschule, Schulen der Sekundarstufen I und II)

Kinder und Jugendliche in Deutschland müssen mindestens neun Jahre die Schule besuchen (Vollzeitschulpflicht). Diese Zeit birgt für viele Schüler_innen Risiken der Diskriminierung. Gleichzeitig aber bietet sie der Institution Schule die Gelegenheit, Benachteiligungen entgegenzuwirken und Toleranz sowie Wertschätzung von und Respekt vor Vielfalt zu vermitteln.

Auch wenn sich Expert_innen einig sind, dass es Forschungslücken zum Verlauf, dem Ausmaß und der genauen Wirkung von Diskriminierung in der Schule⁴³ gibt (Kastirke/Jennessen/Kotthaus 2013, Diehl/Fick 2012, ADS Expert_innengespräche), sind zahlreiche Anhaltspunkte für Diskriminierungen an Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I und II sowie Förderschulen evident.

In den vergangenen Jahren wurde das Vorhandensein von Bildungsungleichheiten immer stärker thematisiert. Aus den Expert_innengesprächen ergab sich jedoch, dass es Vorbehalte zu geben scheint, sich systematisch damit zu befassen, welchen Anteil die Schule daran haben könnte. Die Schule ist eine Allokationsinstanz, die Bildungschancen und Bildung als Gut verteilt und dabei nicht frei von benachteiligenden Prozessen ist (ADS Expert_innengespräche). Die Notwendigkeit, sich mit Fragen von Diskriminierung in der Schule zu befassen, besteht nicht erst seit dem Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, der kritisierte, dass das deutsche Bildungssystem durch einen Mangel an Chancengleichheit geprägt sei (United Nations 2007). Sie geht auch aus den Individualbeschwerden, die Antidiskriminierungsberatungsstellen seit Jahren aus dem Bereich der Schule registrieren, hervor (siehe Kapitel III.II. und Kapitel III.III.).

Diskriminierungsrisiken lassen sich von der Einschulung bis zum Abschluss der Sekundarschule beobachten. Die **Grundschulzeit** ist geprägt von mehreren entscheidenden, formalisierten und in das Rechtssystem eingebundenen Phasen mit erheblichem Diskriminierungspotential. Hierzu gehören das Aufnahmeverfahren und die Einschulungsphase, die Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Laufe der Grundschulzeit sowie die Verteilung auf weiterführende Schulen an ihrem Ende, die sich u. a. in den sogenannten Übergangsempfehlungen niederschlägt. Eine bereits in der Grundschule rigide betriebene Selektionspraxis führt zu starker Chancenungleichheit, die gravierenden Einfluss auf die Zukunfts- und Lebenschancen der Kinder haben kann. Alle relevanten aktuellen Schulleistungsstudien zeigen, dass Chancengleichheit vor allem vom Einkommen und der „sozialen Herkunft“ abhängt. Übertragen lässt sich dieses Erkenntnis zum Teil auch auf die weiteren, im AGG genannten Dimensionen (Behinderung, Migrationshintergrund, Geschlecht und sexuelle Identität von Schüler_innen und Eltern). In der **Sekundarstufe I (und II)** verdichten sich Disparitäten und Diskriminierungen im Bildungsverlauf. Dem kommt besondere Bedeutung zu, da diese Schulstufen unmittelbar in die berufliche Bildung münden und dafür prädisponieren.

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 Schule⁴⁴

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.

Die Schulgesetze der Länder gewährleisten keinen umfassenden Schutz vor Diskriminierung, der den Anforderungen der EU-Richtlinien genügt. Es fehlt an ausdrücklichen Diskriminierungsverboten. Zudem sind Rechtsschutzmechanismen und Beschwerdemechanismen häufig unzureichend normiert. Zentral erscheinen weiter die Schließung von Schutzlücken und die Harmonisierung des Schutzniveaus, mindestens für die im AGG genannten Diskriminierungskategorien.

⁴⁴ Dieser Abschnitt ist aus der Expertise Dern/Schmid/Spangenberg 2013 übernommen, der eine ausführliche Darstellung zum internationalen und nationalen Rahmen enthält (Dern/Schmid/Spangenberg 2013, S. 12-25).

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.

Im Bereich des Völkerrechtes gibt es zunächst die Verpflichtungen der ersten Ebene, für die die Transformation durch den nationalen Gesetzgeber notwendig ist. Zu nennen ist hier z. B. die Verpflichtung aus der UN-Frauenrechtskonvention (FrauenRK)⁴⁵, in Lehrbüchern und Lehrplänen jede stereotype Auffassung hinsichtlich der Rolle von Männern und Frauen zu beseitigen. Wichtig ist auch die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)⁴⁶, die verschiedene Verpflichtungen zum Schutz von Kindern enthält. So bestimmt sie Bildungsziele zur Vermeidung von Diskriminierung (Art. 29 UN-KRK), verlangt den Schutz von Kindern vor „schlechter Behandlung“ (Art. 19 UN-KRK) und die gleichberechtigte Geltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten, auch für Kinder mit Behinderung (Art. 7, Abs. 1 UN-KRK). Darüber hinaus statuiert das Abkommen Pflichten zur Bekanntmachung (Art. 13 UN-KRK), Bewusstseinsbildung und dem Abbau gedanklicher Barrieren (Art. 7 f. UN-KRK), zur vorrangigen Berücksichtigung des Kindeswohls (Art. 7, Abs. 2 UN-KRK) und gibt Kindern ein Äußerungs- und Berücksichtigungsrecht (Art. 13 UN-KRK).

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-Sozialpakt⁴⁷; Art. 2, Abs. 1 UN-KRK; Art. 5 UN-BRK⁴⁸; Art. 14 Europäische Menschenrechtskonvention [EMRK]⁴⁹).

45 Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau vom 18.12.1979 (BGBl.1985 II, S. 648).

46 Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20.11.1989 (BGBl. 1992 II, S. 122).

47 Internationaler Pakt über ökonomische, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12.1966 (BGBl. 1973 II, S. 1579).

48 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2006 (BGBl. 2008 II, S.1420).

49 Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 20. März 1952 in der Fassung des Protokolls Nr. 11 (Neubekanntmachung BGBl. 2002 II, 1072).

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 ein derivatives (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 worden⁵⁰. 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.

Der zuständige Verwaltungsgerichtshof (VGH) Hessen hat sich bei seiner ablehnenden Entscheidung mit dem Argument, die UN-BRK sei noch nicht durch den zuständigen Landesgesetzgeber transformiert worden, nicht mit der UN-BRK befasst⁵¹. Zwischenzeitlich hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) aber in einer Entscheidung, die nicht die Frage des Rechts auf inklusive Bildung betraf, Bestimmungen der UN-BRK, zumindest zur Auslegung nationaler Regelungen, herangezogen. Einige Autoren kommen zudem, entgegen dem VGH Hessen, zu dem Ergebnis, dass in Art. 24 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK trotz fehlender Transformation aufgrund der oben erwähnten Grundsätze zur unmittelbaren Anwendung ein individuelles Recht auf inklusive Beschulung zu sehen ist (Riedel 2010, S. 1347; von Bernsdorff 2011, S. 214).

50 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2006 (BGBl. 2008 II, 1420).

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 Diskriminierungsverbot 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 Verbürgungen 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.).

53 Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft, ABl. Nr. L 180, 22 (Antirassismus-Richtlinie).

54 Richtlinie 2003/9/EG des Rates vom 27. Januar 2003 zur Festlegung von Mindestnormen für die Aufnahme von Asylbewerbern in den Mitgliedstaaten, Amtsblatt Nr. L 031 vom 06/02/2003 S. 0018–0025.

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

Das Schulrecht gehört zur Zuständigkeit der Länder und ist von Land zu Land unterschiedlich. Zudem umfasst es eine Vielzahl von Regelungen, beginnend mit den Landesverfassungen, über die Schulgesetze – auch die Landesgleichstellungsgesetze – bis hin zu Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und schulinternen Regelungen.

Fast alle **Landesverfassungen** enthalten ein Recht auf Bildung, das gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen gewährt, sowie Gleichbehandlungsge- und Diskriminierungsverbote. 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. Beispielhaft 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)

Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen, unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage und seiner politischen Überzeugung. Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen sind besonders zu fördern.

Die einzelnen **Schulgesetze** enthalten alle **ein Recht auf Bildung und definieren darüber hinaus den Erziehungs- und Bildungsauftrag** der staatlichen Schulen. Das Recht auf Bildung wiederholt in der Regel die landesverfassungsrechtlichen Vorgaben. Als Recht auf Teilhabe – verbunden mit den jeweils genannten Kategorisierungen – ergibt sich ein **Recht auf diskriminierungsfreie Ausgestaltung der Zugangsregelungen sowohl für Grund- als auch für weiterführende Schulen**. In Bezug auf die inklusive Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung wird das Recht auf Teilhabe noch häufig unter den Vorbehalt vorhandener Ressourcen gestellt.

⁵⁵ In Anlage V befindet sich eine Übersicht über Antidiskriminierungsregelungen in Schulgesetzen. Diese gibt Auskunft über folgende Kategorien: Bildungs- und Erziehungsauftrag, Recht auf Bildung, Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel, Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie Förderangebote.

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.

Neben der Achtung religiöser Überzeugungen bzw. der Freiheit von Glauben, Religion und Weltanschauung gehört dazu in fast allen Schulgesetzen⁵⁶ die Achtung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern⁵⁷ bzw. die Erziehung zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern⁵⁸. Seltener werden Achtung, Toleranz, Offenheit, Respekt oder vorurteilsfreie Begegnung gegenüber Menschen anderer Herkunft, anderen kulturellen Wertvorstellungen, kultureller Vielfalt oder Minderheiten als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags bzw. explizit als Ziel desselben genannt⁵⁹.

§ 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, Fördergebote**⁶⁰ 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.

Ein Verbot unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung nicht nur beim Zugang, sondern auch in der Bildung (während des Schulbesuchs) ist jedenfalls unter Bezug auf die allgemeinen und besonderen, im Grundgesetz oder in den Landesverfassungen normierten Gleichbehandlungsgebote bzw. Benachteiligungsverbote zu begründen. Von Bedeutung sind mit Blick auf das Grundgesetz insbesondere das allgemeine Gleichbehandlungsgebot aus Art. 3 Abs. 1 GG und das besondere Gleichbehandlungsgebot in Bezug auf Männer und Frauen gem. Art. 3 Abs. 2 GG sowie das Benachteiligungsverbot aus Art. 3 Abs. 3 GG. Diese Vorgaben schreiben einen Kernbereich verpflichtender Wertsetzungen fest, der für die Schulen und deren Erziehungs- und Bildungsinhalte verbindlich ist, selbst wenn die aufgestellten Kataloge diesen vernachlässigen. Daraus folgt, dass selbst in den Ländern, in denen es wie in Baden-Württemberg überhaupt an entsprechenden Vorgaben im Schulgesetz fehlt, im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele grundrechtliche Wertungen Berücksichtigung finden müssen. Zum anderen – das machen die Entscheidungen zur Religionsfreiheit in Art. 4 Abs. 1 und 2 GG deutlich – gilt der Grundrechtsschutz auch für das Verhältnis von Schüler_innen und Schule über den Zugang hinaus für die Ausgestaltung von Bildung und Erziehung⁶⁴. Das

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 am koedukativen 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 zu achten 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 Unterrichtsinhalte⁶⁵, die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung - etwa bei koedukativem Sportunterricht⁶⁶ - oder auch die Nutzung des Schulgeländes, beispielsweise für religiöse Praktiken⁶⁷.

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 festschreibt⁶⁸:

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

(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, unabhängig von seiner Religion, Weltanschauung, Rasse oder ethnischen Herkunft, einer Behinderung, seinem Geschlecht oder seiner sexuellen Identität sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an Bürgerinnen und Bürger, zur Wahrnehmung von Rechten und Übernahme von Pflichten hinreichend vorbereitet zu sein.

(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.

Bei der Verankerung von Bildungszielen ergibt sich ein ähnliches Bild: Die meisten Schulgesetze erwähnen nur einzelne Kategorisierungen, meist Geschlecht und Religion, teilweise auch ethnische Herkunft. Wiederum berücksichtigen manche Länder in diesem Bereich keinerlei Merkmale (Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen, Thüringen). Demgegenüber ergibt eine Zusammenschau der ausführlichen Bestimmungen über die Bildungs- und Erziehungsziele im Berliner Schulgesetz in Bezug auf den Auftrag der Schule sowie das Recht auf Bildung ein „deutliches Signal für eine tolerante und diskriminierungsfreie Schule“ (Baer, 2010, S. 42 f.).

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.

Bezüglich der Grundsätze zur **Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags** gibt es ebenfalls eine Vielfalt an Bestimmungen und Normen. Vergleichsweise groß ist die Gruppe der Länder, welche keinen Antidiskriminierungsschutz in diesem Bereich kennt (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen)⁶⁹. Im positiven Sinne bemerkenswert ist jedoch, dass Berlin und Rheinland-Pfalz Gender Mainstreaming und interkulturelle Perspektiven ausdrücklich vorschreiben. In Bremen ist normiert, dass der geschlechtsspezifischen Ausgrenzung beruflicher Bereiche entgegengewirkt werden soll. Behinderung bzw. Barrierefreiheit haben in Bremen und Rheinland-Pfalz Eingang ins Schulgesetz gefunden, während Brandenburg sogar ein umfassendes Diskriminierungsverbot erlassen hat, das über die Kategorisierungen des AGG hinausgeht:

§ 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.

Auch fehlt es an Bestimmungen, welche die Umsetzung des Antidiskriminierungsschutzes juristisch sicherstellen. Ungeregt sind hier u. a. der Ablauf einer Beschwerde, die Beweislastverteilung, das Verbot einer Benachteiligung aufgrund einer Beschwerde, die Beteiligung von Verbänden und Maßnahmen, die der Verhinderung von Diskriminierung im Vorfeld dienen. Eine nähere Definition von Diskriminierung würde zudem die Einschätzung von diskriminierungsrelevanten Vorfällen erleichtern (Baer, 2010, S. 54).

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 Diskriminierungsrisiko 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:

Beim Zugang zur Regelschule bestehen unterschiedliche Benachteiligungen. Diese können u. a. auf eine fehlende Schulpflicht für bestimmte Gruppen von Schüler_innen wie Kinder ohne legalen Aufenthaltsstatus, fehlende Rechtsansprüche zum Besuch einer Regelschule, z. B. für behinderte Kinder, sowie wohnräumliche Segregation zurückgehen. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund können von diskriminierenden Mechanismen im Schuleingangs- bzw. Förderschulaufnahmeverfahren betroffen sein. Vorurteile und Zuschreibungen in Bezug auf die (erwartete) Leistungsfähigkeit bestimmter Kinder führen ebenfalls zu Benachteiligungen beim Schulzugang. Das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zur Schule ist in der Praxis somit nur unzureichend verwirklicht. Indirekt verstärkt werden können diese Benachteiligungen im Kontext des Zugangs zu Grundschulen durch die elterliche Schulwahl, welche die schulische Segregation verstärkt.

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

Wenn Kinder und Jugendliche mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung oder Duldung von einem chancengleichen Schulzugang ausgeschlossen werden, kann darin eine Diskriminierung gesehen werden. Diese Kinder und Jugendlichen erhalten in einzelnen Bundesländern⁷⁰ nur ein Recht, aber keine Pflicht zum Schulbesuch. Hier kann die Gefahr bestehen, dass dieses Recht im Einzelfall unter Kapazitätsvorbehalt gestellt wird. Zudem weist ein Bericht des Flüchtlingshochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR) darauf hin, dass die Kosten für die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel für den Schulweg sowie für Bücher und andere Lehr- und Lernmittel von der öffentlichen Hand in bestimmten Fällen nur bei Vorliegen der Schulpflicht getragen werden (UNHCR 2005).

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 Aufenthaltsstatus 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 Jugendliche⁷¹ nicht der Schulpflicht. Überdies wird die Schulpflicht im Regelfall an den Begriff des „gewöhnlichen“ Aufenthaltes oder das Merkmal „Wohnung“ geknüpft,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,⁷³ die unklare Rechtslage aber führt zu Unsicherheiten.**

Einige der Bundesländer, die im Schulgesetz an den gewöhnlichen Aufenthalt anknüpfen, haben zwischenzeitlich durch **Verordnungen⁷⁴** oder verwaltungsinterne Regelungen ein **Schulbesuchsrecht** eingeführt. Beispielsweise räumt in Baden-Württemberg ein Schreiben des Kultusministeriums statuslosen Kindern und Jugendlichen das **Recht zum Schulbesuch ein.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.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 ist⁷⁷. 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 melden⁷⁸. Eltern, die diese Information nicht haben, schicken ihre Kinder aus Angst vor einer Abschiebung meist nicht zur Schule.

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).

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

73 VGH Bayern, BayVBl. 2003, 116 ff.

74 § 3 Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache www.ziehen-eltern.de/schulrecht/Verordnung_zum_Schulbesuch_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_nichtdeutscher_Herkunftssprache_2009.pdf (Januar 2013).

75 KM, 13.9.2010; AZ: 4-1310/94 (Rux 2012, S. 723).

76 § 2 BlnSchulG sowie Nr. 9 Abs. 1 Satz 3 der Ausführungsvorschriften über Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht (AV Schulpflicht vom 3.12.2008) und: www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Schulpflicht_Berlin.pdf (Januar 2013).

77 Derzeit besteht in sechs Bundesländern eine Schulpflicht für statuslose Kinder, zwei weitere Bundesländer haben ein Schulzugangsrecht.

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)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 Unterschiede⁸⁰ zu beobachten sind⁸¹. 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 besuchten⁸².

Die Inklusionsquote⁸³ hat sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt und lag 2010 bei 1,1 % bundesweit (Klemm 2010, S. 15). Gleichzeitig ist die Förderquote⁸⁴ 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 ist⁸⁵. 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 Förderschulbesuchsquote⁸⁶ 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-

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.

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

81 Die Zahlen gehen auf Berechnungen von Prof. Dr. Klaus Klemm auf Grundlage von Daten der KMK zurück. Siehe: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html (Abgerufen Januar 2013).

82 Berechnungen der Bertelsmann Stiftung auf Grundlage amtlicher Statistiken der KMK. Siehe http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-27E76DE7-CDB170EA/bst/xcms_bst_dms_34587_2.jpg (Abgerufen Januar 2013).

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

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).

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).

86 Die Förderschulbesuchsquote entspricht dem Anteil der Schüler_innen in Förderschulen an der Gesamtheit aller Schüler_innen mit Vollzeitschulpflicht.

schulen gestiegen ist, obwohl gleichzeitig der Anteil an Integrationsschüler_innen an den Regelschulen zugenommen hat. Nur in Schleswig-Holstein und in Thüringen gab es eine deutliche Verringerung des Förderschulbesuchs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 71).

Ein vertiefender Blick in die entsprechenden Zahlen zeigt, dass Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kaum in Regelschulen integriert sind⁸⁷. Der in der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung formulierte Anspruch auf inklusive Bildung ist bislang kaum umgesetzt. Das scheint strukturell beabsichtigt. So lässt sich in den bildungspolitischen Debatten um schulische Inklusion eine klare Fokussierung auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten identifizieren – bei deutlicher Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung und schwersten Behinderungen. Dies hat die Exklusion und Benachteiligung dieser Schüler_innengruppen zur Folge (ADS Expert_innengespräche).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Schulgesetze das Thema der Inklusion bislang nur zögerlich aufgreifen. Im bundesweiten Vergleich kann es schon als positiv gewertet werden, wenn überhaupt eine Veränderung eingetreten ist und einzelne Bundesländer das Thema in ihren Schulgesetzen oder Verordnungen aufnehmen. Allein das Hamburgische Schulgesetz enthält in § 12 das uneingeschränkte Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Bedarf, allgemeinbildende Schulen zu besuchen, soweit nicht eine Förderung in gesonderten Lerngruppen pädagogisch geboten ist. Daneben enthält § 4 des niedersächsischen Schulgesetzes die Aussage, dass alle Schulen im Bundesland inklusive Schulen sind. Über den daraus ableitbaren Anspruch entscheiden die Erziehungsberechtigten. Aus Art. 24 UN-BRK ist jedoch ein unmittelbarer Anspruch auf inklusive Beschulung herzuleiten. Die inklusive Beschulung hat, wie oben gezeigt, nach den völker- und verfassungsrechtlichen Verpflichtungen im Regelfall stattzufinden, es sei denn, dass insbesondere das Wohl der berechtigten Schüler_innen dem entgegensteht (siehe oben Kapitel III.IV. 2.1.). Die **Landesgesetzgeber sind daher verpflichtet, ein Recht auf inklusive Beschulung in die Schulgesetze aufzunehmen**. Bloße Zielbestimmungen oder Regelungen mit Vorbehalten hinsichtlich der ausreichenden Ausstattung von Schulen genügen nicht (Dern/Schmid/Spangenberg 2013).

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 berücksichtigendes 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 Voraussetzungen 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 Schulverwaltung einfordern. Dies setzt ein umfassendes bildungspolitisches Know-how und die entsprechenden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für etwaige Auseinandersetzungen mit den entsprechenden Entscheidungs- und Kostenträger_innen voraus. Dies kann bedeuten, dass sich für bildungsferne und/oder sozioökonomisch schlechtergestellte Familien die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs ihres Kindes erhöht und sie einem höheren Exklusionsrisiko bezüglich der Wahrnehmungs- und Umsetzungsmöglichkeiten bestehender Rechtsansprüche auf inklusive Bildung ausgesetzt sind. Zu beobachten ist, dass Eltern unzureichend über die Möglichkeiten der Beschulung in einer Regelschule, aber auch über die Folgen des Förderschulbesuchs informiert sind. So gehen Eltern von Kindern mit Behinderung häufig davon aus, dass es keine Alternativen zur Förderschule gibt, weil es nur dort spezialisierte Lehrer_innen und kleine Klassen gibt (Servicestellen für Antidiskriminierungsarbeit 2011, S. 7).

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 Unterricht (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 Gegenstand“ 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 sonderpädagogischer 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 vorgestellten 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 ANSÄTZE IN GRUND- UND OBERSCHULE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON
ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT,
RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/
BEHINDERUNG, LEBENSALTER UND SOZIALER HERKUNFT
ZIEL: CHANCENGLEICHHEIT, ERWERB SOZIALER KOMPETENZEN
UND FÖRDERUNG VON SOLIDARITÄT UND ZUSAMMENHALT

Die **Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin** unterrichtet Kinder mit und ohne Behinderung verschiedener ethnischer und sozialer Herkunft, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden und das Solidaritäts- und Gemeinschaftsgefühl unter ihnen zu stärken. Die Schüler_innen werden entsprechend ihrer jeweiligen Bedürfnisse gefördert. Wo es aufgrund besonderer Lernbedürfnisse sinnvoll scheint, wird auch klassenübergreifend in besonderen Lerngruppen, in jahrgangsübergreifenden Gruppen oder in Projekten gearbeitet. Die Lehrkräfte werden von einem Team aus Sonderpädagog_innen unterstützt und im Bereich Psychomotorik fortgebildet. Das ETEP (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik)-Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ist an der Schule verankert.

Auch in der **Waldhofschule Templin**, einer Grundschule in privater Trägerschaft, lernen Kinder mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Leistungsprofilen, Begabungen und Persönlichkeiten gemeinsam. Der Unterricht erfolgt individualisiert. Zusammen mit Schüler_innen und Eltern werden individuelle Entwicklungspläne mit Lernzielen verbindlich vereinbart. Die Kinder erhalten handlungs- und projektorientierten Unterricht in den klassischen Bereichen und in Wahlfächern sowie zum Teil in leistungsdifferenzierten Gruppen. Die Lehrkräfte verstehen sich als Lernbegleiter_innen und betreuen die Klassen in Teams. Im Mittelpunkt der Erziehung steht der Erwerb sozialer Kompetenzen, der durch soziales und inklusives Lernen in einem wertschätzenden Lernumfeld gefördert wird. Das Lehrpersonal wird für den Umgang mit und die Wertschätzung von Vielfalt sensibilisiert und qualifiziert. Die Eltern werden im Rahmen von Elternabenden und Elterngesprächen, Unterrichtshospitationen und Projektmitarbeit eng in den Schulalltag eingebunden. Ihnen steht auch ein Elternzimmer zur Verfügung.

An der **Sophie-Scholl-Schule Gießen**, einer inklusiven Grund- und Gesamtschule, werden Kinder verschiedenen Alters und verschiedener Herkunft mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet. Kinder aus einkommensschwachen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund werden durch ein Stipendienprogramm oder die Möglichkeit der Schulgeldreduzierung unterstützt. Mit unterrichtlicher Methodenvielfalt, individueller Unterstützung und Sozialerziehung in freier Arbeit, Therapiearrangements, Kleingruppen, Lernstraßen und jahrgangsgemischten Gruppen sollen die Kinder individuell gefördert werden. Der Schulalltag wird darüber hinaus durch besondere Rituale strukturiert. Die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen arbeiten kooperativ in multiprofessionellen Teams mit den Lerngruppen. Um den Verbleib der Kinder mit Behinderung in inklusiver Beschulung auch nach Klasse 6 zu sichern, wurde die Schule um eine Oberstufe bis zur zehnten Klasse erweitert. So wurde ein gemeinsamer Bildungsweg aller Schüler_innen bis zum Eintritt ins Berufsleben ermöglicht.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Risiko der Exklusion von Kindern mit Migrationshintergrund

Expert_innen kritisieren, dass **Kinder mit Migrationshintergrund vor oder nach der Einschulung im Rahmen des Förderschulaufnahmeverfahrens einem erhöhten Risiko der Bildungsdiskriminierung** ausgesetzt sind (Kornmann 2003, ADS Expert_innengespräche). Die Überrepräsentanz betrug im Förderschwerpunkt „Lernen“ in den 1990er Jahren fast das Doppelte, allerdings mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern und Nationalitäten (Kornmann 2003). 2010 lag der Anteil der ausländischen Schüler_innen an der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ mit 16,4 % höher als bei den sonstigen Schwerpunkten mit einem Anteil von 10,7 % an ausländischen Schüler_innen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XVII).

Eine Auswertung der Bildungsbeteiligung nach Staatsangehörigkeit⁸⁹ auf Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2008 offenbarte, dass Kinder mit einer ukrainischen, vietnamesischen, französischen, polnischen, russischen oder iranischen Staatsangehörigkeit eine niedrigere Förderschulbesuchsquote als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit haben, während libanesische, serbische und albanische Kinder mehr als dreimal so häufig an Förderschulen sind (Kemper/Weishaupt 2009, S.99). In einzelnen Bundesländern, aber auch einzelnen Regionen innerhalb der Länder, bestehen große nationalitätenspezifische Unterschiede im Hinblick auf den Förderschulbesuch⁹⁰ (Kemper/Weishaupt 2009, S.107 ff.). Diese Phänomene sind erklärungsbedürftig. Da es keinen direkten Zusammenhang zwischen Staatsangehörigkeit und Lernbehinderung gibt, kann hierin ein Indiz für Diskriminierung gesehen werden (ADS Expert_innengespräche).

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.

Dass Kinder mit Migrationshintergrund verstärkt einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen und infolgedessen an Förderschulen unterrichtet werden, könnte Studien zufolge auch daran liegen, dass Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs an den fehlenden Deutschkenntnissen festgemacht werden⁹¹ (Gomolla/Radtke 2009, S. 280–282). Dies deckt sich mit Erfahrungen von Beratungsstellen, die Beschwerden von Eltern erhalten, welche die Zuweisung zu einer Förderschule nicht nachvollziehen können und als nicht gerechtfertigt empfinden (ADS Umfrage Beschwerdestellen; Servicestellen Antidiskriminierungsarbeit 2011, S. 7 ff.).

Gomolla und Radtke zeigen auf, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund von vermuteten „Sprachdefiziten“ gründlichere Untersuchungen im Rahmen von Schulfähigkeit durchgeführt werden. Die „Sprachdefizite“ können dann als „allgemeine Entwicklungsverzögerungen“ uminterpretiert werden, die den sonderpädagogischen Förderbedarf begründen. Gleichfalls werden fehlende Kindergartenzeiten als Begründung für „mangelnde Gruppenfähigkeit“ und „nicht angemessenes Sozialverhalten“ herangezogen. Daraus folgt in Verbindung mit Normalitätserwartungen der Grundschule ein besonderer Förderbedarf, der den Verweis auf eine Förderschule mit Förderschwerpunkt „Lernen“ „rechtfertigt“.

Folgende Argumentationslinie ist ebenfalls häufig vorzufinden: „Negative Leistungsprognosen, die eine Entscheidung rechtfertigen, ein Kind von der Grundschule zu nehmen, werden mit gravierenden Lernbeeinträchtigungen begründet, die aufgrund von ‚Motivationsmängeln‘ zustande kämen, welche wiederum auf ‚Sprachdefizite‘ oder ‚generalisierte Teilleistungsschwächen in der deutschen Sprache‘ zurückgeführt werden“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 282).

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.

te Merkmale wie die ethnische Herkunft (ADS Expert_inneninterviews). In einer Studie aus der Schweiz wurden fiktive Gutachten über Lernschwierigkeiten von Kindern, die nur im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes, das Herkunftsland der Familie sowie den Beruf des Vaters variierten, an Sozialpädagog_innen geschickt. Dabei kam heraus, dass albanische Jungen zu 80 % an Sonderschulen überwiesen wurden, während schweizerischen Mädchen, deren Väter eine Leitungsposition innehatten, beim gleichen inhaltlichen Gutachten nur eine außerschulische Unterstützung, aber keinerlei besondere pädagogische Förderung empfohlen wurde (Lanfranchi 2007 sowie Lanfranchi 2005).

Die unterschiedliche Sprachentwicklung und Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache wird in den Feststellungsverfahren meist nur unzureichend berücksichtigt. Hinzu kommt, dass **Feststellungsverfahren** in Deutschland nicht, wie in anderen Ländern der EU, **von unabhängigen Institutionen** oder dem schulpсихologischen Dienst durchgeführt werden, sondern von Förderschullehrer_innen. Dabei bestehe aber nach Merz-Atalik die Gefahr, dass Förderschullehrer_innen davon ausgehen, dass diese Kinder an der Förderschule besser als an der Regelschule gefördert werden können (Merz-Atalik 2011). Dem widersprechen die Ergebnisse einer Studie von Powell und Wagner, die aufzeigt, dass Förderschulen weniger spezifische Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund vorhalten als Regelschulen (Powell/Wagner 2002). Der diagnostizierte „sonderpädagogische Förderbedarf“ und der damit verbundene Förderschulbesuch kann diesen Schüler_innen die Chance auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem und in Folge im Arbeitsleben nehmen (Amipur/Karakasoglu 2011, S. 5).

GP 6: UNEINGESCHRÄNKTE AUFNAHME ALLER KINDER AN DIE GRUNDSCHULE

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

ZIEL: ANPASSUNG DER SCHULE AN DIE VIELFALT DER UMGEBUNG,
SCHAFFUNG EINER LERNFÖRDERLICHEN ATMOSPHÄRE FÜR
ALLE KINDER

Die **Grundschule Berg Fidel Münster**, eine inklusive Ganztagschule, befindet sich in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil an Familien mit Zuwanderungsgeschichte und Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Die Schule nimmt jedes Kind aus dem Wohnumfeld auf, sie überweist nicht an Förderschulen. Die Vielfalt der multikulturellen Schülerschaft aus etwa 30 verschiedenen Nationen wird als Chance begriffen. Anerkennender und wertschätzender Umgang und gewaltpräventive Arbeit schaffen eine lernförderliche Atmosphäre für alle. Die Kinder erarbeiten gemeinsam ein verbindliches Verhaltensregelwerk und lösen Konflikte eigenständig im Rahmen des wöchentlichen Klassenrats.

Kinder mit sehr unterschiedlichen und besonderen – auch sonderpädagogischen – Förderbedarfen werden in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von multiprofessionell zusammengesetzten Teams intensiv begleitet. Sie werden im Rahmen stark individualisierter Lernprozesse wie „Freier Arbeit“ ebenso unterstützt wie beim altersgemischten Lernen innerhalb größerer Gruppen. Die Lehrkräfte begleiten die Kinder beim selbständigen Lernen und der Ausbildung von Selbstvertrauen. In größeren Gruppen und Projekten sowie in Lernpatenschaften wird darüber hinaus ihre Verantwortungsbereitschaft, Toleranz und Konfliktfähigkeit gestärkt. Besonders in der Schuleingangsphase wird den Kindern so viel Zeit gegeben, wie notwendig, um ihre Lernziele zu erreichen.

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).

Bei diesen Ergebnissen verwundert es nicht, dass Eltern versuchen, trotz vorgegebener Einschulungsbereiche, ihre Kinder an Schulen mit einem niedrigen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund⁹³ anzumelden. Nach einer in Hamburg durchgeführten Studie an 33 Grundschulen werden durchschnittlich 10 % aller Schulanfänger_innen auf Antrag ihrer Eltern an Schulen eingeschult, die nicht ihre regional zuständige Schule sind (Katzenbach 1999). Ähnliche Zahlen ergab mit 9,5 % eine Studie in Essen (Kristen 2005). Für Berlin belegt eine Untersuchung, dass sogar 28 % der Eltern von Schüler_innen der vierten Klasse ihre Kinder bewusst an einer anderen Schule angemeldet haben (Koopmanns et al. 2011). Auch ist zu beobachten, dass Eltern schulpflichtiger Kinder sich ummelden, ihre Kinder auf private Schulen schicken⁹⁴ oder aus Wohnbezirken mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund abwandern (SVR

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).

2010, S. 152)⁹⁵. 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).

Diese Prozesse unterstützen das Entstehen von Grundschulen mit einer hohen Konzentration an Kindern mit Migrationshintergrund, die gleichzeitig häufig aus Familien mit einer prekären sozioökonomischen Lage kommen. Eine aktuelle Untersuchung des SVR zeigt für Berlin ⁹⁶, dass jede fünfte der untersuchten Grundschulen einen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund hatte, der mehr als doppelt so hoch war wie der Anteil an diesen Kindern im entsprechenden Schulbezirk (SVR 2012a, S.9). Dies kann als Beleg dafür gesehen werden, dass die schulische Segregation nicht nur auf wohnräumliche/städtische Segregation zurückgeht, sondern durch die Elternwahl aktiv verstärkt wird.

Grund für das Meiden bestimmter Grundschulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist, dass Eltern diesen Schulen mangelhafte Lernmöglichkeiten und ein problembelastetes Umfeld zuschreiben (Koopmans et al. 2011, S. 194; Kristen 2005, S. 125 ff.). Da Eltern häufig nichts über die Qualität einer Schule in Erfahrung bringen können bzw. diese nur schwer zu messen ist, messen sie die Qualität am Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund und bewerten die Schule auf dieser Grundlage (SVR 2012a, S. 12).

Obwohl ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an sich nicht problematisch sein muss und nichts über die Qualität der Schule aussagt, zeigt die Praxis, dass dies dennoch das Lernklima und die Lernbedingungen an der Schule negativ beeinflussen kann (SVR 2010, S.151-153) und somit die Bildungschancen dieser Kinder nachhaltig verschlechtert werden. Verschiedene Studien belegen, dass die Lernfortschritte von Kindern mit „niedriger sozialer Herkunft“ an Schulen mit einem großen Anteil von Kindern der gleichen sozialen Herkunft – darunter häufig viele mit Migrationshintergrund – beeinträchtigt werden (z. B. Schofield 2006, S. 83 ff; Bellin 2009, S. 83). Demgegenüber stehen Studien, die aufzeigen, dass das gemeinsame Lernen leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler_innen für letztere kein Nachteil ist und leistungsschwächere Schüler_innen ebenfalls von Lerngruppen profitieren, in denen das Leistungsniveau gemischt ist (ebd.). So ist die Zurückhaltung von Eltern gegenüber Schulen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund nicht unbedingt begründet, da eine verstärkte Heterogenität an der Schule sich positiv für alle Schüler_innen auswirken würde (SVR 2012a).

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.

Dass Schulen, wie jüngst in Berlin, dem Wunsch der Eltern nach Homogenität in Bezug auf die ethnische Herkunft der Schüler_innen folgen, zeigt sich in der Einrichtung von ethnisch getrennten Klassen⁹⁷. Eine Berliner Schule⁹⁸ hatte eine Klasse mehrheitlich mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und eine Klasse mit Kindern mehrheitlich deutscher Herkunftssprache eingerichtet. Die Schule war dabei dem Wunsch der deutschen Eltern gefolgt, die erklärten, ihre Kinder nur an dieser Schule anzumelden, wenn sie über die Klassenzusammensetzung entscheiden können, indem sie bestimmte Kinder zusammen in einer Klasse anmelden. Erst nach Protesten der Eltern aus der Klasse, die überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund hatte, wurde das Vorgehen von der Schulleitung als falsch eingestuft und die Klasse durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung aufgelöst (Berliner Zeitung: 21.8.2012)⁹⁹.

Neben der bewussten Entscheidung der Eltern bei der Wahl der Schule können auch Festlegungen der Schulverwaltungen über Einzugsgebiete von Schulen die Zusammensetzung der Klassen beeinflussen. Einzugsgebiete mit einem hohen Anteil von Zuwandernden bzw. solche, in denen viele Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status leben, werden von anderen Einzugsgebieten, in denen beispielsweise Angehörige der Mittelschicht leben, getrennt. So gibt es Beispiele, in denen Hochhaussiedlungen systematisch einem anderen Einzugsgebiet als Gegenden mit Einfamilienhäusern zugeordnet werden (ADS Expert_inneninterviews).

2.3. Kompetenzen, Leistungsmessung und Notengebung

Wesentliche Erkenntnisse:

Leistungsunterschiede können u. a. auf diskriminierende Entscheidungspraktiken an Schulen zurückzuführen sein und gehen nicht nur auf Kompetenzdefizite zurück. Bei der Messung und Bewertung von Leistungen in der Schule können diskriminierende Mechanismen wie rassistische, geschlechtsspezifische oder soziale Zuschreibungen bei der Leistungseinschätzung zum Tragen kommen. Dabei können die Zuschreibungen an unterschiedliche Diskriminierungsdimensionen anknüpfen, die sich häufig nicht trennen lassen. Die Notengebung unterliegt dem Risiko, nicht frei von Diskriminierung zu sein, so dass eine starke Orientierung an Noten Benachteiligungen speziell im Hinblick auf den Übergang zur weiterführenden Bildung bzw. zum Berufsleben fortschreiben und verstärken kann.

97 Eine Trennung in „ethnisch“ getrennte Klassen wird nicht nur an Grundschulen vollzogen, sondern auch an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I. So wird in Berlin und anderen größeren Städten in Stadtteilen mit einem höheren Anteil von Migrant_innen von Fällen berichtet, in denen Schüler_innen nach ethnischer Herkunft und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion getrennt werden. Dies wird von den Schulen mit einem leichteren Organisieren von Stundenplänen in Bezug auf Sprachenfolge und Religionsunterricht erläutert, d. h. es gibt bestimmte Klassen für Kinder, die den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht besuchen, Klassen für Kinder, die Englisch oder Latein als zweite Fremdsprache besuchen. Übrigbleiben können Klassen mit Kindern, die keinen Religionsunterricht besuchen bzw. als zweite Fremdsprache Französisch wählen. In diesen Klassen ist der Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund oft sehr hoch (Stacheliger Infobrief 2012, ADS Expert_innengespräche).

98 Dabei handelt es sich nicht um einen Einzelfall. Allein in Berlin haben mehrere Grundschulen ethnisch getrennte Klassen eingerichtet und auch aus anderen Städten wie Hamburg wird von ethnisch getrennten Klassen berichtet (ADS Expert_innengespräche).

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

Internationale und nationale Schulleistungsuntersuchungen zeigen, dass in Deutschland Leistungsgefälle entlang der Trennlinien von „sozialer Herkunft“, Migrationshintergrund, aber auch Geschlecht bestehen (Prenzel et al. 2004; Bos et al. 2003). Insbesondere, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt im Vergleich zur Gruppe der Schüler_innen mit deutscher Herkunft schlechtere Leistungen und Kompetenzen entwickeln und in Bezug auf ihren Bildungserfolg geringere Chancen haben, war bereits im Vorfeld der PISA¹⁰⁰-Erhebungen bekannt (Nauck 1994, Prenzel et al. 2004, Hummrich 2009, Gomolla 2010, Becker 2011). Hervorzuheben ist aber, dass es innerhalb der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund große Unterschiede in Bezug auf den Schulerfolg gibt und Schüler_innen aus bestimmten Herkunftsländern sogar besser abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund¹⁰¹. Es wird davon gesprochen, dass der männliche „Hartz-IV-Migrantensohn“ das „katholische Mädchen vom Lande“ als Sinnbild der Bildungsverlierer_innen abgelöst hat (Allmendinger et al. 2008, S. 218).

Qualitative Studien zeigen, dass diese Leistungsunterschiede nicht nur auf Kompetenzdefizite zurückzuführen sind, sondern auch die Schule selbst für diese Bildungsungleichheiten mit verantwortlich ist. Dabei können bestehende Organisationsstrukturen, Handlungsroutinen, Kommunikationsformen, aber auch offene und unausgesprochene Regeln eine Rolle spielen (Gogolin/Neumann 1997, Gomolla 2008, Kronig 2007). So unterstreichen beispielsweise Gomolla und Radtke: „Schulerfolg oder –misserfolg hängt nicht nur von den eigenen Leistungen der Schüler_innen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen ab, die in ihren institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 334).

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/

100 Die Abkürzung PISA steht im Englischen für Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung) und im Französischen für Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Internationales Programm zur Mitverfolgung des von Schülern Erreichten).

101 Auf die Disparitäten innerhalb der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund kann im Folgenden nicht im Detail eingegangen werden.

102 In diesem Kontext können Erwartungseffekte eine Rolle spielen, bei denen die Leistungserwartungen der Lehrer_innen einen Einfluss auf die tatsächlichen zukünftigen Leistungen der Schüler_innen haben (Alexander/Schoefeld 2006, zitiert nach Diehl/Fick 2012, S. 8). Aufgrund von stereotypen Annahmen können von bestimmten Schüler_innen z. B. aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihres Migrationshintergrunds oder anderer vorurteilsbesetzter Zuschreibungen schlechtere Leistungen erwartet werden, die sich dann auch auf die Bewertung auswirken.

Schofield 2006, S. 58, zitiert nach Diehl/Fick 2012, S. 9). So kann ein türkischer Name bei einigen Lehrer_innen dazu führen, dass Leistungen im Vergleich zu Schüler_innen mit deutschen Namen schlechter bewertet werden, was als Beleg für den Effekt von Erwartungshaltungen gesehen werden kann (Sprietsma 2009). Leistungsbewertung ist damit stets kontextgebunden und hängt auch von regionalen Gegebenheiten ab, die die Zusammensetzung der Klasse oder der Schule beeinflussen (siehe oben Kapitel III.IV. 2.2.) (Barczak 2011, S. 122).

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 Schullempfehlung ebenso stark gewichtet wird wie bei Kindern mit deutscher Familiensprache (Diefenbach 2010, S. 237).

Verhaltens- und motivationsbezogene Kriterien wie etwa das Lern- und Arbeitsverhalten, Stärken und Lernpräferenzen sowie das Entwicklungspotential des Kindes besitzen ebenfalls diskriminierendes Potential. Das hat sich empirisch bezüglich der Kategorien des Geschlechts, des sozioökonomischen Hintergrunds, aber auch des Migrationshintergrunds gezeigt. Mädchen haben demnach in der Grundschule eine doppelt so hohe Chance, zu den sehr guten Schüler_innen gezählt zu werden wie Jungen¹⁰³ (Alt/Lange 2007, S. 159). Hier können gesellschaftliche Zuschreibungen, d. h. die Vorstellung von dem, was als Mädchen oder Junge sozial akzeptiert und/oder auch gewünscht ist, Hindernis wie Motor für erfolgreiche Lernprozesse sein (Stanat/Kunter 2003). So zeigen Befunde der PISA-Erhebung 2000, dass etwa doppelt so viele Mädchen wie Jungen Lesen als „liebstes Hobby“ angeben (41 % zu 17 %). Umgekehrt halten deutlich mehr Jungen als Mädchen Lesen für Zeitverschwendung. Diese Werte haben sich in Nachfolgeuntersuchungen nicht deutlich verändert (Schultheis/Fuhr 2007; dazu auch Blossfeld et al. 2009). Die Existenz geschlechterbezogener Disparität in naturwissenschaftlichen Fächern (hier zeigen Jungen bessere Leistungen) und in der Lesekompetenz (hier sind die Mädchen stärker) bei 15-Jährigen kann als Folge von vorschulischen Zuschreibungen und einer entsprechenden Entwicklung in der Grundschule verstanden werden (Ergebnis der PISA-Erhebungen, Faulstich-Wieland 2008). Die Diskriminierung von Mädchen und jungen Frauen im Bildungsprozess besteht damit nicht mehr in ihrem systematischen Ausschluss, sondern in der Konstruktion von sozialer Erwünschtheit

103 In der Öffentlichkeit wird häufig das schlechtere Abschneiden von Jungen und männlichen Jugendlichen in der Schule thematisiert und damit eine Benachteiligung bzw. systematische Diskriminierung in Verbindung gebracht. So sind Jungen häufiger an Förder- oder Hauptschulen zu finden und haben ein höheres Risiko, die Schule ohne einen Abschluss zu beenden. Es zeigt sich aber, dass nicht Jungen generell, sondern vor allem in bestimmten Teilgruppen, nämlich meist Schüler aus sozioökonomisch schlechtergestellten Familien mit geringem Bildungsstand und/oder Migrationshintergrund, betroffen sind (OECD 2009). Hier wird deutlich, wie die Dimensionen Geschlecht, „soziale Herkunft“ und ethnische Herkunft zusammenwirken können (Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichtes der Bundesregierung 2011, S. 68). Eine genaue Analyse der Geschlechterdifferenzen in der Schule hat die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) herausgegeben (GEW 2011).

und Frauenbildern. Diese Position muss auch im Kontext der weiteren beruflichen Karriere von Frauen gesehen werden. Diese studieren tendenziell eher ‚soziale‘ Berufe mit im Vergleich unterdurchschnittlichen Einkommen¹⁰⁴ (siehe auch Kapitel zur Hochschule).

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).

Stocké konnte in einer Analyse von Bestimmungsfaktoren der Leistungsbewertung von Lehrkräften in der vierten Grundschulklasse rheinland-pfälzischer Grundschulen zeigen, dass die Vergabe von Zensuren der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Mathematik in starkem Maße durch die „soziale Herkunft“ der Kinder geprägt ist. Kinder, deren Eltern häufiger Elternabende besuchen, erhielten etwa signifikant vorteilhaftere Zensuren im Fach Deutsch (Stocké 2010, S.110 f.). Ditton und Krüsken zeigen, dass Schüler_innen, deren Laufbahnenempfehlung am Ende der vierten Klasse von Realschule auf Gymnasium heraufgestuft wird, zwar bessere Noten als zuvor erhielten, aber keine entsprechende Steigerung in den Testergebnissen aufwiesen. Diese ‚hochgestuften‘ Kinder zeichneten sich durch Eltern aus, die ein intensiveres Monitoring betreiben, und durch Kinder, die sich eine höhere Schulform wünschen (Ditton/Krüsken 2009, zitiert nach: Schneider 2011, S. 387).

Die beschriebenen Prozesse negieren die Vorstellung einer ‚gerechten Bewertung‘ der schulischen Leistung als Ausgangspunkt der persönlichen Bildungs-, Berufs- und Einkommensbiografie und stärken eine Chancengerechtigkeit fordernde Argumentation. Die Notengebung erweist sich häufig als „intransparentes, ungenaues und potentiell ungerechtes Instrumentarium“ (Deißner/Oeser 2011, S. 22). Grundsätzlich ist starke Fokussierung auf Leistung und Benotung im schulischen Kontext zu hinterfragen, da Schüler_innen ausgeschlossen bzw. benachteiligt werden, die bestimmte Leistungen nicht erbringen¹⁰⁵. Wenn Schule auf das Lernen und nicht so sehr auf die erbrachte Leistung abzielen würde, dann könnte Leistungshierarchien, die zu Benachteiligung und Diskriminierung führen können, besser entgegengewirkt werden (ADS Expert_innengespräche).

104 Eine ausführliche Analyse zu den Auswirkungen der Geschlechterkonstruktion in der Schule – sowohl auf Jungen als auch auf Mädchen bezogen – findet sich im Gutachten für den Ersten Gleichstellungsbericht (Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichtes der Bundesregierung 2011, S. 75-78.

105 Es gibt Expert_innen, die an dieser Stelle von „Leistungsassismus“ 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 Einzugsgebietes 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 verfolgt das Ziel, bestehenden Segregationstendenzen durch ihren inklusiven Ansatz entgegenzuwirken und allen Kindern gute Chancen für ihren Bildungsweg zu ebnet. Dazu sollen die jeweiligen Stärken genutzt und bei Problemen individuell Unterstützung gegeben werden. Die Lernausgangslage jedes Kindes wird ermittelt, um Lernfortschritte verfolgen zu können und den Fokus auf individuelle Weiterentwicklung zu lenken. Nicht die allgemeine Norm soll als Vergleichswert dienen, daher gibt es auch keine Notenzeugnisse.

Die Schule erkennt die Vielfalt der Schüler_innen an. Es gibt beispielsweise Erstsprachenunterricht in Türkisch, Kurdisch, Polnisch oder Arabisch ab Klasse 1. Mit offenen Unterrichtsformen, Partnerarbeit, Projekten und kommunikativen Arbeitsformen wird das selbständige Arbeiten und das Miteinander der Kinder gefördert. Im Rahmen von Mitsprachemöglichkeiten und eigenen Projekten erlernen die Kinder Partizipation und Verantwortungsbewusstsein. Die Lehrer_innen arbeiten in Teams und werden von einer Sonderpädagogin unterstützt.

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:

Diskriminierung in Anknüpfung an die „ethnische Herkunft“ und die „soziale Herkunft“ sind in der Schule häufig ursächlich nicht zu trennen. Beide Dimensionen von Diskriminierung sind oft intersektional verbunden und können sich gegenseitig verstärken. Die Mehrdimensionalität von Diskriminierung in der Schule sollte daher stärker in den Blick genommen werden, gleichzeitig sollten die Diskriminierungsrisiken im Hinblick auf die einzelnen AGG-Merkmale und die „soziale Herkunft“ im Detail analysiert werden. Dies ist relevant, da es Belege dafür gibt, dass Benachteiligungen im Bildungskontext auch nur an das Merkmal ethnische Herkunft anknüpfen können und die „soziale Herkunft“ nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Es besteht in Praxis und Wissenschaft weitgehend Konsens, dass Schüler_innen im deutschen Schulsystem aufgrund ihrer sozialen Herkunft zum Teil Benachteiligungen erfahren. Umstritten ist jedoch in der sozialwissenschaftlichen Forschung, ob zusätzlich zur „sozialen Herkunft“ bzw. unabhängig davon auch der Migrationshintergrund in Bezug auf den Schulerfolg eine Rolle spielt. Beispielsweise ist ein Ergebnis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), dass neben der „sozialen Herkunft“ der Migrationshintergrund noch als eigenständige Dimension bei der Benachteiligung im Hinblick auf die Schulleistungen hinzukommt. Eine Studie von Geißler belegt, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund bei gleicher „sozialer Herkunft“ seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Schüler_innen ohne Migrationshintergrund (Geißler 2005). Andere Studien wie z. B. die Hamburger LAU 5-Studie (Lernausgangslagen-Studie) besagen, dass es zwar deutliche Benachteiligung auf Grundlage der „sozialen Herkunft“ gibt, aber nicht für Kinder mit Migrationshintergrund, die tendenziell einen Bonus bei den Übergangsempfehlungen erhalten (Diefenbach 2008, S. 139). Es stellt sich dabei die Frage, inwieweit sich Diskriminierungen aufgrund der „sozialen Herkunft“, der ethnischen Herkunft bzw. ethnischer Zuschreibungen in den konkreten Einzelfällen überhaupt hinsichtlich der jeweiligen Ursächlichkeit trennen lassen.

So vertritt u. a. Gomolla die Auffassung, dass Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, besonders wenn ihnen nur begrenzte ökonomische Mittel zur Verfügung stehen, nicht viele Möglichkeiten im Schulsystem (Bildungssystem) haben. Die gesamte Schullaufbahn ist auf eine deutsche Sprachfähigkeit fokussiert, die weitestgehend bei „christlich sozialisierten Mittelstandskindern“ zu finden ist. Diskriminierungs- und Abweisungserfahrungen jenseits dieser Normalitätserwartungen prägen die gesamte Schullaufbahn der betroffenen Kinder (Gomolla 2010, S. 87 ff.). Diese Aussage verdeutlicht, dass es Ausschlussmechanismen im Hinblick auf den Migrationshintergrund gibt, mit denen zusätzlich Benachteiligungsmomente auf die „soziale Herkunft“ additiv verknüpft sein können.

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).

Diese Verbindung zwischen Benachteiligungsmomenten wegen der ethnischen Herkunft und der „sozialen Herkunft“ verweist auf die Mehrdimensionalität bzw. intersektionale Dimension von Diskriminierung im Bildungsbereich¹⁰⁶. Aus dem Blickwinkel der Intersektionalität sind verschiedene Diskriminierungsdimensionen miteinander verwoben, und es lässt sich kaum sagen, welches der ausschlaggebende Faktor ist – die „soziale Herkunft“ oder der Migrationshintergrund. Zusätzlich kann die individuelle Ausgrenzungs- bzw. Benachteiligungserfahrung auch noch mit anderen Dimensionen wie Geschlecht, Religion, Behinderung oder sexueller Orientierung verschränkt sein (z. B. Jungenbenachteiligung).

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 verwoben 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.

Schließlich sollte bei der Diskussion um den Zusammenhang zwischen „ethnischer und sozialer Herkunft“ im Bildungskontext auch stärker in den Blick genommen werden, dass die „soziale Herkunft“ von Schüler_innen mit und Schüler_innen ohne Migrationshintergrund nicht unbedingt vergleichbar sein muss und daher Diskriminierungsrisiken und erlebte Diskriminierungsmechanismen unterschiedlich ausfallen können (Medien Dienst Integration 2013).

2.5. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Wesentliche Erkenntnisse:

Die Selektionsprozesse im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sind durch verschiedene Diskriminierungsrisiken gekennzeichnet. Diese können u. a. auf diskriminierende Mechanismen bei der Leistungsbewertung und Beurteilung der zukünftigen Leistungsentwicklung von Schüler_innen und auf Zuschreibungen bei der Einschätzung des Unterstützungspotentials der Eltern durch die Lehrer_innen zurückgehen. Auch ein mangelndes Angebot an Schüler_innenplätzen an bestimmten Schulformen (z. B. Gymnasium, Gemeinschaftsschule), unzureichende Beratung von Eltern und Schüler_innen beim Übergang sowie „feste“ Überweisungsquoten von einer Grundschule zu den weiterführenden

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 (Prenzel 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.

Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ist eine entscheidende Weichenstellung in der Bildungslaufbahn der Kinder: Auf dieser Übergangentscheidung bauen alle weiteren Bildungsaspirationen und Bildungschancen im Lebensverlauf auf. An dieser wie an allen anderen Übergangsschwellen des Bildungssystems sind in Abhängigkeit von der „sozialen Herkunft“, aber auch im Hinblick auf andere AGG-Dimensionen, Benachteiligungen und Diskriminierungsrisiken feststellbar.

Chancenungleichheit und Bildungsdiskriminierung zeichnen sich gravierend dadurch aus, dass die Selektionsverfahren am Ende der Grundschulzeit nicht immer valide sind und es zu Fehlplatzierungen kommt, die in Längsschnittstudien mit bis zu 25 % beziffert werden (Bos et al. 2003, BMFSFJ 2005, Baier 2007). Zudem basieren die Übergangsempfehlungen vor allem auf den in Noten gemessenen Leistungen, was - wie oben beschrieben - an sich schon ein Risiko der Diskriminierung mit sich bringt. Aber auch bei gleichen Leistungen sinkt die Wahrscheinlichkeit deutlich, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, wenn die Eltern einen niedrigen Sozialstatus und/oder einen Migrationshintergrund haben. So stellt der Erste Fortschrittsbericht zum Nationalen Integrationsplan mit Sorge fest: „Die in verschiedenen Studien nachgewiesene Neigung der Lehrer/-innen, diese Kinder – bei gleichen oder sogar besseren Leistungen als ihre deutschstämmigen Schulkameraden – in Schulen niederen Typs zu schicken, wird mit der nun größeren Verbindlichkeit der sogenannten ‚Schulempfehlung‘ der Hauptschule voraussichtlich zunehmen. Es besteht die reale Gefahr, dass aus der ‚Schulempfehlung‘ ein ‚Schuldiktat‘ wird...“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2008, S. 213).

Grundsätzlich gehört es zum elterlichen Erziehungsrecht, über die Wahl der weiterführenden Schule für ihr Kind zu entscheiden. Allerdings kann der Staat den Übergang des Kindes nach herrschender Meinung von der jeweiligen Eignung abhängig machen¹⁰⁷. Aus diskriminierungsrechtlicher Perspektive stellt sich die Frage, welche Risiken die beiden unterschiedlichen Modelle bergen bzw. welches Modell Schüler_innen eher Bildungschancen an weiterführender Schulbildung verwehrt bzw. eher in der Lage ist, Ungleichheiten auszugleichen. Bereits in der Verweigerung der elterlichen Wahlfreiheit kann eine Benachteiligung aufgrund des sozioökonomischen Status liegen, da Gruppen mit größeren ökonomischen Ressourcen trotz entgegenstehender Schulempfehlung die Wahl haben, etwa auf Privatschulen auszuweichen (Giesinger 2007, S.171 ff.).

¹⁰⁷ Einige Länder legen die Auswahl der ‚geeigneten‘ Schüler_innen primär in staatliche Hand, indem sie den Zugang zur weiterführenden Schule von einer entsprechenden Grundschulempfehlung, meist auf Basis eines bestimmten Notenschnitts, abhängig machen. Andere Länder gehen den konträren Weg und messen der Grundschulempfehlung nur empfehlenden Charakter bei. Die Wahl der weiterführenden Schulart bleibt in diesen Modellen allein den Eltern überlassen.

Die Notwendigkeit, nur ‚geeigneten‘ Schüler_innen mittels Grundschulempfehlung den Zugang zu bestimmten Schularten zu gewähren, wird mit der pädagogischen Auffassung begründet, dass sich der größte Lernerfolg eher in ‚homogenen Gruppen‘ erreichen lasse¹⁰⁸. Über die Empfehlung soll also ein möglichst ausgeglichenes Leistungsniveau in den Klassen erreicht werden (Avenarius 2010, S. 377 ff.). Gleichzeitig werden so für ‚ungeeignet‘ erachtete Schüler_innen von dem entsprechenden Bildungsgang ferngehalten, nicht zuletzt mit der Argumentation, Erziehung und Unterricht der anderen Kinder nicht zu beeinträchtigen. Das Kriterium der „Homogenität“ erschöpft sich meist darin, dem öffentlichen Interesse an einem geordneten Unterrichtsverlauf und der Funktionsfähigkeit der Schule zu dienen (Barczak 2011, S. 236).

GP 8: HETEROGENITÄT ALS CHANCE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND 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

Die **Ferdinand-Freiligrath-Schule**, eine Integrierte Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg, thematisiert die Multikulturalität der Schülerschaft als Herausforderung und versucht bewusst, bestehende Chancenungleichheiten zu beseitigen. Die spezifische Begabung, Persönlichkeit und Herkunft der Schüler_innen bildet den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit und soll durch differenzierte Angebote und Unterstützung weiterentwickelt werden. Ziel ist die individuelle Förderung jedes Kindes und die qualifizierte Vorbereitung auf die Abschlüsse der Sekundarstufe sowie den Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

Die Schüler_innen wählen entsprechend ihrer Stärken und Interessen unterschiedliche Schwerpunkte, die sogenannten Arenen. Das **Lernen in Arenen** ist ein Modell dualen Lernens, bei dem die Schüler_innen mit qualifizierten Fachkräften aus verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen zusammenarbeiten und die Vielfalt möglicher Erwachsenenexistenzen in konkreten Projekten und an außerschulischen Lernorten kennenlernen können. In der Teamarbeit entwickeln die Kinder gegenseitiges Verständnis und Respekt. Die Schule verfolgt eine diversitätssensible Personalgewinnung. Fachkräfte aus der Arbeitswelt sowie Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen an der Schule haben unterschiedliche ethnische und religiöse Hintergründe. Sie sind somit nicht nur Lehrende, sondern auch wichtige Vorbilder für die Schüler_innen.

¹⁰⁸ Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass „Homogenisierungsanstrengungen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 115) und das Streben nach homogenen Lerngruppen zur Rechtfertigung von selektivem Vorgehen beim Schulübergang genutzt werden (u. a. Werning 2008; Gommola/Radtke 2002, Dravenau/Groh-Samberg 2005).

Die **Franz-Mehring-Grundschule** in Leipzig erhielt 2011 das Zertifikat „**Schule der Toleranz**“ aufgrund des Schulkonzepts mit dem Motto „Vielfalt statt Einfach“. Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, durch differenzierte Lernangebote und Projektaktivitäten individuelle Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten anzubieten. Der Fokus wird dabei auf die Wertschätzung von Stärken gelegt. Die Ausbildung interkultureller Kompetenz, Sprachförderung und andere Projekte sollen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit vorbeugen sowie die Toleranz und das Demokratieverständnis der Schüler_innen fördern. In der Unterrichtsgestaltung werden stets sowohl die inhaltlichen als auch die sozialen und emotionalen Ebenen berücksichtigt.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Auch ist zu berücksichtigen, dass Schulempfehlungen primär auf der Bewertung der in der Vergangenheit erbrachten Leistungen des Kindes beruhen. Aus diesen lässt sich nur begrenzt eine Prognose für das *zukünftige* Lernverhalten und die Eignung des Kindes in einer neuen, veränderten Lernsituation und -gruppe ableiten. Avenarius ist darin zuzustimmen, dass die Eignung des Kindes auch mit Blick auf die zu erwartende Lernumgebung zu bestimmen ist (Avenarius 2010, S. 378). Statt einer individuellen Perspektive, die sich an Leistungsfähigkeiten bzw. Leistungsdefiziten einzelner Kinder orientiert, ist auch eine strukturelle Perspektive einzunehmen, die Schul- und Unterrichtsgestaltung in den Blick nimmt. Es ist zu fragen, inwieweit die Lernumgebung der weiterführenden Schule nicht auch seitens des Staates so inklusiv zu gestalten ist, dass mehr Schüler_innen nicht mehr durch die Umgebung *behindert* werden, sondern ihnen eine Teilhabe im Sinne der UN-BRK ermöglicht wird.

Weiterhin können Sprachkenntnisse eine relevante Rolle beim Übergang spielen. So erläutert Schofield: „Doch selbst wenn deutsche LehrerInnen das tatsächliche Leistungsniveau von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Empfehlungen völlig gerecht – im Sinne der tatsächlichen Schulleistungen – beurteilen sollten, könnte man aufgrund der wichtigen Rolle, die Sprachkenntnisse bei der Schulempfehlung spielen, insofern von einer Form der indirekten oder institutionellen Diskriminierung sprechen. Denn in der Tat können unzureichende Sprachkenntnisse zu falschen Rückschlüssen über das Potential oder die Motivation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (die im Elternhaus nicht Deutsch sprechen) und damit zu einer Platzierung in einer Schulform führen, deren Anforderungen unter den intellektuellen Potentialen der Schüler_innen liegen“ (Schofield 2006, S. 55). Auch Gomolla verweist darauf, dass beim Übergang nach der Grundschule die Sprache eine entscheidende Rolle spielt, da selbst Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die gute Noten aufweisen, vermehrt den Besuch einer Real- oder Hauptschule empfohlen bekommen (Gomolla 2008, S. 24). Dies verweist auf ein zusätzliches Diskriminierungsrisiko, dem Kinder mit Migrationshintergrund jenseits der Frage der „sozialen Herkunft“ ausgesetzt sein können.

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 zukünft-

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.

Wie in Bezug auf die Leistungsbewertung, spielen Erwartungseffekte auch im Hinblick auf die Ressourcen und Unterstützungsleistungen beim Übergang eine Rolle. So werden die Erfolgchancen von Schüler_innen in anspruchsvolleren Bildungsgängen höher eingeschätzt, wenn Lehrkräfte darauf vertrauen können, dass Eltern bei Leistungsabfall und auftretenden Schwierigkeiten korrektiv wirken können. Die Möglichkeiten der Eltern, als heimische ‚Hilfslehrer‘ zu fungieren, hängen aber von der eigenen Schulbiografie der Eltern sowie von ihrem noch vorhandenen oder reaktivierbaren Wissen ab (Schneider 2011, S. 374). Stünden Unterstützungsangebote hier institutionell auch Kindern aus ressourcenärmeren Familien in ausreichendem Maße zur Verfügung, müssten weder Eltern noch Lehrkräfte oft vorurteilsbehaftete Prognosen bezüglich der elterlichen Unterstützungskompetenzen anstellen. In anderen Untersuchungen zeigte sich, dass Lehrkräfte ein größeres Förderungs- und Interventionsrepertoire bei Eltern mit größeren sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen erwarten. Danach dürften sie nach Ditton in etwa folgende Überlegungen anstellen: Können von den Eltern die entstehenden Kosten bei der Wahl einer Bildungslaufbahn getragen werden? Sind sie in der Lage, den Erfolg des Kindes auf einer weiterführenden Schule durch eigene Initiative oder Nachhilfe zu unterstützen? (Ditton 2010, S. 247 ff.). Dabei zeigen verschiedene Studien, dass das Unterstützungspotential, z. B. von Eltern mit Migrationshintergrund, häufig unterschätzt wird und Kinder mit Migrationshintergrund trotz knapper finanzieller Ressourcen und „niedriger sozialer Herkunft“ in der Schule vom sozialen Kapital und der Unterstützung ihrer Eltern profitieren können (Raiser 2008; Tepecik 2012).

Auch wenn Eltern das Recht haben, trotz der Schulempfehlung selbst zu entscheiden, welche weiterführende Schulform ihr Kind besuchen soll, folgen sie meist den durch die Lehrenden ausgesprochenen Empfehlungen. Aber: „Anmeldung an einer höheren Schulform als der empfohlenen nehmen eher Eltern der oberen sozialen Schichten vor, hinter der Empfehlung zurück bleiben eher Eltern der unteren Schichten“ (Ditton/Krüsken 2010, S. 35). So belegt eine andere Studie, dass Eltern türkischer Herkunft im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund für ihre Kinder eher keine Übergangentscheidungen für das Gymnasium treffen (Kristen/Dollmann 2010, S. 118).

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, SEXUELLER IDENTITÄT UND SOZIALER
HERKUNFT

ZIEL: VERTIKALE ÖFFNUNG DES SCHULSYSTEMS ALS BEITRAG ZU
MEHR CHANCENGERECHTIGKEIT

Das **Oberstufen-Kolleg Bielefeld**, eine experimentelle gymnasiale Oberschule, entwickelt und erprobt neue Lehr- und Lernformen, insbesondere im Hinblick auf den Übergang an die Hochschule. Ein besonderes, individualisiertes Aufnahmeverfahren erleichtert den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen auch für Schüler_innen ohne formale Zugangsberechtigung für die gymnasiale Oberstufe. Für das Oberstufen-Kolleg können sich alle Menschen unter 25 Jahren bewerben, die mindestens einen Hauptschulabschluss erworben haben sowie entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder mindestens drei Jahre Berufstätigkeit vorweisen können.

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

Ein differenziertes Diagnose-, Förderungs- und Beratungssystem erlaubt es, die Stärken und Schwächen der Schüler_innen zu ermitteln und darauf aufbauend ein individuelles Lern- und Förderprogramm zu entwickeln. Dabei können die Jugendlichen aus einem umfangreichen Fächerangebot ihre individuellen Schwerpunkte wählen und in projektartigen und selbständigen Arbeitsformen bearbeiten. So wird mit der Heterogenität der Schülerschaft produktiv umgegangen.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Auswirkungen von Selektion

Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen, die von Diskriminierungsmechanismen beeinflusst sind, können dazu führen, dass die einzelnen Schüler_innen in den weniger anspruchsvollen Formen der Sekundarstufe nicht in dem Maße Leistungszuwächse erreichen können, wie dies bei gleicher Ausgangslage in einer höheren Schulform möglich gewesen wäre. Dieser (mangelnde) Lernzuwachs kann in Punkten quantifiziert werden. Unterschiedliche Leistungszuwächse treten auch dann auf, wenn bei der Aufnahme in die verschiedenen Schultypen die Leistungsausgangssituation gleich war: „Schulformunterschiede lassen sich ebenfalls bei den Zuwachsraten nachweisen.“

Die mittlere jährliche Leistungssteigerung bei Gymnasiasten beträgt 15,7 Punkte. An Gesamt- und Hauptschulen fällt der Lernzuwachs signifikant geringer aus. So beträgt die Zuwachsrate bei Gesamtschülern 11,9 Punkte und bei Hauptschülern nur 9,2 Punkte. Rund 75 Prozent der Interklassenvarianz kann durch die Schulform erklärt werden. Dies ist als Indiz für die ‚differenziellen Entwicklungsmilieus‘ zu deuten“ (Van Ophuysen/Wendt 2009, S. 316). Biografisch weitergedacht bedeutet dies, dass Möglichkeiten des Erreichens von höheren Bildungsabschlüssen entfallen, was seinerseits mit geringem sozialen Prestige, weniger Einkommen etc. einhergehen kann.

Auch wenn das Gymnasium nicht mehr über die Exklusivität früherer Jahre verfügt¹⁰⁹ und nicht mehr ausschließlich den Angehörigen oberer Sozialklassen ohne Migrationshintergrund vorbehalten ist, bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass keine Diskriminierungen von Kindern aus weniger privilegierten Schichten stattfinden. Gerade leistungs- und sozial schwache Schüler_innen besuchen Hauptschulen (Berkemeyer et al. 2012, S. 18). In der Folge kann es zu „problematischen“ Konzentrationen kommen (Wenzel 2011), die dazu führen, dass die Hauptschule von außen als Abstellgleis wahrgenommen wird und im Binnenverhältnis dazu führen kann, dass schlechtere Schulleistungen erbracht werden¹¹⁰.

In der Analyse der Daten der Lebenslaufstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung kommen Solga/Wagner (2007) zu folgenden Schlussfolgerungen: „Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass die soziale Distanz zwischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern und Schulkindern in höheren Schultypen größer geworden ist. Die Schrumpfung der Hauptschule wurde im Wesentlichen durch eine Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt. Zurückgeblieben sind überproportional Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder gar nicht erwerbstätig sind und die in instabilen Familienverhältnissen aufgewachsen sind [...]. Die Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf für Hauptschüler/innen findet damit heute früher statt: nicht erst beim Zugang zur Berufsausbildung, sondern bereits beim Wechsel auf die Hauptschule“ (Solga/Wagner 2007, S. 207). Der Verbleib auf der Hauptschule wird zudem zunehmend einem „individuellen Leistungsdefizit zugeschrieben“ und die soziale Benachteiligung somit als „individuelles Versagen legitimierbar“ (Solga/Wagner 2007, S. 207).

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)¹¹¹, ist alarmierend.

Der Hauptschulbesuch und ein entsprechender Abschluss oder der Besuch einer Förderschule mit oder ohne Schulabschluss haben erhebliche Auswirkungen auf die Möglichkeit, eine Berufsausbildung beginnen zu können. Die Berufsausbildung wiederum ist Voraussetzung dafür, eine gesicherte soziale Existenz zu erlangen. So zeigt sich beim Zugang zum dualen System ein Ungleichgewicht nach schulischer Vorbildung, das in allen Bundesländern zulasten der Jugendlichen ohne Abschluss bzw. mit Hauptschulabschluss geht (Berkemeyer 2012, S. 21). Die durch den Besuch einer Haupt- oder Förderschule bereits feststellbaren ungünstigen Bildungsbedingungen setzen sich im weiteren Verlauf der individuellen Bildungsbiografie kontinuierlich fort.

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.

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 deren 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.

Interaktionen in der Schule zwischen Lehrenden und Schüler_innen, zwischen Lehrenden und Eltern, zwischen Eltern und Schüler_innen, aber auch zwischen Schüler_innen untereinander sind nicht immer von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt geprägt. Neben offenen Formen von Diskriminierung, die sich in Form von Beleidigungen, respektlosem Verhalten und in extremen Fällen in Gewalt äußern kann, spielen subtile Mechanismen der Ungleichbehandlung eine Rolle in der Schule (ADS Expert_innengespräche). Dabei können sich subtile Diskriminierungen in ihren Effekten nicht weniger schlimm auswirken als massive gewalttätige Diskriminierungserfahrungen (LesMigraS 2012). Es wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass diese oftmals subtilen Diskriminierungen Schüler_innen krank machen können (ADS Expertengespräche).

Auch wenn Antidiskriminierungsstellen immer wieder von offenen Formen der Diskriminierung und subtilen Mechanismen berichten, gibt es dazu weder systematische Forschung noch verlässliche Zahlen. Beratungsstellen beobachten aber, dass entsprechende Diskriminierungen von Eltern und Schüler_innen verstärkt thematisiert werden. Auch verschiedene Nichtregierungsorganisationen haben sich 2012 im Netzwerk „Rassismus in der Schule zur Sprache bringen“ zusammengeschlossen, um gegen Diskriminierung in der Schule anzugehen. Nach Einschätzung verschiedener Expert_innen gehört die Schule zu einem der wichtigsten Reproduktionsorte für Rassismus, Heterosexismus und Cissexismus¹¹² (Vorstellung Studie LesMigraS, Oktober 2012).

Rassismus¹¹³ in der Schule

Beratungsstellen berichten von Mobbing, diskriminierenden Äußerungen von Lehrer_innen mit Bezugnahme auf die vermeintliche, zugeschriebene oder reale ethnische Herkunft von Schüler_innen, aber auch von verbalen Angriffen der Schüler_innen untereinander (ADS Umfrage Beschwerdestellen). Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund berichten davon, dass ihre Kinder von Lehrer_innen vor der gesamten Klasse

112 Nach Arn Sauer wird Cissexismus folgendermaßen definiert: „Cissexismus beschreibt die Ablehnung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Trans*-Menschen durch Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht in Einklang steht bzw. noch nie hinterfragt wurde (auch cisgender oder cisgeschlechtliche Menschen genannt). Cissexismus resultiert in Abwertungsstrategien, der Aufrechterhaltung von zweigeschlechtlichen Überlegenheitssystemen und oft in Gewalt gegen Trans*-Personen. Das lateinische Präfix „cis-“ (auf dieser Seite, diesseits, binnen, innerhalb) bildet das Antonym zu trans- (über-, hinüber-, durch-, hindurch-)(...). Cissexismus soll im Unterschied zu Transphobie außerdem die Gewaltförmigkeit und systematische Verankerung des Zweigeschlechtersystems betonen und auch die Spezifik der Ablehnung von Trans* im Vergleich zu Sexismus deutlich machen“ (http://transintersektionalitaet.org/?page_id=36) (Februar 2013).

113 Rassismus bezieht sich hier nicht nur auf die Ideologie, Menschen in angeblich biologisch definierte „Rassen“ einzuteilen und diese in einer Hierarchie anzuordnen, sondern auch auf den sogenannten „kulturellen Rassismus“ bzw. Neo-Rassismus, der „religiöse, linguale, habituelle Merkmale nun nicht mehr in den Zusammenhang genotypischer Differenzen, sondern in den der ‚kulturellen‘ Identität (...)“ stellt (Mecheril 2003, S. 69). Dieser „kulturelle Rassismus“, bei dem die Grenzziehung bzw. Ausgrenzung an der vermeintlichen „kulturellen Identität“ festgemacht wird, ist zentral für den Bildungsbereich. So gehören Schüler_innen aufgrund ihrer anderen „kulturellen Identität“ nicht dazu und werden auf Basis der vermeintlichen „kulturellen Identität“ abgewertet.

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.

Darüber hinaus wird beobachtet, dass es bestimmte Stereotype in Bezug auf männliche Schüler, aber auch weibliche Schülerinnen mit Migrationshintergrund gibt. So werden Jungen aus bestimmten Herkunftsländern mit dem Stereotyp des „türkischen Machojungen“, der sich von Lehrerinnen nichts sagen lässt und sich nicht benimmt, in Verbindung gebracht. Diese Stereotype werden an Schulen aus Sicht von Expert_innen selten thematisiert oder hinterfragt (ADS Expertengespräche).

Trotzdem wird das Vorkommen von **Rassismus¹¹⁴ an Schulen zum Teil noch unzureichend diskutiert** (Hieronymus/Fögen/Meheroglu 2012, S. 27). Außerdem stellen Expert_innen fest, dass Schulen meist nicht in der Lage sind, adäquat auf rassistische Vorfälle zu reagieren und den Schüler_innen in Fällen von ethnischer Diskriminierung kaum Unterstützung anbieten. Negativ wird dabei empfunden, dass Lehrer_innen bei rassistischen Beleidigungen der Schüler_innen untereinander nicht immer intervenieren oder sogar wegschauen. Es wird beobachtet, dass diejenigen Schüler_innen, die sich beschweren oder zur Wehr setzen – im Einzelfall auch handgreiflich –, selbst zum Verursacher bzw. zur Verursacherin des Zwischenfalls oder Problems gemacht werden. Bei einem solchen Vorgehen wird das „negative Verhalten“ der betroffenen Schüler_innen und nicht die Diskriminierung in den Vordergrund gestellt. Dieser Prozess, vom Opfer zum Täter umdefiniert zu werden (Viktimisierung), kann auch dazu führen, dass Schüler_innen, die sich diskriminiert fühlen, Angst haben, sich zu beschweren, und das Vertrauen in die Lehrer_innen bzw. in die Schule verlieren. Auch sollte in den Blick genommen werden, dass es sich bei diesem „negativen oder auffälligen Verhalten“ der betroffenen Schüler_innen um eine Art Überlebensstrategie handeln kann, um mit der Belastung durch Rassismus, Mobbing etc. umzugehen. Viele Lehrer_innen scheinen sich dieser Strategien nur unzureichend bewusst zu sein (ADS Expertengespräche).

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 handle. Wie die betroffenen

114 Dies kann auch auf die „Normalität des Rassismus“ (Paul Mecheril) zurückzuführen sein. In diesem Kontext produziert Rassismus Normalität und baut gleichzeitig auf Normalitätsvorstellungen auf. Rassismus ist alltäglich und somit normal. Die Gesellschaft und so auch die Schule hat sich an diese „Normalität des Rassismus“ gewöhnt, so dass er nicht hinterfragt wird (Mecheril 2007).

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).

Vor diesem Hintergrund, und weil erkannt wurde, dass Rassismus ein Phänomen ist, welches auch vor Schulen nicht halt macht, greifen Organisationen wie beispielsweise die Aktion Courage e. V. die Themen Rassismus und Diskriminierung in der Schule aktiv auf. Der Verein führt seit 1995 das **Projekt Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage** durch. Dabei handelt es sich um ein Netzwerk von über 1000 Schulen aller Schularten und Schulstufen, die sich dem Ziel verbunden sehen, ein von Menschenrechts- und Antidiskriminierungsarbeit geprägtes Schulklima aktiv zu entwickeln und nachhaltig zu verankern. Dazu müssen mindestens zwei Drittel aller Schulzugehörigen eine Selbstverpflichtung unterschreiben. Damit erklären die Schüler_innen und Lehrer_innen, rassistische und andere Diskriminierungen zu unterlassen bzw. Diskriminierungen und Gewalt zu thematisieren und ihnen aktiv entgegenzuwirken. Die teilnehmenden Schulen sind außerdem angehalten, einmal jährlich ein Projekt zu diesem Thema zu veranstalten. Die Aktivitäten gegen Rassismus und Diskriminierung sollen außerdem strukturell verankert werden, z. B. durch die Ausbildung von Courage-Mentor_innen oder die Bildung einer Aktivengruppe. Der Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ wird im Rahmen eines feierlichen Festaktes vergeben und gut sichtbar außen am Schulgebäude angebracht. Darüber hinaus übernehmen Personen oder Institutionen des öffentlichen Lebens Patenschaften für die Schulen. Das Projekt strebt danach, alle teilnehmenden Schulen zu vernetzen und die Kommunikation, Kooperation und den Erfahrungsaustausch unter ihnen und auch mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und staatlichen Stellen zu stärken.

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.

Von zentraler Bedeutung sind Fragen der Nachhaltigkeit von Maßnahmen. Insbesondere durch die strukturelle Verankerung des Engagements und die Qualifizierung der Lehrer_innen soll das Thema langfristig in den Schulalltag integriert werden (ADS Expert_innengespräche 2012).

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

Die **Lessing-Stadtteilschule** in Hamburg entschied sich für eine Umsetzung des **Anti-Bias-Ansatzes**, um bestehende Konflikte an der Schule aufgrund unterschiedlicher nationaler, ethnischer und religiöser Hintergründe zu reduzieren. Das Anti-Bias-Konzept verlangt eine aktive Auseinandersetzung mit und den Abbau von Vorurteilen und diskriminierenden Verhaltensweisen. Der Ansatz wurde mit Unterstützung eines externen Fortbildungsinstituts und unter Leitung einer Steuerungsgruppe mit Lehrkräften, Schulleitung, Elternvertretung und Schülervertretung an der Schule implementiert. Nach einem ersten Durchgang des Projektes, bei dem die Fortbildungen und Kompetenztrainings extern durchgeführt wurden, entwickelte die Schule eigene Programme für Schüler_innen- und Lehrer_innentrainings. Insbesondere in den Jahrgängen 7 und 11, bei der Neuzusammensetzung von Klassen und bei Neuzugängen in der Schüler- oder Lehrerschaft werden Anti-Bias-Trainings durchgeführt. Das Thema ist Teil von Fortbildungen und Projektwochen, wird aber auch in den Fachunterricht integriert. Seit der Einführung des Anti-Bias-Ansatzes haben sich sowohl das Schul- als auch das Klassenklima merklich verbessert, die Anzahl von Disziplinarmaßnahmen ist auf ein sehr geringes Niveau gesunken. Sowohl Schüler_innen als auch Lehrer_innen sind dem Konzept gegenüber nach anfänglicher Skepsis sehr positiv eingestellt.

Die **Arbeitsgruppe Extremismusprävention** des Kriminalpräventiven Rates der Stadt Leipzig hat den **Wettbewerb „Schule der Toleranz“** sowie ein **Zertifizierungsverfahren** für Schulen entwickelt, die aktiv an der Gestaltung eines gewalt- und diskriminierungsfreien Lernumfelds arbeiten sowie Toleranz und Demokratieverständnis fördern. Die Initiative richtet sich an alle Bildungseinrichtungen, die ein Projekt zu den genannten Themenfeldern konzipiert und durchgeführt haben. Darüber hinaus entwickelt das Projekt konkrete Lösungsalternativen für diese Problemstellungen und verfolgt die Aufklärung und Grundsensibilisierung für Rassismus.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Exkurs Muttersprachverbote

Im Rahmen von Hausordnungen, Bildungsleitlinien und Bildungsvereinbarungen, aber auch auf informeller Ebene, haben verschiedene Schulen (z. B. in Berlin) in den letzten Jahren sogenannte „Muttersprachverbote“ beschlossen. Dabei werden Schüler_innen meist dazu verpflichtet, im Unterricht und während der gesamten Schulzeit einschließlich der Pausen ausschließlich Deutsch zu sprechen. Dieses Vorgehen kann als Diskriminierung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund angesehen werden, deren Herkunftssprachen demnach an der Schule nicht mehr erwünscht sind. Vertreter_innen von Migrantenverbänden kritisieren diese Muttersprachverbote zu recht, da sie der Förderung von kultureller Vielfalt an Schulen sowie der Förderung der Mehrsprachigkeit und kulturellen Identität der Kinder mit Migrationshintergrund entgegenstehen.

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).

Eine solche Benachteiligung ist nur dann zulässig, wenn sie durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt ist und die Mittel zur Erreichung des Ziels angemessen und erforderlich sind. Als legitimes Ziel kommt möglicherweise eine Sicherung der Vorbildfunktion von Lehrkräften in Betracht. Allerdings könnte Deutsch als Unterrichtssprache genügen, um die Vorbildfunktion zu erfüllen. **Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes bezweifelt daher, dass ein Muttersprachverbot angemessen und erforderlich ist.**

Regelungen, welche die Schüler_innen betreffen, finden sich in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer. Das Berliner Schulgesetz enthält ein Diskriminierungsverbot, welches auch Benachteiligungen von Schülern aufgrund der ethnischen Herkunft umfasst. Zudem orientiert sich das Berliner Schulgesetz erkennbar an einer diskriminierungsfreien Kultur als Zielvorstellung (z. B. §§ 1, 3, 4, 16 BlnSchulG).

Ein umfassendes Muttersprachverbot könnte auch hier eine mittelbare Diskriminierung darstellen. Als legitimes Ziel käme das Erlernen der deutschen Sprache sowie in Einzelfällen der Schulfriede in Betracht. Doch auch hier sind Erforderlichkeit und Angemessenheit einer solchen Regelung zweifelhaft, da der Unterricht zum Erlernen der Sprache i. d. R. ausreichend ist. Auch sind Regelungen möglich, welche vorsehen, dass Deutsch zu sprechen, wenn Anwesende eine andere Sprache nicht verstehen. Demgegenüber wird durch ein pauschales Verbot Schüler_innen die Möglichkeit genommen, privat die eigene Sprache zu verwenden. Dies kann, abhängig von den konkreten Umständen, an der einzelnen Schule unverhältnismäßig sein (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.

Beratungsstellen berichten von der spezifischen Diskriminierung von Mädchen mit Kopftuch in der Schule. Nach Meinung der Beratungsstellen wird diesen Mädchen seitens der Schule unterstellt, dass ihre Eltern sie nur unzureichend fördern und unterstützen würden, da für Mädchen in muslimischen Familien Bildung als nicht zentral angesehen würde und ein bestimmtes Lebensmodell für sie vorgesehen sei.

Das Kopftuch wird von Lehrer_innen auch als Symbol der Unterdrückung bzw. als Zeichen von mangelndem Integrationswillen angesehen¹¹⁵. Dies kann nach Erfahrung von Expert_innen auch dazu führen, dass muslimische Mädchen selbst bei guten Leistungen eher eine Überweisung an eine Haupt- oder Realschule erhalten als an ein Gymnasium (ADS Expertengespräche). Auch im Rahmen der Aufnahmegespräche an weiterführenden Schulen berichten kopftuchtragende Schülerinnen, dass sie das Gefühl haben, aufgrund ihres Kopftuches nicht willkommen zu sein und daher nicht an der Schule aufgenommen zu werden.

Darüber hinaus sind Fälle dokumentiert, in denen die Schulleitung versuchte, das Tragen des Kopftuches durch eine Hausordnung bzw. Schulordnung zu verbieten. Dabei wird beispielsweise von der Schulkonferenz das Tragen jeglicher Kopfbedeckung verboten, worunter auch das Kopftuch fällt. Auch sind Fälle bekannt, in denen Schülerinnen mit Kopftuch vom Unterricht verwiesen wurden. Diese Regelungen werden oft erst nach Protest von Schüler_innen, Eltern oder der Schulaufsicht zurückgenommen (Spiegel Online 16.10.2008, Hieronymus/Fögen/Meheroglu 2012). Es kann aber auch passieren, dass Schülerinnen und Eltern nicht wissen, dass dieses Verbot rechtswidrig ist und sich daran halten.

Religionsausübung geht regelmäßig mit Religionsbekundung einher. Schon die Teilnahme oder Nichtteilnahme an den angebotenen Religionsstunden lässt ein 'Anderssein' deutlich werden. Im Schullalltag zeigt sich daher oft die Wechselwirkung von subjektiven Rechten der Schüler_innen und hierauf bezogenen schulorganisatorischen Pflichten im Umgang mit religiöser Vielfalt. Die Neutralitätspflicht des Staates steht der Geltung der Religionsfreiheit in der Schule nicht entgegen. Hiermit ist keine distanzierende Haltung im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche gemeint, sondern vielmehr eine offene und übergreifende Einstellung, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördert (Sacksofsky 2009, S. 34). Danach müssen Schulen für unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Inhalte und Werte offen sein, quasi „*religionsfreundlich*“ agieren und Verwirklichungsräume schaffen (Korioth/Augsberg 2010, S. 832).

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)¹¹⁶.

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

Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages kommt den Schulen die Aufgabe zu, den Schulfrieden zu wahren, also auch religiöse Konflikte zu verhindern, die dem ordnungsgemäßen Unterrichtsablauf entgegenstehen. Die Glaubensfreiheit von Schüler_innen kann insofern in konkreten Situationen ausnahmsweise unter Berufung auf den Schulfrieden beschränkt werden. Soweit ein geordneter Unterricht durch religiöse Bekundungen gestört wird, die über die bloße Sichtbarkeit der Symbole hinausgehen und etwa missionarische Ziele verfolgen, sind ebenfalls erzieherische Interventionen bis hin zu Einschränkungen der Religionsfreiheit unter Rekurs auf den Schulfrieden denkbar. Allerdings ist die Schule zunächst gehalten, bei konkreten religiös motivierten Konflikten mit erzieherischen Mitteln gegenzusteuern, um dem Verhältnismäßigkeitsgrundsatz zu genügen. Nur wenn erzieherische Interventionen nicht angezeigt sind oder scheitern, ist die Beschränkung der Religionsausübungsfreiheit bis hin zum Verbot als Ultima Ratio (Zimmermann 2010, S. 398) verhältnismäßig.

Entsprechend entschied das Bundesverwaltungsgericht im Fall eines muslimischen Schülers, der während der Pausen das rituelle Pflichtgebet im Schulflur verrichten wollte. An dem betreffenden Gymnasium war eine Vielzahl von Religionen und Glaubensrichtungen vertreten, so dass es im Vorfeld bereits zu Auseinandersetzungen unter den Schüler_innen kam, welche mit Mobbing, Beleidigungen, Drohungen sowie antisemitischen und sexistischen Diskriminierungen einhergingen. Um eine weitere Eskalation der ohnehin bestehenden Konfliktlage zu verhindern, war das Verbot weiterer Gebete im Schulflur durch die Schulleitung zulässig. Das grundsätzlich bestehende Recht des Schülers auf Religionsausübung wurde hier durch die Notwendigkeit, den Schulfrieden zu wahren, beschränkt (BVerwG, 30.11.2011 - 6 C 20.10).

Schließlich kann sich auch die Pflicht, am koedukativen Sport- und Schwimmunterricht teilzunehmen, benachteiligend auswirken, wenn dies Schülerinnen zwar unter Beachtung besonderer religiöser Bekleidungs Vorschriften möglich ist, die Bekleidung sie jedoch bei der Ausübung des Sports behindert und damit die Benotung negativ beeinflusst¹¹⁷. Ob für muslimische Schülerinnen ein Verweis auf spezielle (weite) Sportkleidung zumutbar ist, hängt nach dem Bundesverwaltungsgericht zunächst davon ab,

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 Schülerinnen, die in einer Burka in einer Schule in Bonn erschienen, vom Schulbesuch ausgeschlossen.

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.

Das Tragen eines „Burkini“ (Ganzkörperbadeanzug) wurde aber von mehreren Gerichten als zumutbar bewertet. Nach dem Oberverwaltungsgericht (OVG) Münster ist es – selbst bei „*strenge(r) Auslegung islamischer Glaubensregelungen*“ – zumindest einer Grundschülerin zumutbar, eine den islamischen Bekleidungs Vorschriften entsprechende Schwimmkleidung zu tragen und weiter am koedukativen Unterricht teilzunehmen¹¹⁹. Solange sich aber die körperliche Konstitution auf die sportliche Leistungsfähigkeit noch nicht wesentlich auswirke, sei der Schule ein Verzicht auf die Koedukation nicht zuzumuten und eine Unterrichtsbefreiung abzulehnen. Unter Verweis auf die Funktion des Sportunterrichts, sportliche und soziale Erfahrungen und Fähigkeiten zu vermitteln, ordnet auch Coumont eine Befreiung jüngerer Schüler_innen als unzulässig ein. Bei vorschneller Befreiung würde die Möglichkeit muslimischer Mädchen und Jungen eingeschränkt, sich später für ein Leben zu entscheiden, in dem Sport eine Rolle spielt. Dies würde nicht nur die Chancengleichheit der Schüler_innen für ihr zukünftiges Leben wesentlich beeinträchtigen, sondern ebenso ihr Recht auf Persönlichkeitsentfaltung (Coumont 2009, S. 13).

Vor einer Befreiung vom koedukativen Unterricht sollten Schulen prüfen, inwieweit eine getrennte Unterrichtung sportfachlich gerechtfertigt ist, schulorganisatorisch realisierbar und den Interessen der betroffenen Schüler_innen gemäß erscheint (Coumont 2009, S. 14). So empfiehlt z. B. die Broschüre „Islam und Schule“ der Berliner Bildungsverwaltung, den Schwimmunterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen, aber auch im Einzelfall Befreiungen vom Sport- und Schwimmunterricht möglich zu machen (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, S. 14). Die Lehrpläne in einigen Bundesländern wie Bayern, Baden-Württemberg sowie in den neuen Bundesländern sehen generell einen getrennten Schwimmunterricht bzw. Sportunterricht ab der 7. Jahrgangsstufe vor.

Bei der Möglichkeit, muslimischen Religionsunterricht an der Schule zu besuchen, sehen sich muslimische Schüler_innen und deren Eltern benachteiligt. Dies spiegelt sich in den Anfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes wider, in denen sich muslimische Eltern benachteiligt fühlen, weil ihre Kinder an staatlichen Schulen keinen islamischen Religionsunterricht erhalten, sondern - wie beispielsweise in Berlin - das Pflichtfach Ethik belegen müssen (ADS-Ratgeber 2010, S. 71). Bisher wird nur in wenigen Bundesländern islamischer Religionsunterricht an den Schulen angebo-

118 BVerwGE 94, 82.

119 OVG Münster, NVwZ-RR 2009, 923.

ten¹²⁰. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass nicht zweifelsfrei feststeht, inwiefern islamische Organisationen als Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG qualifiziert werden können und damit einen grundgesetzlichen Anspruch auf Durchführung eines muslimischen Religionsunterrichts haben. Dies hindert jedoch die Länder bereits nach gegenwärtiger Rechtslage nicht daran, mit den im Land verbreiteten Organisationen zu kooperieren und auf diesem Wege muslimischen Religionsunterricht anzubieten (Deutsche Islam Konferenz 2010, S. 55 ff., 63). In diesem Sinnen soll es an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ab dem Sommer 2013 flächendeckend islamischen Religionsunterricht an den Grundschulen geben. Hessen und Niedersachsen planen, ab dem Schuljahr 2013/14 islamischen Religionsunterricht an ausgewählten Grundschulen anzubieten. In Hamburg kann auf der Grundlage des Staatsvertrages zwischen muslimischen Verbänden und dem Land nunmehr der „Religionsunterricht für alle“, der an staatlichen Schulen unter evangelischer Federführung stattfindet, auch von muslimischen Lehrkräften durchgeführt werden. In Bremen, Bayern und Berlin gibt es einzelne Schulen, die islamischen Schulunterricht bzw. Modellprojekte zum islamischen Religionsunterricht anbieten.

Heterosexismus

Einige neuere Studien, aber auch die Gespräche mit den Expert_innen zeigen, dass Schulen teilweise nicht tolerant gegenüber Jugendlichen mit non-normativen sexuellen Orientierungen sind. Es gelingt ihnen nicht, diese Jugendlichen, aber auch Kinder aus Regenbogenfamilien, vor Diskriminierung zu schützen. Lesbische, bisexuelle, schwule und Trans*-Lebensweisen sind zum Teil an Schulen noch immer ein Tabuthema, das Berührungängste auslösen kann und nur am Rande angesprochen wird (Schmäu-Wassermann 2004, S. 12).

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 verletzendes Bemerkungen mit Bezug zur sexuellen Identität der Eltern (Rupp 2009, S. 297). Gleiches kann Jugendliche mit einer LSBTI*-Orientierung betreffen. So gab beispielsweise in einer aktuellen Untersuchung die Mehrheit (72,6 %) der befragten lesbischen/bisexuellen Frauen und Trans*-Menschen (lb_FT*)¹²¹ an, aufgrund ihrer lesbischen bzw. bisexuellen Lebensweise schon einmal im Bildungsbereich 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-Eltern¹²² (Q = Queer) machen zwar eher keine Erfahrungen mit

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

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

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

körperlicher Gewalt, jedoch „Erfahrungen und Befürchtungen von Diskreditierung und Ausgrenzung auf verbaler und non-verbaler Ebene durch Peers und Pädagog_innen“ (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 32). „Diese Ausformungen von Diskriminierung können, da sie Bezüge zu der sexuellen Orientierung der Eltern herstellen, als homophob identifiziert werden“ (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 7).

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)¹²³.

In einer aktuellen Umfrage an Berliner Schulen gab mehr als die Hälfte der befragten Schüler_innen an, in den letzten zwölf Monaten das Wort „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort benutzt zu haben. Circa ein Drittel der befragten Schüler_innen nutzten „Lesbe“ als Schimpfwort. Auch machte sich mehr als die Hälfte der befragten Schüler_innen über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig. Insgesamt wurde in der Umfrage beobachtet, dass die Vorstellung lesbischer, bi- und insbesondere transsexueller Freundschaften bei vielen Schüler_innen negative Gefühle mit sich bringt. In der Umfrage wurden die Schüler_innen auch danach gefragt, wie die Klassenlehrer_innen mit homophoben Äußerungen umgehen. Dabei wurde deutlich, dass die Klassenlehrer_innen nur sehr selten intervenieren, wenn Schimpfwörter wie „schwul“ geäußert oder Schüler_innen aufgrund von nicht geschlechtskonformem Verhalten geärgert werden. Auch gaben die Schüler_innen an, dass sich ca. ein Drittel der Klassenlehrer_innen über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig machen würde. Insgesamt berichten die Schüler_innen, dass das Thema sexuelle Vielfalt selten von den Klassenlehrer_innen aktiv thematisiert wird (Klocke 2012). In der Analyse zeigt die Umfrage: Je häufiger Klassenlehrer_innen sich über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig machen, umso eher verhalten sich auch Schüler_innen diskriminierend gegenüber LSBTI*-Menschen. Dies verdeutlicht, welchen Einfluss die Vorbildrolle der Lehrer_innen in diesem Kontext haben kann. Andererseits zeigt die Umfrage auf, dass ein Schulleitbild, welches sich gegen Ausgrenzung von LSBTI*-Menschen positioniert, das Vorhandensein von offen schwul, lesbisch oder bisexuell lebenden Lehrenden an einer Schule¹²⁴ sowie Lehrkräften, die bei diskriminierendem Verhalten gegenüber LSBTI*-Schüler_innen intervenieren, sich positiv auf den Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule auswirken kann

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

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.

(Klocke 2012, S. 9-10). Von Betroffenen wird deutlich ein Bedarf nach Aufklärung über vielfältige sexuelle Lebensweisen und Orientierung in der Schule gesehen. So sprachen sich 96,9 % aller Befragten in der Studie von LesMigraS für mehr Aufklärung aus (LesMigraS 2012, S. 82). Aber auch Schüler_innen wünschen sich mehr Aufklärung im Hinblick auf das Thema Homosexualität (Timmermanns 2003, S. 17).

Laut Berliner Schulgesetz soll im Sexualkundeunterricht Wissen über die Vielfalt der Lebensweisen vermittelt werden¹²⁵. Nach dem Hamburger Schulgesetz ist der Unterricht im Hinblick auf die vielfältigen unterschiedlichen Wertvorstellungen hinsichtlich der menschlichen Sexualität im Rahmen der Werteordnung des Grundgesetzes offen zu gestalten. Die Thematisierung von Sexualität und Partnerschaft im Unterricht dürfte maßgeblich zu Werthaltungen in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Identität beitragen (Streib-Brzič/Quadflieg 2012). Ob und in welcher Weise in der Unterrichtspraxis generell gleichgeschlechtliche Lebensformen thematisiert werden, ist allerdings nicht nur von den schulgesetzlichen Normen, sondern auch von deren Konkretisierung in Rahmenplänen¹²⁶ und Umsetzungsvorschriften der Kultusministerien der einzelnen Bundesländer¹²⁷ sowie dem Engagement der Lehrenden abhängig. In den Ausführungsvorschriften zum Rahmenlehrplan für Berliner Schulen¹²⁸ ist beispielsweise der Hinweis enthalten, dass „unterschiedliche Lebensstile“ im Sexualkundeunterricht thematisiert und „gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrer Vielfalt“ dargestellt werden sollen, denn „die Gesellschaft gibt bisher überwiegend heterosexuelle Leitbilder vor“ (Streib-Brzič/Quadflieg, 2012, S. 10).

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

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).

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).

128 Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule AV 27, 2001. Neben Berlin haben auch Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein entsprechende Richtlinien zur Sexualerziehung erarbeitet.

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

Das **Oberstufenzentrum Lise Meitner** in Berlin ist eine der wenigen Schulen, die sichtbar mit dem Thema LSBTI* umgeht. Im Jahre 2009 gründeten Schüler_innen sowie eine Lehrkraft eine **AG gegen Homophobie**. Zuvor hatten lesbische, schwule und bisexuelle SchülerInnen von Diskriminierungen im Schulalltag berichtet und kritisiert, dass ihre Lebensweise bis auf die Diskriminierungen weitgehend unsichtbar im Schulgebäude und im Unterricht war.

Die neu gegründete AG richtete einen Aufruf an die Gesamtkonferenz, sich aktiv mit homophoben Diskriminierungen auseinanderzusetzen und gleichgeschlechtliche Lebensweisen im Unterricht zu thematisieren. Zwei Drittel des Kollegiums unterzeichneten das Anliegen. Daraufhin wurde die Schulordnung geändert und um die explizite Ächtung homophober und sexistischer Diskriminierungen erweitert. Darüber hinaus ernannte die Schule eine Diversity-Beauftragte, die u. a. als Ansprechpartnerin für sexuelle Vielfalt zur Verfügung steht.

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.

¹²⁹ Siehe http://www.schlau-nrw.de/index_ueber-uns.htm (Januar 2013).

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.

Diskriminierende Handlungsweisen von Schüler_innen gegenüber ihren Mitschüler_innen mit Behinderung können sich u. a. darin zeigen, dass diese angestarrt werden, die Schüler_innen sich von ihnen distanzieren, ihnen Hilfe verweigern, sie hänseln, ärgern und verspotten sowie ihnen gegenüber handgreiflich werden (Uhrlau 2006, S. 256). In Bezug auf die Lehrer_innen nahmen Schüler_innen mit Behinderung u. a. wahr, dass diese sich nicht mit der Schädigung und den Folgeproblematiken auseinandersetzten, Engagement vortäuschten, das Kind mit seinen Interessen nicht ernst nahmen und mit seinen Problemen ablehnten, das Kind vor den Mitschüler_innen nicht in Schutz nahmen, vor den Mitschüler_innen bloßstellten, von dem Kind mehr (Leistung) einforderten als von den anderen Schüler_innen sowie alltägliche Hilfen verweigerten, Nachteilsausgleiche verwehrten (Uhrlau 2006, S. 259 f.). Aber auch durch die Verhaltensweisen der Schulleitung können sich Schüler_innen mit Behinderungen diskriminiert fühlen. So gaben Schüler_innen mit Behinderung an, von der Schulleitung unbegründet oder mit Ausreden abgewiesen worden zu sein, nicht nach speziellen Bedarfen gefragt worden zu sein und dass sie das Gefühl hatten, als Imagepflege benutzt zu werden (Uhrlau 2006, S. 264).

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

Schüler_innen merken meist¹³⁰, wenn sie aufgrund einer der Dimensionen des AGG, aber auch ihrer „sozialen Herkunft“ anders behandelt werden. Diese Ungleichbehandlungen sind oft nur schwer zu konkretisieren, können sich aber auf die Leistung auswirken. Expert_innen beobachten, dass betroffene Schüler_innen die Verletzungen und die Beeinträchtigungen zum Teil nicht thematisieren, da Jugendliche nicht als schwach und verletzlich angesehen werden möchten (ADS Expert_innengespräche). Diskriminierungserfahrungen können sich für Schüler_innen dauerhaft zur individuellen Wirklichkeit entwickeln. Die konstante Benachteiligung und Entwertung wird damit nicht als Störung, sondern als Normalfall angesehen. Gleichzeitig kann Abwehr echter und vermuteter Diskriminierung zum individuellen Habitus werden und es dort zu Verteidigungshandlungen kommen, wo keine echte Ungerechtigkeit vorhanden ist.

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 retrospectiv bewusst. Hilfreich ist für Schüler_innen ein Umfeld (Eltern, Freunde, Community, außerschulische Einrichtungen), das sie befähigt, Diskriminierung zu erkennen und zu thematisieren (ADS Expertengespräche).

In Deutschland gibt es bislang wenig Forschung, die untersucht, wie sich Vorurteile und Erwartungshaltungen auf Leistungen auswirken können¹³¹. In den USA hingegen existiert für diese Fragestellung ein gesicherter Wissenskorpus aus der sozialpsychologischen Forschung. So zeigen die Experimente von Steele/Aronson et al. (Steele/Aronson 1995, Steele 1997), dass eine Bedrohung durch Stereotype (stereotype threat) nicht nur das Selbstwertgefühl der Menschen, sondern auch seine kognitiven Fähigkeiten beeinflussen kann. Als „stereotype threat“ wird das Phänomen umschrieben, dass Personen glauben, ihr Verhalten werde an einem bestehenden kulturellen Stereotyp gemessen. Steele und Aronson (1995) untersuchten die Leistungen von afroamerikanischen und ‚weißen‘ Studierenden anhand eines mündlichen Tests. Im Ergebnis zeigte sich, dass die meisten Afroamerikaner_innen Angst davor hatten, dass ihre Leistungen die bestehenden negativen kulturellen Stereotype bestätigen. Die Angst vor diesen Stereotypen führte dazu, dass sie in der Tat schlechtere Ergebnisse als die ‚weißen‘ Studierenden zeigten. Mehrere folgende Experimente bestätigten diesen Befund. Die Befürchtung, dass man durch das Verhalten negative Stereotype der eigenen Gruppe bestätigen könnte, wirkte sich etwa auch auf Mathematikleistungen von Probanden aus. Davies et al. (2002) untersuchten die Auswirkung von Fernsehwerbung mit stereotypen Frauenbildern auf die mathematischen Leistungen von Frauen. Studierende sahen sich vor einer Mathematikprüfung stereotype Fernsehwerbung an. Daraufhin erzielten Frauen wesentlich schlechtere Ergebnisse als die männlichen Studierenden. Ein Vergleich zu Frauen, die sich vor der Prüfung keine Werbung angesehen hatten, zeigt, dass es ohne den Einfluss der stereotypen Fernsehwerbung keine signifikanten Leistungsunterschiede zu den Männern gab.

Die Bedrohung durch Stereotype kann langfristig fatale Wirkungen haben: Wird die Identität in der Schule durch negative Vorurteile bedroht, nimmt die Identifikation mit den Bildungszielen ab. Der Bereich, aus dem die Menschen ihr Selbstbewusstsein ziehen, wird beeinträchtigt. Um den Selbstwert zu schützen, können Betroffene ein neues Selbstverständnis entwickeln, das immun gegen Stigmatisierung aufgrund negativer schulischer Leistungen ist. Die Bewertung im schulischen Bereich verliert ihre Bedeutung für den Selbstwert und die Identität. Die geringere Identifikation mit schulrelevanten Bereichen kann somit eine Reaktion auf den Druck sein, der durch die Bedrohung durch Stereotype entsteht. Sie hat die Funktion, den Selbstwert aufrechtzuerhalten und zu schützen. Ein Beispiel: Wird ein türkischstämmiger Junge immer wieder mit den Stereotypen „seiner Kultur“ als „machohaft“, „aggressiv“, „autoritär“ etc. konfrontiert, kann es dazu kommen, dass für ihn nicht sein Leistungsverhalten, sondern die Bemühung um zuverlässige Freunde und eine sichere Gruppe in der Schule Vorrang hat, um eine Ich-Stabilität zu bewirken. Was folgt daraus? Die Bedrohung durch Stereotype wirkt sich zunächst auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit aus. Langfristig kann sie jedoch auch die erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern (Steele 1997, S. 662).

131 Die folgenden Ausführungen sind der Expertise „Wechselwirkungen zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände“, die das Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes angefertigt hat, entnommen worden (Uslucan/Yalcin 2012, S. 32-33). Eine ausführliche Analyse der Auswirkung des stereotype threat findet sich auch in der Analyse von Schofield (Schofield 2006).

Stereotype können aber auch dazu führen, dass Schüler_innen, die sich mit Vorurteilen konfrontiert sehen, besondere Bildungsbemühungen an den Tag legen, gleichsam als Überkompensation des Integrationsanspruches und der Erfahrung von Diskriminierung trotz gleicher Leistung. Die Schüler_innen können dann das Gefühl entwickeln, besser und anstrengungsbereiter als ihre Mitschüler_innen sein zu müssen. Dies kann dazu führen, dass das „Anderssein“ z. B. aufgrund der ethnischen Herkunft von den Schüler_innen selbst als Belastung und nicht als Bereicherung erlebt wird (King 2009, S. 40).

2.7. Umgang mit Heterogenität in der Schule

Wesentliche Erkenntnisse:

Auch wenn sich zunehmend die Erkenntnis durchsetzt, dass Schulklassen heterogen zusammengesetzt sind und dies in der Unterrichtspraxis, aber auch im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lehrer_innen berücksichtigt werden sollte, fehlt es den Schulen zum Teil an Diversity. Dies betrifft zum einen die mangelnde Diversität des Lehrkörpers. So ist die Mehrheit der Lehrer_innen in Deutschland weiblich und ohne Migrationshintergrund, wobei die Zahl der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren angestiegen ist. Zum anderen fehlt es immer noch an Schulmaterialien, die dieser Heterogenität ausreichend Rechnung tragen. Im Gegenteil dazu ist festzustellen, dass Schulmaterialien teilweise nicht frei von stereotypen Rollendarstellungen und Vorurteilen in Bezug auf Migrant_innen, Religion, Geschlecht und LSBTI-Identitäten sind.*

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 Schülerschaft 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).

Die Heterogenität der Schülerschaft wird zum Teil als Herausforderung wahrgenommen und nicht als Bereicherung. So hat eine Umfrage der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) gezeigt, dass Lehrer_innen das Gefühl haben, nicht allen gerecht werden zu können und auch zum Teil nicht wissen, wie sie mit Schüler_innen umgehen sollen, die stören. Lehrer_innen benötigen professionelles Wissen, wie sie mit Heterogenität umgehen können (GEW 2010). Erfahrungen sind notwendig, wie der Umgang mit Heterogenität funktionieren kann, ohne an der Aufgabe der individuellen Förderung zu scheitern (ADS Expert_innengespräche 2012).

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

Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft spiegelt sich nur unzureichend bei den Lehrenden wider. So sind vor allem in der Grundschule nicht nur männliche Lehrer unterrepräsentiert, sondern es gibt immer noch einen nur geringen Anteil von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Keine Daten liegen dazu vor, wie viele Lehrer_innen mit Behinderung bzw. wie viele LSBTI*-Lehrer_innen, die offen ihre sexuelle Identität leben, an allgemeinbildenden Schulen unterrichten.

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 % (Autorengruppe 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).

Nach Schätzungen des Mikrozensus hatten 2010 ca. 6,1 % aller Lehrer_innen einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsbericht 2012, D4-7web). Es fehlt eine genaue Zahl der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund im Schuldienst, da die Herkunft bei der Einstellung von Lehrer_innen nicht erfasst wird. Es kann aber beobachtet werden, dass sich vermehrt Schulabgänger_innen mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium entscheiden und der Prozentsatz von Menschen mit Migrationshintergrund unter den Referendar_innen ansteigt. Auch wurden inzwischen Netzwerke von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in sechs Bundesländern aufgebaut, die es sich u. a. zum Ziel gesetzt haben, Schüler_innen mit Migrationshintergrund für den Lehrer_innenberuf zu interessieren und diese beim Lehramtsstudium zu unterstützen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, S. 180). Trotz der Bemühungen der Bundesländer, mehr Menschen mit Migrationshintergrund als Lehrer_innen einzustellen, wird noch immer von Barrieren für Referendar_innen mit Migrationshintergrund berichtet. So erklären Referendar_innen mit Migrationshintergrund, dass ihnen vorgeworfen wird, dass sie die deutsche Sprache nicht gut genug beherrschen, da sie mit Akzent sprechen; ihnen wird eine unangemessene Didaktik vorgeworfen oder sie werden von Eltern und/oder Schüler_innen aufgrund ihres Migrationshintergrunds offen abgelehnt (ADS Expert_innengespräche).

Obwohl nicht bekannt ist, wie viele Lehrer_innen eine LSBTI*-Identität haben, haben sich in den letzten Jahren verschiedene Arbeitsgemeinschaften schwuler, lesbischer und bisexueller Lehrer_innen gegründet, die unter dem Dach der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) organisiert sind. Diese Netzwerke setzen sich dafür ein, dass Homo-, Bi- und Transsexualität sowie insgesamt vielfältige Lebensweisen in der Schule sichtbar und lebbar werden. Dazu gehört es auch, aktiv gegen die Diskriminierung von Lehrer_innen aufgrund ihrer sexuellen Identität vorzugehen und diese zu thematisieren. Fälle von Lehrer_innen, die aufgrund ihrer sexuellen Identität diskriminiert werden, sind bekannt und führen dazu, dass es für Lehrer_innen noch immer schwierig sein kann, die sexuelle Orientierung offenzulegen (GEW 2012).

Bedauerlicherweise fehlen in Deutschland noch Studien, die Aufschluss darüber geben, ob und wie es sich auf Schüler_innen auswirkt, wenn mehr Männer, mehr Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, mehr Lehrer_innen mit Behinderung bzw. mehr Lehrer_innen, die offen ihre LSBTI*-Identität in der Schule ausleben, an den Schulen unterrichten. Insbesondere wurde nicht untersucht, welchen Effekt es auf die Leistungen z. B. von Schüler_innen mit Migrationshintergrund hat, wenn sie von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund unterrichtet werden (Diefenbach 2008, S. 132). Empirische Befunde aus den USA belegen eine tendenziell positive Wirkung auf die Leistungen, wenn beispielsweise „schwarze“ Schüler_innen von „schwarzen“ Lehrer_innen unterrichtet werden (Diefenbach 2008, S. 133), diese Ergebnisse können aber nicht ungefiltert auf den deutschen Kontext übertragen werden.

Internationale Studien, die untersuchen, ob Jungen bzw. Mädchen vom Unterricht durch Lehrkräfte gleichen Geschlechts profitieren, haben gezeigt, dass dies nicht der Fall ist. Die Notengebung ist nicht vom Geschlecht der Lehrer_innen abhängig. Somit kann das zum Teil schlechtere Abschneiden von Jungen nicht auf den höheren Anteil von Lehrer_innen zurückgeführt werden (Helbig 2011, S. 24 ff.).

Auch wenn die Diversität der Lehrer_innen nicht zu besseren Leistungen der Schüler_innen führen muss, kann sie doch andere positive Auswirkungen haben. So können beispielsweise Lehrer_innen mit Migrationshintergrund andere Erwartungshaltungen gegenüber Schüler_innen mit Migrationshintergrund sowie geringere Vorurteile haben. Eine vielfältigere Zusammensetzung des Lehrkörpers kann auch dazu führen, dass sich insgesamt mehr mit dem Thema Vielfalt an der Schule auseinandergesetzt wird und Diskriminierungsproblematiken stärker thematisiert werden. Eine offen lesbische Lehrerin wird voraussichtlich sensibel für Beleidigungen und Mobbing von Schüler_innen aufgrund der sexuellen Identität sein (siehe Abschnitt zur Homophobie). Lehrer_innen mit Behinderung können nicht nur Vorbild für Inklusion und Schüler_innen mit Behinderung sein, sie können auch einen Beitrag zu einem anderen Umgang mit Menschen mit Behinderung leisten und damit den Abbau von Diskriminierung aufgrund von Behinderung an Schulen unterstützen.

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 Bundesländern¹³³ ist für Schulbücher weitergehend geregelt, dass diese auch dann nicht zugelassen oder eingeführt werden dürfen, wenn sie ein geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes Verständnis fördern¹³⁴. 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 diskriminierenden Inhalten. Zu einer genauen Auswertung der diskriminierungssensiblen Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln siehe Anlage VI.

134 In Bezug auf die Gleichberechtigung der Geschlechter hat die KMK bereits 1986 in einem Beschluss darauf hingewiesen, dass die Darstellung von Frauen und Männern sowie Mädchen und Jungen dem Verfassungsgebot der Gleichberechtigung entsprechen muss (KMK 1986: Beschluss vom 21.11.1986).

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.).

Schulbücher entsprechen oftmals noch nicht diesen Prüfkriterien. Zum einen sind die Zulassungskriterien sehr allgemein gehalten. Es bedarf daher einer entsprechenden Kompetenz, diskriminierende Darstellungen zu erkennen. Fraglich ist, ob beispielsweise Gutachter_innen oder Prüfungsbeiräte, denen die Bewertung der Eignung von Lernmitteln obliegt, unter Berücksichtigung derartiger Kompetenzen ausgewählt werden. Zum anderen sind nicht alle Lernmittel genehmigungspflichtig.

Analysen von Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien zeigen, dass diese nicht frei von stereotypen Darstellungen in Bezug auf u. a. Zuwandernde/Ausländer_innen, Religion (insbesondere den Islam), Geschlecht und gleichgeschlechtliche Lebensformen sind. Höhne, Kunz und Radtke zeigen in einer Analyse von Schulbüchern, dass stereotype Bilder von Fremden in Schulbücher übernommen und nicht infrage gestellt werden. Dabei werden Deutsche mit Attributen wie „großstädtisch, modern, ökonomisch gutgestellt“ und Ausländer_innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund mit „ländlich, traditionell, ökonomisch schlechtgestellt“ in Verbindung gebracht. Neuere Schulbücher heben zudem hervor, dass Menschen bzw. Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Konflikt zwischen zwei „unterschiedlichen Kulturen“ stehen¹³⁵. Der in den Schulbüchern suggerierte vermeintliche Identitätskonflikt kann dazu führen, „dass diese Kinder, ob sie wollen oder nicht, als Problemgruppe entlang der Zugehörigkeitsachsen *deutsch/ausländisch* konstituiert werden“ (Höhne et al. 2000, S. 24). Höhne, Kunz und Radtke problematisieren, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Schulbüchern in eine Objekt- oder Opferrolle gebracht werden, die zur Verstärkung der Stereotype und nicht zu deren Abbau bei den Schüler_innen führt.

Eine aktuelle Studie des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung kritisiert, dass der Islam in Schulbüchern noch immer vereinfacht als festes, rückständiges Regelsystem dargestellt wird, das in alle Lebensbereiche von Muslim_innen hineinwirkt. Menschen muslimischen Glaubens werden dabei „als vormodern und daher zu Europa nicht passfähige ‚Andere‘“ (Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung 2011, S. 3) dargestellt. Darüber hinaus wird der Islam in vielen Schulbüchern als bedrohlich gedeutet (Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung 2011, S. 13).

In Bezug auf die Darstellung von Afrika sowie Afrikaner_innen in Schulbüchern zeigt eine ältere Untersuchung, dass rassistische Darstellungen und Vorstellungen nach wie vor verbreitet sind. Dazu gehört auch die Verwendung rassistischer Begrifflichkeiten, die Hervorhebung sichtbarer Merkmale und deren kausale Verknüpfung mit physischen, psychischen und kulturellen Merkmalen in Bezug auf die Darstellung afrikanischer Menschen (Poenicke 2001).

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“.

Die ungleiche Darstellung von Geschlechtern hat sich zwar in den letzten Jahren – auch aufgrund des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 21.11.1986 zur Gleichstellung der Geschlechter – verringert, es gibt aber noch immer stereotype Darstellungen, beispielsweise im Hinblick auf bestimmte Berufe. Frauen werden zudem häufiger im Kontext der Familie und seltener im beruflichen Kontext dargestellt (GEW 2011). Eine aktuelle Studie zeigt zudem auf, dass eine durchgängig geschlechtergerechte Sprache in den untersuchten Schulbüchern nicht vorzufinden ist. In diesen Schulbüchern fehlen weitgehend Darstellungen von nicht geschlechtskonformen Verhaltensweisen. Besonders problematisch erscheint allerdings, dass in diesen Schulbüchern die Norm der Zweigeschlechtlichkeit kaum infrage gestellt wird und eine Darstellung bzw. Thematisierung von Trans*- und Inter*-Menschen sowie deren Lebensrealität nicht vorkommt (Bittner 2012, S. 88 ff.). Darauf aufbauend werden Homosexualität und Bisexualität in den untersuchten Schulbüchern meist zur „Abweichung von der Norm erklärt“ (Bittner 2012, S. 93). Zudem kommen LSBTI*-Menschen in Schulbüchern häufig überhaupt nicht oder nur am Rande vor. Gleiches gilt für die Darstellung von Regenbogen- und Patchworkfamilien (Streib-Brzič/Quadflieg 2011). Streib-Brzič/Quadflieg bemerken dazu: „Solange Regenbogenfamilien in Schulbüchern, in Curricula und häufig auch in der Vorstellung von Pädagog_innen nicht vorkommen bzw. als zu vernachlässigendes ‚Anderes‘ unsichtbar gemacht werden, sind Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien im schulischen Alltag potentielle Adressat_innen von Diskriminierung, vermeintlich sichtbar gemacht nur durch und in der De-Normalisierung und damit werden sie nicht in ihrer Vielfalt und mit ihren ähnlichen wie auch ihren anderen Erfahrungen wahrgenommen“ (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 33 f.).

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.*

Schüler_innen können Diskriminierungsschutz nur in Anspruch nehmen, wenn sie ihre Rechte kennen und sich in den Verfahren und Strukturen auskennen. Diskriminierungsschutz erfordert also klare Informations- und Beratungsstrukturen, innerhalb derer diskriminierende Erfahrungen geäußert und Handlungsoptionen und Konsequenzen (ggfs. auch noch anonym oder informell) besprochen werden können. Schüler_innen, die sich von Diskriminierung in der Schule betroffen fühlen und deren Eltern berichten, dass sie i. d. R. nicht wissen, an wen sie sich mit Beschwerden in Bezug auf Diskriminierung ihrer Kinder wenden sollen. Besonders Eltern, die von Lehrer_innen oder der Schulleitung mit ihren Beschwerden zurückgewiesen werden, sind oft ratlos, welche Beratungsstellen sie ansprechen sollen. Daher werden Beschwerden häufig fallengelassen oder kommen nur durch Zufall bei Beratungsstellen an, die sich dann – oftmals auch außerhalb ihres eigentlichen Zuständigkeitsbereichs – dieser Fälle annehmen (ADS Expert_innengespräche).

Informations- und Beratungsbedarfe von Schüler_innen werden von den Schulgesetzen sehr unterschiedlich aufgegriffen. Teilweise werden Informations- und Beratungsrechte von Schüler_innen explizit benannt, teilweise eher implizit vorausgesetzt¹³⁶. Manche Regelungen vermitteln den Schüler_innen Informationsrechte indirekt über eine Verpflichtung der Lehrkräfte/Schulleitungen. Subjekt- und Rechtsstellung werden etwa in der bayerischen Variante betont, wenngleich dort nur „wesentliche Angelegenheiten“ erfasst sind:

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.*

¹³⁶ Siehe § 44 SchulG NRW, § 72 HSchG, § 55 SchulG M-V, § 46 BbgSchulG, § 47 BlnSchulG.

Auch zu Beratungsstrukturen innerhalb der Schullandschaft folgen die Länder keiner einheitlichen Regelungslinie. In den Schulgesetzen finden sich nur vereinzelte, nicht systematische Verankerungen. So werden Beratungsbedarfe vor allem in Bezug auf den Bildungsweg, die Schullaufbahn und das Unterrichtsgeschehen thematisiert. In der Regel gibt es Beratungspflichten der Lehrer_innen, weniger hingegen Beratungsrechte der Schüler_innen.

Beratungen zu „*besonderen*“¹³⁷ oder „*akuten*“ Problemlagen werden in vielen Ländern in die Zuständigkeit des Schulpsychologischen Dienstes verwiesen. Vereinzelt finden sich (ergänzend) Hinweise auf sozialpädagogische Beratung. Mehrere Länder sprechen allgemein von der Kooperation mit anderen Beratungsträgern, wie z. B. der Jugendhilfe¹³⁸.

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-

¹³⁷ Siehe etwa § 21 Abs. 3 SchulG RLP.

¹³⁸ Etwa § 59, § 59 a SchulG M-V.

rende Schule oder Versetzungs- und Abschlusszeugnisse, kann eine Anfechtungs- oder Verpflichtungsklage erhoben werden. Gegen Rechtsverordnungen oder Satzungen, z. B. Schul- oder Prüfungsordnungen, kommt zudem die verwaltungsgerichtliche Normenkontrollklage in Betracht¹³⁹.

Bei rein tatsächlichen Maßnahmen (Realakten), etwa einer Nichtbeachtung der Lehrpläne, Verzerrung von Unterrichtsinhalten oder Maßregelungen durch die Lehrenden kommt demgegenüber eine allgemeine Leistungsklage in Betracht. Bei dieser entfällt nicht nur das bei Verwaltungsakten notwendige schulverwaltungsinterne Vorverfahren und damit die Prüfung der Zweckmäßigkeit der jeweiligen Maßnahme, sondern ebenso eine aufschiebende Wirkung des Rechtsbehelfs. Die betroffenen Kläger_innen müssen daher die Vollziehung der Maßnahme bis zur gerichtlichen Entscheidung dulden (Niehues/Rux 2006, Rn. 1169 ff.). Allerdings besteht u. U. die Möglichkeit des einstweiligen Rechtsschutzes. Darüber hinaus soll es für die Klagebefugnis auf die Intensität des Eingriffs ankommen, so dass gegen pädagogisch motivierte Anregungen oder kritische Bemerkungen ebensowenig geklagt werden kann wie gegen die „Spielregeln“ für den schulischen Alltag und die Maßnahmen zu deren Durchsetzung (Niehues/Rux 2006, Rn. 1186 ff.). Damit laufen gerade ‚niedrigschwellige‘ diskriminierende Belästigungen Gefahr, aus dem gerichtlichen Schutz zu fallen.

Zum außergerichtlichen Rechtsschutz gehört das Widerspruchsverfahren. Bei diesem verwaltungsinternen Verfahren überprüft die für den Widerspruch zuständige Behörde (Schulleitung/Schulaufsicht) nochmals Zweckmäßigkeit und Rechtmäßigkeit der Maßnahme. Sofern kein Verwaltungsakt vorliegt, bleibt die Möglichkeit einer formlosen Beschwerde. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat bereits in einem Beschluss von 1973 auf die Notwendigkeit eines Beschwerderechts von Schüler_innen hingewiesen: *„Die Schule muss sicherstellen, daß der Schüler Gelegenheit erhält, seine Beschwerden vorzutragen, und daß bei begründeten Beschwerden für Abhilfe gesorgt wird.“*¹⁴⁰ Ein solches Beschwerderecht von Schüler_innen wird auch aus dem in Art. 17 GG verankerten Petitionsrecht hergeleitet (Füssel in Avenarius 2010, S. 560). Formlose Rechtsbehelfe wie die Beschwerde setzen keine Verletzung eigener Rechte voraus und können grundsätzlich form- und fristlos sowohl bei der Schulleitung als auch bei der Aufsichtsbehörde eingelegt werden (Schenke 2005, S. 6). In den Schulgesetzen sind ebenfalls von der KMK empfohlene Informations-, Beratungs- und Beteiligungsrechte von Schüler_innen geregelt. Demgegenüber finden sich Beschwerderechte oder Normen zum Ablauf eines Beschwerdeverfahrens zumindest in den Schulgesetzen selbst selten. Ausnahmen stellen hier beispielsweise Thüringen und Bayern dar.

139 Überblick zu den Klagearten Füssel in: Avenarius 2010, S. 566 ff. Untergesetzliche Normen wie Rechtsverordnungen oder Satzungen können mit der Normenkontrollklage nur dann angegriffen werden, wenn die Länder entsprechende Ermächtigungen erlassen haben. Daran fehlt es in Hamburg, Berlin und Nordrhein-Westfalen.

140 KMK-Beschluss: Zur Stellung des Schülers in der Schule, 25.5.1973.

§ 35 Schulgesetz Thüringen (ThürSchulG) - Rechte des Schülers

... Jeder Schüler kann sich bei als ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung an den Lehrer, an den Vertrauenslehrer, an die Schülersvertretung, 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 empfundener 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.

Die von Beratungsstellen behandelten Anfragen und Beschwerden zu Diskriminierung im Schulbereich machen deutlich, dass im Schulkontext ausdrückliche Regelungen zu Beschwerderechten und zum Beschwerdeverfahren wichtig sind, weil der gerichtliche Rechtsschutz angesichts der meist langen Verfahrensdauer und der (psychologischen) Hürden, die mit einer Klage verbunden sind, Schüler_innen nur unzureichend ermöglicht, sich gegen erlebte Diskriminierungen zu wehren. Das gilt vor allem für schulische Maßnahmen, die nicht als Verwaltungsakt qualifiziert werden. Derzeit sind in der Regel wohl Schulleitung und Schulaufsicht die für Beschwerden zuständigen Stellen.¹⁴² Bei einer Zuständigkeit der Schulleitung oder aber der Schulaufsicht besteht allerdings das Risiko, dass die Schule als betroffene Institution die Diskriminierungsvorwürfe bestreitet oder verdrängt (Baer 2010, S. 50). Der angemessene Umgang mit Beschwerden hängt oft von einzelnen Personen bzw. von der jeweiligen Schulkultur ab. Grundsätzlich sollte der Schritt, Antidiskriminierungsrechte tatsächlich geltend zu machen, so leicht wie möglich gemacht werden.

¹⁴¹ § 63 SchulG S-H; § 43 SächsSchulG.

¹⁴² In Berlin wurde 2007 ein Beschwerdemanagement eingerichtet, das Beschwerden von Eltern oder Schüler_innen entgegennimmt und an die jeweils zuständigen Stellen weiterleitet. Dieses ist bei der Senatsverwaltung für Bildung angesiedelt. Das Beschwerdemanagement beruht aber auf keinen formalen, transparenten Verfahren und ist darüber hinaus an vielen Schulen nicht bekannt. Insbesondere Eltern und NGOs sind nicht über das Beschwerdemanagement informiert. In Niedersachsen wurde 2012 eine „Anlaufstelle für Opfer und Fragen sexuellen Missbrauchs und Diskriminierung in Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder“ im Niedersächsischen Kultusministerium eingerichtet. An diese Stelle können sich Kinder und Jugendliche, Eltern, örtliche Beratungsstellen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und andere Personen und Stellen, die von Opfern sexueller Gewalt, Übergriffen oder Diskriminierung angesprochen worden sind, telefonisch wenden und um Beratung und Unterstützung bitten (siehe http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=31270&article_id=107861&psmand=8) (Februar 2013).

3. Hochschule

Hochschulen stehen in der Verantwortung, gleiche Zugangschancen zum Studium und der wissenschaftlichen Karriere sicherzustellen. Als Ort von Forschung und Lehre haben Hochschulen zudem die Aufgabe, Vielfalt und Diskriminierung zu thematisieren und für Vielfalt und Diskriminierung zu sensibilisieren. Als Ort der Kommunikation und Begegnung haben Hochschulen außerdem Verantwortung dafür, Diskriminierung im Umgang miteinander abzubauen und Vielfalt als Normalität sicherzustellen.

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.

Auf Grundlage des von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen Projektes „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen“, das von der Prognos AG von 2009–2011 durchgeführt wurde (ADS-Hochschulprojekt 2012, siehe unten), aber auch unter Berücksichtigung neuerer Publikationen zu dem Thema, wird hier der Frage nachgegangen, inwiefern Diskriminierung an Hochschulen vorkommt und wo die Förderung von Vielfalt an der Hochschule relevant ist. Im Vordergrund steht dabei die Situation der Studierenden, die sich an den Hochschulen in Ausbildung befinden¹⁴³.

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.

allgemeinen Zielsetzungen orientiert. Differenzierte Daten liegen nur zum Geschlecht der Studierenden bzw. zu Frauen und Männern im Wissenschaftsbetrieb vor¹⁴⁴. Darüber hinaus wird erhoben, wie viele nichtdeutsche Studierende sich an den Hochschulen befinden. Dabei wird zwischen sogenannten „Bildungsausländer_innen“, die ihren Hochschulzugang außerhalb Deutschlands erworben haben und zum Studium nach Deutschland kommen und sogenannten „Bildungsinländer_innen“ unterschieden, die ihren Hochschulzugang in Deutschland erworben haben und keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

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 VERPFLICHTUNGEN

ZIEL: INFORMATIONEN ÜBER DIE ZUSAMMENSETZUNG DER STUDIERENDENSCHAFT, DIE PROBLEMLAGEN UND DISKRIMINIERUNGSRISIKEN 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 %.

In den Erhebungen werden zum einen personenbezogene Informationen zu Diskriminierungs- und Diversity-Merkmalen abgefragt, die dann in Bezug zu hochschulstatistischen Daten wie etwa Studienabbruchquoten gesetzt werden. Zum anderen wird nach der subjektiven Wahrnehmung der Studienbedingungen gefragt. Die CAU Kiel befragt die Studierenden außerdem zu ihren Diskriminierungserfahrungen. In einem offenen Textfeld können die Teilnehmer_innen einzelne Erlebnisse schildern.

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.

Auf Basis dieser Daten sollen frühzeitig die spezifischen Bedarfe und Probleme studentischer Subgruppen ermittelt werden. Sie bilden die empirische Basis für die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen und die passgenaue Erstellung von Angeboten. Die CAU Kiel verfolgt außerdem das Ziel, Informationen zu Ausmaß und Kontexten von Diskriminierung zu erhalten, um diesen vorzubeugen oder Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

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

Bereits seit den 1980er Jahren haben sich in den Ländern in unterschiedlichem Zuschnitt Gleichstellungspolitiken etabliert. Ausdruck davon sind u. a. die an den Hochschulen eingerichteten Stellen und Referate der Gleichstellungsbeauftragten. Das Professorinnen-Programm der Bund-Länder-Kommission und die von den Universitäten unterzeichneten Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft brachten und bringen weitere Impulse. Darüber hinaus rücken seit mehreren Jahren auch immer mehr sogenannte „nichttraditionelle“ Zielgruppen in den Fokus der Hochschulen. Hierzu zählen u. a. Personen mit bildungsferner „sozialer Herkunft“, potentielle Studierende mit Migrationshintergrund und Studierende mit Behinderung. Vor dem Hintergrund der **anhaltenden Bildungsbenachteiligung** dieser Schüler_innen (siehe oben Kapitel III.IV. 2.2. – 2.8.) stellt sich auch die Frage nach dem **Bildungsauftrag von Hochschulen**. Hochschulen sind in der Verantwortung, Studierenden aus Arbeiterfamilien, Studierenden mit Migrationshintergrund, Studierenden mit Behinderung, aber auch anderen Studierenden, die Barrieren beim Zugang zum Studium erfahren können, das Studium zu ermöglichen und sie nicht beim Zugang sowie im Verlauf des Studiums zu benachteiligen.

Weitere Veränderungen im hochschulischen Kontext zeigen sich durch stärkere Orientierung auf die internationale Mobilität. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversifizierung der Gruppe der Studierenden und auch der Beschäftigten, u. a. im Hinblick auf Alter, Nationalität sowie Berufs- bzw. Bildungshintergrund, wird die zielführende Nutzung und Förderung der Potentiale dieser Gruppen innerhalb der Hochschulen thematisiert. Neben dem Aspekt des Ebnens von Zugangswegen und dem Erkennen und Beseitigen von Hemmnissen für Studierende rückt insbesondere die Nutzung der Chancen und Potentiale von Vielfalt – und somit die Diversity-Perspektive – zunehmend ins Bewusstsein der 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 Hintergrund¹⁴⁵

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).

¹⁴⁵ Hier wird keine detaillierte rechtliche Analyse geliefert, sondern nur auf generelle rechtliche Rahmenbedingungen eingegangen. Auf eine Auswertung dahingehend, inwieweit die einzelnen Hochschulgesetze der Länder Schutz vor Diskriminierung bieten, wurde verzichtet. Eine solche rechtliche Analyse ist prinzipiell jedoch anzuraten.

Landeshochschulgesetzgebung

Über die Bundesgesetzgebung hinaus befinden sich auf Ebene der Länder einige Regelungen, die auf den Abbau von Benachteiligungen - speziell an Hochschulen - abzielen (Landeshochschulgesetze). Zu nennen sind auch die **Landesgleichstellungsgesetze (LGG)**, die ebenfalls Hochschulen bestimmte Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Menschen mit Behinderung auferlegen. Hierin sind z. B. Regelungen zur Installation von Frauen- und Schwerbehindertenbeauftragten enthalten. Aus dem SGB IX ergeben sich u. a. verschiedene Regelungen für Menschen mit Behinderung; so haben diese z. B. ein Recht auf eine Schwerbehindertenvertretung. Die UN-BRK stärkt zudem mit Art. 24 Abs. 5 die Situation von Studierenden mit Behinderung, wonach „Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“.

Neben Landesgesetzen können die Landesbehörden auch **Zielvereinbarungen mit einzelnen Hochschulen** abschließen. Dieses Instrument wird insbesondere seit Ende der 1990er Jahre verstärkt eingesetzt, um Deregulierung, Leistungsorientierung und Anreizsysteme für die Hochschulen zu fördern. Obgleich Leistungsvereinbarungen in nahezu allen Bundesländern existieren, variieren sie hinsichtlich der inhaltlichen Verankerung von Antidiskriminierungsaspekten und hinsichtlich der einzelnen Diskriminierungsmerkmale zum Teil erheblich (Burkhardt/Quaiser, 2005).

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 (BerIHG).

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:

Eine zentrale Hürde beim Zugang zur Hochschule stellt für Schüler_innen mit Migrationshintergrund, Schüler_innen mit Behinderungen und Schüler_innen mit einer „niedrigen sozialen Herkunft“ immer noch die Erlangung der Studienberechtigung dar. Darüber hinaus können potentielle Studierende in Anknüpfung an die AGG-Merkmale sowie die „soziale Herkunft“ Benachteiligungen beim Zugang zur Hochschule erfahren, die u. a. auf eingeschränkte Finanzierungsmöglichkeiten des Studiums und mangelnde Vertrautheit mit Kenntnissen zum Hochschulsystem zurückgehen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass Hochschulen häufig eine Vorstellung davon haben, was ein „Normalstudierender“ ist, die bestimmte Gruppen wie Nicht-Akademiker_innen, Migrant_innen etc. ausschließt. Studienberechtigte mit Behinderung können zudem im Rahmen von Auswahl- und Zulassungsverfahren Benachteiligungen durch unzureichende Nachteilsausgleiche erfahren. Auch die häufig fehlende Barrierefreiheit an Hochschulen kann zu einer Benachteiligung von Studienbewerber_innen mit Behinderung führen. Schließlich können Bildungsausländer_innen durch bürokratische Hürden und Begrenzung der Studienplätze für diese Gruppe beim Zugang zum Hochschulstudium in Deutschland benachteiligt werden.

Der Prozentsatz der Schüler_innen, die eine Studienberechtigung besitzen, ist seit den 1970er Jahren stark angewachsen, so dass die Studienberechtigungsquote¹⁴⁸ 2010 insgesamt bei 49 % lag. Insbesondere in den letzten Jahren hat die Zahl der jungen Menschen mit Studienberechtigung zugenommen und lag 2010 bei ca. 460.000 Personen, verglichen mit ca. 308.000 Studienberechtigten 1995. Von diesen hatten im Jahr 2010 ca. 70 % die allgemeine und 30 % die Fachhochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 295).

Frauen besaßen 2010 mit insgesamt 53,3 % eine leicht höhere Studienberechtigungsquote als Männer mit 45 % (ebd.). Betrachtet man die Studienberechtigungsquote von Schüler_innen aus bildungsfernen Familien, so ist festzustellen, dass heute noch immer nur etwa 35 % dieser Gruppe eine Studienberechtigung besitzen. Mitte der 1970er Jahre besaßen nur 15 % dieser Schulabgänger_innen eine Studienberechtigung. Schüler_innen mit Migrationshintergrund sind unter den Studienberechtigten ebenfalls unterrepräsentiert. So stellt der Bildungsbericht 2012 fest, dass ausländische Jugendliche eine ca. dreimal geringere Chance haben, die allgemeine Hochschulreife und damit eine Studienberechtigung zu erlangen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96). Das Studienberechtigtenpanel der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) kommt zu dem Ergebnis, dass nur 16 % aller Studienberechtigten 2006 einen Migrationshintergrund¹⁴⁹ hatten (Heine/Spangenberg/Wilich 2008, S. 21). Keine detaillierten

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 Übergangsquote¹⁵⁰ 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 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124). Die Übergangsquoten differieren zudem nach Geschlecht, „sozialer Herkunft“ sowie Art der Hochschulreife¹⁵¹, nicht aber nach Migrationshintergrund¹⁵². Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nahmen in den letzten Jahren genauso häufig ein Studium auf wie Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe 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.).

Bei jungen Frauen mit Hochschulreife ist zu beobachten, dass sie sich seltener als junge Männer für ein Studium entscheiden. So lag 2006 die Übergangsquote von Abiturientinnen mit Hochschulreife bei 78 %, während Abiturienten sich zu 87 % für ein Studium entschieden. Von den Schulabgängerinnen mit Fachhochschulreife nahmen 2006 nur 30 % ein Studium auf, während der Prozentsatz bei vergleichbaren Männern mit 53 % wesentlich höher lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124 ff.). Trotz dieser selteneren Studienaufnahme ist das Geschlechterverhältnis unter den Studienanfänger_innen ausgeglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. F1-4A).

Die größten Differenzen werden sichtbar, wenn man die „soziale Herkunft“ der Personen betrachtet, die ein Studium aufnehmen. Kinder von Akademiker_innen besitzen eine dreimal so große Chance, ein Studium aufzunehmen wie Kinder, deren Eltern keine Hochschulausbildung haben. So nahmen beispielsweise 2009 von 100 Schüler_innen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, insgesamt 77 ein Studium auf, während dies bei Schüler_innen, deren Eltern einen Hauptschulabschluss besitzen, nur 13 waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125). Selbst bei gleicher Schulleistung ist festzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, vom Bildungshintergrund der Eltern abhängt. So nahmen im Bezugsjahr 2010 Schulabgänger_innen mit gleicher Schulleistung, deren Eltern studiert haben, mit einer 80-%igen Wahrscheinlichkeit ein Studium auf; Studienberechtigte mit Eltern, die einen Fachhochschulabschluss besitzen, mit 70-%iger Wahrscheinlichkeit; Studienberechtigte, deren Eltern eine Meisterprüfung haben, mit 66-%iger Wahrscheinlichkeit und Studienberechtigte, deren Eltern eine Lehre absolviert haben oder keine Berufsausbildung besitzen, nahmen mit 62-%iger Wahrscheinlichkeit ein Studium

150 Die Übergangsquote ist der Prozentsatz an Studienberechtigten, die tatsächlich ein Studium aufnehmen.

151 Allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife.

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 spielen¹⁵³. 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

Beim Zugang zum Studium bzw. im Vorfeld einer möglichen Studienaufnahme können potentielle Studierende in Anknüpfung an die Dimensionen des AGG in Verbindung mit ihrer „sozialen Herkunft“, aber auch anderen Dimensionen, von Ausschlussmechanismen betroffen sein. Diese reichen von finanziellen und bürokratischen Hürden über gesellschaftlich konstruierte Stereotype bis hin zu negativen Außenwirkungen der Zugangsbedingungen der Hochschule auf bestimmte Personengruppen.

Eine große Rolle beim Zugang zum Studium spielen dessen Finanzierbarkeit bzw. die eigenen finanziellen Möglichkeiten¹⁵⁴. Insbesondere Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern, aber auch aus Familien mit Migrationshintergrund, die über einen niedrigen „sozioökonomischen Status“ verfügen, befürchten, dass das Studium für sie nicht finanzierbar ist (Wolter 2011, S. 11). Ähnliches ist für weibliche Studienberechtigte, wenn auch in einem kleineren Ausmaß, zu beobachten (Heine/Spangenberg/Willich 2008). Auch bei Studienberechtigten mit Behinderung, für die ein Studium zum Teil insgesamt mit höheren finanziellen Belastungen verbunden ist, können die Studienkosten dazu führen, dass von einem Studium abgesehen wird. Die Finanzierbarkeit des Studiums kann also bereits im Vorfeld eine abschreckende Wirkung auf Studienberechtigte ausüben¹⁵⁵.

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. Diskriminierungsrisiken 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.

Zwar können Studienberechtigte eine Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) für ihr Studium beantragen; die Angst vor einer etwaigen Verschuldung bis weit ins Berufsleben hinein schreckt Studienberechtigte möglicherweise jedoch ab. Zudem erhalten ältere Studienberechtigte nur unter bestimmten Bedingungen eine Ausbildungsförderung, wenn sie das 30. Lebensjahr (Bachelorstudium) bzw. das 35. Lebensjahr (Masterstudium) überschritten haben. Daher kann auch für ältere Studierende die Finanzierbarkeit des Studiums ein Ausschlusskriterium sein. Hinzu kommt, dass ältere Studierende in vielen Fällen keinen günstigen Tarif (Studierendentarif) bei Krankenversicherungen¹⁵⁶ erhalten, da diese eine Ermäßigung für Studierende nur bis zur Vollendung des 30. Lebensjahres gewähren. Aber auch Altersgrenzen, wie sie zum Teil an musischen und künstlerischen Hochschulen bestehen, können Studieninteressierte ab einem bestimmten Alter vom Zugang zum Studium ausschließen¹⁵⁷ (Büro gegen Altersdiskriminierung 2009).

Doch nicht nur finanzielle Aspekte sind relevant für die Aufnahme eines Studiums, sondern auch das sogenannte „Bildungskapital“. Studienberechtigte aus Familien mit nichtakademischem Hintergrund studieren deutlich seltener als Kinder aus sogenannten Akademiker-Familien¹⁵⁸. Dabei kann es eine Rolle spielen, dass Studienberechtigte aus nichtakademischen Familien befürchten, im Studium nicht zurechtzukommen, insgesamt mit dem Regelsystem der Hochschule weniger vertraut sind und nicht einschätzen können, ob sich ein Studium für den späteren Beruf lohnt (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011, S. 19). Dies trifft zum Teil auch auf Studienberechtigte mit Migrationshintergrund zu, die sich oft schlechter über Möglichkeiten eines Hochschulstudiums informiert fühlen und deshalb kein Studium aufnehmen (BAMF 2011b, S. 24). „Die Universität wird tendenziell immer mehr zu einer Institution, die nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern der ‚Vererbung‘ eines bereits erreichten akademischen Status‘ in der jeweils nachfolgenden Generation dient“ (Wolter 2011, S. 12). Dabei gehen den Hochschulen wertvolle Ressourcen verloren, wenn es ihnen nicht gelingt, andere Gruppen von Studienberechtigten zu erreichen und ihnen den Zugang zum Studium zu erleichtern.¹⁵⁹

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 MIGRATIONSHINTERGRUND, 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 zusammengebracht. 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.

Das Programm verfolgt das mehrdimensionale gegenseitige Profitieren beider Parteien voneinander. Als Mentor_innen fungieren Führungspersönlichkeiten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik mit und ohne Migrationshintergrund. Sie können den Studierenden nützliche Kontakte vermitteln und ihnen zu besserem Auftreten und zielorientiertem Handeln verhelfen. Die Mentor_innen profitieren vom Austausch mit jungen, interkulturell gebildeten Studierenden.

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)

Hochschulen orientieren sich häufig immer noch an einem idealtypischen „Normalstudierenden“. Nach Vedder (2011) ist dieser „Anfang 20, ledig, kinderlos, finanziell abgesichert, vollzeitstudierend, mit akademisch geprägtem Hintergrund“ und ohne Migrationshintergrund. Dieses Normalitätsverständnis beeinflusst nicht nur die Studienbedingungen, sondern auch die Zulassungsmechanismen und den allgemeinen Zugang zum Hochschulstudium.

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 STUDIENABBRUCH-QUOTE 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.

Ziel des Programms ist es, die Anzahl der Studierenden und Absolventen mit nicht-akademischem Hintergrund zu erhöhen. Gleichzeitig soll die Anzahl der Studiengangswechsel und Studienabbrüche in dieser Gruppe verringert werden.

(ADS-Hochschulprojekt 2012)

Zugang von Studienberechtigten mit Behinderung

Benachteiligungen von Studienberechtigten mit Behinderung¹⁶⁰ können bereits beim Hochschulzugang entstehen, wenn die Auswahlverfahren der Hochschulen Kriterien heranziehen, die diese Gruppe faktisch schwerer erfüllen kann als Menschen ohne Behinderung. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn von den Bewerber_innen besondere Mobilität, berufliche Erfahrungen oder praktische Tätigkeiten im Vorfeld des Studiums erwartet werden (Schindler 2011, S. 8). Menschen mit Behinderung fällt es zum Teil schwerer, kurzfristig ihren Wohn- bzw. Studienort zu wechseln. Hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen gibt es zwar Härtefallanträge, diese sind aber auf eine bestimmte Quote¹⁶¹ begrenzt, an der neben Menschen mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen zum Teil auch andere Gruppen wie etwa Leistungssportler_innen partizipieren.

Studienbewerber_innen mit Behinderung werden in der Regel nicht über die Härtefallquote zugelassen, sondern über das reguläre Zulassungsverfahren, in dem sie aber Nachteilsausgleiche geltend machen können. Bewährte Nachteilsausgleiche (Antrag auf die Verbesserung der Durchschnittsnote, der Antrag auf die Verlängerung der Wartezeit und der Antrag auf die Berücksichtigung des ersten Studienortes), die ursprünglich von der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) genutzt wurden, greifen für behinderte Studienberechtigte oft zu kurz. Dies liegt daran, dass die Hochschulen jetzt selbst für die Auswahl der Studierenden zuständig sind und zum Teil zusätzlich zur Durchschnittsnote besondere Zugangsvoraussetzungen eingeführt haben. An diesen zusätzlichen Zulassungskriterien wie z. B. notwendigen Berufserfahrungen können Studienberechtigte mit Behinderung scheitern. Außerdem werden gewisse Nachteilsausgleiche wie der Anspruch auf die Verbesserung der Durchschnittsnote nicht mehr an allen Hochschulen gewährt (Fromme 2009, S. 5 ff.). Hinzu kommen der damit verbundene hohe organisatorische Aufwand und die lange Bearbeitungszeit, die Studierende mit Behinderung erheblich beeinträchtigen. Diese veränderten Zulassungskriterien bedürfen neuer bzw. angepasster Nachteilsausgleiche, die aber oft nicht vorhanden sind. Ein weiteres Problem ist, dass bei Master-Studiengängen häufig rechtliche Regelungen für Nachteilsausgleiche fehlen, so dass der Zugang zum Masterstudium für Studierende mit Behinderung erschwert sein kann¹⁶² (Fromme 2009, S. 8). Auch die vielerorts eingeführten Bewerbungstests bzw. Bewerbungsgespräche im Rahmen der Studienzulassung müssen mit ausreichenden Nachteilsausgleichen versehen werden, um Studienberechtigte mit Behinderung nicht zu benachteiligen. Dazu zählen z. B. verlängerte Bearbeitungszeiten bei Tests, die Verfügbarkeit von Gebärdensprachdolmetschern etc..

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.

Trotz dieser Benachteiligungen haben sich der Zugang und die Studiensituation von Studierenden mit Behinderung in den letzten 30 Jahren deutlich verbessert. Dabei spielt vor allem die Empfehlung der KMK zur „Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich“ aus dem Jahre 1982 eine wichtige Rolle, die Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligungen und zur Förderung von Chancengleichheit von Studierenden mit Behinderung vorgibt. Ebenso zentral sind die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Eine Hochschule für Alle“, die die Verbesserung des Studiums von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit zum Ziel haben¹⁶³ (HRK 2009a). Auch von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geht ein starker Impuls für die gleichberechtigte Teilhabe von Studierenden mit Behinderung an der Hochschulausbildung aus.

Benachteiligungen von Bildungsausländer_innen

Bildungsausländer_innen sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung an einer ausländischen Schule erworben haben. Die Gruppe der internationalen Studierenden wird stark umworben. Ihr Anteil lag im Wintersemester 2009/2010 bei 8,5 %¹⁶⁴ (BMBF 2010, S. 5). Bildungsausländer_innen unterliegen beim Zugang zu deutschen Hochschulen spezifischen Regelungen und Aufnahmeverfahren¹⁶⁵. Insbesondere bürokratische und sprachliche Hürden können zu einer Benachteiligung dieser Studierenden gegenüber deutschen Studienberechtigten und sogenannten Bildungsinländer_innen¹⁶⁶ führen. Trotz gleicher Leistungen kann es im Vergleich zu inländischen Studieninteressierten zu Verzögerungen oder gar Ausfällen im Vorfeld der Studienaufnahme kommen, etwa weil der Zulassungsprozess zeitaufwändig ist, die involvierten Behörden nicht über entsprechende Sprachkenntnisse und/oder interkulturelle Sensibilitäten verfügen oder die im Ausland erworbenen Leistungsnachweise nicht adäquat angerechnet werden¹⁶⁷. Hinzu kommt bei der Studienplatzvergabe in den höheren Fachsemestern, dass deutsche Studierende und Bildungsinländer_innen gegenüber Bildungsausländer_innen bevorzugt werden, weil letztgenannter Gruppe nur eine begrenzte Anzahl von Studienplätzen zur Verfügung steht.

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 Bolognaprozess 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 weltweit 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:

Trotz der steigenden Zahl von Studierenden und eines gestiegenen Anteils an Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen, nehmen bestimmte Gruppen von Studienberechtigten, etwa mit Behinderung oder „niedriger sozialer Herkunft“ seltener ein Studium auf. Dies hängt u. a. mit bestehenden Benachteiligungen im Kontext des Zugangs zum Studium zusammen (siehe oben Kapitel III.IV. 3.2.). Das Geschlechterverhältnis unter den Studienanfänger_innen ist weitgehend ausgeglichen. Es besteht jedoch weiterhin eine starke Ungleichheit zwischen Frauen und Männern in Bezug auf die Wahl der Studienfächer, die sich vor allem zum Nachteil von Frauen auswirken kann.

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 Bildungsinländer_innen) zugenommen. So kam 2010 jede_r siebente Studienanfänger_in aus dem Ausland (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 126).

Während das Geschlechterverhältnis unter den Studierenden nahezu ausgeglichen ist, gibt es in Bezug auf die Fächerwahl deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Geschlechter. So stellten im Jahr 2011 Studentinnen vor allem in den Sprach- und Geisteswissenschaften sowie in den Bereichen Medizin und Veterinärmedizin die deutliche Mehrheit dar, während in den Natur- und Ingenieurwissenschaften Studenten deutlich überrepräsentiert waren (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 127). Diese Ungleichheit in der Fächerverteilung liegt u. a. in „der jeweiligen Kultur, dem Ethos der entsprechenden Fächer und den damit verbundenen Berufsfeldern begründet“ (Heitzmann/Klein 2012, S. 21) und ist nicht nur auf geschlechertypische Sozialisationsprozesse zurückzuführen, d. h. es gibt indirekte Barrieren, die Frauen den Zugang zu diesen Fächern erschweren können. Wenn Frauen sich z. B. für ein MINT¹⁶⁸-Studium entscheiden, müssen sie damit rechnen, später Schwierigkeiten beim Einstieg in das Berufsleben zu haben und deutlich weniger als männliche Studienabgänger der gleichen Fachrichtung zu verdienen. Im Vergleich zu gleich ausgebildeten Männern sind Absolventinnen von MINT-Fächern häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und können häufiger nur in ein befristetes Arbeitsverhältnis einsteigen (Pfahl/Solga 2009, S. 3). Auch verfügen Frauen in MINT-Berufen über deutlich schlechtere Aufstiegschancen als Männer. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in diesem von Männern dominierten Bereich kaum gegeben ist und Teilzeitarbeit nur selten vorkommt (vgl. ebd. S. 4). Studieren sie hingegen sprach- oder geisteswissenschaftliche Studiengänge, ist die Berufseinmündung einfacher und der Gehaltsunterschied zu

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

männlichen Studienabsolventen, selbst wenn diese mehr verdienen, geringer (Leuze/ Strauß 2009, S. 3). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass Studienfächer mit einem hohen Anteil an weiblichen Studierenden als „weniger wert“ angesehen werden (ebd., S. 5).

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 **agentur Mädchen in Wissenschaft und Technik** der Technischen Universität München verfolgt das Ziel, bei Mädchen und jungen Frauen im Alter von 10-19 Jahren Interesse für technische und naturwissenschaftliche Themen zu fördern.

In ein- bis mehrtägigen Projekten sollen die Teilnehmerinnen spielerisch die Beschäftigung mit Naturwissenschaft und Technik erleben. Dabei werden stets Bezüge zu den Alltagserfahrungen und Interessen der Mädchen hergestellt. Die möglichst frühe Einbeziehung der Mädchen ab einem Alter von 10 Jahren zielt darauf ab, noch vor der Pubertät und der zunehmenden Orientierung an herrschenden Geschlechterrollen auf die Interessen der Teilnehmerinnen einzuwirken.

Frauen sind in naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungen und Berufen nach wie vor unterrepräsentiert. Geschlechtsspezifische Barrieren, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse erschweren den Zugang zu naturwissenschaftlich-technischen Bereichen. Mit den Maßnahmen soll die Studien- und Berufsorientierung der Mädchen und jungen Frauen erweitert werden.

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)

Im Hinblick auf die „soziale Herkunft“ der Studierenden gibt es ebenso wie bei der Übergangsquote (siehe oben Kapitel III.IV. 3.2.) starke Unterschiede (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125). 2005 war der Anteil an Studierenden, deren Vater über eine Hochschulreife verfügt, viermal so hoch wie der Anteil an Studierenden, deren Vater keine Hochschulreife hatte. Zieht man als Vergleichsvariable die berufliche Stellung des Vaters heran, ergeben sich ähnliche Disparitäten: Die Bildungsbeteiligungsquote von Arbeiterkindern an Hochschulen betrug 17 %, die der Angestelltenkinder 40 %, während die Quote der Kinder aus Selbständigenfamilien mit 53 % dreimal so hoch lag und die der Beamtenkinder mit 65 % viermal so hoch (Deutsches Studentenwerk [DSW] 2007, S. 6).

Der Anteil an Studierenden mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit betrug gemäß der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 8 % (Isserstedt et al. 2007). Eine aktuelle Sonderauswertung zeigt, dass 60 % der Studierenden mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit diese als starke bzw. sehr starke Beeinträchtigung ihres Studiums empfinden (DSW 2012, S. 13). Von Dritten werden die Beeinträchtigungen dieser Studierenden aber selten wahrgenommen (ebd.).

3.4. Diskriminierungsrisiken im Studienverlauf

Wichtige Erkenntnisse:

Im Studienverlauf lässt sich Diskriminierung von Studierenden in Anknüpfung an alle AGG-Merkmale und die „soziale Herkunft“ finden. Diese können im Zusammenhang mit der Finanzierung des Studiums stehen, da bestimmte Studierende aufgrund ihres Alters, ihrer „sozialen Herkunft“, ihres Migrationshintergrundes oder ihrer Religion und Weltanschauung geringe Chancen auf finanzielle Unterstützung haben. Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit können zusätzlich durch höhere, studienbedingte Kosten benachteiligt werden. Darüber hinaus können behinderte und chronisch kranke Studierende durch unzureichende Nachteilsausgleiche, fehlende Barrierefreiheit und Beratung benachteiligt werden. Gleiches gilt für Bildungsausländer_innen, die sich vor allem durch eine mangelnde Studienorientierung benachteiligt sehen. Obwohl nur wenige Beschwerden zur sexuellen Belästigung von weiblichen und LSBTI-Studierenden an Hochschulen vorliegen, zeigt eine aktuelle Untersuchung, dass diese ein großes Ausmaß an der Hochschule haben können. Insbesondere einzelne Gruppen von Studierenden wie Trans*-Personen, homosexuelle Studierende, nichtdeutsche Studierende, muslimische Studierende, Studierende mit Kindern sowie Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit machen an Hochschulen Diskriminierungserfahrungen. Den Betroffenen fehlt es häufig an qualifizierten Anlaufstellen und Beschwerdestellen an den Hochschulen. Dies hängt auch damit zusammen, dass Diskriminierung kein zentrales Thema für Hochschulen ist und sich diese eher mit Fragen von Diversity beschäftigen.*

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.

Die **Frage der Finanzierung des Studiums** ist nicht nur beim Zugang relevant, sondern auch **während des Studiums** kann es zu Benachteiligungen kommen, wenn Studierende ihr Studium selbst finanzieren müssen. Studierende aus einkommensschwachen Haushalten, ältere Studierende, die kein BAföG erhalten, aber auch ausländische Studierende¹⁶⁹ können immer wieder von Finanzierungsengpässen betroffen sein, die sich z. B. negativ auf die Studiendauer auswirken bzw. zum Studienabbruch führen können. Im Rahmen einer Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wurden im Jahr 2009 Bildungsausländer_innen zu ihren Schwierigkeiten beim Studium befragt. Dabei erklärten 39 %, dass sie finanzielle Schwierigkeiten haben, die sich belastend auf ihr Studium auswirken (DSW 2009, S. 54). Mit steigendem Alter verringert sich der Anteil der Studierenden, die nach eigenen Angaben von einer gesicherten Studienfinanzierung ausgehen. Die Studienfinanzierung wird also tendenziell unsicherer, was u. a. darin begründet ist, dass „der Anspruch auf Kindergeld wegfällt, die beitragsfreie Mitversicherung in der Krankenversicherung der Eltern nicht mehr möglich ist und unter Umständen die Förderung nach dem BAföG endet, weil das Ende der Regelstudienzeit erreicht wurde“ (Is-serstedt et al. 2010, S. 386). Ältere Studierende sind damit häufiger auf Erwerbstätigkeit angewiesen als jüngere Studierende. Dies wirkt sich auch auf deren Zeitstruktur aus. Je älter sie sind, desto höher ist ihre zeitliche Gesamtbelastung. In vielen Fällen hat dies eine Reduzierung des Umfangs der für das Studium investierten Zeit zur Folge (ebd.).

Als Unterstützungsmaßnahmen vergeben Hochschulen und andere Institutionen, die vom Staat getragen werden (wie insbesondere die Studienstiftung des deutschen Volkes) Stipendien oder Studienabschlussbeihilfen. Daneben gewährleisten die unterschiedlich politisch, weltanschaulich oder religiös ausgerichteten Studienwerke ein plurales Angebot an Unterstützung von Studierenden. Beim Zugang zu diesen Stipendien bzw. Unterstützungsleistungen kann es zu Ungleichbehandlungen, und zwar in Bezug auf die religiöse Orientierung oder Weltanschauung der Studierenden, kommen. Manche Studienwerke stehen nichtchristlichen Studierenden nicht oder nur begrenzt offen. Auch andere Stipendienggeber wie etwa partei-, arbeitgeber- oder gewerkschaftsnahe

¹⁶⁹ Diese haben oft nicht nur einen geringeren finanziellen Spielraum, sondern auch zum Teil schlechtere Nebenerwerbsmöglichkeiten, da sie spezifischen arbeitsrechtlichen Regelungen unterliegen. Ausländische Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern dürfen nur eine Beschäftigung ausüben, wenn dies in der Aufenthaltsgenehmigung erlaubt ist. Wenn sie eine Arbeitserlaubnis haben, dürfen sie insgesamt 120 Ganztage arbeiten. Studentische Nebentätigkeiten an Hochschulen bzw. wissenschaftlichen Einrichtungen sind aber ohne zeitliche Begrenzung möglich (vgl. § 28.5.3 der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zum Ausländergesetz [AuslG-VwV]).

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.

Für Studierende mit Behinderung bestehen ebenfalls erschwerte Bedingungen, weil sie einen höheren Finanzierungsbedarf haben als Studierende ohne Behinderung (DSW 2012, S. 18). Eine repräsentative Befragung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zeigte, dass - obwohl insgesamt 71 % der befragten Studierenden mit Behinderung oder chronischer Krankheit beeinträchtigungsbedingte Zusatzkosten haben - nur wenige davon (2,4 %) Sozialleistungen zur Kompensation bzw. eine Eingliederungshilfe (0,6 Prozent im Sommersemester 2011) beziehen (ebd., S. 18). Die Zusatzkosten werden demnach nur in wenigen Fällen von der Eingliederungshilfe kompensiert. Spätestens mit dem Erwerb des Bachelor-Grades bekommen auch die Studierenden Schwierigkeiten mit der Weiterfinanzierung, die eine Eingliederungshilfe erhalten, weil rein formal mit dem Bachelor-Grad bereits ein erster berufsqualifizierender Abschluss erreicht wird und mit diesem der Anspruch auf finanzielle Hilfe endet.

Finanzielle Problemlagen aufgrund struktureller Benachteiligungen in Anknüpfung an die „soziale Herkunft“, den Migrationshintergrund oder eine Behinderung stellen nach wie vor eines der häufigsten Motive für den Studienabbruch dar (Heublein et al. 2009). Trotz verschiedener Reformen in den Hochschulen und der damit verbundenen Veränderungen von Studiengängen (Bologna-Prozess) ist die Quote der Studienabbrüche in Bachelor-Studiengängen weiterhin sehr hoch. Sie lag im Jahr 2010 bei 28 % und hat sich damit im Vergleich zu den Vorjahren kaum verändert. Einzelne Studierende weisen darüber hinaus überproportional hohe Studienabbruch- und -unterbrechungsquoten auf. Besonders betroffen sind Bildungsinländer_innen, deren Abbruchquote 2010 insgesamt 42 % im Bachelorstudium betrug¹⁷⁰ und Bildungsausländer_innen, die sogar mit 46 % betroffen waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 133). Auch Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit weisen signifikant höhere Abbruch-, Unterbrechungs- und Wechselquoten auf (BMAS 2009, S. 39 ff.) Bei Studierenden aus bildungsfernen Familien ist dagegen keine höhere Abbruchquote festzustellen (Bargel/Bargel 2010, S. 19). Studienabbrüche können u. a. auf Benachteiligungen und Diskriminierung im Studium zurückzuführen sein. Nach Untersuchungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) beruhen Studienabbrüche u. a. vor allem auf finanziellen Problemlagen, nicht erfüllten Leistungsanforderungen, unzulänglichen Studienbedingungen

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

sowie familiären oder persönlichen Problemlagen (Heublein et al. 2003, Heublein et al. 2009). Die Untersuchungen des HIS belegen auch, dass ein Zusammenhang zwischen der „sozialen Herkunft“ und dem Studienabbruch besteht. So sind Studierende, deren Eltern keine Akademiker_innen sind und aus einer unteren sozialen Herkunftsgruppe kommen (hier definiert als Arbeiter_innen, ausführende Beamt_innen im einfachen und mittleren Dienst), einem größeren Risiko ausgesetzt, das Studium abzubrechen, was vor allem auf finanzielle Problemlagen zurückzuführen ist (Heublein et al. 2003, S. 46 ff.). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass unter den Studienabbrecher_innen, die ihr Studium wegen einer Erkrankung abbrechen, der Anteil an Studierenden aus unteren sozialen Herkunftsgruppen besonders hoch ist. Kein Zusammenhang besteht dagegen zwischen der „sozialen Herkunft“ und dem Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienleistungen (ebd., S. 47).

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

DIMENSIONEN: KEINE EINSCHRÄNKUNG

ZIEL: VERRINGERUNG DER STUDIENABBRUCHQUOTEN DURCH GEZIELTE UNTERSTÜTZUNG UND BESEITIGUNG VON DISKRIMINIERUNGSRISIKEN

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.

In Mentoring-Gesprächen werden die Betroffenen frühzeitig individuell beraten und bedarfsgerecht bei der Organisation ihres Studiums unterstützt. Damit die Mentor_innen auch fachspezifische Eigenheiten und Fachkulturen berücksichtigen können, finden diese Gespräche in den Fakultäten statt. Die Arbeitsgemeinschaft Mentoring hat für das Mentoring-Gespräch einen Prozessleitfaden entwickelt. Darüber hinaus stehen weitere Beratungsleitfäden sowie ein Schulungskonzept für Mentor_innen zur Verfügung.

Mentoring-Gespräche werden anonymisiert dokumentiert. Diversity-relevante Daten werden erfasst. So ist eine regelmäßige Evaluation und Erfolgskontrolle möglich. Außerdem verschaffen die Daten Einblicke in die studentische Realität und verringern die Distanz der Verwaltung zu den Studierenden. Gruppenspezifische und individuelle Bedarfe können besser erkannt werden. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen, kann möglichen Diskriminierungssituationen und -potentialen entgegengewirkt werden. Die Informationen werden auch für die Weiterentwicklung von Studiengängen und die Hochschulentwicklung genutzt.

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.

Besonders gravierende Schwierigkeiten werden bei den **Studien- und Prüfungsbedingungen** für Studierende mit Behinderung gesehen. Es gibt kaum Hilfen für Studierende mit psychischen Belastungen und chronischen Krankheiten. Studierende mit Behinderung bzw. chronischen Krankheiten sind häufig nicht in der Lage, die von ihnen geforderten zeitlichen und mobilen Standards zu erfüllen¹⁷¹. So gaben in der Befragung des DSW 70 % der Teilnehmer_innen an, Probleme mit den zeitlichen Vorgaben zu haben, 61 % hatten Schwierigkeiten mit organisatorischen Vorgaben und 63 % mit der Gestaltung der Lehr- und Prüfungssituationen (DSW 2012, S. 16). Neben den institutionalisierten Benachteiligungen werden sie zum Teil auch mit Unverständnis seitens der Dozent_innen, Prüfer_innen und Sachbearbeiter_innen konfrontiert. Hinzu kommt ein teilweise unzureichendes Angebot an persönlichen Assistenzen und Hilfsmitteln, etwa zur Unterstützung von Seminarbesuchen. Studierende mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit können einen Antrag auf Nachteilsausgleiche in Bezug auf Studien- und Prüfungsbedingungen stellen. Diese Möglichkeit wird aber nur von etwa einem Drittel der Studierenden genutzt. Auch die Studierenden, die von der Möglichkeit der Beantragung von Nachteilsausgleichen Gebrauch machen, müssen allerdings feststellen, dass diese zum Teil nicht genehmigt werden, da einzelne Lehrende nicht bereit sind, LehrROUTINEN zu verändern, spezifische Nachteilsausgleiche sich als nicht vereinbar mit der Studienordnung erweisen oder die Beeinträchtigung nicht als ausreichend für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs angesehen wird (DSW 2012, S. 16).

Nicht nur Studierende mit Behinderung können Benachteiligungen aufgrund der Studien- und Prüfungsbedingungen erfahren, sondern auch Studierende aus dem Ausland klagen über Probleme. Bildungsausländer_innen fühlen sich zum Teil schlecht über das Studium informiert. Hinzu kommen eventuelle Sprachbarrieren, die im Prüfungskontext relevant werden können. In der vom DSW durchgeführten Befragung von Bildungsausländer_innen gaben insgesamt 40 % der Befragten an, dass sie Studienschwierigkeiten aufgrund der fehlenden Studienorientierung hätten (DSW 2009, S. 52). Die mangelnde Studienorientierung kann als eine Benachteiligung von Bildungsausländer_innen gewertet werden¹⁷². Aber auch Bildungsinländer_innen sowie Studierende aus bildungsfernen Familien klagen über Probleme im Studium aufgrund unzureichender Studienorientierung.

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

GATEWAY ist ein interaktives Informations- und Kommunikationsportal für hör- und sehgeschädigte Menschen an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Universität (RWTH) Aachen. Es stellt barrierefreie Informationen und neueste technische Kommunikationshilfen zur Verfügung. Darüber hinaus unterstützen die 20 Mitarbeiter_innen des Projekts, davon knapp die Hälfte sehgeschädigt bzw. hörbehindert, die Studierenden bei der Planung von Praktika, bei der Bewerbung und beim Übergang in den Beruf. Daneben strebt das Projekt nach der Sensibilisierung von Lehrkräften, Verwaltung und Kommiliton_innen sowie Arbeitgeber_innen und Kolleg_innen bezüglich Hör- und Sehschädigungen. So sollen ungleiche Chancen von Hör- und Sehgeschädigten an deutschen Hochschulen durch Hilfsmittel, persönliche Beratung und direkte Unterstützung vor Ort ausgeglichen werden.

Das Projekt **STUGHS** der Universität Hamburg unterstützt gehörlose und hörgeschädigte Studierende durch Beratungs- und Vermittlungsaktivitäten. Zu den Kernbereichen zählen vor allem der Hochschulzugang, Bewerbung und Studienvorbereitung sowie die Studienorganisation, (erstmalige) Beantragung, Organisation und Abwicklung personenbezogener Dienstleistungen.

Die Beantragung und konkrete Organisation von Dolmetschereinsätzen o. ä. stellt für die Studierenden eine zusätzliche, das Studium beeinträchtigende oder verlängernde Belastung dar. Zwei gebärdensprachkompetente studentische Mitarbeiter_innen leisten in diesem Projekt einen Beitrag zur barrierefreien Kommunikation und Information im Studienalltag und entlasten so die Zielgruppe von Mehraufwand.

(ADS-Hochschulprojekt 2012)

Informations- und Beratungsangebote können zum Teil Abhilfe bei Problemen der Studienorientierung, bei allgemeinen und spezifischen Schwierigkeiten (Lern- und Leistungsproblemen, Prüfungsangst etc.) im Studium schaffen. Insbesondere die Gruppe der Studierenden mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit hat einen signifikant höheren Beratungsbedarf, ebenso Bildungsausländer_innen, Bildungsinländer_innen und Studierende aus bildungsfernen Familien. Bei den Studierenden aus bildungsfernen Familien wird der erhöhte Beratungsbedarf u. a. darauf zurückgeführt, dass ihnen „von Hause aus“ kompetente Ansprechpartner_innen zu Fragen der Studienfinanzierung, Auslandsaufenthalt oder Prüfungsängsten fehlen. Ein weiteres Problem für diese Gruppe von Studierenden können Defizite in der Fachsprache und fehlende akademische Kontakte sein, die nicht selten die entscheidenden Weichen im Studienverlauf

und darüber hinaus stellen. Ferner steigt mit zunehmendem Alter der Beratungsbedarf von Studierenden. „Während etwas mehr als die Hälfte der unter 24-jährigen Studierenden Beratungsbedarf äußert, sind es bei den über 27-jährigen bereits mehr als zwei Drittel.“ (Isserstedt et al. 2010, S. 456). Dabei spielen u. a. Themen wie die Vereinbarkeit von Studium und Familie bzw. Erwerbstätigkeit eine Rolle.

Dem unterschiedlichen Beratungsbedarf wird an den Hochschulen jedoch nicht immer ausreichend Rechnung getragen, da Beratungs- und Unterstützungsangebote für spezifische Gruppen fehlen oder nur in unzureichender Weise vorhanden sind. Zum Teil sind Beratungsangebote den jeweiligen Studierenden aber auch nicht bekannt¹⁷³. Dies kann zu einer Benachteiligung der davon betroffenen Studierenden führen.

Eine besondere Benachteiligung im Studium können Studierende mit Behinderung durch **fehlende Barrierefreiheit** an Hochschulen erfahren. So bestehen beispielsweise Barrieren hinsichtlich der Zugänglichkeit zu bestimmten Gebäuden oder der hinreichenden Wahrnehmung von Lehrveranstaltungen, Sprechstunden oder des Zugangs zu Literatur. So kann es vorkommen, dass Menschen mit Behinderung bestimmte Veranstaltungs- und Diensträume nicht erreichen können oder dass in Lehrveranstaltungen Visualisierungstechniken verwendet werden, die Studierende mit Sehbehinderung faktisch von der Teilnahme ausschließen. Auch die Nichtzugänglichkeit zu bestimmten Veranstaltungen und den Regelangeboten im Rahmen des Hochschulsports kann eine Schwierigkeit für Studierende mit Behinderung darstellen. Zudem sind Wohnheime nicht immer behindertengerecht ausgestaltet, so dass sich campusnahe Wohn- und Entfaltungsmöglichkeiten als eingeschränkt erweisen können.

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 (Feltas 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 (Feltas 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

¹⁷³ Die DSW-Studie zur Situation von gesundheitsbeeinträchtigten Studierenden hebt hervor, dass Studierende mit chronisch-somatischen Erkrankungen, aber ganz besonders jene mit Teilleistungsstörungen, Beratungsangebote nur unterdurchschnittlich kennen und wahrnehmen. Fast die Hälfte der befragten Studierenden mit Beeinträchtigungen verzichtet auf notwendige spezifische Beratung, weil sie ihre Beeinträchtigung nicht preisgeben will. Ein Drittel der Studierenden nimmt die Beratung nicht wahr, weil es sich von den Beratungsangeboten nicht angesprochen fühlt (DSW 2012, S. 15).

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.

Weibliche Studierende, aber auch LSBTI*-Studierende, können zudem sexualisierten Anspielungen und Sprüchen durch Lehrende oder Mitstudierende ausgesetzt sein. Das an der Hochschule bestehende hierarchische Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden und das damit verbundene Abhängigkeitsverhältnis kann sexualisierte Diskriminierung und Gewalt begünstigen. So wird davon ausgegangen, dass sexuelle Belästigung an der Hochschule weniger mit Sexualität als vielmehr mit Machtmissbrauch zu tun hat. Studentinnen, die sexuellen Belästigungen ausgesetzt sind, können verunsichert und eingeschüchtert werden, was zu Einschränkungen in der Teilnahme am Studium und zum Studienabbruch führen kann. In einer Repräsentativstudie aus dem Jahr 2004 gaben 6 % der Opfer sexueller Belästigungen in der entsprechenden Altersgruppe an, Schule, Ausbildung bzw. Studium gewechselt oder abgebrochen zu haben (Müller/Schöttle 2005, S. 148). Oft haben die Opfer von sexueller Belästigung an der Hochschule Angst, diese anzuzeigen, was zum Teil auf die Tabuisierung des Themas an den Hochschulen zurückgeführt werden kann. Darüber hinaus befürchteten Studentinnen im Falle eines Übergriffs durch Lehrende, mit Beschwerden keinen Erfolg zu haben bzw. Nachteile für den beruflichen Werdegang (Feltas 2012, S. 28).

Jenseits der oben erwähnten Diskriminierungsrisiken fühlen sich Studierende auch in der **Interaktion mit anderen Studierenden oder Lehrenden diskriminiert**. Durch mangelnde Repräsentanz eines Themas oder einer Gruppe im hochschulischen Kontext können sich Studierende benachteiligt fühlen. So wird beispielsweise aus Sicht von LSBTI*-Studierenden Homosexualität in sozial- und erziehungswissenschaftlicher Literatur oder Lehrveranstaltungen zu wenig thematisiert. Dies könne dazu führen, dass die Ausbildung von Studierenden „betriebsblind“ in der heterosexuellen Dominanzkultur verhaftet bleibt (ADS-Hochschulprojekt 2012, S. 53). Die Gruppe der Bildungsausländer_innen, aber auch LSBTI*-Studierende sowie Studierende mit Behinderung, fühlen sich zudem zum Teil an den Hochschulen zu wenig repräsentiert. Bemängelt wird u. a. die fehlende Einbindung von selbstorganisierten Netzwerken in hochschulische Kommunikationskanäle. Insbesondere Bildungsausländer_innen beklagen auch, dass sie nur geringen Kontakt zu deutschen Studierenden haben.

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 durch¹⁷⁴. 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/

¹⁷⁴ Bei der Befragung füllten ca. 16 % aller Studierenden den kompletten Fragebogen aus.

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 schon 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.131 ff). 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_in an der CAU kennen, an die sie sich im Falle von Diskriminierung wenden können (ebd., S. 135).

Dies weist auf das **Fehlen von Beschwerdestellen bei Diskriminierung an Hochschulen** hin. Beschwerdestellen, die sich explizit dem Thema Diskriminierung widmen und sowohl für Beschäftigte¹⁷⁵ als auch Studierende zugänglich sind, gibt es an Hochschulen kaum. Eine solche Beschwerdestelle hat beispielsweise die Universität zu Köln, die neben einer zentralen Antidiskriminierungsstelle auch Vertrauensdozent_innen in den einzelnen Fachbereichen für das Thema Diskriminierung berufen hat¹⁷⁶. Auch die Universität Bremen besitzt mit der Arbeitsstelle gegen Diskriminierung und Gewalt (ADE) eine spezifische Anlaufstelle¹⁷⁷.

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 verschiedenen 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.

¹⁷⁶ Für mehr Informationen siehe: <http://www.asa.uni-koeln.de/11787.html> (Januar 2013).

¹⁷⁷ Siehe auch <http://www.ade.uni-bremen.de/> (Januar 2013).

rende berichten zum Teil von abschätzigen Bemerkungen und Ungleichbehandlung bei der Vergabe von Referatsthemen und bei der Benotung seitens der Dozent_innen. Dies gilt insbesondere für Personen, denen man ihre religiöse Zugehörigkeit äußerlich ansieht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsrisiken und Diskriminierungserfahrungen von Studierenden, anders als Diversity-Ansätze (s. u. Kapitel III.IV. 3.5.), bisher eher selten im Fokus von Hochschulen steht und die Hochschulen zum Teil noch am Anfang bei der Diskussion zum Abbau von Diskriminierungen im hochschulischen Interaktionsprozess stehen. So stellt Klein fest: „In Deutschland hat der Begriff Antidiskriminierung erst seit Inkrafttreten des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) erkennbare Relevanz, auch an Hochschulen. Gleichwohl sind Begriff und Konzept an Hochschulen völlig marginal...“ (Klein 2012a, S. 162).

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 Hochschulen¹⁷⁸

Wesentliche Erkenntnisse der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Diversity-Maßnahmen werden verstärkt von Hochschulen entwickelt und umgesetzt, um im Wettbewerb der Hochschulen (national und international) zu bestehen, aber auch, um chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Bei diesen Maßnahmen steht die Förderung von Vielfalt im Vordergrund, die Vermeidung von Diskriminierung bzw. Benachteiligung spielt dabei noch eine untergeordnete Rolle. Die Hochschulen, die umfassende Diversity-Strategien entwickelt und auf Leitungsebene verankert haben, richten ihren Blick auch auf Diskriminierungsrisiken und die Notwendigkeit, Diversity-Maßnahmen in Anknüpfung an alle AGG-Dimensionen sowie die „soziale Herkunft“ einzuführen. Das Modellprojekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierungsfreie Hochschule – mit Vielfalt Wissen schaffen“ bietet Hochschulen eine wichtige Grundlage, anhand von Indikatoren Diskriminierungsrisiken in den Schlüsselprozessen der Hochschule zu identifizieren und zeigt gute Praxisbeispiele zur Förderung von Vielfalt und Chancengerechtigkeit an der Hochschule auf.

Die Diskussionen um den Umgang mit Vielfalt und die Möglichkeiten, den Diversity-Ansatz¹⁷⁹ 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 Maßnahmen¹⁸⁰ 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.

¹⁷⁹ Der Diversity-Ansatz geht auf US-amerikanische bürger-, schwulen- und frauenrechtspolitische Bewegungen der 1950er und 60er Jahre und den darauf folgenden gesetzlichen Diskriminierungsschutz zurück. Dieser besteht zum einen aus Diskriminierungsverboten und zum anderen aus Nachteilsausgleichen und Fördermaßnahmen („affirmative action“) (ADS Diversity -Projekt 2012, S. 11).

¹⁸⁰ Diversity-Maßnahmen werden hier als Maßnahmen verstanden, die sich auf eine oder einige AGG-Dimensionen oder die „soziale Herkunft“ zur Herstellung von Chancengleichheit beziehen. Diese Maßnahmen sollen in der Regel dazu dienen, Diskriminierungen vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 58).

Förderung von Vielfalt entwickelt, die u. a. darauf abzielen, mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Dies ist relevant, da - wie gezeigt - „Bildungsungerechtigkeit, die das gestufte deutsche Schulsystem hervorbringt, im Bereich der tertiären Bildung und wissenschaftlichen Karriere fortgeführt und verfestigt wird“ (Heitzmann/Klein 2012, S. 39). Trotz erster Schritte der Hochschulen in Richtung Förderung von Chancengleichheit und Vielfalt scheint es, dass diese bislang noch immer unzureichend auf die vielfältig werdende Studierendenschaft eingestellt sind (ebd.).

Auch im Rahmen des Bologna-Prozesses spielt Diversity eine Rolle, da im Hinblick auf die „soziale Dimension“ der Hochschulbildung gefordert wird, „dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten“ und „dass es wichtig ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können“ (Londoner Communiqué 2007, S. 5). Insgesamt sollte es den Hochschulen im Hinblick auf die Vielfalt der Studierenden darum gehen, bestehende Unterschiede als Ressource und nicht als Defizit zu erkennen (Schindler 2011, S. 2). Dafür sollten Hochschulen Instrumente entwickeln, um die unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Studierenden als Potential für den Lern- und Entwicklungsprozess zu nutzen.

Hochschulen sehen - vor allem bedingt durch den demographischen Wandel, die Globalisierung sowie Internationalisierung und den Wettbewerb um die „Besten“ - im Kontext der Entwicklung eines Fach- und Führungskräftemangels die Notwendigkeit, sich neuen Zielgruppen zu öffnen sowie die bestehende Vielfalt der Menschen an der Hochschule wertzuschätzen und zu fördern (Wolde/Bender 2011). Um auf diese Herausforderungen zu reagieren, versuchen Hochschulen verstärkt, Diversity-Management (DiM) im Kontext der Hochschule zu verankern. Die gesetzlichen Diskriminierungsverbote, aber vor allem auch die zunehmend vielfältige Zusammensetzung des Arbeitsmarktes haben Ende der 1980er- bzw. Anfang der 1990er Jahre in den USA das Konzept des Diversity-Managements hervorgebracht, mit dem Unternehmen ihre Produktivität und Effizienz steigern können. Diversity-Management wird mittlerweile in den meisten US-amerikanischen, aber auch in immer mehr europäischen Unternehmen angewendet (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 11). Es verfolgt das Ziel, die Vielfalt der Organisationsmitglieder als Ressource zu betrachten und diese gezielt zu nutzen, um einen wirtschaftlichen Mehrwert für die Gesamtorganisation zu schaffen. Interne Strukturen und Prozesse werden danach ausgerichtet, die individuelle Verschiedenheit der beteiligten Akteur_innen maximal nutzbar zu machen. Hierzu werden verschiedene Managementinstrumente, etwa zur Verbesserung der Gesamtatmosphäre, der Personalentwicklung oder des Wissenstransfers eingesetzt.

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.

In den letzten zwei bis drei Jahren haben Hochschulen verstärkt angefangen, einzelne Diversity-Maßnahmen besser zu koordinieren und in umfassenden Diversity-Strategien zusammenzuführen. Eine Diversity-Strategie zeichnet sich dadurch aus, dass auf Leitungsebene unterschiedliche Diversity-Maßnahmen zusammengeführt und koordiniert werden, um damit einen umfassenden Diversity-Prozess an der Hochschule anzustoßen (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 58).

Die Entwicklung umfassenderer Diversity-Strategien lässt sich beispielsweise an folgenden Hochschulen beobachten¹⁸¹:

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, PRINZIPIELL KEINE EINSCHRÄNKUNGEN
ZIEL: ENTWICKLUNG UMFASSENDER DIVERSITY- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSSTRUKTUREN

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

An der Universität Duisburg-Essen wurde u. a. ein Prorektorat für Diversity-Management (DiM) eingerichtet. DiM-Aspekte wurden in die Leitlinien der Universität aufgenommen. Es erfolgten empirische Bestandsaufnahmen sowie die Entwicklung eines DiM-Monitoring. Die Universität Duisburg-Essen (UDE) verbesserte die Zugangschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten und richtete eine Ombuds-/Beschwerdestelle für Diskriminierung ein. Die Personalentwicklung wird diversity-gerecht ausgerichtet und bestehendes Personal für Fragen der Diversität sensibilisiert. Darüber hinaus strebt die Universität auch nach wissenschaftlicher Fundierung zu Diversity-Themen (siehe auch GP 1, GP 2).

Die Goethe-Universität Frankfurt am Main hat u. a. eine Projektsteuerungsgruppe für Diversity unter Leitung der für Gleichstellung beauftragten Vizepräsidentin sowie eine Koordinationsstelle Gender- und Diversity-Controlling im Gleichstellungsbüro geschaffen. Regelmäßig werden Bestands- und Bedarfsanalysen in den Fachbereichen und zentralen Einrichtungen zu Diversity-Maßnahmen durchgeführt. Für unterschiedliche Gruppen von Studierenden (Studierende mit Migrationshintergrund, internationale Studierende, Studierende nichtakademischer Herkunft) stehen Mentoring-Programme zur Verfügung. Für Studierende mit besonderen Herausforderungen gibt es individuelle Studienbegleitung.

An der Technischen Universität München (TUM) gibt es u. a. eine_n Vizepräsident_in für Diversity und Talent-Management. Daneben wurde ein Diversity-Zentrum (TUMDiversity) gegründet sowie ein Diversity-Code of Conduct und ein Diversity-Leitbild verabredet. Alle Diversity-Maßnahmen sind an der TUM gebündelt. Die Lehrenden werden in diesem Themenbereich sensibilisiert.

Die Rheinisch-Westfälische Technische Universität (RWTH) Aachen richtete u. a. die Stabsstelle ‚Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management‘ (IGaD) ein. Darüber hinaus wird ein Runder Tisch „Gleichbehandlung/Antidiskriminierung“ organisiert. Die Universität verfolgt die Entwicklung eines systematischen Diversity-Monitoring als Grundlage zur Entwicklung von Diversity-Maßnahmen sowie die Gender- und diversity-orientierte Maßnahmenevaluation (DiEva).

(ADS-Hochschulprojekt 2012)

Auch die Universität Bremen ist dabei, eine umfassende Strategie zu entwickeln und hat dazu ein Grundlagenpapier erstellt, das Zielsetzungen einer Diversity-Strategie, vorhandene Diversity-Maßnahmen und zukünftig geplante Maßnahmen zur strukturellen und nachhaltigen Verankerung von Diversity an der Universität Bremen vorstellt. Die Diversity-Strategie der Universität Bremen bezieht sich dabei u. a. ausdrücklich auf die „Wachsamkeit gegenüber den vielfältigen Formen von Diskriminierung“ und die Notwendigkeit, alle AGG-Dimensionen und die „soziale Herkunft“ sowie die Intersektionalität von Ausschlussmechanismen zu beachten.

(Universität Bremen 2012)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass umfassende Diversity-Prozesse an Hochschulen zum Teil noch am Anfang stehen, obwohl es schon viele einzelne Diversity-Maßnahmen gibt¹⁸². Dies kann u. a. auch daran liegen, dass es bisher noch keine rechtliche Grundlage für Diversity-Management an Hochschulen gibt. Es fehlt häufig noch an einem systematischen Diversity-Mainstreaming an Hochschulen. Im Unterschied zu Diversity-Maßnahmen, die sich auf nur ein oder mehrere Diskriminierungsmerkmale beziehen können, werden beim Diversity-Mainstreaming alle Diskriminierungsmerkmale gleichwertig und zielgruppenübergreifend mitgedacht und umfassend adressiert (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 57 ff.). Die Förderung von Vielfalt müsste dabei als Querschnittsaufgabe begriffen werden, die auch in sämtlichen Entscheidungsprozessen Berücksichtigung findet und auf allen Ebenen der Organisation verankert wird. Dabei könnten sich Hochschulen an der Entwicklung des Gender-Mainstreaming¹⁸³, aber auch an ersten Ansätzen des Disability-Mainstreaming orientieren (Heitzmann/Klein 2012, S.40). Die Entwicklung hin zu einem Diversity-Mainstreaming an Hochschulen sollte aber nicht dazu führen, dass auf Gender-Mainstreaming/Gleichstellung verzichtet wird, sondern überlegt werden, wo diese strategischen Ansätze verbunden werden können bzw. sich sinnvoll ergänzen (Klein 2012a, S. 173). Aus dem Blickwinkel der Antidiskriminierung wird es im Hinblick auf die Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mainstreaming an Hochschulen entscheidend sein, „ob es Hochschulen gelingt, nicht nur die ökonomische Nutzenorientierung im Blick zu haben, sondern ob sie auch an Gerechtigkeits- und Teilehabeüberlegungen anknüpfen“ (Klein 2012b).

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).

183 Beim Gender-Mainstreaming geht es um die Gleichstellung von Frauen und Männern als Querschnittsaufgabe. Maßnahmen, Organisations- und Entscheidungsprozesse werden dabei unter dem Blickwinkel der Geschlechtergerechtigkeit geprüft und bewertet. Gefragt wird, ob sich eine Maßnahme oder ein Prozess auf Frauen und Männer unterschiedlich auswirkt, ausgewirkt hat oder auswirken kann, um dann notwendige Anpassungen vorzunehmen (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 58).

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:

- | In einem ersten Schritt wurde untersucht, in welchen Bereichen Diskriminierungen aufgrund der sechs AGG-Merkmale Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung und sexuelle Identität sowie zu anderen relevanten Ungleichheitskategorien wie der „sozialen Herkunft“ vorliegen.
- | Basierend auf diesen Erkenntnissen, wurden in einem zweiten Schritt Indikatoren entwickelt, mit denen sich institutionelle und individuelle Diskriminierungen innerhalb von Hochschulen identifizieren lassen.
- | Drittens wurde eine Analyse von good practices durchgeführt, um herauszufinden, welche Maßnahmen und Strategien sich für Hochschulen eignen, um Diskriminierungen zu vermeiden und eine Antidiskriminierungskultur für Beschäftigte und Studierende zu etablieren.

Am Projekt waren elf Fachhochschulen und Universitäten aus west- und ostdeutschen Bundesländern beteiligt¹⁸⁴. Die Laufzeit des Forschungsprojektes betrug zwei Jahre, von 2010 bis 2012. Im Rahmen des Modellprojektes ist es gelungen, **Diskriminierungspotentiale** in den Schlüsselprozessen - Hochschulzugang, Studienfinanzierung, Studienverlauf, Campusleben, wissenschaftliche Karriere, Berufszugänge und -verläufe bei (nicht) wissenschaftlichem Personal einer Hochschule - zu identifizieren. Alle am Projekt beteiligten Hochschulen analysierten **Handlungsnotwendigkeiten** in den einzelnen Schlüsselprozessen in Bezug auf die verschiedenen Diskriminierungsdimensionen. Darauf aufbauend wurden bereits vorhandene **Strategien und Maßnahmen** zur Sicherung von Diskriminierungsfreiheit systematisiert und in einer **hochschulübergreifenden Synopse** zusammengeführt, die von allen beteiligten Hochschulen genutzt werden kann.

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 können¹⁸⁵.

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:

Die Empfehlungen richten sich in erster Linie an Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen; ferner an den Gesetzgeber, politische Akteure - insbesondere die Kultusministerkonferenz und Bildungsverwaltungen - aber auch an Antidiskriminierungsberatungsstellen und die Betroffenen 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. Die Empfehlungen sind horizontal ausgerichtet, d. h. sie richten sich nach Möglichkeit auf alle AGG-Merkmale sowie die „soziale Herkunft“. Sie können nur skizzenhaft präsentiert werden, da die Rahmenbedingungen für die frühkindliche sowie die Schul- und Hochschulentwicklung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich sind. Sie sollen als Handlungsanregungen verstanden werden. Für die einzelnen Bundesländer und Bildungsinstitutionen müssen sie entsprechend detailliert und individuell angepasst werden.

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.

I) Übergreifende Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

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

Forschung und Studien, aber auch Beschwerden im Bildungsbereich weisen auf Diskriminierung **von Kindergartenkindern, Schüler_innen und Studierenden aufgrund der in § 1 AGG geschützten Merkmale sowie der „sozialen Herkunft“** hin. Die „soziale Herkunft“ kann die Diskriminierungspotentiale der anderen AGG-Merkmale verstärken und wirkt häufig als „Trigger“ für Diskriminierung in Anknüpfung an die AGG-Dimensionen. Zudem zeigt sich, dass Diskriminierung im Bildungsbereich kein zeitlich befristetes und situativ auftretendes Moment, sondern strukturell und institutionell verwurzelt ist. Ein umfassender rechtlicher Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich ist daher geboten.

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 sollte beim **Zugang** zu den einzelnen Bildungsinstitutionen und beim **Übergang** zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen gewährt werden, da sich hier besondere Diskriminierungsrisiken zeigen. Auch **während des Besuchs** der einzelnen Bildungseinrichtungen sollte der Schutz vor Diskriminierung sichergestellt werden. Dabei können Fragen wie die Gewährleistung einer diskriminierungsfreien Leistungsbewertung und der Schutz vor Diskriminierung durch Lehrende bzw. Erziehende sowie andere Schüler_innen oder Studierende von Bedeutung sein.

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

Die Förderung von **Diversity** und die **Bekämpfung von Diskriminierung im Bildungsbereich sind zwei Seiten einer gesellschaftlichen Zukunftsaufgabe**, die zusammengebracht werden müssen, damit Bildungsgerechtigkeit verwirklicht werden kann, d. h. Antidiskriminierung sollte immer als Teil von Diversity mitgedacht werden. Diversity-Strategien im Bildungsbereich sollten daher den Abbau sowie die Prävention von Diskriminierung im Blick haben. Diversity-Mainstreaming im Bildungsbereich muss dabei den Inklusions- und Antidiskriminierungsauftrag umfassen und ihm gerecht werden.

Umfassend bedeutet, dass die Diversity-Strategien alle AGG-Dimensionen - sowie die „soziale Herkunft“ - einzeln, aber auch in ihrer Verbundenheit bzw. Mehrdimensionalität berücksichtigen. Umfassend meint auch, dass Diversity- und Antidiskriminierungskonzepte auf alle Akteur_innen sowie Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich ausgerichtet sein sollten und auf allen Ebenen des Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung bis zur hochschulischen Bildung zu implementieren sind.

Im Kontext der Entwicklung und Umsetzung von Diversity- und Antidiskriminierungskonzepten 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.

In Bezug auf den **frühkindlichen Bereich** sollen sich Eltern, die das Gefühl haben, dass ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung benachteiligt werden, nicht richtig aufgehoben sind bzw. nicht ausreichend gefördert werden, an diese unabhängigen Beschwerde- bzw. Beratungsstellen wenden können. Diese Beschwerdestellen für den frühkindlichen Bereich könnten mit Qualifizierungszentren zu Fragen der vorurteilsbewussten Erziehung sowie des Umgangs mit Vielfalt und Diskriminierung im Elementarbereich verbunden werden. Entsprechende Qualifizierungszentren hätten die Aufgabe, als Informations-, Beratungs- und Unterstützungsstellen im Prozess der Entwicklung hin zu einer vorurteilsbewussten Kindertageseinrichtung zu wirken.

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)

Allen Kindern muss der **gleiche Zugang** zu gemeinsamen, inklusiven Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung und Bildung ermöglicht werden. Dies erfordert ein ausreichendes Angebot an Plätzen, auch für Kinder unter drei Jahren. Der schnelle Ausbau an Betreuungsplätzen für alle Kinder - mit Fokus auf wohnortnahe und integrative bzw. inklusive Kindertagesstätten - sollte daher Priorität haben.

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 Unterstützungssysteme (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)

In der **Ausbildung** von Erzieher_innen an Fachschulen sowie im Hochschulbereich sollte der Themenbereich Umgang mit **Vielfalt, Vorurteilen und Diskriminierung im frühkindlichen Bereich** fester Bestandteil werden. Dazu zählt auch, dass Fragen von Gender, Diversity und Antidiskriminierung durchgängig in der Ausbildung verankert werden.

Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer (Jugendministerkonferenz [JMK] und KMK¹⁸⁷ 2004) sollten so weiterentwickelt werden, dass sie **verbindliche Qualitätsstandards** für die frühkindliche Betreuung festschreiben¹⁸⁸. Diese Standards sollten Kindertageseinrichtungen auch dazu verpflichten, sich mit Diskriminierung und Ausgrenzung in Bezug auf alle AGG-Dimensionen sowie die „soziale Herkunft“ zu beschäftigen.

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.

Formen von Benachteiligung und Diskriminierung sollten aufgespürt und es sollte aktiv dagegen vorgegangen werden. Vorstellbar wäre die Entwicklung einer Art TÜV für Kindertageseinrichtungen. Förderlich wären **Qualitätsvereinbarungen zwischen den Ländern und Trägern von Kindertageseinrichtungen**.

Kindertageseinrichtungen sollten Unterschiede bezüglich aller AGG-Dimensionen sowie der „sozialen Herkunft“ respektieren. Die Verantwortlichen sollten lernen, **Diskriminierungen und Vorurteile zu erkennen und dagegen anzugehen**. Vorurteilsbewusste Erziehung sollte in die **Organisationsentwicklung** von Kindertageseinrichtungen einfließen und als übergreifender Prozess verstanden werden, der von der Personalgewinnung über die Konzeption der Arbeit bis hin zum Umgang mit Kindern und Eltern reichen kann. Um dies zu bewerkstelligen, benötigen sie adäquate Ressourcen, beispielsweise für **externe Prozessbegleitungen¹⁸⁹ oder Fortbildungen mit Schwerpunkt auf Antidiskriminierung und vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung**. Auch die Möglichkeit, sich während der Arbeitszeit mit Fragen von Diskriminierung und dem Umgang mit Unterschieden auseinanderzusetzen und sich im Team darüber auszutauschen, sollte gegeben 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 Einseitigkeiten vermitteln.

Das **Erlernen der deutschen Sprache** im Rahmen der frühkindlichen Erziehung und Bildung ist für den Erfolg in Ausbildung und Arbeitsleben von entscheidender Bedeutung. Gleichzeitig sollte **Mehrsprachigkeit** von Kindertageseinrichtungen als Ressource wahrgenommen und die Muttersprache respektiert und wertgeschätzt werden. Dafür sind geeignete **Konzepte** in den Kindertageseinrichtungen zu implementieren, die sowohl auf die qualifizierte Sprachförderung in der deutschen Sprache als auch in der Zweitsprache abzielen.

Kindertageseinrichtungen sollten die Zusammenarbeit mit allen **Eltern und Familien** im Rahmen von Erziehungspartnerschaften fördern und deren systematische **Partizipation** ermöglichen. Dazu gehört eine gezielte Ansprache von Eltern mit Migrationshintergrund ebenso wie der selbstverständliche Umgang mit schwulen und lesbischen Eltern. Ein wertschätzender Umgang durch Erzieher_innen und die Leitung von Kindertageseinrichtungen ist nicht nur gegenüber den Kindern notwendig, sondern auch gegenüber den Eltern. Diese Wertschätzung sollte sich auch in der Elternarbeit und in Unterstützungsangeboten für Eltern niederschlagen.

¹⁸⁹ Erfahrungen zeigen, dass kurze Fortbildungen oft nicht ausreichend sind, sondern eine längerfristige 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^{190 191}

Seitens der Bildungspolitik sollte es darum gehen, **Themen wie Schutz vor Diskriminierung, Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Stärkung der Chancengerechtigkeit systematisch in Schulentwicklungsvorhaben** zu integrieren. Darüber hinaus sollten gezielt Kontrollmechanismen aufgebaut werden, die Fortschritte hin zu Inklusion und verbesserter Chancengleichheit sowie Hindernisse dokumentieren und in Bezug auf unterschiedliche Gruppen von Schüler_innen auswerten können¹⁹².

Ausreichende finanzielle Mittel für Schulen sind für diese Prozesse zur Verfügung zu stellen. Damit die völkerrechtlichen Verpflichtungen der UN-BRK im Hinblick auf Inklusion in der Schule erfüllt werden können, genügt eine Umschichtung der bisherigen finanziellen Mittel nicht. Empfohlen wird daher, mehr Mittel im schulischen Kontext nicht nur **für die Inklusion**, sondern auch für eine **Schulentwicklung, die die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und die Förderung von Chancengerechtigkeit im Blick hat**, zur Verfügung zu stellen¹⁹³. In diesem Zusammenhang wird auch auf die anhaltenden Diskussionen über die Aufhebung des Kooperationsverbotes (Art. 91 b GG) verwiesen. Die Abschaffung des im Zuge der Föderalismusreform 2006 im Grundgesetz eingeführten Kooperationsverbots würde es Bund und Ländern ermöglichen, sich gemeinsam für Verbesserungen im Bildungsbereich zu engagieren. Gleichzeitig müsste aber überlegt werden, wie die Autonomie der Länder im Bildungsbereich gewahrt werden kann bzw. wie die Zuständigkeiten für den Bildungsbereich zwischen Bund und Ländern geregelt werden können.

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.

191 An dieser Stelle werden nur übergreifende Empfehlungen gegeben. Details, insbesondere zur rechtlichen Ebene, finden sich in der Expertise von Dern/Schmid/Spangenberg 2013. Weitere Empfehlungen und Schlussfolgerungen finden sich auch bei Kastirke/Jennessen/Kotthaus 2013.

192 Dabei sollte an schon vorhandene Überlegungen zum Monitoring von Bildungsungleichheiten angeknüpft werden (siehe z. B. Hormel/Scheer 2004, S. 126 ff.).

193 Deutschland gab 2006 etwas mehr als 5.000 Euro pro Schüler_in im Sekundarbereich aus. Es lag damit im EU-Vergleich an 15. Stelle. Länder wie Frankreich und Dänemark gaben mit etwas mehr als 8.000 Euro oder Länder wie Italien und die Niederlande mit 7.000 Euro deutlich mehr pro Schüler_in aus (Statistisches Bundesamt/EDS 2012). Auch der Bildungsbericht 2012 stellt fest, dass die Ausgaben für Grundschüler_innen und Schüler_innen im Sekundarbereich niedriger sind als im OECD-Durchschnitt, im tertiären Bereich pro Studierendem aber höher als im OECD-Durchschnitt liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 38).

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

Vorrangig in Bezug auf die rechtliche Absicherung gegen Benachteiligungen im Schulalltag sind aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes die **Schließung von Schutzlücken und die Harmonisierung des Schutzniveaus**¹⁹⁴. Der Schutz über Art. 3 GG und völkerrechtliche Vorgaben reicht dabei nicht aus. Über die im AGG genannten Kategorien hinaus sollte zudem über die Aufnahme der Kategorie „soziale Herkunft“ nachgedacht werden. „Soziale Herkunft“ hat sich empirisch als sehr bedeutsame Benachteiligungsdimension herausgestellt. Einige Bundesländer¹⁹⁵ haben diese Kategorie bereits aufgenommen.

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 geht¹⁹⁶. 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 verwirklichen¹⁹⁷.

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 Aufenthaltsgestattung oder Duldung** vorsehen, sollten diese entweder einführen oder die weiteren schulrechtlichen Regelungen so anpassen, dass zumindest ein teilhabegleicher Schulbesuch 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 kann¹⁹⁸.

Die Länder, die für **statuslose Schüler_innen** noch keine gesetzliche Regelung geschaffen haben, sollten ein **Recht zum Schulbesuch ausdrücklich** im Schulgesetz verankern, das zumindest einen chancengleichen Schulbesuch ermöglicht. Flankierend sollten Informationen 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 Verantwortung eine an ihre spezifischen Gegebenheiten angepasste Antidiskriminierungskonzeption zu entwickeln.

In Anlehnung an § 5 AGG sollten **positive Maßnahmen** sowie analog § 12 AGG **Organisationspflichten für Schulen** in die Schulgesetze aufgenommen werden. Diese könnten Maßnahmen zur Prävention, ein ‚Antidiskriminierungs-Mainstreaming‘¹⁹⁹, ein Verbot der Verwendung diskriminierender Unterrichtsmaterialien, Fragen der Gremienbesetzung²⁰⁰ (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 begreifen²⁰¹. Schüler_innen und Eltern sollten ihre Rechte kennen. Ein entsprechendes Informationsrecht sollte daher in den Schulgesetzen verankert werden. Dabei sollten die Persönlichkeitsrechte der Kinder mitgedacht werden.

198 Gegebenenfalls kann an eine Organisation zum Einsatz von (einer ausreichenden Anzahl von) Vertretungslehrer_innen angeknüpft werden, welche im Idealfall ausreichend schnell auf unterschiedliche Schülerzahlen von Kindern und Jugendlichen mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung oder Duldung und deren besonderen Förderbedarf reagieren kann.

199 Bei einem ‚Antidiskriminierungs-Mainstreaming‘ geht es darum, Gleichbehandlungserwägungen in den Mittelpunkt 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 und deren Implementierung, bis hin zur Überwachung und Bewertung.

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

201 In Art. 28 Abs. 1 d) UN-KRK sind solche Beratungspflichten ausdrücklich aufgenommen worden. Insbesondere eine kind- bzw. 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.

Rechtsschutzmechanismen im Schulrecht sind bislang unzureichend normiert. Zu einem effektiven Rechtsschutz gehören **Beweislasterleichterungen**, verbunden mit Auskunftsrechten und Begründungspflichten für abgelehnte Beschwerden²⁰². Darüber hinaus sind - ebenso wie im AGG - Maßregelungs- oder Viktimisierungsverbote (§ 16 AGG) notwendig.

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 **Übergangsempfehlungen** sollte mindestens im Verordnungswege erlassen werden²⁰⁴.

Ausdrücklich sollte geregelt werden, dass nur nicht diskriminierende **Unterrichtsmaterialien** (bezüglich 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.

Die „erzieherische“ Wirkung des Schulrechts kann nicht in erster Linie reaktiv sein, also als Korrektur von Fehlverhalten durch Haftung und Sanktion verstanden werden. Der Fokus des Diskriminierungsschutzes sollte daher auf Einwirkungen auf den Ebenen Prävention (Verhaltenssteuerung) und Organisation (Verfahrensvorgaben/ Zuständigkeiten/Transparenz) liegen.

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.

204 Klare Ausdifferenzierungen ermöglichen den empfehlenden Lehrkräften eine Orientierung und dienen zudem der Überprüfbarkeit seitens der Eltern. Neben eindeutigen Kriterien können derartige Regelungen auch explizite Gleichstellungsgebote oder Diskriminierungsverbote enthalten, deren Orientierungswirkung durch ergänzende Auslegungsmaterialien verstärkt werden könnte.

205 Dies kann den Blick auf Lehrinhalte schärfen und vermeidet Rechtsunsicherheiten. Zudem vermittelt es Prüfkriterien, an denen sich die Zulassungsstellen bzw. Gremien und vor allem die Gutachtenden, die über die Eignung der Lernmittel entscheiden, orientieren müssen.

8. Implementierung umfassender Antidiskriminierungskonzeptionen an den Schulen

Es reicht nicht aus, wenn Schulen einzelne Maßnahmen wie z. B. Projektstage zu Fragen von Diskriminierung umsetzen oder einzelne Lehrer_innen sich für die Förderung von Vielfalt einsetzen. Notwendig ist nach Auffassung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes die Umsetzung umfassender Antidiskriminierungs- und Diversity-Konzepte im schulischen Bereich.

Diskriminierung und Benachteiligung sind Themen, auf die die Schulen nicht nur reagieren sollten. Es bedarf einer **Analyse, an welchen Stellen es Diskriminierungsrisiken bzw. Barrieren gibt, und wie diese zu vermeiden und abzubauen sind**. Schulen benötigen dabei Unterstützung und entsprechende Rahmenbedingungen (z. B. finanzielle Ressourcen, rechtliche Verpflichtungen), um diesen langfristigen Prozess zu durchlaufen. Wünschenswert wäre, dass sich Schulen „in Bezug auf Themen wie Pluralität und Chancengleichheit als ‚lernende Systeme‘ begreifen“ (Gomolla 2008, S. 26).

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 können²⁰⁶. 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 Antidiskriminierungskonzeption 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.
- | Um Informations- und Beratungsansprüche insbesondere zur Einschulung, zu Übergängen in weiterführende Schulen und anderen Fragestellungen zur Benachteiligung und Diskriminierung im schulischen Kontext zu realisieren, sollten Schulen **Beratungsstellen benennen**. Denkbar sind etwa Parallelzuständigkeiten von Beratungslehrkräften, Schulsozialarbeit und Psychologischen Diensten, Schüler_innenvertretungen oder auch kooperierenden (externen) Beratungsstellen. Dabei sollten mehrsprachige Informationsangebote und Sprachmittlungsangebote als flankierende Maßnahmen zur Verfügung stehen²⁰⁷.
- | 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 anbieten²⁰⁹. 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.
- | Die **Kompetenz** von Schulen im **Umgang mit Mehrsprachigkeit** sollte durch geeignete Maßnahmen erhöht werden. Muttersprachliche Ressourcen sollten in den Regelunterricht integriert werden. In diesem Kontext setzt sich die Antidiskriminierungsstelle des Bundes für die Aufhebung von sogenannten „Muttersprachverboten“ an Schulen ein.

207 Denkbar wäre auch eine verstärkte Nutzung von Dolmetscher_innenpools.

208 Empowerment-Trainings sollen Schüler_innen dazu befähigen, Diskriminierung zu erkennen und anzusprechen. Die Konzeption für solche Trainings wurde von der Organisation ‚Projektinitiative HAKRA‘ entwickelt.

209 Mit ihnen könnten Vorbehalte der Eltern gegenüber weiterführenden Schularten überwunden werden. Eltern werden über Beratung befähigt, auf gleicher Augenhöhe mit den Empfehlenden zu diskutieren und das Empfehlungsverhalten zu prüfen (Giesinger 2009, S. 179). Ebenso können (verpflichtende) Beratungsangebote an die Eltern genutzt werden, um eventuelle Unterforderungen der Kinder bei zu niedriger Schulwahl zu thematisieren.

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).

- | Auseinandersetzung mit Begriffen und Sprache in der Schule, die sich diskriminierend auswirken können. Die Rolle **sprachlicher Diskriminierung** ist von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel III.IV. 2.6.). Die Verwendung neuer Begriffe wie Inklusion geht einher mit neuen Konzepten, z. B. dem Verständnis von Behinderung. Handelnde in den unterschiedlichen Stellen sollten dafür sensibilisiert werden.
- | **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.

9. Förderung von Diversity- und Antidiskriminierungsthemen in der Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen

In der **Ausbildung von Lehrer_innen** (auch Sonderpädagog_innen) sollten die Themen Diskriminierung, Benachteiligung, Menschenrechtsbildung und Heterogenität in der Schule verpflichtend angesprochen werden. Entsprechende Module für die Sensibilisierung der angehenden Lehrer_innen sind zu entwickeln und in das Studium zu integrieren. Dabei sollte es vor allem darum gehen, Lehrer_innen zu befähigen, Diskriminierung in Bezug auf alle AGG-Dimensionen und die „soziale Herkunft“ zu erkennen und dagegen zu intervenieren. Darüber hinaus sollte ein wertschätzender und konstruktiver Umgang mit Heterogenität vermittelt werden.

Schon während des Lehramtsstudiums sollte vermittelt werden, dass alle Kinder zur Schule gehören und dass Lehrer_innen daher auch alle Kinder unterrichten sollten. Auch die Begriffe ‚Schule‘ und ‚Bildung‘ sollten in einer Auseinandersetzung, welche Diskriminierungsrisiken und Benachteiligung kritisch reflektiert, diskutiert werden.

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 umfassen²¹¹:

- | 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 werden²¹²:

- | Beschwerdestellen sollten **unabhängig, neutral, weisungsungebunden und gegebenenfalls örtlich aus der Schule ausgegliedert 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 zum Ausschluss 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.
- | Abhängig von der Situation vor Ort sollte geprüft werden, ob das Beschwerdemanagement bei der Schulaufsicht, der Schulleitung oder einer externen Stelle angesiedelt werden kann. Generell gilt: **Die Beschwerdestelle sollte dort angesiedelt werden, wo entsprechende fachliche Kompetenzen vorhanden sind.**
- | 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.
- | Die Beschwerdestelle sollte in der Position sein, die relevanten Autoritäten im Schulbereich mit Beschwerden zu konfrontieren. Das Mandat der Beschwerdestellen sollte entsprechend ausgestaltet sein und die Möglichkeit von Sanktionen beinhalten.

²¹¹ Diese Bestandteile sind angelehnt an bzw. übernommen aus Überlegungen des Netzwerks Rassismus an Schulen (NeRaS). NeRaS hat im Dezember 2012 erste Überlegungen zur Gestaltung von schulischen Diskriminierungsbeschwerden vorgestellt und mit Vertreter_innen von NGOs diskutiert.

²¹² Bei den folgenden Eckpunkten wurden zum Teil einzelne Überlegungen des Netzwerks „Rassismus an Schulen“ übernommen bzw. sich daran orientiert (siehe vorhergehende 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 anzuhören.
- | 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 klaren 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, **einbezogen werden**²¹³.
- | Lehrer_innen, die nicht in den Unterricht der betroffenen Schüler_innen eingebunden sind – eventuell **entsprechend geschulte Vertrauenslehrer_innen** – sollten als Erstkontakt an den Schulen bei Beschwerden zur Verfügung stehen.
- | **Mitwirkungsgruppen der Schüler_innen sollten eine Beistands- bzw. Vermittlungsrolle** in Diskriminierungskonflikten bei Beschwerden übernehmen können²¹⁴. 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 können²¹⁵.
- | Die Beschwerdestelle sollte regelmäßig über Beschwerden **berichten** und befugt sein, Maßnahmen zur Prävention gegen Diskriminierung in der Schule zu erarbeiten und vorzuschlagen. Die dokumentierten Beschwerden sollten von der Beschwerdestelle ausgewertet und evaluiert werden. Auf dieser Grundlage können auch Empfehlungen von der Beschwerdestelle ausgesprochen bzw. Schulen im Hinblick auf die Vermeidung von Diskriminierung beraten werden.

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.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes empfiehlt, auf Landesebene entsprechende Konzepte für ein schulisches Beschwerdemanagement bzw. Antidiskriminierungs-Beschwerdestellen lokal im Schulbezirk auszuarbeiten und zu implementieren.

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

Das in den meisten Bundesländern vorhandene, mehrgliedrige Schulsystem im Sekundarbereich kann diskriminierend wirken. Auch der frühe Übergang nach der 4. Klasse birgt ein Diskriminierungsrisiko. Daher sollten die **Mehrgliedrigkeit im Sekundarbereich**²¹⁶ und das frühe Ende der gemeinsamen Grundschulzeit überdacht werden, um frühzeitige Segregation und die Homogenisierung in ungünstigen Lerngruppen und -situationen zu vermeiden.

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.

Die Landesgesetzgeber sind verpflichtet, ein Recht auf **inklusive Beschulung in die Schulgesetze** aufzunehmen. Bloße Zielbestimmungen oder Regelungen mit Vorbehalten, beispielsweise hinsichtlich der ausreichenden Ausstattung von Schulen, genügen nach Auffassung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes nicht.

Inklusion hat nicht nur die Aufgabe, den Schüler_innen mit Behinderung **in der Regelschule** die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, die bislang an Sonder- oder Förderschulen stattgefunden hat. Vielmehr sollten Regelschulen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ allen Schüler_innen einen Unterricht, der sich an ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten orientiert, anbieten²¹⁷.

Die **inklusive Beschulung muss Vorrang haben**. Nur im Ausnahmefall und auf ausdrücklichen Wunsch von Eltern von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte der Besuch von spezifischen Einrichtungen wie etwa Förderzentren ermöglicht 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 Sonderschullehrer_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

216 Die Abschaffung der Hauptschulen und die Gründung von sogenannten Sekundarschulen in Berlin stellt z. B. eine Reduzierung der Mehrgliedrigkeit dar. Gemeinschaftsschulen sind als Alternativmodell zur Mehrgliedrigkeit zu sehen.

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

Um die **Öffnung der Hochschulen für die unterschiedlichen Gruppen von Studienberechtigten** voranzutreiben, sollte untersucht werden, welche Möglichkeiten es für einen zielgruppenspezifischen Ausbau der öffentlichen Studienförderung gibt. Eine gezielte Studienförderung über das bestehende BAföG-System hinaus²¹⁸ sollte insbesondere Studieninteressierten aus sozioökonomisch schlechtergestellten Familien oder Studieninteressierten, die gesundheitsbedingt höhere Studienkosten erwarten, zugutekommen. So könnten beispielsweise **Stipendien für unterrepräsentierte Gruppen von Studierenden nicht nur leistungsorientiert, sondern unter zusätzlicher Berücksichtigung sozialer Kriterien** vergeben werden. Darüber hinaus sollte ein Diskussionsprozess mit den Begabtenförderungswerken und anderen, Studienstipendien vergebenden Organisationen aufgenommen werden, um zu eruieren, wie der Benachteiligung von einzelnen Gruppen von Studierenden bei der Vergabe von Stipendien entgegengewirkt und ein plurales Angebot zur Unterstützung von Studierenden gewährleistet werden kann.

Für **Studierende mit Behinderung** bzw. chronischer Krankheit würde die Befreiung von Studiengebühren bzw. Studienbeiträgen zu einer Entlastung im Hinblick auf die häufig anfallenden Mehrkosten führen. Es sollte berücksichtigt werden, dass Studieninteressierte aus sozioökonomisch schlechtergestellten Familien häufig weniger Ressourcen für Mobilität haben und daher verstärkt darauf angewiesen sein können, am Wohnort zu studieren. Es sollte geprüft werden, welche Möglichkeiten es gibt, sogenannten „Landeskindern“ den Zugang zu den nahe gelegenen Hochschulen zu gewähren.

Die bestehenden **Altersgrenzen bei der Gewährung von BAföG und Stipendien sollten aufgehoben** werden, um auch älteren Studieninteressierten den Zugang zum Studium zu erleichtern. In Bezug auf ältere Studieninteressierte sollte von politischer Seite auf die gesetzlichen Krankenkassen eingewirkt werden, Studierendentarife auch für ältere Studierende anzubieten, vor allem dann, wenn sie ein Vollzeitstudium absolvieren möchten.

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 unterstützen²¹⁹.

Hochschulen sollten den Prozess der **Öffnung hin zu „nichttraditionellen“ Gruppen von Studierenden weiter forcieren**, da die Möglichkeiten, nach einer beruflichen Qualifizierung ein Studium anzuschließen, noch immer eng begrenzt sind und daher wenig genutzt werden²²⁰. Zielsetzung sollte sein, **eine „Hochschule für Alle“ zu schaffen**. In diesem Kontext erscheint es notwendig, dass Hochschulen strukturelle Zugangsbarrieren identifizieren; wo es möglich ist, die Selektivität reduzieren und prüfen, wie sie dazu beitragen können, die Übergangsquote von unterrepräsentierten Gruppen zu erhöhen. Dabei sollte der Fokus insgesamt auf der Ermöglichung der Teilhabe liegen.

Wichtig erscheinen **proaktive Maßnahmen, um bestimmte Gruppen von Studienberechtigten zu erreichen**. Dazu können gezielte Werbung an Schulen, niedrigschwellige Informationsangebote, spezielle **Mentoring-Programme** und Programme zur Elterninformation zählen. Als hilfreich können sich auch **speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtete Netzwerke** erweisen. Der Information und Beratung vor Studienbeginn kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Diese Angebote sollten entsprechend qualifiziert, passgenau und barrierefrei sein und die spezifischen Informations- und Beratungsbedarfe von unterschiedlichen Studieninteressierten im Blick haben.

Auch der **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 barrierefreie Studienmaterialien etc. bedeutet.

219 Siehe dazu auch Beschluss „Verbesserung der ausländer- und sozialrechtlichen Situation ausländischer Studierender“ des Deutschen Studentenwerks vom 30.11./1.12.2010. Darin werden unterschiedliche Empfehlungen, insbesondere zur Verbesserung der Studienfinanzierung von ausländischen Studierenden, gegeben (DSW 2011).

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

Generell sollte es den Hochschulen darum gehen, **Lehrende und Verwaltung, aber auch die Studierenden selbst für Diskriminierungsrisiken im Hinblick auf Studierende, Promovierende sowie alle Beschäftigten zu sensibilisieren, damit Diskriminierung erkannt und aufgedeckt werden kann**. Dazu gehört es, Diskriminierung und Mechanismen der Ungleichheit als Bestandteil von Forschung und Lehre zu thematisieren.

Im **Kontext der Lehre** sollte es den Hochschulen zum einen darum gehen, dass 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.

Mit Fokus auf die Studierenden sollten die Hochschulen zudem die **Studienorientierung, vor allem im Hinblick auf die Gruppe der sogenannten „nichttraditionellen“ Studierenden verbessern**. Dies kann beispielsweise durch studienbegleitende Beratung oder Mentoring-Programme gewährleistet werden. Für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sollten - über qualifizierte Beratungs- und Unterstützungsangebote hinaus - **nachteilsausgleichende Regelungen²²², vor allem in Bezug auf Prüfungen**, aber auch auf andere Studienleistungen vorhanden sein. Ferner könnte überlegt werden, ob für andere Gruppen von Studierenden wie ausländische Studierende oder Studierende mit Kindern Nachteilsausgleiche bzw. Modifikationen in Bezug auf die Studienanforderungen notwendig sind, um Benachteiligungen entgegenzuwirken.

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.

222 Zu möglichen Nachteilsausgleichen bei Prüfungen siehe z. B. Schulze 2009 oder DSW 2009.

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

Um die langfristige und systematische Verankerung von Antidiskriminierungs- und Diversity-Ansätzen in der Hochschule sicherzustellen, **sollten Hochschulen eine umfassende Diversity-Strategie entwickeln** und implementieren (siehe oben Empfehlung 2). In diese könnten Empfehlungen und Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung bzw. Benachteiligung sowie zur Förderung von Vielfalt in Bezug auf den Zugang zum Studium und im Studienverlauf einfließen.

Die Entwicklung dieser Strategie sollte auf Ebene der Hochschulleitung²²³ verankert werden, da so eher gewährleistet ist, dass die Hochschule als Gesamtorganisation berücksichtigt wird (sogenanntes Top-Down-Prinzip). Gleichzeitig ist es wichtig, eine **Instanz zu schaffen, in der alle, mit Aspekten der Thematik Antidiskriminierung/ Diversity betrauten Akteur_innen bzw. Einrichtungen** zusammenkommen. Entsprechende institutionalisierte Netzwerkstrukturen, die personenübergreifend über informelle Verbindungen hinaus Möglichkeiten des Austauschs und der Abstimmung schaffen, können dabei für die weitere strategische Positionierung und Entwicklung der Thematik in der Hochschule bedeutsam sein. Auch sollte versucht werden, die Partizipation unterschiedlicher Beauftragter (z. B. Gleichstellungsbeauftragte, Behindertenbeauftragte), Vertreter_innen der verschiedenen Statusgruppen (Studierende, Lehrende, Verwaltungspersonal etc.) sowie Organisationen von Betroffenen (z. B. Vereinigung Studierender mit Behinderung, Vereine von ausländischen Studierenden) sicherzustellen.

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.

Eine **systematische Aufnahme von Aspekten der Antidiskriminierung in die hochschul- und wissenschaftsbezogenen Förderprogramme** der Länder und des Bundes wird angeregt. Analog zu bereits bestehenden Standards in Bezug auf Gleichstellung wie z. B. den forschungsorientierten Gleichstellungsstandard der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), sollten die Themen „Antidiskriminierung“ und „Diversity“ in bestehende Standards, Initiativen und Ausschreibungen aufgenommen werden. Darüber hinaus sollten **Diversity-Aspekte in den Akkreditierungsrichtlinien** sowohl in Bezug auf die Akkreditierung von Studiengängen als auch in Bezug auf die Systemakkreditierung²²⁴ berücksichtigt werden.

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.

Ebenso könnte eine „Leistungsorientierte Mittelvergabe“ (LOM) für besondere Leistungen der Hochschulen bei der Verhinderung von Diskriminierung und ungleicher Behandlung und bei der Ausrichtung von Studiengängen forciert werden. Insgesamt sollte die **Mittelvergabe an Hochschulen an die Berücksichtigung von Diversity-Kriterien geknüpft** werden, beispielsweise, um die Repräsentanz von unterrepräsentierten Gruppen von Studierenden zu fördern. So vergibt z. B. das Land Berlin unter dem Haushaltstitel „Gender und Diversity“ 25.000 Euro für männliche Studienanfänger im Fach Grundschulpädagogik oder 10.000 Euro für Studienanfänger_innen mit Migrationshintergrund an die jeweiligen Universitäten (Berthold et al. 2012, S. 7).

Schließlich sollte geprüft werden, wie die **Förderung und Umsetzung von Antidiskriminierungs- und Diversity- Strategien an Hochschulen** stärker im **Hochschulrahmengesetz (HRG)** und den Landeshochschulgesetzen verankert werden kann. Zudem sollten explizite Diskriminierungsverbote und Maßnahmen zur Prävention von Diskriminierung in die Hochschulgesetze der Länder integriert werden (siehe auch Empfehlungen Schule oben).

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 Qualitätszirkels „Diskriminierungsfreie Hochschule“, der Antidiskriminierungs- und Diversity-Standards bzw. -Strategien ausarbeitet und die Vernetzung der Hochschulen in diesen Bereichen fördert.

Nachgedacht werden sollte über die **Einführung eines Bund-Länder-Programms – „Vielfalt an Hochschulen“** (analog zum Professorinnen-Programm bzw. Qualitätspakt Lehre), um Diversity-Strategien an Hochschulen sowie die Öffnung der Hochschulen weiter zu fördern.

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.

Sinnvoll könnte auch die Entwicklung und Verabschiedung eines **Verhaltenskodex (Code of Conduct) zu den Themen Diskriminierung und Diversity** sein, der den Umgang mit Diskriminierung und Diversity in Bezug auf alle Statusgruppen regelt. Zusätzlich kann die Verabschiedung einer spezifischen Richtlinie gegen sexuelle Diskriminierung und Belästigung angemessen sein²²⁵.

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.

Ansprechpartner_innen und kompetente Beratung zu Fragen von Diskriminierung und Diversity sollten für alle Statusgruppen an der Hochschule zur Verfügung stehen. Dabei muss überlegt werden, inwieweit spezifische Angebote in Bezug auf einzelne AGG-Dimensionen bzw. die „soziale Herkunft“ notwendig sind und in welchem Kontext horizontale Angebote mit Blick auf unterschiedliche Dimensionen von Diskriminierung und Diversity sinnvoll sein können. Zentral sollte sein, **dass Beratungsangebote bekannt und eindeutige Ansprechpartner_innen benannt sind**, an die man sich im Falle von Diskriminierung wenden kann. Auch sollten transparente Regularien zum Umgang mit Beschwerden vorliegen (siehe oben).

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

dieser Bestandsaufnahme sollten u. a. die Aspekte Bildungsgerechtigkeit, Internationalisierung, Familiengerechtigkeit, Barrierefreiheit und Geschlechtergerechtigkeit einbezogen werden. Ein solches Screening kann dazu beitragen, vorhandene Angebote und Maßnahmen sichtbar zu machen. Darüber hinaus könnte auf dieser Grundlage analysiert werden, wo Dopplungen bzw. Schnittstellen vorhanden sind, welche Ressourcen bzw. Fehlbedarfe bestehen und ob es Problemquellen bzw. Konfliktpotentiale gibt. Auch könnten Hochschulen auf dieser Basis prüfen, inwieweit vorhandene Maßnahmen, Verfahren und Regularien sich merkmalsunabhängig gestalten ließen.

Erhebung des Diskriminierungspotentials: Diskriminierungsfaktoren 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 kommen²²⁶.

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.

Wirkungsanalyse Antidiskriminierung und Diversity: Schließlich sollten Hochschulen die Qualität und Wirkung vorhandener und neuer Antidiskriminierungs- bzw. Diversity-Maßnahmen untersuchen. Eine kontinuierliche und angemessene Evaluation sowohl einzelner Maßnahmen als auch der übergeordneten Strategie ist notwendig, um diese bewerten und im Bedarfsfall umsteuern zu können. Zu einer solchen Wirkungsanalyse würde auch gehören, den Ist-Zustand der Maßnahme zu erheben, Erfolgsindikatoren und Zielwerte a priori zu definieren, einzelne Umsetzungsschritte festzulegen und in angemessenen Zeitabständen zu prüfen und zu evaluieren (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 37).

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.
- | Die Benachteiligung von **spezifischen** Gruppen von Kindern, Schüler_innen und Studierenden sollte stärker in den Fokus von Forschung gerückt werden. So fehlen Studien zur Diskriminierung auf Grund der Religion im Bildungsbereich, aber auch zu Sinti und Roma, unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, Personen mit prekärem Aufenthaltsstatus etc..
- | 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 konkretisierenden untergesetzlichen Vorschriften (z. B. Verordnungen, Erlasse und schulinterne Regelungen) 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

Auf politischer Ebene sollte sich für die **Ausweitung der Bildungsstatistik um Kategorien wie „Behinderung“, „ethnische Herkunft bzw. Migrationshintergrund“, „soziale Herkunft“ etc.** eingesetzt werden. Sinnvoll wäre es, dabei die Betroffenengruppen sowie Datenschutzbeauftragte einzubeziehen und ihre Sichtweisen zu einer Ausweitung zu berücksichtigen²²⁷. Zudem sollte geprüft werden, inwieweit alle AGG-Dimensionen bei Erhebungen mit Fokus auf den Bildungsbereich, wie z. B. die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks berücksichtigt werden können.

Insgesamt ist ein stärkeres Monitoring im Bildungsbereich in Anknüpfung an die AGG-Merkmale und die „soziale Herkunft“ notwendig. Detaillierte statistische Daten, welche Kinder und Jugendlichen welche Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen besuchen und wie sie sich auf die jeweiligen Bildungsinstitutionen verteilen, sind hilfreich, um strukturelle Benachteiligung zu identifizieren. Ebenfalls sollten Statistiken zum Schulerfolg, Übergangsverhalten, zu Bildungsabschlüssen etc. nach AGG-Merkmalen und „sozialer Herkunft“ aufgeschlüsselt dargestellt und ausgewertet werden.

IV. Diskriminierung im Arbeitsleben

IV.I. Einführung

Das Arbeitsleben ist wie die Bildung ein wichtiger Lebensbereich, in dem Menschen vielfältigen Benachteiligungen ausgesetzt sein können. Im Fokus dieses Kapitels steht die **Frage, in welcher Form Arbeitssuchende und Arbeitnehmer_innen von Diskriminierung betroffen bzw. inwiefern sie spezifischen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sind**. Da es zu diesen Fragen nur wenige aktuelle und kaum repräsentative Studien gibt, können in vielen Fällen nur Anhaltspunkte für Diskriminierung bzw. diskriminierende Mechanismen aufgezeigt werden. Eine Differenzierung im Hinblick auf Typen von Arbeitgeber_innen (Großbetriebe, kleine und mittlere Unternehmen [KMU] etc.) oder aber nach einzelnen Branchen ist nicht möglich. Auch ist der Forschungsstand sehr unausgewogen im Hinblick auf die einzelnen AGG-Dimensionen, da beispielsweise kaum Forschung zu Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität oder zu Diskriminierung aufgrund der Religion/Weltanschauung vorliegt.

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 abzugleichen, Personalfuktuation, 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. Expert_innen (Expert_inneninterviews ADS), aber auch die Beschwerdedaten von verschiedenen Antidiskriminierungsberatungsstellen verweisen darauf, dass es Benachteiligungen im Kontext des Übergangsmanagements gibt. Es fehlt in diesem Bereich an systematischen Studien, die mögliche institutionelle, strukturelle oder interpersonale Diskriminierung untersuchen. Daher soll das Thema auf der Agenda der Antidiskriminierungsstelle des Bundes bleiben und nach Möglichkeit in zukünftigen Projekten oder im nächsten Bericht an den Deutschen Bundestag aufgegriffen werden. Übergangssysteme und Übergangsmanagement sind eigenständige Bereiche und bedürfen einer eingehenden Untersuchung, die an dieser Stelle nicht von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes geleistet werden kann.

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.

In Bezug auf **Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen** werden u. a. Themen wie Aufstieg, Mobbing am Arbeitsplatz und Entgeltungleichheit angesprochen. Bei der **Beendigung des Arbeitsverhältnisses** stehen Fragen der Altersgrenzen, aber auch ungerechtfertigte Kündigungen im Mittelpunkt. Der letzte Teil des Kapitels befasst sich damit, wie **Diversity-Instrumente und Antidiskriminierung** in den letzten Jahren **in der Arbeitswelt verankert** wurden.

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).

Tabelle 4: Statistische Auswertung der Beratungsanfragen zu Diskriminierungen im Arbeitsleben nach Merkmalsdimensionen

	Arbeitsrecht	Prozent	2010	2011	2012
<i>Alter</i>	649	25,85%	150	156	302
<i>Geschlecht</i>	640	25,49%	182	199	192
<i>Behinderung</i>	523	20,83%	141	140	204
<i>Sexuelle Identität</i>	72	2,87%	20	18	22
<i>Weltanschauung/Religion</i>	192	7,65%	46	64	56
<i>Ethnische Herkunft</i>	435	17,32%	120	127	145
<i>Gesamtzahl</i>	2511		659	704	921

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

Zugang	938
Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen	778
Beendigungsbedingungen	227
Ohne Angaben	568
Gesamtzahl	2511

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

	Arbeitsrecht
<i>mittelbar</i>	98
<i>unmittelbar</i>	1131
<i>Belästigung</i>	57
<i>sexuelle Belästigung</i>	41
<i>Andere Bereiche</i>	1184
<i>Gesamtzahl</i>	2511

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

Viele Betroffene fühlten sich wegen der ethnischen Herkunft beim Zugang zum Arbeitsmarkt benachteiligt, sowohl bei den **Einstellungsbedingungen** als auch bei Bewerbungen allgemein. Das gilt branchenübergreifend. Ausländische Berufsabschlüsse oder im Ausland erworbene Berufserfahrungen wurden häufig nicht anerkannt. Für die Einstellung verlangten Unternehmen mitunter Voraussetzungen, die sachlich nicht gerechtfertigt waren bzw. in keinem Zusammenhang zur auszuübenden Tätigkeit standen, wenn z. B. eine Reinigungskraft über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen muss. Gerade beim Zugang zu Beschäftigungsverhältnissen kommt es zu Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts von Bewerber_innen.

Obwohl sich deutlich zeigt, dass **Stellenausschreibungen** vermehrt geschlechtsneutral bzw. für alle Geschlechter offen verfasst sind, wurden der Antidiskriminierungsstelle des Bundes vielfach Ausnahmen gemeldet. Stellenanzeigen nahmen zum Teil direkt Bezug auf das Alter, indem Bewerbungen nur bis zu einem bestimmten Lebensalter angenommen wurden. Es gab auch indirekte Hinweise auf das Alter, wenn entweder geringe oder umfangreiche Berufserfahrungen verlangt wurden. Es gab auch Stellenanzeigen, in denen Mitarbeiter für ein „junges Team“ gesucht wurden, ohne dass diese Altersangabe erkennbare sachliche Gründe hatte.

Einige Ungleichbehandlungen sind von den Arbeitgeber_innen gar nicht gewollt, sondern kommen nur zustande, weil sie die **rechtlichen Rahmenbedingungen** nicht kennen. So meinten kleine Handwerksbetriebe, sie könnten nur Männer einstellen, weil sanitäre Anlagen für Frauen fehlen. Eine Tischlerin gab an, aus diesem Grund einen für sie passenden Job nicht bekommen zu haben. Einer anderen jungen Frau wurde deshalb ihre Praktikumsbewerbung abgelehnt. Diskriminierungen aufgrund von **Berufswahlstereotypen**, also wenn sich Frauen für einen „typischen Männerberuf“ bewerben und umgekehrt, sind immer noch häufig (Moegge-Grotjahn 2004). Eine LKW-Fahrerin beispielsweise erlebte Nachteile im Bewerbungsverfahren gegenüber den männlichen Mitbewerbern. Allein die Tatsache, dass sie sich als Frau bewarb, irritierte viele Arbeitgeber_innen. Andere Frauen baten um Hilfe, weil sie bei Bewerbungsgesprächen nach **Schwangerschaft bzw. Kinderwunsch** befragt und später abgelehnt wurden. Auf eine Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts deuteten auch die Fälle hin, bei denen Arbeitgeber_innen Frauen im sogenannten „gebärfähigen Alter“ nur befristete Verträge anboten, Männern und älteren Frauen dagegen Festverträge.

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.

Die Diskriminierungsfälle in Anknüpfung an die Religion von Arbeitssuchenden betrafen vor allem Arbeitgeber_innen in **kirchlicher Trägerschaft** (z. B. Pflegedienste, Alten- oder Pflegeheime), aber auch Schulen. So lehnten potentielle Arbeitgeber_innen Personen ab, weil sie einer bestimmten Konfession nicht angehörten oder aus der Kirche ausgetreten waren. Ein solches Verfahren kann nach § 9 AGG gerechtfertigt sein. Hiernach ist es den Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften im Rahmen ihres Selbstbestimmungsrechts erlaubt, die Zugehörigkeit zur eigenen Religion zum Einstellungskriterium zu erheben. In anderen Fällen wurde beklagt, dass der kirchliche Arbeitgeber nur befristete Arbeitsverträge anbot, keine Chancen auf einen unbefristeten Vertrag bestanden oder die Chancen des beruflichen Aufstiegs eingeschränkt waren.

In einigen Fällen wurden von kopftuchtragenden Frauen Benachteiligungen berichtet, wie etwa von einer Bankangestellten, die wegen ihres Kopftuchs vom Schalter ins Back-Office versetzt wurde. Fälle aus dem Bildungsbereich - Lehrerinnen, die ein Kopftuch tragen wollten - wurden mit Verweis auf die Rechtsprechung zum Neutralitätsgebot des Staates beraten.

Der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wurden Fälle bekannt, bei denen Arbeitgeber_innen der Verpflichtung, Menschen mit Schwerbehindertenstatus zum Vorstellungsgespräch einzuladen, nicht nachkamen, obwohl keine offensichtliche fachliche Ungeeignetheit vorlag. Häufig wurde von Schwierigkeiten berichtet, eine Behinderung von einer Krankheit abzugrenzen, insbesondere bei chronischen Krankheiten. So sind Fälle bekanntgeworden, in denen krankheitsbedingte Fehlzeiten zu arbeitgeberseitigen Maßnahmen geführt haben. Die Rechtsprechung erkennt dies als rechtmäßig an. Dennoch führen oftmals auch Behinderungen zu Fehlzeiten und sind kaum von Krankheiten zu unterscheiden. Die unklare Rechtslage verunsichert viele Betroffene.

Ältere Bewerber_innen wandten sich an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, weil sie nach der Ablehnung ihrer schriftlichen Bewerbung den Eindruck hatten, aufgrund ihres Alters benachteiligt worden zu sein. So erhielt ein Bewerber, Mitte 30, seine Unterlagen mit der Begründung zurück, dass er bei Einstellung die älteste Person im Team wäre. Auch bei telefonischen Nachfragen erfuhren die Betroffenen von Arbeitgeber_innen, dass sie aufgrund ihres Alters (zu jung oder zu alt) nicht eingestellt worden seien. Höchstaltersgrenzen für eine Festanstellung oder den Beamtenstand waren ebenfalls Hintergrund von Beschwerden. Hier waren die Personen älter als die jeweils festgelegte Altersgrenze für die Verbeamtung, wodurch sie sich aufgrund ihres Lebensalters diskriminiert fühlten. Zahlreiche Eingaben betrafen auch das deutsche Hochschulwesen und die dort üblichen Altersgrenzen, beispielsweise für die Berufung von Professoren.

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

Eine Betroffene bat um rechtliche Beratung, da sie sich seit über einem Jahr erfolglos auf dem Arbeitsmarkt bewirbt. Jedes Mal, wenn sie zum Vorstellungsgespräch eingeladen wird, wird sie gefragt, warum sie ein zweites Mal studiert hat. Die Betroffene geht davon aus, dass man ihr nur aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts und ihres Alters die Frage nach dem Zweitstudium stellt. Sie fühlt sich daher in mehrfacher Hinsicht diskriminiert. Rechtlich gesehen genügt die Frage nach dem Zweitstudium nicht als Indiz für eine Benachteiligung. Ohne weitere Anhaltspunkte für eine Diskriminierung sind etwaige Schadensersatz-/Entschädigungsansprüche nach dem AGG nicht durchsetzbar.

Diskriminierung bei den Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen

Bei Benachteiligungen innerhalb bestehender Beschäftigungsverhältnisse ging es vielfach um das Verhalten von Vorgesetzten und Kolleg_innen. Die betroffenen Personen berichteten von **rassistischen, frauenfeindlichen oder homophoben Bemerkungen, Beschimpfungen und Mobbing** am Arbeitsplatz oder **fehlender Anerkennung**.

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.

Entgegen der vertraglichen Vereinbarung hatte man den Betroffenen eine Gehaltssteigerung vorenthalten mit der Begründung, man würde ihn ohnehin nicht fest einstellen. Der Betroffene ließ sich von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes umfassend beraten. Das Vertragsverhältnis wurde einvernehmlich gegen Zahlung einer Abfindungs- und Entschädigungssumme beendet.

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.

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 gütliche 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“²²⁹ nach dem Transsexuellengesetz [TSG]) verweigert wurde, im Berufsalltag entsprechend dem angenommenen Geschlecht zu leben, beispielsweise die entsprechende Toilette aufzusuchen etc..

²²⁹ Nach der „kleinen Lösung“, §§ 1 ff. TSG, kann die transsexuelle Person ihren Vornamen ändern lassen. Die „große Lösung“, §§ 8 ff. TSG, beinhaltet darüber hinausgehend auch die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit.

Fallbeispiel 3 – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen Transsexueller Mitarbeiterin wird der Zutritt zur Fraenumkleide verwehrt

Die Betroffene ist in einem Einkaufszentrum beschäftigt. Für die Beschäftigten der einzelnen Einkaufsläden werden Umkleidekabinen zur Verfügung gestellt, die nach der Geschlechtszugehörigkeit getrennt sind. Auf Beschwerde einzelner Mitarbeiterinnen wurde ihr der Zutritt zur Fraenumkleide verwehrt. Inwieweit Betroffene vor erfolgter Änderung der Geschlechtszugehörigkeit einen Anspruch auf Nutzung der Fraenumkleide haben, ist rechtlich umstritten.

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.

Mobbing aufgrund des Alters bezog sich hauptsächlich auf diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen von Vorgesetzten und Mitarbeiter_innen. So wurden die Betroffenen beispielsweise nicht in die Gruppe eingebunden oder man gab ihnen direkt oder indirekt zu verstehen, dass sie aufgrund ihres Alters nicht erwünscht seien. Von Mobbing waren sowohl Menschen mit hohem als auch mit niedrigem Lebensalter betroffen. Ob und in welchem Umfang Mobbing gerade wegen eines geschützten Merkmals erfolgt, ist in der Praxis schwer nachzuweisen. Das zeigen auch die der Antidiskriminierungsstelle des Bundes bekanntgewordenen Fälle.

Betroffene berichteten auch, dass ihnen **Aufstiegschancen in Anknüpfung an eine der AGG-Dimensionen verwehrt**, sie als Vorgesetzte nicht ernst genommen wurden und versucht wurde, ihre Autorität zu untergraben. Beispielsweise gaben Frauen an, aufgrund ihrer Teilzeitbeschäftigung bei Beförderungen und Gehaltserhöhungen übergangen worden zu sein. Zudem seien ihnen Erleichterungen versagt, die nur in Vollzeit Arbeitenden zugute kämen. Viele behinderte Menschen fühlten sich im Vergleich zu ihren nichtbehinderten Kolleg_innen bei Beförderungen benachteiligt. Ein beruflicher Aufstieg erscheint für sie oft schwer oder nicht möglich. Zu beobachten ist etwa, dass

Fehlzeiten aufgrund von Arztbesuchen und medizinischer Rehabilitation bei einigen Arbeitgeber_innen dazu führen, behinderten Beschäftigten den beruflichen Aufstieg zu verwehren. Auch aufgrund ihres Alters fühlten sich Betroffene, die sich an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes wandten, beim Aufstieg benachteiligt. Die zum Teil gängige Praxis, dass ab einem bestimmten Lebensalter keine ausführlichen Beurteilungen mehr angefertigt werden, um ältere Beschäftigte im öffentlichen Dienst zu schützen, stieß bei dieser Altersgruppe auf Kritik, da sie sich unter den „Generalverdacht“ nachlassender Leistungen gestellt sah. Auch jüngere Beschäftigte fühlten sich im Vergleich zu ihren älteren Kolleg_innen aufgrund der unterschiedlichen Handhabung bei Beurteilungen benachteiligt.

Schwangere Frauen gaben an, dass ihnen eine Entfristung ihres Vertrages zugesagt war, diese aber nach Bekanntwerden ihrer Schwangerschaft nicht eingehalten wurde. In weiteren Fällen führte die Schwangerschaft zu deutlich schlechteren Beurteilungen als bei Kollegen. Vielfach wurde Schwangeren eine Beförderung versagt. In einem konkreten Fall wurde dieser Schritt mit einem bevorstehenden Arbeitsausfall aufgrund der Schwangerschaft begründet. Nach **Rückkehr aus dem Mutterschutz oder der Erziehungszeit** haben Betroffene oft Schwierigkeiten, wieder in den Beruf einzusteigen. So berichteten Frauen, dass sie nach der Rückkehr aus der Elternzeit keinen gleichwertigen Arbeitsplatz erhalten hätten und schlechtergestellt waren als vor ihrer Schwangerschaft. In einigen Fällen wurde Arbeitnehmerinnen mit Entlassung gedroht, sollten sie nach ihrer Schwangerschaft nur noch in Teilzeit statt in Vollzeit arbeiten wollen. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes bearbeitete auch zahlreiche Anfragen zum Merkmal Geschlecht, die die unterschiedliche Bezahlung von Frauen und Männern, die sogenannte **Entgeltungleichheit**, betreffen. Vielfach klagten Frauen, dass sie bei gleicher Tätigkeit wie ihre männlichen Kollegen eine niedrigere Entlohnung erhalten.

Viele behinderte Personen klagten innerhalb bestehender Beschäftigungsverhältnisse darüber, dass sie nur **minderwertige Arbeiten** erledigen sollten, obwohl sie sich zu weit mehr in der Lage fühlten. Es gab aber auch Fälle, in denen sich behinderte Menschen nicht unter-, sondern überfordert fühlten. Ein zu 50 % schwerbehinderter Arbeitnehmer bekam beispielsweise von seinem Vorgesetzten Arbeiten zugewiesen, die er nicht in der vorgeschriebenen Zeit erledigen konnte. Sein Chef drohte ihm deshalb mit der Überprüfung seiner Dienstfähigkeit und sogar mit Kündigung. Dass die **besonderen Bedürfnisse** von Beschäftigten mit Behinderung oft nicht ernst genommen werden, zeigte auch ein Fall, bei dem einer behinderten Frau verweigert wurde, ihre Arbeitszeit zu verkürzen und den Arbeitsplatz ihren Bedürfnissen anzupassen.

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.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes wurde ebenfalls um Hilfe bei Diskriminierungsfällen zum Thema **berufliche Weiterbildung** gebeten. So beklagten einige Betroffene, dass ihnen die Bundesagentur für Arbeit aufgrund ihres Alters keine Fortbildungen oder Umschulungen anbietet, weil sich das für sie nicht lohne. Verweigerter Fortbildungen und Schulungen sind auch aus Betrieben und Verwaltungen bekannt. Zum Teil sind die Interessenten direkt darauf hingewiesen worden, dass dies wegen ihres fortgeschrittenen Alters nicht mehr möglich sei. Auch wurden Sonderurlaube und Freistellungen für Bildungsmaßnahmen nicht genehmigt sowie dafür anfallende Kosten von Arbeitgeber_innen nicht übernommen.

Viele Menschen mit derartigen Diskriminierungserfahrungen wandten sich an Vorgesetzte 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

Häufige Beratungsfälle in diesem Bereich sind die Nichtverlängerung eines befristeten Vertrages nach Eintritt einer Schwangerschaft. Obwohl zunächst eine Vertragsverlängerung in Aussicht gestellt wurde, kündigte man später die mündliche Zusage einer Vertragsverlängerung auf. Oft gelang es den Betroffenen nicht nachzuweisen, dass vor Eintritt der Schwangerschaft eine Vertragsverlängerung angestrebt war.

In einzelnen Fällen wurden auch Kündigungen nach Eintritt der Schwangerschaft ausgesprochen. Eine Betroffene wandte sich an uns, nachdem sie gegen eine schwangerschaftsbedingte Kündigung erfolgreich eine Kündigungsschutzklage erhoben hatte. Man hatte ihr erneut gekündigt, da sie angeblich Betriebsgeheimnisse verraten haben soll. Die Vorwürfe seien völlig unbegründet und hätten nur das Ziel, eine Kündigung auf anderem Weg zu erreichen. In einem anderen Fall bat eine Betroffene um Beratung, weil ihr gekündigt worden war, nachdem sie dem Arbeitgeber die Krankenscheinigung ihres Kindes mit einem Tag Verspätung vorgelegt hatte. Nach § 3 I AGG ist von einer unmittelbaren Benachteiligung aufgrund des Geschlechts auszugehen, wenn eine Frau wegen Schwangerschaft oder Mutterschaft eine ungünstigere Behandlung erfährt.

Strittig war z. B. auch, inwieweit Eltern- bzw. Mutterschutzzeiten bei der Anrechnung von Dienstjahren bei Beamtinnen für den Pensionsanspruch mitzählen. Auch eine Nichtgewährung von vorzeitigem Ruhestand aufgrund von Beurlaubung der Betroffenen wegen Kindererziehung am jeweiligen Stichtag, der für den Anspruch gilt, war Gegenstand von Anfragen. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes beriet Betroffene, deren Arbeitsverträge aufgrund ihrer **Transsexualität** nicht verlängert wurden. In einem Fall war eine Vertragsverlängerung bereits zugesichert, die Leistung der Betroffenen hoch geschätzt. Nachdem sie ihre Transsexualität öffentlich gemacht hatten, wurde eine weitere Zusammenarbeit jedoch abgelehnt.

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

Einem Altenpfleger wurde in der Probezeit gekündigt. Man teilte ihm mit, er würde zu 99 % zum Unternehmen passen, zu 1 % jedoch nicht. Später wurde er von ehemaligen Kollegen gefragt, ob es zutreffend sei, dass man ihm wegen seiner Homosexualität gekündigt habe. Aufgrund der genannten Umstände und dieser Andeutungen geht der Betroffene davon aus, dass seine Homosexualität Kündigungsgrund war.

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.

Die Beratungsfälle zum Merkmal Alter thematisierten **Altersgrenzen**, die das Ausscheiden aus einer beruflichen Tätigkeit betrafen. Hier waren ausschließlich ältere Beschäftigte von Höchstaltersgrenzen betroffen. Mindestaltersgrenzen für jüngere Menschen spielten dagegen keine Rolle. In sehr vielen Fällen waren Ärzte betroffen, die – entgegen der Auffassung der bisherigen Rechtsprechung (Bundessozialgericht [BSG], Urteil vom 09.04.2008, Az. B 6 KA 44/07 R) – den Entzug ihrer Kassenzulassung mit Vollendung des 68. Lebensjahres als diskriminierend bewerteten. Inzwischen ist jedoch eine Modifizierung dieser Altersgrenze erfolgt (siehe dazu Gesetz zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen in der gesetzlichen Krankenversicherung [GKV-OrgWG]). Bestehende Altersgrenzen wie etwa für Mitarbeiter_innen der Feuerwehr, Polizei, des Technischen Hilfswerks und für Piloten werden ebenfalls infrage gestellt. Hier ist von Gerichten bereits vielfach entschieden worden, dass diese Regelungen beispielsweise im Zusammenhang mit Sicherheitsanforderungen und der Sicherung der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit AGG-konform sind (Brors 2008; Schleusener 2010; Wendeling-Schröder 2008b). Auch die Expert_innenkommission „Gemeinsam gegen Diskriminierung: Für eine gerechtere Teilhabe jüngerer und älterer Menschen“, die von

der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012 einberufen wurde, hat sich im Dezember 2012 für die Überprüfung tarifvertraglicher Altersgrenzen²³⁰ (ADS-Expert_innenkommission Altersdiskriminierung 2012).

Ferner liegen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes Fälle vor, in denen Sachverständige aufgrund einer Altersgrenze von der Handelskammer oder von Versicherungen nicht mehr bestellt worden sind. Zudem wurden **Stichtagsregelungen** wie beispielsweise zur Altersteilzeit kritisiert. Anfragen gab es auch zu nach Lebensalter gestaffelten Abfindungshöhen und zum Mindestalter bei betrieblicher Rentenanwartschaft. Politische Beamte, vor allem hauptamtlich gewählte Bürgermeister_innen oder Landrät_innen, wandten sich ebenfalls an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, da sie ihre Tätigkeit aufgrund von festgelegten Altersgrenzen beenden mussten und sich deshalb diskriminiert fühlten. In einzelnen Bundesländern wurde diese Grenze mittlerweile geändert bzw. ist eine Änderung in der Diskussion oder beabsichtigt.

Fallbeispiel 2 – Beendigung Beschäftigungsverhältnis aufgrund von Altersgrenzen

Zum Thema Altersgrenzen gibt es eine umfangreiche und detaillierte Rechtsprechung des Gerichtshofs der Europäischen Union. Diese wirkt sich auch auf die an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes herangetragenen Fälle aus: Gemäß einer Regelung der Träger der gesetzlichen Unfallversicherung endete die Beschäftigungsmöglichkeit für Durchgangsärzte bisher mit Vollendung des 68. Lebensjahres. Ein hiervon betroffener Durchgangsarzt, der über das 68. Lebensjahr hinaus tätig werden wollte, berichtete davon. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes forderte die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) auf, die Rechtmäßigkeit der Altersgrenze zu überprüfen, unter Berücksichtigung der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs vom Januar 2010. Dort hatte der Gerichtshof entschieden, dass eine Altersgrenze unzulässig ist, wenn sie das Ziel verfolgt, die Gesundheit der Patientinnen und Patienten vor dem Nachlassen der Leistungsfähigkeit der betreffenden Ärztin/des betreffenden Arztes zu schützen. Die DGUV erklärte sich daraufhin bereit, die Altersgrenze ab sofort flexibel anzuwenden. Eine starre Altersgrenze, mit deren Erreichen die Beteiligung als Durchgangsärztin bzw. Durchgangsarzt automatisch endet, wird es künftig nicht mehr geben.

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

²³⁰ Die kompletten Handlungsempfehlungen der Expert_innenkommission können auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes abgerufen werden: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/aktuelles/Altersjahr_PK_Handlungsempfehlung_.pdf?__blob=publicationFile (Februar 2013).

einen sozialen Abstieg (Voges 2008, S. 196), den sie verhindern möchten. In anderen Beratungsfällen ging es um Kündigungen, die im direkten Zusammenhang mit dem Alter der Betroffenen standen.

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

Beschwerden und Beratungsanfragen zum Bereich Arbeitsleben, die bei den befragten Beratungsstellen eingingen, betrafen **prioritär den Zugang zum Erwerbsleben, aber auch Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten**. Dabei ist die Anzahl der Beschwerden wegen direkter und indirekter Diskriminierung im Arbeitsbereich annähernd gleich. Beratungsanfragen und Beschwerden gab es vorwiegend zu bzw. wegen **Beleidigung, Bedrohung und Nötigung**, darüber hinaus in geringerer Anzahl wegen sexueller Belästigung, Mobbing und Anweisung zur Benachteiligung. Bei den Beratungsfällen mit Bezug zum Arbeitsleben wurde die **ethnische Herkunft** der Betroffenen als **häufigster Anknüpfungspunkt für die Diskriminierung** genannt. Dies traf auch für die Beratungsstellen zu, die zu allen in § 1 AGG genannten Diskriminierungsdimensionen tätig sind. Weitere Gründe für Beschwerden waren Alter, Behinderung, Hautfarbe und Geschlecht. Auch hier spielten zum Teil Kategorien, die in Verbindung mit der ethnischen Herkunft stehen könnten - wie Sprache, Hautfarbe, Religion/Weltanschauung - eine große Rolle. Als **Verursacher_innen von Diskriminierung im Arbeitsleben** wurden **Vorgesetzte und Kolleg_innen** benannt. Spezielle Diskriminierungsrisiken wurden auch im Hinblick auf die Arbeitsvermittlung, Leihfirmen und Personalämter erwähnt (ADS-Umfrage Beschwerdestelle, siehe Kapitel I.IV.).

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 befürchteten. 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.

Beschwerden und Beratungsanfragen, die bei den Beratungsstellen im Bereich **Zugang zum Erwerbsleben** eingingen, betrafen häufig **kopftuchtragende Musliminnen**, die in Anknüpfung an ihre Religionsausübung, ethnische Herkunft oder Geschlecht diskriminiert wurden. Generell gehen Beratungsstellen von einem hohen Diskriminierungsrisiko bei kopftuchtragenden Musliminnen, die einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz suchen, aus. Dies ist meist unabhängig von der Qualifikation der Frauen, so dass sowohl Frauen mit hoher (Universitätsabschluss) als auch niedriger Qualifikation betroffen sein können.

Fallbeispiel advd 2012: Klage wegen Diskriminierung im Bewerbungsverfahren

Frau T. hat sich mittels Jobvermittlungsagentur auf eine Stelle in einer Firma als studentische Hilfskraft beworben. Hierbei hatte sie bei der Agentur ein Profil angelegt. Auf dem Bewerbungsfoto trägt sie ein Kopftuch. Die Absage der Firma erfolgte über die Agentur. Dabei hieß es, die Firma habe sich für einen anderen Bewerber entschieden. Als Grund wurde schriftlich folgende Notiz übermittelt: „suche jemand ohne Kopftuch - ansonsten alles perfekt“.

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.

Die ADNB des TBB leitet Frau F. an eine Rechtsanwältin weiter. Diese erhebt Klage gegen den Arbeitgeber, mit der Forderung, mindestens sechs Monatsgehälter zu zahlen, da davon ausgegangen werden konnte, dass Frau F. nur aufgrund ihres Kopftuches nicht genommen wurde und ansonsten die Bestqualifizierte war. In der Güteverhandlung vor dem Arbeitsgericht schließen die Parteien einen Vergleich. Obwohl der Geschäftsführer weiterhin auf seiner Schutzbehauptung beharrt, einigen sich die Parteien schließlich auf drei Monatsgehälter als Entschädigung (advd 2012, S. 4 - 5).

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. Arbeitssuchende mit Migrationshintergrund berichteten Beratungsstellen, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Herkunft nicht zu Vorstellungsgesprächen 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

Frau P. ist Journalistin mit Berufserfahrungen als PR-Beraterin. Sie bewirbt sich auf eine Stelle als Managerin für Public Relations in einem Internetunternehmen. Der Schwerpunkt der Tätigkeit soll auf der Entwicklung von PR-Konzepten und Maßnahmen sowie deren Umsetzung liegen. In der Stellenausschreibung steht als Voraussetzung u.a.: „Deutsch (Muttersprache) und Englisch beherrschen Sie in Wort und Schrift.“ Frau P. ist über diese Formulierung verwundert, da sie aber Deutsch auf Erstsprachniveau spricht und alle sonstigen Qualifikationen vorweisen kann, bewirbt sie sich optimistisch. Sie wird von der Mitarbeiterin einer Personalagentur kontaktiert und schon im Telefonat darauf hingewiesen, dass es ein Problem mit ihrem Akzent geben könne. Die Mitarbeiterin ist jedoch von dem Gespräch so angetan, dass sie die Unterlagen „dennoch“ weiterleitet. Frau P. wird von dem Personalverantwortlichen des Unternehmens angerufen, und es findet ein telefonisches Bewerbungsgespräch statt. Im Anschluss erhält sie eine Absage. Auf mehrmalige Nachfrage erfährt sie, dass ein Grund für die Entscheidung ihre „unsaubere“ Aussprache gewesen sei. Frau P. ist verletzt und auch verzweifelt. Sie wendet sich an die Antidiskriminierungsberatung von basis & woge e. V. Nach einem ausführlichen Beratungsgespräch und einer Rechtsberatung entscheidet sie sich zu klagen. Als Indizien werden die Aussage der Klägerin, eine Mail, die Tatsache, dass die Stelle noch länger vakant war sowie die Stellenausschreibung mit dem Verweis auf die Muttersprache angeführt. Frau P. erhält Prozesskostenhilfe. Nach der Güteverhandlung stimmt das Unternehmen einem Vergleich zu. Frau P. ist mit diesem Ergebnis zufrieden, ihr ging es vor allem darum, die Ungerechtigkeit nicht passiv zu ertragen. Das Unternehmen hat in der Zwischenzeit zumindest seine Stellenausschreibungen überarbeitet (advd 2012, S. 4).

Beschwerden und Beratungsanfragen zum **Arbeitsplatz** betrafen häufig **Mobbing** durch Kolleg_innen und Vorgesetzte in Anknüpfung an alle im AGG geschützten Dimensionen, wobei rassistisches Mobbing gehäuft auftrat. So berichteten Arbeitnehmer_innen muslimischen Glaubens, dass sie an der Religionsausübung gehindert und verspottet würden. Arbeitnehmer_innen mit Behinderung berichteten, dass ihnen nichts zugeutraut würde, Kolleg_innen und Vorgesetzte nur ihre „Defizite“ wahrnehmen

und ihnen mangelnde Effizienz unterstellen würden. Auch Schwangere, Mütter und Alleinerziehende wandten sich wegen Beleidigungen und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts an Beratungsstellen. So wurde **Teilzeitwünschen** von Frauen nicht entsprochen und Aufstiegsmöglichkeiten verwehrt. Arbeitnehmerinnen klagten auch über unterschiedliche Bezahlung bei gleicher Leistung und Aufgabe sowie unterschiedliche Einstufung gleichwertiger Führungspositionen. **Transsexuelle** berichteten von Benachteiligungen am Arbeitsplatz in Verbindung mit der Nichtanerkennung der geschlechtlichen Identität vor der Namensänderung/Personenstandsänderung durch Gerichtsbeschluss.

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

In einer großen Reinigungsfirma arbeiten 13 Frauen, die ein Kopftuch tragen. Alle Frauen arbeiten geringfügig und sind befristet eingestellt. Die Objektleiterin beleidigt die Frauen aufgrund ihrer bunten Kopftücher und Röcke, da diese nicht ästhetisch seien und die Frauen aussähen wie „Penner“. Sie bedrängt die Frauen immer wieder, die Kopftücher abzulegen. Sonst würde sie ihre Arbeitsverträge nicht verlängern. Bei der Neueinstellung einer Frau mit Kopftuch fordert sie, dass diese ihr Kopftuch ablegt, sonst könne sie nicht arbeiten. Der Vertrag kommt zustande, da die Frau aus Angst dieser Anweisung zustimmt. Aus Gewissenskonflikten legt sie allerdings ihr Kopftuch bei der Arbeit nicht ab. Die Situation eskaliert, als die Objektleiterin die Vorarbeiterin der Frauen anweist, eine Liste zu erstellen, die jede Frau mit Namen aufführt, die ihr Kopftuch nicht ablegen möchte. Sie gibt unmissverständlich zu verstehen, dass diesen Frauen der Arbeitsvertrag nicht verlängert werde. Eine der Frauen ergreift die Initiative, recherchiert nach Unterstützungsmöglichkeiten und kommt mit 6 weiteren Frauen in die Beratung des ADNB des TBB. Die Reinigungsfirma hat eine Beschwerdestelle nach AGG eingerichtet. Diese und der Vorstand werden mit einem Beschwerdebrief über die Vorfälle informiert. Innerhalb kürzester Zeit reagiert die Firma und lädt alle Beteiligten zu einem Klärungsgespräch ein. Das ADNB des TBB begleitet die 7 Frauen zu dem Gespräch. Anwesend sind außerdem der Betriebsrat, die Geschäftsführung, die Personalabteilung und die Objektleiterin selbst. Die Frauen werden mit ihrem Anliegen angehört. Es wird ihnen durch die Personalabteilung versichert, dass ihre Arbeitsverträge verlängert werden, da man mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sei. Die Frauen können weiterhin bei der Arbeit ihre Kopftücher tragen. Die Farbe und die Bindeart seien ihnen freigestellt. Die einzige Pflicht sei die einheitliche Arbeitskleidung. Dieser kommen die Frauen aber ohnehin nach. Diese Anweisung wird auch der Objektleiterin unmissverständlich deutlich gemacht. Diese versichert, dass es in Zukunft solche Kommen-

tare und Aktionen ihrerseits nicht mehr geben wird, auch wenn sie selbst Kopftücher „nicht schön“ findet, schon gar nicht wenn die so „kunterbunt“ seien. In einem weiteren Gespräch mit dem Betriebsrat wird vereinbart, dass die Frauen sich sofort melden sollen, falls es zu negativen Folgeerscheinungen wie Abmahnungen, Versetzungen oder gar Kündigungen bzw. Nicht-Verlängerung der Arbeitsverträge kommen sollte. Die Frauen sollen vor einer möglichen Viktimisierung geschützt werden. Die Frauen sind zufrieden mit dem Ergebnis und erleichtert über den Verlauf der Beschwerde. Ihnen ist besonders deutlich geworden, dass es sehr wichtig war, solidarisch als Gruppe aufzutreten, da sie durch eine gemeinsame Stimme mehr Gehör bekommen haben (ADNB 2010, S. 17).

IV.IV. Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Arbeitsleben

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

Wesentliche Erkenntnisse:

Die Analyse von Arbeitsmarktstatistiken weist auf die strukturelle Benachteiligung von Menschen in Anknüpfung an unterschiedliche AGG-Merkmale hin. Diese Benachteiligung zeigt sich sowohl für Frauen, Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationshintergrund als auch in Bezug auf das Alter. Insbesondere die zunehmende Segregation des Arbeitsmarktes entlang von Arbeitsverhältnissen (Normalarbeitsverhältnis versus atypische²³¹ Beschäftigungsverhältnisse), typischen Frauen- und Männerberufen oder qualifizierter und nicht-qualifizierter Arbeit fördert die strukturelle Benachteiligung einzelner Gruppen von Arbeitssuchenden und Beschäftigten. Indiz für die strukturelle Benachteiligung ist auch, dass nicht alle Beschäftigungssuchenden vom Arbeitsmarktaufschwung der letzten Jahren profitieren konnten, so profitierten Menschen mit Behinderung und Menschen mit Migrationshintergrund seltener vom allgemeinen Rückgang der Arbeitslosigkeit.

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.

²³¹ Zu den atypischen Beschäftigungsverhältnissen werden laut Statistischem Bundesamt Teilzeitbeschäftigungen mit 20 oder weniger Stunden, geringfügige Beschäftigungen, befristete Beschäftigung sowie Zeitarbeitsverhältnisse gezählt. Atypische Arbeitsverhältnisse können prekär sein. Grundsätzlich sind atypische und prekäre Arbeitsverhältnisse aber nicht gleichzusetzen.

Analysiert man die **Erwerbsbeteiligung, das Vorkommen von prekärer Arbeit²³², 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 Konjunkturreinbruchs 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 Erwerbsquote²³³ in 2011 bei 77,2 %. Betrachtet man die Erwerbsquote geschlechterspezifisch, so lag sie bei Frauen bei 71,8 % und bei Männern bei 82,5 %. Im Unterschied dazu lag die Erwerbstätigenquote²³⁴ in Deutschland insgesamt bei 71,1 %, bei Frauen 66,1 % und bei Männern 76,0 %²³⁵. Die Mehrheit der Erwerbsbeschäftigung macht zwar die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aus, doch **treten „Normalarbeitsverhältnisse“²³⁶ immer mehr in den Hintergrund, während geringfügig entlohnte 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).

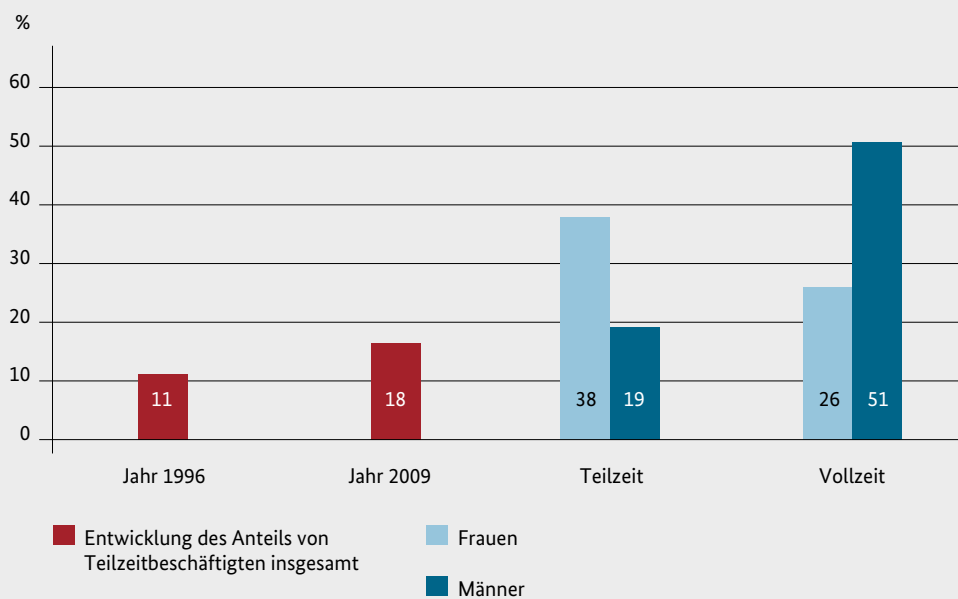
232 „Prekär beschäftigt sind nach einer bewährten Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) diejenigen, die aufgrund ihres Erwerbsstatus nur geringe Arbeitsplatzsicherheit genießen, die wenig Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung ihrer Arbeitssituation haben, die nur partiell im arbeitsrechtlichen Schutzbereich stehen und deren Chancen auf materielle Existenzsicherung durch Arbeit in der Regel schlecht sind. (...) Wir können Prekariere 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 geförderter und nicht geförderter Beschäftigung, sie sind 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).

233 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).

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).

235 Siehe Sozialberichterstattung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Tabelle D.5 und D.4. 2012. Im Internet abrufbar unter: <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/D5erwerbstaetigenquote.html> (Februar 2013).

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).

Grafik 3: Anteil von Frauen und Männern in Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung

Quelle: Schmeißer et. al, 2012, S. 31 f.

Insgesamt nahm der Anteil von Teilzeitbeschäftigten zu. Dabei sind Frauen wesentlich häufiger atypisch beschäftigt als Männer – umgekehrt verhält es sich bei der unbefristeten Vollzeitbeschäftigung.

Ferner gibt es **erhebliche Unterschiede in den verschiedenen Altersgruppen**. Während zwischen 2001 und 2011 die Entwicklung der Erwerbsbeteiligung Jüngerer relativ stabil bzw. leicht abnehmend bei den 20- bis unter 25-Jährigen verlief, stieg sie bei den 50- bis unter 55-Jährigen um etwa 32 % (von 2,77 Mio. auf 3,66 Mio.), bei den 55- bis unter 65-Jährigen sogar um 43 %. Ausschlaggebend dafür sind vor allem demografische Entwicklungen. Die Bevölkerung altert und somit auch die Erwerbsbevölkerung. Den größten Anteil der Beschäftigten macht nichtsdestotrotz mit 60,3 % die Altersgruppe der 25- bis unter 50-Jährigen aus, gefolgt von den 50- bis unter 65-Jährigen mit 27,9 %. Das Schlusslicht bildet mit 11,3 % die Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen (Bundesagentur für Arbeit 2012b). Obwohl die Beschäftigungsquote der Älteren deutlich gestiegen ist, haben sie es oft schwer, nach der Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses erneut Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, denn die Bereitschaft, ältere Menschen (ab 50 Jahren) einzustellen, sinkt (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.1.). Angesichts des wachsenden Anteils älterer Menschen an der Erwerbsbeteiligung könnte die Versuchung bestehen, „Entwarnung“ zu geben, was die Frage einer möglichen Benachteiligung Älterer betrifft. Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass in einer alternden Bevölkerung der Anteil Älterer an den Erwerbspersonen automatisch mitwächst, selbst wenn es keine sonstigen realen Veränderungen gibt. Dieser lediglich statistische Effekt wird auch als Altersstruktureffekt bezeichnet (Bauer et al. 2010, S. 18).

Auch wenn die **Zugangsvoraussetzungen für jüngere Menschen (unter 30 Jahren)** häufig besser sind, finden sie sich oft in atypischen Beschäftigungsverhältnissen wieder. Mögliche Formen der Benachteiligung von Jüngeren sind z. B. die Anstellung nur über befristete Arbeitsverträge, der Zugang zur Arbeit nur über den Umweg eines Praktikums („Generation Praktikum“) oder die nicht ausreichende Anzahl von Ausbildungsplätzen. In der Tat weist das Statistische Bundesamt für 54 % der weiblichen und 57 % der männlichen Erwerbstätigen zwischen 15 und 24 Jahren befristete Verträge aus. Auch wenn hier diejenigen herausgerechnet werden müssen, die sich in Ausbildung befinden und damit automatisch einen befristeten Arbeitsvertrag haben, ist die Anzahl der befristet Beschäftigten dennoch enorm hoch (Statistisches Bundesamt 2012c, S. 32). Allerdings ist dieses Phänomen nicht automatisch zur Begründung von Diskriminierung wegen des (jungen) Alters geeignet, da Arbeitsverträge insgesamt häufig nur noch befristet geschlossen werden. Dies betrifft alle Altersgruppen (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.1).

Trotz eines Anstiegs der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund liegt dieser Anteil weit hinter dem von deutschen Erwerbstätigen. Im Jahr 2010 waren 69,4 % **der Menschen mit Migrationshintergrund** erwerbstätig. Allerdings liegt dieser Anteil trotz des Anstiegs noch weit hinter dem von 78,2 % bei deutschen Erwerbstätigen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, Tabelle 25). Besonderen Aufholbedarf hat der öffentliche Sektor. In der Altersklasse 15 bis 34 Jahre machten im öffentlichen Sektor Menschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2008 gerade einmal 13 % der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten aus, bei Menschen ohne Migrationshintergrund waren es 26 % (OECD 2012c, S. 129²³⁷).

Überdies findet sich nur ein geringer Prozentsatz von Migrant_innen in der Kernbelegschaft der Betriebe. Vielmehr werden sie häufig in Bereichen eingesetzt, die ein niedriges Bildungsniveau verlangen und eine unsichere Entlohnung versprechen. Nicht zuletzt aus diesem Grund leben Erwerbstätige mit Migrationshintergrund mit einer Armutsgefährdungsquote von 13,5 % doppelt so häufig an der Grenze zur Armut wie Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund mit 6,2 % (Statistisches Bundesamt 2011, S. 245).

Zwar profitieren **Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen** vom Arbeitsmarktaufschwung, trotzdem sind sie weiterhin stark von Arbeitslosigkeit betroffen (siehe unten). Die Anzahl behinderter sowie schwerbehinderter Menschen in Beschäftigung stieg von 2005 bis 2010 von 916.000 auf über eine Million (BMAS 2013a, Kapitel 4.3.). Infolge demografischer Alterungsprozesse steigt vor allem der Anteil schwerbehinderter Menschen auf dem Arbeitsmarkt, da es sich bei ihnen überwiegend um ältere Menschen handelt oder um Menschen, deren Behinderung Ursache einer im Lebensverlauf erworbenen Krankheit ist. Ungeachtet dessen sind Menschen mit Behinderung und chronischen Erkrankungen immer noch seltener erwerbstätig als Menschen ohne. Im Jahr 2010 lag die Erwerbstätigenquote von Menschen mit Behin-

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 Menschen 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 Behinderung sehr schwer, Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.** So beschäftigen 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 schwerbehindert (Deutscher Behindertenbeirat 2012, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft 2012). Generell arbeiten Menschen mit Behinderung überwiegend in Teilzeitbeschäftigung und geringfügig 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 Beschäftigungsverhältnissen unterhalb ihres Qualifikationsniveaus** (Bundesagentur für Arbeit 2012e, S. 2; BRK Allianz 2012, S. 42). Dies trifft insbesondere auf behinderte Menschen 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.).

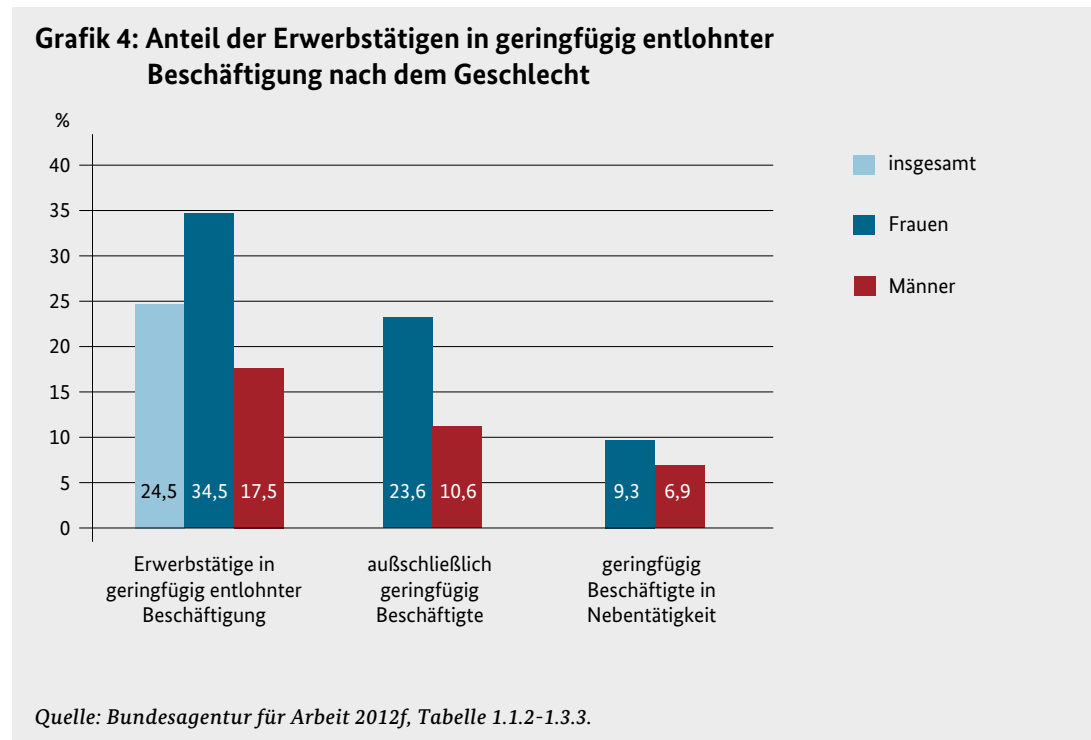
Da etwa 52 % der **schwulen** und **lesbischen Menschen** ihre homosexuelle Identität am Arbeitsplatz verschweigen, erweist sich eine statistische Erfassung der Erwerbstätigkeit als sehr schwierig (Frohn 2007, S. 3). Am häufigsten (37 %) sind nach Angaben von Frohn schwule und lesbische Menschen in Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeiter_innen, am wenigsten in Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeiter_innen (9,4 %) beschäftigt. Dazu zählen Banken, Versicherungen und der Finanzbereich mit 9,6 % Beschäftigungsquote, 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 Arbeitswelt 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 2010, S. 11, Franzen/Sauer 2010, S. 31).

Geringfügige Beschäftigung

Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse²³⁸ 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 geringfügig Beschäftigten. **Zuwächse sind auch hier in der Altersgruppe der 50- bis unter 65-Jährigen** 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.



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).

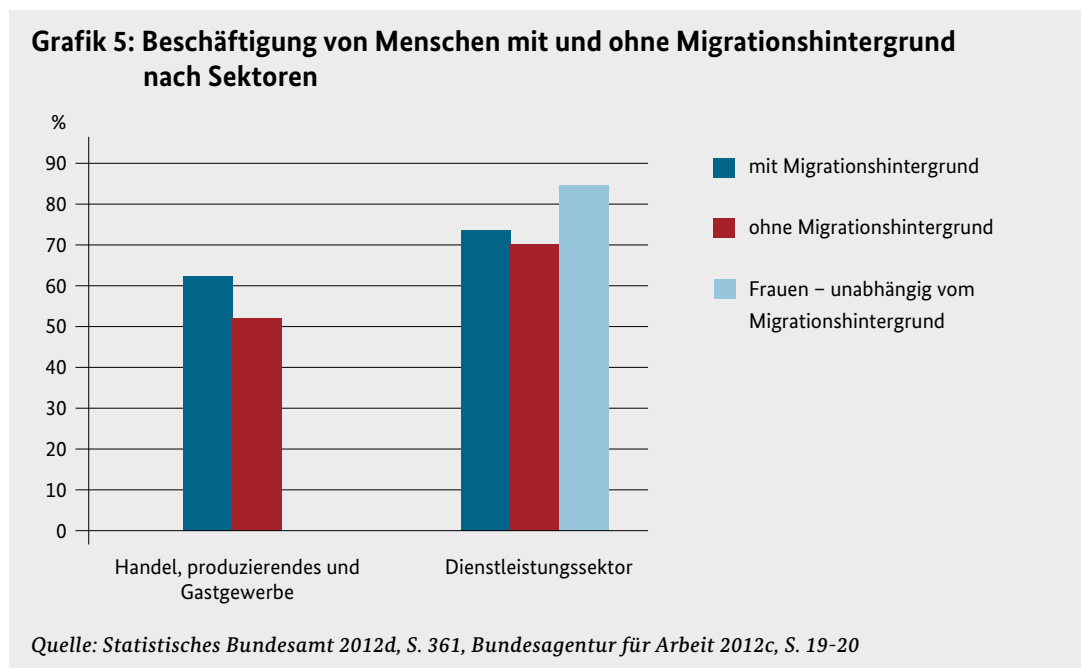
Als prekär wird häufig die Lage von Menschen mit Migrationshintergrund und Ausländer_innen eingestuft (vgl. ebd.). Diese befinden sich deutlich häufiger in geringfügiger Beschäftigung z. B. in Minijobs, Leiharbeit oder im produzierenden Gewerbe mit schlechter Entlohnung sowie unvorteilhaften Arbeitsbedingungen. **Allgemein liegt der Anteil von Ausländer_innen und Menschen mit Migrationshintergrund in geringfügig entlohnter Beschäftigung bei 35,2 % und ist damit 10,7 % höher als der von deutschen Beschäftigten** (vgl. ebd.).

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

(86 %), Verkehr oder Wasser/Energie/Abfall (79 %) zu finden, weshalb sie zwar stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Frauen, aber vergleichsweise kürzer in ihr verbleiben. Frauen melden sich zudem seltener arbeitslos und erhalten seltener Leistungen aufgrund des Subsidiaritätsprinzips²³⁹ (vgl. Bechmann et al. 2012, S. 30 f., Bundesagentur für Arbeit 2012a, S. 5).

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).



Obwohl der Anteil geringfügig Beschäftigter mit Migrationshintergrund seit 2008 gesunken ist, besteht noch immer eine Diskrepanz zu Menschen ohne Migrationshintergrund. Bei Frauen hat sich die Erwerbstätigkeit im Dienstleistungssektor gänzlich angeglichen (Statistisches Bundesamt 2012d, S. 361).

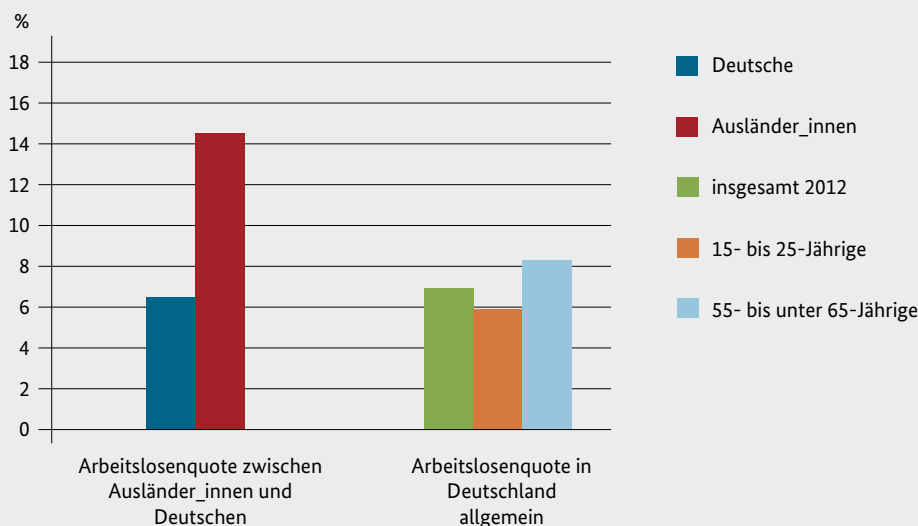
Auch bei **Menschen mit Behinderung oder Schwerbehinderung zeigen sich branchenspezifische Besonderheiten**. Sie sind überdurchschnittlich oft in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt, aktuell betrifft dies etwa 280.000 Menschen. Diese Zahl soll in den nächsten Jahren auf 300.000 ansteigen. In anderen Branchen sind behinderte oder schwerbehinderte Menschen sowie Menschen mit chronischen Erkrankungen jedoch noch immer unterrepräsentiert (BRK Allianz 2012, S. 42).

²³⁹ Nach dem Subsidiaritätsprinzip sollen der Staat bzw. staatliche Institutionen nur dort eingreifen, wo der Einzelne oder eine kleine Gruppen von Menschen (z. B. Familie, Gemeinde) keine Möglichkeiten hat im Rahmen der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung die Versorgung sicherzustellen. Das Subsidiaritätsprinzip besagt, dass erst die kleinste Organisationseinheit, z. B. der Einzelne oder die Familie selbst, Verantwortung übernehmen soll. Kann dies nicht in ausreichender Weise geschehen, soll die nächstgrößere Organisationseinheit, z. B. Kommune, aktiv werden.

Arbeitslosigkeit

In den letzten drei Jahren hat sich die Arbeitslosenquote²⁴⁰ 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.

Grafik 6: Vergleich der Arbeitslosenquote bezogen auf ethnische Herkunft und Alter



Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2012c, S. 27, Bundesagentur für Arbeit 2013b Tabelle 2.2.1-2.5.1

Einen erheblichen Unterschied gibt es bei der Arbeitslosigkeit von Deutschen und Ausländer_innen (siehe Grafik 6). Am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen sind die 15- bis 25-Jährigen. Hingegen ist die Arbeitslosigkeit bei älteren Menschen nicht nur höher, sie verbleiben auch länger in Arbeitslosigkeit und haben es schwerer, erneut Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden (siehe Grafik 6).

Besonders frappierend sind die Zahlen ausländischer Arbeitsloser. Wie bereits erwähnt, ist die **Arbeitslosigkeit von Ausländer_innen sowie Menschen mit Migrationshintergrund doppelt so hoch wie die von Deutschen**. Besonders stark betroffen sind junge Männer, ältere Beschäftigte, Frauen mit russischem und Männer mit serbischem oder türkischem Migrationshintergrund. Ebenso ist die Problematik der Langzeitarbeitslosigkeit ein häufig zu verzeichnendes Phänomen unter Ausländer_innen und Menschen mit Migrationshintergrund - speziell bei Frauen -, das mit steigendem Alter zunimmt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011a, S. 7).

²⁴⁰ „Arbeitslosenquoten zeigen die relative Unterauslastung des Arbeitskräfteangebots an, indem sie die (registrierten) Arbeitslosen zu den Erwerbspersonen (EP = Erwerbstätige + Arbeitslose) in Beziehung setzen“ (Definition der Bundesagentur für Arbeit, http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_4236/Statischer-Content/Grundlagen/Berechnung-Arbeitslosenquote/Berechnung-Arbeitslosenquote.html, Dezember 2012).

Menschen mit Behinderung, Schwerbehinderung oder chronischen Erkrankungen sind weiterhin stark und tendenziell häufiger, überdies auch länger (25,9 Monate) von Arbeitslosigkeit betroffen als Menschen ohne Behinderung (15,3 Monate) (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 120). Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung sind doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen wie Menschen ohne anerkannten Grad der Schwerbehinderung. Im Gegensatz zum Abnahmetrend der Arbeitslosigkeit verlaufen die Entwicklungslinien der Arbeitslosigkeit vor allem bei schwerbehinderten Menschen eher gegenläufig. Seit 2009 ist hier ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen. In 2009 lag der Anteil schwerbehinderter Menschen bei 4,9 % und stieg bis 2010 auf 5,4 % an (DGB-Arbeitsmarktbericht 2011; Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 3). Besonders in den höheren Altersgruppen ist aufgrund des Wegfalls vorruhestandsähnlicher Regelungen die Zahl der schwerbehinderten Arbeitslosen gestiegen. Blickt man auf die Daten, zeigt sich darüber hinaus, dass (schwer-)behinderte und chronisch kranke Frauen bei der beruflichen Eingliederung benachteiligt sind. Ihr Anteil an den erwerbslosen schwerbehinderten Menschen ist fast doppelt so hoch wie der (schwer-)behinderter Männer (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 1.1).

Zusätzlich ist die Dynamik der Arbeitslosigkeit bei behinderten und schwerbehinderten Menschen bedeutend geringer als bei Menschen ohne Behinderung. Somit verbleiben sie häufig länger in Arbeitslosigkeit (Bundesagentur für Arbeit 2012e, S. 2). Um der Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen entgegenzuwirken, sind private und öffentliche Arbeitgeber_innen mit mehr als 20 Mitarbeitenden gesetzlich dazu angehalten, auf mindestens 5 % ihrer Arbeitsplätze schwerbehinderte Menschen zu beschäftigen (§ 77 SGB IX). Kommen sie der Beschäftigungsquote von 5 % nicht nach, sind sie zu Ausgleichszahlungen verpflichtet. Die Ausgleichsabgabe ist gestaffelt und liegt zwischen 105 und 260 Euro pro Monat für jeden nicht mit einem schwerbehinderten Menschen besetzten Arbeitsplatz (§ 77 SGB IX). Insbesondere Unternehmen des privaten Sektors bleiben hinter der Beschäftigungsquote von 5 % deutlich zurück (Nahm/Philipp 2005; Schröder/Rauch 2006; Niehaus et al. 2009; Niehaus et al. 2010). Die Beschäftigungsquote schwerbehinderter Arbeitnehmer_innen stieg laut Bundesagentur für Arbeit bis zum Jahr 2009 auf insgesamt 4,5 % – bei den öffentlichen Arbeitgebern von 6,1 % des Vorjahres auf 6,3 %, bei den privaten Arbeitgeber_innen von 3,7 % auf 3,9 % (Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 3).

Für viele **Ältere wird der Wiedereinstieg ins Berufsleben erschwert** – auf die Gründe wird in den weiteren Ausführungen noch detaillierter eingegangen werden. Sind sie erst einmal in Arbeitslosigkeit geraten, so verbleiben sie auch länger in ihr. Nach einer ersten und überschlägigen Annäherung gab es im Zeitraum von 2007 bis 2011 im Durchschnitt der Jahre fast dreimal so viele Arbeitslose in der Altersgruppe der Älteren (50 bis unter 65) im Vergleich zu den Jüngeren (15 bis unter 25). Die Arbeitslosenquote im Jahr 2012 liegt für alle Beschäftigten bei 6,8 %, für die Jüngeren bei 5,9 % und die Älteren bei 8,2 % (Bundesagentur für Arbeit 2013b).

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

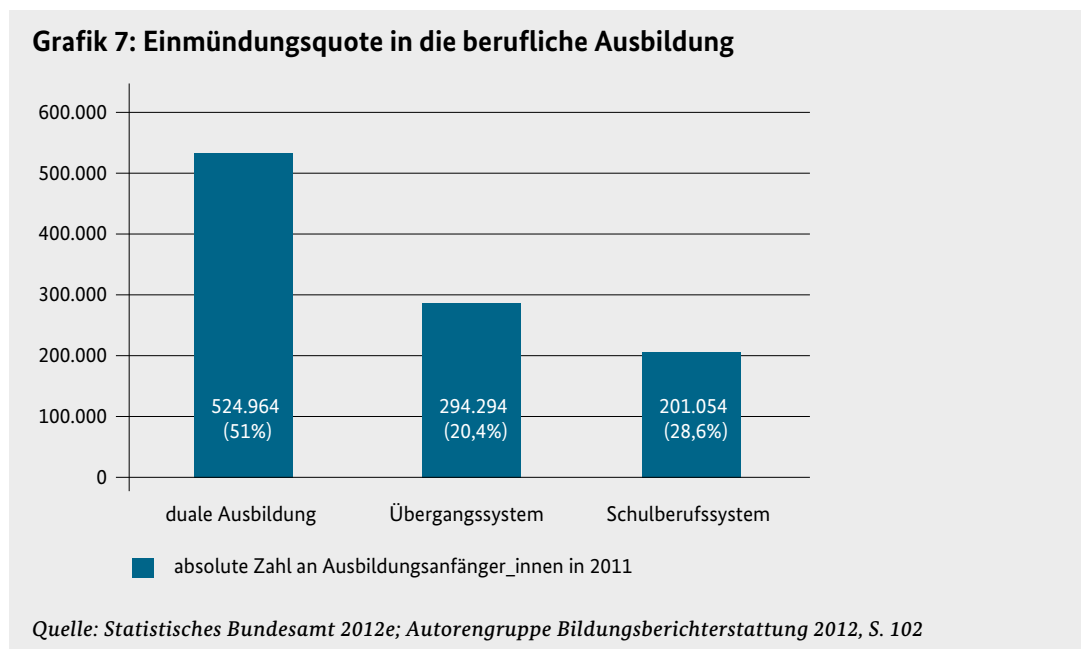
Wesentliche Erkenntnisse:

Beim Übergang zwischen Schule und Ausbildung, insbesondere beim Zugang zu einer regulären betrieblichen Ausbildung, bestehen verschiedene Diskriminierungsrisiken. Diese lassen sich nur zum Teil auf Benachteiligungen im schulischen Bereich und damit schlechtere Ausgangsbedingungen beim Zugang zur Ausbildung zurückführen. Eine niedrige „soziale Herkunft“, ein spezifischer Migrationshintergrund oder eine sichtbare Religionszugehörigkeit, eine Behinderung, aber auch Geschlecht und Alter können die Chance, einen dualen Ausbildungsplatz zu erhalten, selbst bei gleicher Qualifikation im Vergleich zu Jugendlichen ohne diese Merkmale beeinträchtigen. Vorurteile, Ängste, Normalitätserwartungen und institutionelle Barrieren bei Ausbildungsbetrieben führen zur Diskriminierung von Jugendlichen bei der Suche nach einer betrieblichen Ausbildung. Aus der Sicht der ausbildenden Betriebe fehlt es diesen Ausbildungsplatzsuchenden an der „Passung“, wobei die vorhandenen Potentiale und Kompetenzen der Jugendlichen oft übersehen werden.

Das System der **beruflichen Ausbildung**²⁴¹ 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).



²⁴¹ Das System der Berufsausbildung besteht aus drei Bereichen: 1. dem dualen Ausbildungsbereich, der betriebliche und schulische Unterweisung kombiniert; 2. dem Schulberufssystem mit seiner vollschulischen Ausbildung und 3. dem Übergangssystem, das sich der Berufsvorbereitung widmet. Hier soll vor allem auf die duale Ausbildung eingegangen werden.

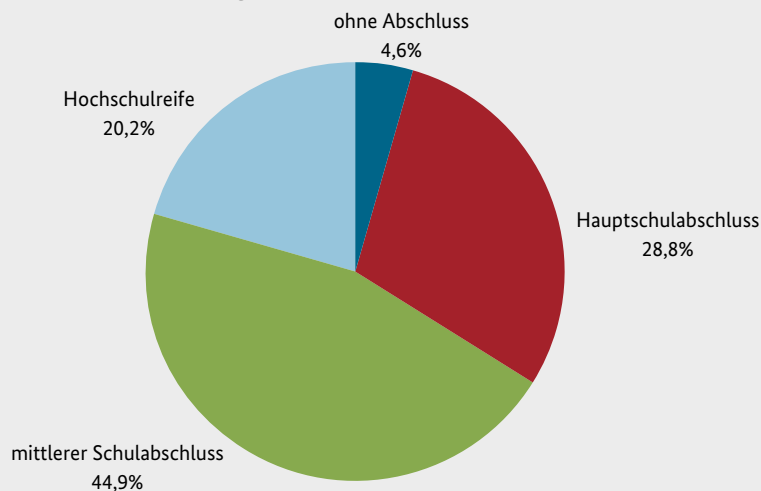
Die Zahl der Neuzugänge in allen drei Bereichen hat in den letzten Jahren abgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102). Der Anteil an weiblichen Ausbildungsanfängerinnen unterscheidet sich in allen drei Bereichen deutlich. So betrug 2010 der Anteil an weiblichen Ausbildungsanfängerinnen in der dualen Ausbildung und im Übergangssystem jeweils ca. 42,0 %, während er in der schulischen Ausbildung ca. 72 % betrug (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Tab. E1-3web). Im Schulberufssystem nahmen somit fast dreimal so viele weibliche Jugendliche eine Ausbildung auf. Der hohe Anteil an Frauen im Schulberufssystem kann damit erklärt werden, dass an Berufsfachschulen und Fachschulen vor allem Ausbildungen in den Bereichen Soziales, Erziehung und Gesundheit im Vordergrund stehen, die häufiger von Schulabgängerinnen gewählt werden.

2011 konzentrierte sich fast die Hälfte der deutschen weiblichen Auszubildenden in der dualen Ausbildung in den zehn meistgewählten Ausbildungsberufen, wozu u. a. Bürokauffrau, Medizinische Fachangestellte, Kauffrau im Einzelhandel, Industriekauffrau und Verkäuferin zählen (Statistisches Bundesamt 2012e, S. 30). Bei ausländischen weiblichen Auszubildenden befanden sich sogar 70 % in einem dieser zehn Ausbildungsberufe, wobei die Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten an erster Stelle lag, gefolgt von den Ausbildungen zur Friseurin, Medizinischen Fachangestellten und Verkäuferin (ebd. S. 32). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass **weibliche Auszubildende seltener in der dualen Ausbildung zu finden** sind, die gegenüber der vollschulischen Ausbildung verschiedene Vorteile bietet, wie z. B. die Ausbildungsvergütung, die Anrechnung auf die Rente und geregeltere Aufstiegsmöglichkeiten. Schulische Ausbildungen sind mit wenigen Ausnahmen nicht vergütet oder schulgeldpflichtig. Im speziellen Fall des Berufs der Erzieher_innen kann durch die lange Ausbildungsdauer sogar eine Lücke in den Rentenansparungen entstehen. Somit kann davon gesprochen werden, dass es schon in der Ausbildung eine geschlechtsspezifische Entgeltungleichheit gibt, da insbesondere Frauen eine schulische Ausbildung wählen.

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 Gleichstellungsbericht 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



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).

Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss münden häufig in das Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 104). Da schulische Bildungsabschlüsse und „soziale Herkunft“ miteinander gekoppelt sind (siehe Kapitel III), setzt sich die Benachteiligung aufgrund der „sozialen Herkunft“ auch beim Zugang zur Ausbildung fort. Eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) belegt, dass **Jugendliche mit einem geringen sozialen Status²⁴² schlechtere Chancen der Einmündung in die Ausbildung haben als Jugendliche, deren Eltern über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und ihr Kind effektiv bei der Wahl eines Ausbildungsberufs sowie der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützen können**. Jugendliche, deren Vater oder Mutter keine Berufsausbildung besitzen und eventuell keine Netzwerke kennen bzw. über ausreichende Kenntnisse verfügen, um ihren Kindern zu helfen, haben eine wesentlich geringere Einmündungswahrscheinlichkeit (Beicht/Granato 2010, S. 15).

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

Dies wirft die Frage auf, welche Bedeutung die vorschulische Vorbildung überhaupt für den Zugang zur Ausbildung hat und ob neben dem Schulabschluss nicht andere Kompetenzen berücksichtigt werden könnten. Aus Sicht der Ausbildungsbetriebe sind schulische Vorbildung und Zensuren eine gute Grundlage für die Auswahl von Bewerber_innen. Nach der Signaltheorie wird dies darauf zurückgeführt, dass Betriebe die schulische Qualifikation als Indikator für die zu erwartende Lern- und Leistungsfähigkeit von Bewerber_innen bewerten. Je **besser der Schulabschluss und die Noten, desto größere Lern- und Leistungsfähigkeit wird dem/der Bewerber_in zugeschrieben** (Solga 2005). Betriebe verzichten zum Teil auch dann darauf, Bewerber_innen, die sie als wenig lern- und leistungsfähig einschätzen, einzustellen, wenn sie keine anderen geeigneten Bewerber_innen haben, da sie hohe Kosten für eine aufwändigere Ausbildung befürchten (Beicht 2011, S. 11). Dabei kann es passieren, dass bei einem solchen eingeschränkten Verständnis von Kompetenzen, das nur am Schulabschluss und den Zensuren ansetzt, wertvolle Potentiale nicht in den Blick genommen werden. Hier könnte ein über die **schulische Qualifikation hinausgehendes Verständnis von Kompetenzen, das beispielsweise Sprachkenntnisse, familiale und soziale Erfahrungen mit einbezieht**, weiterführen. Generell muss im Hinblick auf die Wahl von Auszubildenden gefragt werden, ob vor allem die scheinbare „Verwertbarkeit“ von potentiellen Auszubildenden im Vordergrund stehen muss oder ob sich Ausbildungsbetriebe nicht auch der Aufgabe stellen können, vermeintliche Defizite, die u. a. auf strukturelle Diskriminierung im Bildungsbereich zurückzuführen sind, auszugleichen.

GP 19: ALTERNATIVE WEGE IN DIE BERUFSAUSBILDUNG FÜR BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE

DIMENSIONEN: „SOZIALE HERKUNFT“

ZIEL: BERUFLICHE UND SOZIALE INTEGRATION BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER, NACHWUCHSKRÄFTESICHERUNG

Mit dem Programm „Meine Chance – ich starte durch.“ bietet die **Deutsche Telekom AG** benachteiligten Jugendlichen eine besondere Form der Einstiegsqualifizierung in eine duale Berufsausbildung. Das Angebot richtet sich an Schulabsolvent_innen mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven, Lernbeeinträchtigung oder sozialer Benachteiligung sowie an Jugendliche ohne erforderliche Ausbildungsbefähigung und/oder mit Bezug von Grundsicherung (Hartz IV). Nach einem einjährigen betrieblichen Praktikum als Einstiegsqualifizierung können die teilnehmenden Jugendlichen eine qualifizierende berufliche Erstausbildung bei der Deutschen Telekom beginnen.

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-

ßend ins erste Ausbildungsjahr sowie bei sehr guter Leistung direkt ins zweite Ausbildungsjahr übernommen. Begleitend erhalten die Jugendlichen verschiedene Unterstützungsangebote wie psychosoziale Unterstützung oder Nachhilfe. Die Teilnehmer_innen zeigen außergewöhnlich hohe Motivation und großes Engagement. Das Programm startete im Herbst 2009 mit 61 Praktikant_innen. Im Jahr 2012 wurden bereits 150 Plätze angeboten.

Der Konzern lernt und profitiert ebenso von dem Projekt. Es bereichert das Unternehmen mit vielfältigen Lebensläufen, fördert die Nachwuchskräfte-sicherung 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 Ausbildungsbeteiligungsquote²⁴³ bei ausländischen Jugendlichen²⁴⁴ 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 und seltener in die duale Ausbildung bzw. das Schulberufssystem einmünden (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2012, Abb. E1-5A). Dies weist auf die bleibende Benachteiligung von ausländischen Jugendlichen hin, die sich nicht nur mit dem Schulabschluss erklären lässt. Auch wenn vergleichbare Daten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht vorliegen, zeigen verschiedene Befragungen (siehe nachfolgend), dass sie ähnlichen Benachteiligungen ausgesetzt sind.

Verschiedene Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigen, dass junge **Frauen und Männer mit Migrationshintergrund mit Vorbehalten bei der Einstellung** rechnen müssen, die ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, einschränken können (Beicht/Granato 2010, Beicht 2011). Nach der BA-/BIBB-Bewerberbefragung 2010 gelang es bis zum Jahresende 2010 nur 28 % der jugendlichen Bewerber_innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 42 % der jugendlichen Bewerber_innen ohne Migrationshintergrund, einen Ausbildungsplatz zu erhalten²⁴⁵ - trotz Vorliegen der notwendigen Ausbildungsreife und Berufseignung sowie größeren Bewerbungsanstrengungen²⁴⁶ im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben weibliche Ausbildungsplatzbewerberinnen noch einmal schlechtere Einmündungschancen als männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2010, S. 13).

243 Die Ausbildungsbeteiligungsquote 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.

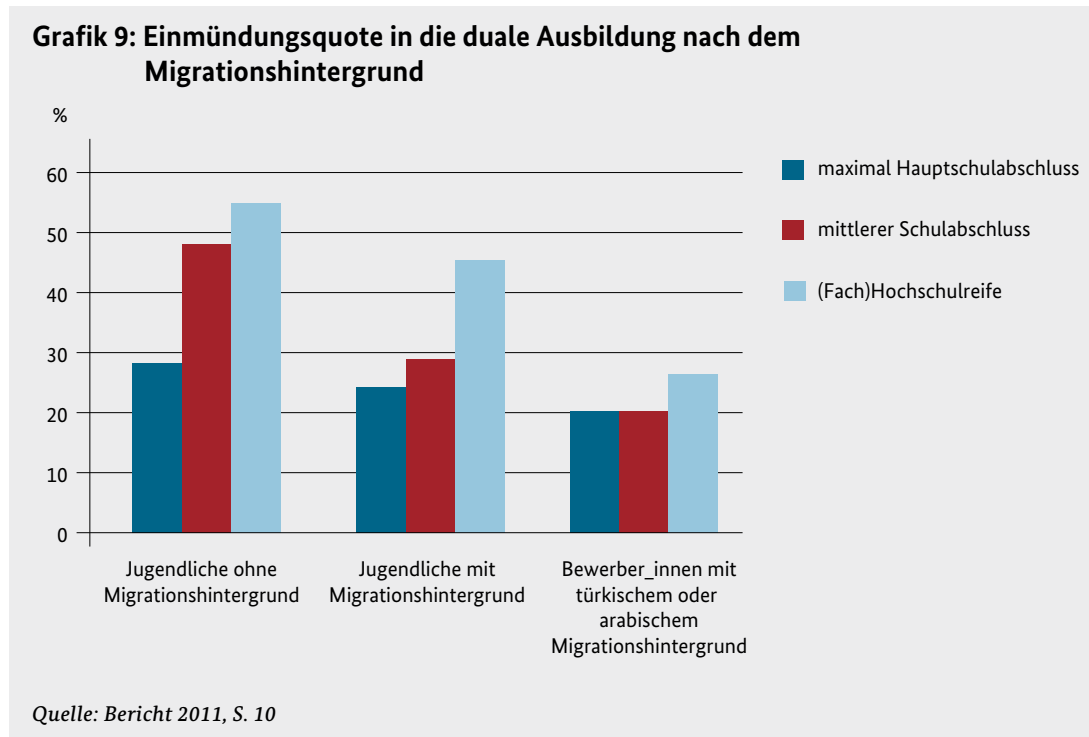
244 Das Statistische Bundesamt legt nur Daten zu ausländischen Jugendlichen vor. Daten zu Auszubildenden mit Migrationshintergrund gehen auf Bewerberbefragungen zurück.

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 Einmündungsquoten²⁴⁷ 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.



Während die Einmündungsquote bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund deutlich anstieg, wenn sie einen mittleren Abschluss besaßen, hatte dies für Jugendliche mit Migrationshintergrund kaum positive Auswirkungen. Bei **Bewerber_innen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund lag die Einmündungsquote bei 20 % - egal, ob sie einen mittleren oder maximal einen Hauptschulabschluss besaßen. Auch mit Fachhochschulreife erreichten sie nur eine geringe Einmündungsquote von 26 %** (Beicht 2011, S. 10) (siehe Grafik 9). Betrachtet man neben der dualen Ausbildung die Einmündung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das Schulberufssystem, ist festzustellen, dass sich dadurch – im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – die Übergangssituation ebenfalls nicht verbessert.

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.

Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2010, S. 15). Ohne eine Berufsausbildung steigt das Risiko, wenig zu verdienen, arbeitslos zu werden und auf Sozialtransfers angewiesen zu sein (BIBB 2011, S. 245).

Die Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, einen Ausbildungsplatz zu finden bzw. die Diskriminierung in diesem Kontext durch potentielle Ausbildungsbetriebe, werden auch von Antidiskriminierungsberatungsstellen thematisiert. Sie verweisen darauf, dass die negativen Erfahrungen, die auch gut qualifizierte Jugendliche mit Migrationshintergrund machen, zu Ohnmachtserfahrungen, Resignation und Perspektivlosigkeit führen können (Expert_innengespräche ADS, ADN 2008). Berichtet wird auch, dass **insbesondere weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ein Kopftuch tragen, bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt werden** (Expert_innengespräche ADS).

Eine Umfrage²⁴⁸ bei Betrieben im Landkreis Hochschwarzwald zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus dem Jahr 2011 zeigt, dass Benachteiligungen beim Zugang zur dualen Ausbildung nicht nur an die ethnische Herkunft, sondern auch an die Religionszugehörigkeit der Jugendlichen anknüpfen. Knapp 20 % der befragten Betriebe gaben an, **bevorzugt deutsche Jugendliche einzustellen, da sie eher den Erwartungen der Kund_innen entsprächen und besser für das „Betriebsklima“ wären**. Immerhin 15 % der Betriebe erklärten ausdrücklich, dass sie nicht bereit seien, Bewerber_innen, die den Islam praktizieren, einzustellen, und 47 % der Betriebe bestätigten, keine weiblichen Auszubildenden einstellen zu wollen, die aus religiösen Gründen ein Kopftuch tragen. Damit bekennt sich ein relevanter Teil der befragten Betriebe offen zu einer nach dem AGG rechtswidrigen Diskriminierungspraxis. 35 % der Betriebe nannten zudem den „kulturellen Hintergrund“ als ein wichtiges Kriterium bei der Lehrstellenvergabe. Dies kann laut den Autoren der Studie auf die „Normalitätserwartungen“ der Betriebe zurückzuführen sein. Interessant ist, dass die Betriebe (ca. die Hälfte der befragten Betriebe), die Erfahrungen in der Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben, mehrheitlich (82 %) angaben, keine erkennbaren Unterschiede im Hinblick auf die Leistungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt zu haben (Scherr/Gründer 2011).

Imdorf befragte in der Schweiz Gatekeeper²⁴⁹ von 67 Ausbildungsbetrieben und 89 erfolglose Bewerber_innen zu den Selektionskriterien bei der Auswahl der Bewerber_innen. Dabei ging es darum herauszufinden, wie der Aus- bzw. Einschluss von ausländischen Ausbildungsbewerber_innen legitimiert wird. Es zeigte sich, dass die **Gatekeeper häufig davon ausgingen, dass ausländische Jugendliche ungenügende Deutschkenntnisse und große schulische Defizite haben**. Ebenso wurde von einigen Betrieben moniert, dass die Motivation von ausländischen Jugendlichen im Laufe der Ausbildung nachlasse und dies schon bei der Auswahl der Bewerber_innen berücksichtigt werden

248 Insgesamt beteiligten sich 410 Betriebe aus dem Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald an der Umfrage, in der sie nach ihren Erwartungen an und Erfahrungen mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft gefragt wurden.

249 Gatekeeper sind Personen in Schlüsselpositionen, die über Zugang zu Arbeitsplätzen bzw. Gütern und Dienstleistungen mitentscheiden können. Dies sind z. B. Sachbearbeiter_innen bei Agenturen für Arbeit, Personalverantwortliche, Vermieter_innen etc..

müsse. Auch argumentierten Gatekeeper, dass ausländische Auszubildende nicht in das Team passen würden, zu Konflikten im Betrieb führen oder der ethnischen Gruppenbildung Vorschub leisten könnten. Auch kulturalistische Annahmen über die Lebensverhältnisse der Jugendlichen wie etwa die generalisierende Annahme von **patriarchalen Familienstrukturen, die die Flexibilität weiblicher Jugendlicher einschränken**, wurden als Kriterien beim Ausschluss von ausländischen Bewerber_innen herangezogen. Dies zeigt, dass die Gatekeeper kaum rationale Argumente hatten, mit denen sie den Ausschluss ausländischer Bewerber_innen rechtfertigen konnten. Dies weist nach Imdorf auf **institutionelle Diskriminierungsmechanismen beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung** hin, da die Betriebe „systematisch eigenlogische Entscheidungen, die ungleiche Wirkungen auf unterscheidbare Bewerbergruppen haben“, treffen. „Die aufgrund dieser Eigenlogik notwendige Unterscheidung wird entlang bestimmter zugeschriebener Merkmale organisiert, die eine spätere Rechtfertigung der Selektion als sinnvoll erscheinen lassen“. Dabei stünde für die Betriebe im Vordergrund, eine hohe betriebliche Passung zu erzielen, um einen reibungslosen Betriebsablauf zu garantieren. Die Kategorie „Ausländer“ mit ihren Zuschreibungen wird so „zur Unterscheidung von geeigneten und ungeeigneten“ Bewerber_innen herangezogen (Imdorf 2008).

Als Grund für die geringe Bereitschaft von Betrieben, Jugendliche mit Migrationshintergrund als Auszubildende einzustellen, wird auch die Tendenz gesehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund generell mit „geringerer Leistungsmotivation, Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit oder Zuverlässigkeit“ in Verbindung gebracht werden (Becker 2011, S. 26). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass das häufig schlechtere Abschneiden in der Schule von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund übertragen wird, ohne die individuelle Bildung ausreichend zu würdigen. Mit diesem Mechanismus könnte erklärt werden, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund auch mit einem mittleren Schulabschluss deutlich schlechtere Einmündungschancen haben (siehe oben). Andere Studien legen nahe, dass Betriebe davon ausgehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund größere Risiken bei der Ausbildung mit sich bringen, da sie unzureichende Kenntnisse der deutschen „Betriebskultur“ hätten und einer „anderen Kultur“ angehörten (Boos-Nünning 2008) bzw. dass Betriebe fürchten, ihre Kund_innen würden Jugendliche mit Migrationshintergrund ablehnen (Schaub 1991).

Auch das **Alter** spielt eine Rolle beim Zugang zur beruflichen Ausbildung. Im Jahr 2010 betrug das durchschnittliche Eintrittsalter in die duale Ausbildung 19,5 Jahre (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 105). Das Eintrittsalter in die duale Ausbildung liegt somit häufig deutlich über dem Alter, in dem die Jugendlichen die Schule verlassen. Dies liegt daran, dass viele Jugendliche - wie oben dargestellt - erst mehrere Jahre das Übergangssystem durchlaufen, bevor sie eine duale Ausbildung aufnehmen können. Andererseits zeigt sich am Durchschnittsalter auch, dass Menschen, die älter als 21 Jahre sind und eine duale Ausbildung aufnehmen, eher die Ausnahme bilden. Expert_innen gehen davon aus, dass Menschen über 21 Jahre, die eine Berufsausbildung aufnehmen wollen, als zu alt für eine duale Ausbildung angesehen werden und daher beim Zugang benachteiligt sein können (Expert_innengespräche ADS). Spezifische Untersuchungen, die dieses Phänomen belegen, liegen aber nicht vor. Die BIBB-Analy-

se der Einmündungschancen zeigt auf Grundlage eines fiktiven Bewerbungsszenarios, dass das Alter bei der Bewerbung eine Rolle spielt und die Anzahl von Bewerber_innen über 21 Jahre deutlich geringer ist (Beicht 2011, S. 14).

Jugendliche mit Behinderung sind beim Zugang zur beruflichen Ausbildung ebenfalls Diskriminierungs- und Exklusionsrisiken ausgesetzt. Generell bieten sich für Jugendliche mit Behinderung stark vereinfacht vier verschiedene Optionen nach ihrer Schulentlassung²⁵⁰.

- | 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 spätere 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.).

Der Abschluss in einem **Ausbildungsberuf für Menschen mit Behinderung**²⁵² ist einem Abschluss in einer regulären Berufsausbildung nicht gleichgestellt. Er qualifiziert für einfache zuarbeitende Tätigkeiten. Nach erfolgreicher Ausbildung und Bewährung im Beruf ist auch eine weitere Qualifizierung in regulären Ausbildungsberufen möglich. Dabei können die bisherigen Leistungen für eine weitere Ausbildung angerechnet werden, d. h. die Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt kann sich nach einer Ausbildung in einem Ausbildungsberuf für Menschen mit Behinderung deutlich schwieriger darstellen als für Menschen mit Behinderung oder chronischer Krankheit, die eine reguläre Ausbildung abgeschlossen haben.

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.

252 Die Berufsbildungswerke beispielsweise bieten für Menschen mit Behinderung staatlich anerkannte Ausbildungen in mehr als 240 Ausbildungsberufen an. Die Ausbildungen dauern in der Regel zwei bis drei Jahre, finden in Berufsschulen statt und werden um betriebliche Praktika ergänzt. Unter den angebotenen Berufsausbildungen sind auch solche „Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung“ wie etwa Änderungsnäher_in oder Bürofachhelfer_in. Unter bestimmten Voraussetzungen ist auch eine sogenannte Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB) möglich, bei der ein Teil der Ausbildung in einem Wirtschaftsunternehmen absolviert wird und ein Teil im Berufsbildungswerk. (<http://www.bagbbw.de/junge-menschen/unterstuetzungsangebote/ausbildung/verzahnte-ausbildung-mit-berufsbildungswerken-vamb/>, Februar 2013).

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 Ausbildung²⁵³ 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.

Im Bereich der „Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung“ wurden im Jahr 2011 insgesamt 11.203 neue Verträge geschlossen, was eine Abnahme von 5,1 % gegenüber dem Vorjahr darstellt. Insgesamt gibt es einen rückläufigen Trend bei dieser Form der Ausbildung, was eventuell darauf zurückzuführen ist, dass mehr Jugendliche mit Behinderung eine reguläre Ausbildung aufnehmen. Nachschulische berufsfördernde Maßnahmen im Rahmen der Ersteingliederung mit dem Ziel der Erreichung eines Berufsabschlusses besuchten 2011 insgesamt 47.264 Menschen mit Behinderung. 20.446 Jugendliche mit Behinderung befanden sich im Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (BMBF 2012a, S. 37-38).

Jugendliche mit Behinderung bzw. mit Beeinträchtigung nehmen seltener als Jugendliche ohne Beeinträchtigung eine reguläre berufliche Bildung auf, was insbesondere auf Abgänger_innen von Förderschulen, die häufig keinen Hauptschulabschluss erreichen (BMBF 2012b, S. 8), zutrifft. Dies hängt u. a. mit ihrem niedrigen Qualifikationsniveau zusammen. Zudem konkurrieren sie häufig mit anderen Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss um Ausbildungsplätze und durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderte Maßnahmen. Ein weiteres Problem für Jugendliche mit Behinderung ist, dass die vielfältigen Wege in die Ausbildung nicht transparent bzw. bekannt sind und auch potentielle Ausbildungsbetriebe diese nicht kennen. Dies beginnt bereits bei der Berufswahl und -orientierung sowie den zahlreichen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, die als „Maßnahmenschungel“ beschrieben werden, in dem sich Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern kaum zurechtfinden (Ginnold 2008).

Es gibt aber noch weitere Gründe, die Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zur beruflichen Ausbildung erschweren und so zur Benachteiligung führen können. Wie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, werden auch **Jugendlichen mit Behinderung zum Teil geringere Leistungsfähigkeit und geringere körperliche Belastbarkeit zugeschrieben**. Zudem werden negative Auswirkungen auf das Betriebsklima und die betrieblichen Routinen befürchtet. Auch wird vermutet, dass die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung zu Zusatzkosten führt und die Ausbilder_innen nicht auf den Umgang mit behinderten Jugendlichen vorbereitet sind (Niehaus/Kaul 2010).

²⁵³ Erfasst nach dem Anzeigeverfahren im Sinne von § 80 SGB IX, bezieht sich auf Menschen mit einer schweren Behinderung. Das Anzeigeverfahren gibt keinen Aufschluss über Jugendliche mit anderen Einschränkungen oder chronischen Krankheiten.

Dies kann in der Gesamtschau dazu führen, dass keine überzeugenden Vorteile in der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung gesehen und sie daher vom Zugang systematisch ausgeschlossen werden. Zentral ist auch hier die nicht stimmende „Passung“ aufgrund der Dimension „Behinderung“, die zur Begründung des diskriminierenden Ausschlusses herangezogen wird. Mit anderen Worten: **Diejenigen, die als nicht leistungsfähig, sozial „nicht passend“ definiert und mit zu viel finanziellem bzw. logistischem Aufwand verbunden werden, haben eine geringe Chance beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung.**

Seitens der Jugendlichen mit Behinderung kommt noch hinzu, dass sie sich teilweise nicht trauen, sich für eine reguläre Berufsausbildung zu bewerben, da sie vermuten, ohnehin keine Chance zu haben. Dies kann insbesondere auf Jugendliche zutreffen, die keine entsprechende familiäre und soziale Unterstützung erhalten (Expert_innengespräche ADS). Zusätzlich können sich technische Barrieren wie online-Bewerbungsverfahren und Aufnahmetests als benachteiligend für bestimmte behinderte Jugendliche im Kontext des Bewerbungsverfahrens um eine betriebliche Ausbildung auswirken. Schließlich hängt der Grad der Benachteiligung, die Jugendliche mit Behinderung beim Zugang zur Berufsausbildung erfahren können, auch von der „sozialen Herkunft“ und vorhandenen Ressourcen, Angeboten vor Ort sowie Unterstützungsstrukturen ab (BMAS 2013a, Kapitel 4.2., Kommentar des Wissenschaftlichen Beirats). So zeigte beispielsweise eine repräsentative Telefonbefragung, dass die Dauer des Übergangs nicht nur von der Schulnote, sondern auch von der „sozialen Herkunft“ der Bewerber_innen abhängt (BMBF 2008, S. 84). Als Benachteiligung wird von Jugendlichen mit Behinderung weiterhin wahrgenommen, dass sie teilweise Konzessionen bei ihrem Berufswunsch machen müssen, da sie aufgrund ihrer Behinderung nur geringe Chancen haben (BMBF 2012b, S. 71).

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.

Laut einer im Jahr 2008 durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) beauftragten Studie der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH zum Thema „Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen“ ist der Übergang von der Werkstatt in den ersten Arbeitsmarkt besonders dann problematisch, wenn sich Entscheidungsträger_innen uneinig sind, ob ein Mensch für den ersten Arbeitsmarkt geeignet ist. Zweite und dritte Gutachten in strittigen Fällen sind dann oft notwendig. Für die Betroffenen ist es schwer, mit dieser Situation umzugehen, und die Hemmschwelle, eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt anzustreben, wird größer.

Zudem liegen die Vorteile eines Wechsels zum allgemeinen Arbeitsmarkt oftmals nur in der sozialen Komponente, wohingegen die soziale Absicherung in den WfbM deutlich größer ist. Ein Werkstattarbeitsplatz ist sicherer, die Beschäftigten können auf einen eigenen Fahrdienst zur und von der Arbeit zurückgreifen, und nach 20 Jahren erhalten die Beschäftigten Rente wegen voller Erwerbsminderung - unabhängig davon, ob sie weiterhin in der Werkstatt beschäftigt sind oder nicht (BAGüS, BIH 2007). Außerdem ist die Rückkehr in die Werkstatt nur erschwert möglich - besonders dann, wenn Arbeitslosigkeit nach einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt eintritt (ebd.). Dort, wo ein Potential für den ersten Arbeitsmarkt eingeschätzt wird, aber ein Wunsch, die WfbM zu verlassen, nicht erkennbar ist, sollten daher Anreize durch die Zusicherung von Unterstützung und Rückkehrmöglichkeit gegeben werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Jugendliche beim Zugang zur Ausbildung unterschiedlichen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sein können. **Zentral erscheint dabei die Frage der „Passung“**, die - wie gezeigt - auf Zuschreibungen beruhen kann, die einem institutionellen Interesse des Ausbildungsbetriebes dienen und damit als strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierung angesehen werden können. Ebenfalls spielen die Unterstützung, Beratung bzw. das Entscheidungsverfahren durch Schulen und andere beteiligte Akteur_innen beim Übergang in eine Ausbildung eine entscheidende Rolle. Auch in diesem Kontext kann es zu Benachteiligungen kommen.

Zugang zum Arbeitsplatz

Beim Zugang zu einem Arbeitsplatz können Diskriminierungsrisiken an verschiedenen Punkten des Bewerbungsverfahrens - von der Stellenanzeige über die Rekrutierung bis hin zum Bewerbungsverfahren selbst - eine Rolle spielen. Zentral ist dabei der Auswahlprozess durch Personalentscheider_innen sowohl bei der Vorauswahl als auch im Rahmen des Vorstellungsgesprächs bzw. des persönlichen Auswahlverfahrens. Deshalb wird auf diesen Bereich gesondert eingegangen. Auch können Diskriminierungsrisiken mit dem Typus des Unternehmens in Verbindung stehen, wie mit Blick auf Tendenzbetriebe gezeigt wird. Bisher fehlen repräsentative bzw. umfassende Studien sowie insbesondere größere Teststudien zur Diskriminierung beim Zugang zum Erwerbsleben, so dass hier nur auf kleinere Studien verwiesen werden kann. Insofern besteht in Deutschland noch größerer Forschungsbedarf.

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 Wirtschaftsstudenten 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 Diskriminierungsquote mit 24 % deutlich höher. Wurden Empfehlungsschreiben früherer Arbeitgeber mit der Bewerbung eingereicht, hatten Bewerber mit türkischer Herkunft annähernd gleiche Chancen (Kaas/Manger 2010).

Laut einer aktuellen OECD-Studie werden vor allem hochqualifizierte Migrant_innen im Bewerbungsprozess nicht als hochqualifiziert wahrgenommen und laufen daher Gefahr, benachteiligt zu werden. Es wird auch aufgezeigt, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund im Schnitt dreimal so häufig bewerben müssen, bevor sie eine Einstellungszusage erhalten (OECD 2012b). Bereits 1997 zeigte ein von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) in Auftrag gegebenes Testing, dass es von insgesamt 175 Stellenausschreibungen bei knapp einem Fünftel (19 %) zu Diskriminierungen eines türkischen Bewerbers im Vergleich zu einem deutschen Bewerber gleichen Alters und gleicher Qualifikation kam. Beide Bewerber besaßen einwandfreie Deutschkenntnisse und hatten ihre Qualifikationen in Deutschland erworben (Goldberg/Mourinho/Kulke 1995).

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.

Das Arbeitsgericht sah in der Vorgehensweise des beklagten Unternehmens eine mittelbare Benachteiligung wegen der ethnischen Herkunft. Dieses Auswahlverfahren sah das Gericht auch nicht durch ein legitimes Ziel gerechtfertigt. Es war nach Auffassung des Gerichts weder geeignet noch erforderlich, um die vorausgesetzten Deutschkenntnisse für einen Postzusteller zu ermitteln. Zum einen bietet ein kurzer telefonischer Kontakt keine hinreichende Grundlage, um die sprachlichen Fähigkeiten des Bewerbers festzustellen. Zum anderen hielt das Gericht die von der Beklagten herangezogenen sprachlichen Auswahlkriterien in deutscher Sprache (am Telefon) für die beabsichtigte Tätigkeit für nicht angemessen und überzogen. Erforderlich für eine entsprechende Tätigkeit als Postzusteller seien lediglich hinreichende Deutschkenntnisse für die Kommunikation mit Kunden, dem Arbeitgeber und Kollegen (Arbeitsgericht [ArbG] Hamburg, Urteil vom 26.01.2010 25 Ca 282/09).

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).

Eine Studie, die die Situation türkischer Migrant_innen der zweiten Generation untersuchte, verdeutlicht die **Problematik von Zuschreibungen und Stereotypen** (Gestring/Janßen/Polat 2006). Interviews mit für die Auswahl mitverantwortlichen Personen, sogenannten „Gatekeepern“, die z. B. über die Vergabe bzw. Vermittlung von Arbeits- oder Ausbildungsplätzen entscheiden, machten dies deutlich: Sie sind von **kulturellen Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Frauen und Männern türkischer Herkunft**, denen sie u. a. generell mangelnde Integrationsbereitschaft, mangelnde Arbeitsmoral oder Unzuverlässigkeit zuschreiben, beeinflusst. Die Vorbehalte wechseln dabei nach Geschlecht und Alter, wobei **Frauen, die ein Kopftuch tragen, die stärkste Ausgrenzung erleben**. Die Mehrheit der „Gatekeeper“ lehnt eine Beschäftigung dieser Frauen explizit ab. In Interviews beschrieben die „Gatekeeper“ kopftuchtragende Frauen als „selbstausgrenzend“, nicht arbeitswillig und in ihrem „Heiratsverhalten“ als unberechenbar. Darüber hinaus schrieben sie ihnen mangelnde Integrationsbereitschaft und Rückständigkeit zu. Jugendlichen und erwachsenen Männern türkischer Herkunft werden zum Teil stereotyp „machohaftes“ Auftreten und „fehlende Teamfähigkeit“ unterstellt. Die **stärksten Vorbehalte und diskriminierenden Verhaltensweisen zeigten sich in Dienstleistungsunternehmen mit direktem Kundenkontakt** (ebd).

Auch nach Ansicht von Expert_innen spielt bei der Ablehnung von Bewerberinnen mit Kopftuch die Begründung, man könne die Bewerberin aufgrund der **antizipierten negativen Auswirkungen auf den Kund_innenkontakt** nicht einstellen, eine Rolle (Expert_inneninterviews ADS). Behinderte und chronische kranke Menschen, deren Beeinträchtigung sichtbar ist, werden ebenfalls nicht eingestellt, da sie als „nicht geeignet für den direkten Kundenkontakt“ angesehen werden (Expert_inneninterviews ADS).

In einem wegweisenden Urteil hat das Arbeitsgericht Berlin klargestellt, dass Frauen wegen ihrer religiösen Überzeugung nicht benachteiligt werden dürfen. Damit hat das Arbeitsgericht einer jungen Frau Recht gegeben, die sich um eine Ausbildung als Zahnarzthelferin beworben hatte. Sie erstritt eine Entschädigung in der Höhe von drei monatlichen Ausbildungsvergütungen, weil der Zahnarzt ihre Bewerbung ablehnte, nachdem sie sich geweigert hatte, ihr Kopftuch während der Arbeitszeit abzulegen (Az. 55 Ca 2426/12). In der Begründung führte das Gericht an, es sei Ziel des AGG, einem „menschlichen Grundübel“ der „Xenophobie“ entgegenzuwirken. Nach Auffassung der Politikwissenschaftlerin und Juristin Sabine Berghahn, die sich mit Fragen der Diskriminierung in der Arbeitswelt auseinandergesetzt hat, kann das Urteil auch „als Fingerzeig zur kritischen Überprüfung der ‚Kopftuchverbotsgesetze‘ in einigen Ländern“ gesehen werden. Diese Bundesländer sollten ihrer Meinung nach prüfen, ob das Kopftuchverbot im öffentlichen Dienst wirklich sinnvoll ist, zumal von ihm eine „negative Vorbildfunktion“ u. a. auf Arbeitgeber_innen in der Privatwirtschaft ausgehen könne (ADS-Newsletter 2012, S. 4).

Antidiskriminierungsberatungsstellen beobachten insgesamt eine **Zunahme von Beratungsanfragen und Beschwerden von kopftuchtragenden Frauen im Hinblick auf den Arbeitsmarktzugang**. Nach Erfahrung von Beratungsstellen wird muslimischen Frauen nahegelegt, das Kopftuch abzulegen, um die Stelle antreten zu können. Dies deckt sich mit der Erfahrung von Musliminnen, die sich lange erfolglos bewarben, aber nach Ablegen des Kopftuchs einen Arbeitsplatz fanden. Solche persönlichen Erfahrungen werden von Praktiker_innen der Arbeitsmarktintegration bestätigt. Bei einem Runden Tisch des Open Society Institutes (OSI) in Hamburg im Juni 2009 bestätigte ein Arbeitsmarktexperte „eine Absagequote von 99 % für Frauen mit Kopftuch; allerdings würden stets andere Begründungen genannt“ (OSI 2010a, S. 117). Ähnlich äußerte sich ein Fokusgruppenteilnehmer in Berlin, der Migrant_innen in Berlin bei der Suche nach Ausbildungs- und Praktikumsplätzen unterstützt: Mit Kopftuch seien die muslimischen Frauen und Mädchen chancenlos und daher „dazu gezwungen (...), das Tuch abzulegen, um einen richtigen Arbeitsplatz zu finden“ (OSI 2010b, S. 92) (Peucker 2010, S. 13).

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**²⁵⁴ 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 Kopfbedeckung vom beklagten Land erteilt worden war. Die Klägerin ist islamischen 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.

Ihre gegen die Abmahnung gerichtete Klage blieb - wie in den Vorinstanzen - vor dem Zweiten Senat des Bundesarbeitsgerichts ohne Erfolg. Eine Kopfbedeckung wie die von der Klägerin im vorliegenden Fall getragene Baskenmütze mit Strickbund, die die Haare, den Haaransatz und die Ohren vollständig bedeckt, sei nach Ansicht des Bundesarbeitsgerichts (BAG) als „religiöse Bekundung“ zu bewerten, wenn sie erkennbar als Ersatz für ein religiös motiviertes Kopftuch getragen werde. Von einem modischen Accessoire, wie die Klägerin behauptete, könne daher nicht die Rede sein. Sie verstieß deshalb, so das BAG, gegen das gesetzliche Bekundungsverbot (BAG, Urteil vom 20.08.2009 – 2 AZR 499/08).

Aber nicht nur muslimische Frauen können aufgrund ihrer Religiosität Diskriminierungen beim Zugang zum Erwerbsleben ausgesetzt sein. Es wird auch von **muslimischen Männern** berichtet, die nicht eingestellt werden, wenn sie beispielsweise angeben, am Arbeitsplatz beten zu wollen (Expert_innengespräche ADS). Direkte Benachteiligungen von Personen mit islamischer Religionszugehörigkeit erfolgen zum Teil aufgrund rassistischer, antimuslimischer Ressentiments oder verbreiteter Stereotype. Insgesamt fließen negativ konnotierte öffentliche Meinungsbilder des Islam in Argumentationen und Motivationen für Benachteiligung ein und steigern so das Risiko einer Diskriminierung. Als eine Ursache für Diskriminierung von Personen mit islamischer Religionszugehörigkeit ist daher auch die **negativ konnotierte Darstellung des Islam** in der medialen Berichterstattung zu sehen (Peucker 2010, S. 56).

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-

²⁵⁴ Derzeit gibt es in acht Ländern spezielle Verbotsgesetze bezüglich religiös motivierter Kleidung von Lehrerinnen und zum Teil auch anderen öffentlichen Amtsträger_innen.

trifft. Die Qualifikation sollte immer im Einzelfall geprüft werden und nicht auf allgemeinen Vorannahmen beruhen (ebd.). Ähnlichen negativen Zuschreibungen, geknüpft an die Leistungsfähigkeit, können auch Bewerber_innen mit Migrationshintergrund bzw. behinderte oder chronisch kranke Menschen ausgesetzt sein. Dass eine **Behinderung oftmals mit kognitiver Einschränkung und Leistungsminderung 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). Dies ist beispielsweise ausgewiesen bei Menschen mit HIV/Aids sowie Adipositas und Diabetes mellitus (vgl. ebd.). Gemäß einer Schweizer Studie werden bei der Beurteilung der Leistungs- bzw. Einsatzfähigkeit von Patient_innen mit HIV/Aids die Möglichkeiten der modernen Therapien nicht genügend berücksichtigt (Pärli/Caplazi/Suter 2007, S. 64 ff.).

Muslimische Frauen können aber auch Benachteiligungen ausgesetzt sein, die über das Kopftuch hinausgehen. Diese können an die ethnische Herkunft, das Geschlecht oder das Alter anknüpfen, intersektional miteinander verwoben sein und sich im Einzelfall gegenseitig verstärken. So werden Musliminnen eine besondere „Familienorientierung“ und „besonders **hohe [...] Ausfallzeiten wegen vieler Kinder**“ unterstellt (Färber et al. 2008, S. 105). Darüber hinaus können sie - wie alle Frauen - als junge Frauen oder Mütter Benachteiligungen beim Zugang zum Erwerbsleben ausgesetzt sein. So fühlen sich junge Frauen bei der Arbeitssuche zum Teil benachteiligt, da Arbeitgeber_innen befürchten, dass die Frauen schwanger werden könnten und dann ausfallen. Ähnlich kann es vorkommen, dass Arbeitgeber_innen annehmen, dass Mütter - insbesondere wenn sie alleinerziehend sind - häufig aufgrund kranker Kinder der Arbeit fernbleiben und diese daher bei der Einstellung benachteiligen. Auch bei Bewerber_innen mit Behinderung oder chronischer Krankheit prognostizieren Arbeitgeber_innen **Ausfallzeiten infolge behinderungsbedingter Arbeitsunfähigkeit**, die sich dann negativ auf andere Mitarbeiter_innen, die den Ausfall ausgleichen müssen, auswirken können, und sehen daher von einer Einstellung ab (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.2.3.).

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).

Allgemeine Aufmerksamkeit erregte der Fall einer Managerin, die aufgrund ihrer Schwangerschaft nicht befördert wurde. Obwohl sie stets Abwesenheitsvertreterin des früheren Stelleninhabers gewesen sei und dieser ihr mehrfach zugesagt habe, dass sie seine Nachfolgerin werden soll, besetzte der Arbeitgeber den Posten mit einem ihrer Abteilungsleiter-Kollegen. Die Klägerin beehrte daraufhin die Zahlung einer Entschädigung wegen geschlechtsspezifischer Benachteiligung. Sie habe die Stelle nur wegen ihrer Schwangerschaft nicht erhalten.

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).

Auch **chronisch kranke Menschen können von Benachteiligungen beim Zugang** betroffen sein, da Stellenbewerber_innen vielfach über ihren Gesundheitszustand Auskunft geben müssen. Um sich den Berufswunsch zu erhalten und Benachteiligungen zu vermeiden, sehen sich die Betroffenen gezwungen, lückenhafte oder falsche Angaben über ihre Krankheit oder genetische Prädisposition zu machen (Pärli/Naguib 2013, Kapitel 3.2.1). Weiter stellt sich das Problem der Benachteiligung bei Menschen, die aufgrund chronischer Krankheiten nur reduzierte Pensen annehmen können (z. B. bei psychischen Erkrankungen wie Depression, Schizophrenie und Borderline, bei Diabetes oder HIV/Aids) (ebd. S. 22). Dies kann erhebliche finanzielle, soziale und psychische Auswirkungen zur Folge haben (Finck/Holl 2007, S. 103), da es vielfach schwierig ist, genügend passende Teilzeitstellen zu finden.

Wie gezeigt, knüpft die Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsmarkt häufig an sichtbare bzw. vermeintlich leicht erkennbare Merkmale an. Aber auch Menschen mit einer **gleichgeschlechtlichen Orientierung und Trans*-Personen fühlen sich beim Arbeitsmarktzugang benachteiligt**. In einer Studie²⁵⁵ gaben 7,8 % der befragten schwulen und lesbischen Personen an, schon einmal aufgrund der sexuellen Identität einen Arbeitsplatz nicht bekommen zu haben (Frohn 2007, S. 33). Studien in anderen EU-Staaten wie Österreich, den Niederlanden und Belgien belegen, dass Trans*-Personen wegen ihres Trans*-Seins geringere bzw. keine Chancen bei einer Bewerbung haben und bei der Arbeitsvermittlung benachteiligt werden (Franzen/Sauer 2010, S. 35). Als ein wesentliches Problem in Bezug auf Trans*-Personen bei der Arbeitssuche wird von mehreren Studien die Nichtübereinstimmung von gelebtem und dem in Dokumenten ausgewiesenen Geschlecht angesehen (ebd.).

Schließlich können **Altersbilder** den Zugang zur Beschäftigung negativ beeinflussen. Es besteht die Gefahr, dass Altersbilder zu Altersstereotypen werden (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 2). Dabei stellt ein Altersstereotyp ein vereinfachtes, undifferenziertes Abbild einer Altersgruppe dar, das - auf die Wirklichkeit bezogen - oft irreführend, nicht repräsentativ und gleichzeitig änderungsresistent ist. Von Altersdiskriminierung²⁵⁶ wird dann gesprochen, wenn es zu nachteiligen oder belastenden Verhaltensweisen einer Person kommt, die durch die Dimension Alter verursacht werden (Rothermund/Temming 2012, S. 11). Häufige Stereotype gegenüber älteren Menschen sind z. B., dass sie weniger flexibel oder lernfähig seien, langsamer, anfälliger für Unfälle, länger krank und weniger interessiert an Weiterbildung. Obwohl diese Stereotype fast durchgängig widerlegt werden können, sind sie nach wie vor virulent (Kluge/Krings 2007, S. 184) und haben Einfluss auf den Zugang älterer Menschen zum Arbeitsmarkt. Auch in Bezug auf das Lebensalter führen höhere Kosten, die bei der Einstellung von älteren Bewerber_innen entstehen können, und zugeschriebene Leistungsdefizite teilweise zum Ausschluss einer Anstellung.

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).

256 Diese Problematik wird auch als Ageism bezeichnet, der sich in unterschiedlichen Formen äußern kann. Pagels und Savioli nennen vier Formen von Ageism: den traditionalistischen bzw. Altersrollen-Ageism, ökonomischen bzw. Kosten-Ageism, naturalistischen bzw. Anforderungs-Ageism und den Mode- und Jugendtrend-Ageism (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 2). Siehe dort für ausführliche Darstellungen.

GP 20: FORTBILDUNGEN ZU ANTIDISKRIMINIERUNG UND DIVERSITY

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

ZIEL: BESEITIGUNG DER URSACHEN VON DISKRIMINIERUNG UND
AUSGRENZUNG

Das **Berufsbildungsnetzwerk 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.

Die Programme thematisieren die Mechanismen von Ausgrenzung und Benachteiligung und hinterfragen Stereotype und Vorurteile. Dabei geht es sowohl um ein differenziertes Verhalten Einzelner im Umgang mit Vielfalt als auch um strukturelle Aspekte, die zu Benachteiligungen und Ausgrenzungen führen. Stets werden alle AGG-Dimensionen sowie die Dimension „soziale Herkunft“ mehrdimensional betrachtet. Durch Selbstreflexion und die Vermittlung von Hintergrundwissen sollen die Ursachen von diskriminierendem Verhalten vermittelt und Handlungsoptionen erarbeitet werden.

Bei der **IKEA Deutschland GmbH & Co. KG** nehmen Mitarbeiter_innen und Führungskräfte am „**Augen auf!**“-Workshop teil. In diesem eintägigen Training werden die Mechanismen von Vorurteilen und Diskriminierung anhand eines Films sowie im Rahmen eines Rollenspiels nach dem blue-eyed/brown-eyed-Prinzip mit eigenen Erfahrungen verdeutlicht. Das blue-eyed/brown-eyed-Prinzip veranschaulicht Diskriminierungsmechanismen anhand eines körperlichen Merkmals, das jeder hat. Die Teilnehmer_innen werden in zwei Gruppen aufgeteilt, von denen die eine Gruppe offensichtlich benachteiligt wird, während die andere Gruppe eindeutig Privilegien genießt. Dieser Ansatz betrachtet Diskriminierung als erlernte Fähigkeit, die auch wieder verlernt werden kann. Der Workshop soll zu erster Erkenntnis führen und die Teilnehmenden qualifizieren, Gelerntes in den Alltag zu übertragen. Auch von zunächst kritisch eingestellten Teilnehmer_innen konnten äußerst positive Rückmeldungen verzeichnet werden. Der Workshop kann entweder zentral besucht oder direkt in den Filialen durch IKEA-Trainer_innen durchgeführt werden.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

2.3. Stellenausschreibung und Rekrutierung

Wesentliche Erkenntnisse:

Trotz klarer Regelungen im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz weisen Stellenanzeigen und -ausschreibungen immer wieder diskriminierende Elemente, insbesondere in Bezug auf die Dimensionen Geschlecht und Alter, aber auch die ethnische Zugehörigkeit auf, z. B. wenn ein „Muttersprachler“ gesucht wird. Werden neue Beschäftigte über informelle Wege und Netzwerke gesucht, kann dies ein Einfallstor für Diskriminierung bieten. Auch das Fehlen einer aktiven Rekrutierungspolitik im Hinblick auf spezifische Gruppen kann zu Benachteiligungen führen.

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 Stellenausschreibungen** zugesprochen. Dies bezog sich vor allem auf Stellenanzeigen, die im Hinblick auf die Merkmale Alter und/oder Geschlecht diskriminierend waren.

So sprach das Oberlandesgericht (OLG) Karlsruhe in seinem Urteil vom 13.09.2011 einer Bewerberin, die sich vergeblich auf eine Stelle als „Geschäftsführer“ beworben hatte, eine Entschädigung in Höhe von ca. 13.000 Euro zu. Nach Auffassung des Gerichts verletzt eine Stellenausschreibung unter der Überschrift „Geschäftsführer“ das Gebot der geschlechtsneutralen Stellenausschreibung, wenn nicht im weiteren Text weibliche Bewerber_innen angesprochen werden. Der Arbeitgeber konnte nicht beweisen, dass die Bewerberin gerade nicht wegen ihres Geschlechts benachteiligt wurde (Az: 17 U 99/10).

In einem anderen Fall hatte sich ein 1958 geborener Volljurist auf eine Stellenausschreibung beworben, die sich an „junge, engagierte Volljuristen/ Volljuristinnen“ richtete. Der Kläger erhielt eine Absage, ohne zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen worden zu sein. Eingestellt wurde eine 33-jährige Juristin. Das Bundesarbeitsgericht (BAG) bestätigte die Entscheidung des Landesarbeitsgerichtes (LAG) München, dass eine Stellenausschreibung grundsätzlich gegen das Altersdiskriminierungsverbot verstößt, wenn ein „junger“ Bewerber/eine „junge“ Bewerberin gesucht wird. Der Senat verurteilte die Beklagte zur Zahlung einer Entschädigung in Höhe eines Monatsgehältes. Auch hier konnte die Beklagte nicht darlegen, dass kein Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot vorgelegen hat (BAG, Urteil vom 19.08.2010 - 8 AZR 530/09).

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

den Anzeigen vor allem von technischen Berufen und Männer im Bereich der Gesundheitswirtschaft ausgeschlossen. 10 % der „AGG-kritischen“ Stellenanzeigen betrafen die Dimension Alter, wobei in den Stellenanzeigen vor allem junge Menschen bis zu einem maximalen Alter, z. B. von 28 Jahren, oder in einer bestimmten Altersgruppe „20-40 Jahre“ gesucht wurden. Besonders häufig war die Formulierung „Junges Team sucht ...“. Ausschlüsse aufgrund der ethnischen Herkunft und Religion waren nur in 1 % der Stellenanzeigen ersichtlich, wobei dies beispielsweise die „Muttersprache“ bzw. eine Kirchenzugehörigkeit betraf. Unzulässige Ausschlüsse in Anknüpfung an die sexuelle Identität oder eine Behinderung wurden in den analysierten Stellenanzeigen nicht festgestellt (LADS 2012).

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.

Aber nicht nur die Stellenanzeige kann mit Ausschlussmechanismen behaftet sein, sondern auch der **Rekrutierungsprozess, d. h. welche Wege – auch außerhalb der Stellenanzeige – gegangen werden, um neue Mitarbeiter_innen anzusprechen** und zu gewinnen. So kann es zu Benachteiligungen kommen, wenn offene Stellen nicht ausgeschrieben oder vor allem über Netzwerke bekanntgemacht werden. In der Praxis suchen Betriebe teilweise Bewerber_innen über „Mundpropaganda“, über Kontakte der eigenen Mitarbeiter_innen aus der Familie oder dem Bekanntenkreis sowie auf Grundlage von Empfehlungen anderer Betriebe (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.2.1.). Laut einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) erfolgt knapp ein Viertel aller Neueinstellungen über informelle Kanäle bzw. persönliche Kontakte, bei Kleinstbetrieben sogar fast die Hälfte (Dietz/Röttger/Szameitat 2011). Dieses Vorgehen kann zu einer Benachteiligung von Personen führen, die nicht durch diese sozialen und familialen Netzwerke angesprochen werden bzw. nicht in diesen vertreten sind, wie z. B. schwerbehinderte Arbeitssuchende oder Menschen mit Migrationshintergrund, wenn bisher noch wenig Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund im Unternehmen beschäftigt sind. Studien belegen zudem, dass Menschen mit Migrationshintergrund teilweise in solchen sozialen Netzwerken unterdurchschnittlich oder gar nicht vertreten sind. So kann es durch diese persönlichen Rekrutierungswege zu einer indirekten Diskriminierung kommen (Klinger/Rebien 2009, Gestring/Janßen/Polat 2006).

Außerdem zeigt sich, dass es an einer **aktiven Rekrutierungspolitik** gegenüber Menschen mit Behinderung **fehlt**. Gleiches trifft zum Teil auch auf Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ältere Arbeitssuchende zu (Expert_innengespräche ADS).

GP 21: REKRUTIERUNG VON ARBEITSKRÄFTEN

DIMENSIONEN: ETHNISCHE HERKUNFT

ZIEL: ATTRAKTIVITÄT EINES STANDORTS FÜR AUSLÄNDISCHE ARBEITNEHMER_INNEN UND ARBEITNEHMER_INNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND ERHÖHEN

Das **Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD) Eutin** und die **Stadt Eutin** haben von 2009 bis 2011 ein Strategieentwicklungsprojekt durchgeführt, mit dem die Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt gefördert werden sollte. Im Fokus stand eine potentialorientierte Diversitätspolitik statt einer defizitorientierten Integrationspolitik. Die Entwicklung von Strategien für einen solchen Diversitätsprozess wird als Zukunftsperspektive für kleinere und mittlere Städte im ländlichen Raum gesehen, um im Standortwettbewerb um junge Arbeitskräfte und Familien erfolgreich zu sein.

Der Fokus der Stadtentwicklungsstrategien lag auf der Attraktivitätssteigerung der Projektstandorte, insbesondere für junge Drittstaatsangehörige. Dabei wurden die Zugewanderten und andere relevante Akteur_innen aktiv in die Entwicklung eingebunden. Das Ergebnis war ein übertragbares Modell, bestehend aus spezifischen Rahmenbedingungen, Erfolgsfaktoren und Instrumenten sowie einem indikatoren-basierten Monitoring- und Evaluationssystem. In Eutin bezogen sich die Anstrengungen auf die Entwicklung einer Willkommenskultur und die Wertschätzung von Bürger_innen mit Migrationshintergrund als Nachwuchs- und Qualifizierungspotential. 45 Akteur_innen und Bürger_innen mit und ohne Migrationshintergrund aus allen Bereichen des städtischen Lebens beteiligten sich an dem Projekt. Am Ende des Prozesses stand die Erstellung der Eutiner Diversitätsstrategie, die im März 2012 im Hauptausschuss der Stadt verabschiedet worden ist.

Der **Senat der Freien und Hansestadt Hamburg/Personalamt** sowie das **Zentrum für Aus- und Fortbildung** streben mit verschiedenen Maßnahmen danach, den Anteil an Auszubildenden und Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund in der Verwaltung zu erhöhen. Die Verwaltung soll interkulturell geöffnet werden und die Vielfalt der in Hamburg lebenden Bevölkerung widerspiegeln. Dies wird seit 2006 mit der Dachkampagne „Wir sind Hamburg! Bist Du dabei?“ verfolgt. Als Ziel wurde festgelegt, dass mindestens 20 % der neu eingestellten Auszubildenden einen Migrationshintergrund haben sollen.

Die Kampagne umfasst jährlich rund 600 Ausbildungs- und Studienplätze im öffentlichen Dienst, 90 % davon Beamtenausbildungen. Die deutsche Staatsangehörigkeit ist keine zwingende Voraussetzung für die Hamburger Beamtenlaufbahn. Die Bewerbungs- und Auswahlverfahren sind diversity-gerecht gestaltet. Die Zielgruppe wird auf Messen, an Schulen, mit Flyern in verschiedenen Sprachen und über Werbung im öffentlichen Raum direkt angesprochen. Auch die Eltern werden

in den verschiedenen Muttersprachen einbezogen. Außerdem arbeitet die Stadt eng mit verschiedenen Migrantenorganisationen und Qualifizierungsträgern zusammen. So ist es seit 2006 gelungen, den Ausgangswert mehr als zu verdreifachen und inzwischen bereits jeden sechsten Ausbildungsplatz mit einer Nachwuchskraft mit Migrationshintergrund zu besetzen.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

2.4. Bewerbungsverfahren

Wesentliche Erkenntnisse:

Diskriminierung findet vor allem in der ersten Phase des Bewerbungsprozesses, also vor dem Vorstellungsgespräch, statt. Wird im Vorauswahlprozess aber ausschließlich die Qualifikation der Bewerber_innen berücksichtigt, können Diskriminierungsrisiken in der ersten Phase deutlich reduziert werden. Anonymisierte Bewerbungsverfahren eignen sich als Instrument, um Chancengleichheit zwischen den Bewerber_innen herzustellen. Das hat das Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gezeigt. Die Einführung von anonymisierten Bewerbungsverfahren steht nicht im Gegensatz zu positiven Maßnahmen, die vor allem in der zweiten Phase des Bewerbungsverfahrens (etwa im Einstellungsgespräch) greifen können. Sinnvoll erscheint es daher, das anonymisierte Bewerbungsverfahren in einen größeren Kontext von Maßnahmen, die auf die Herstellung einer vielfältigen Belegschaft abzielen, einzubetten. Diskriminierungsrisiken lassen sich aber auch im Einstellungsgespräch selbst finden. Diese sind jedoch bislang unzureichend erforscht und müssen noch stärker in den Blick genommen werden.

Statistisch gesehen ist die Benachteiligung im Bewerbungsverfahren im **Prozess der Vorauswahl der Bewerber_innen** am größten. So zeigen Untersuchungen, dass die Diskriminierungsrate im Bewerbungsverlauf abnimmt und im ersten Schritt - der Auswahl aufgrund schriftlicher Bewerbungen - am höchsten (Cediey/Foroni 2008) ist. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Gefahr der Diskriminierung im Bewerbungsprozess durch ein anonymisiertes Bewerbungsverfahren deutlich reduziert wird. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat daher untersucht, inwieweit anonymisierte Bewerbungsverfahren helfen, Diskriminierungen zu verhindern und das **Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“** initiiert, welches wissenschaftlich begleitet wurde (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012)²⁵⁷. Das Pilotprojekt setzt damit an einem zentralen Diskriminierungsrisiko beim Zugang zum Arbeitsleben an und zeigt auf, welche Vorteile ein anonymisiertes Bewerbungsverfahren den Arbeitgeber_innen bringen kann (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012).

²⁵⁷ Ausführliche Informationen zum Modellprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“, dessen Praktikabilität und Wirkung finden sich im Abschlussbericht des Projektes, der durch die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt 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).

Ausgehend von guten Erfahrungen in anderen Ländern, hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im November 2010 ein **deutschlandweites Modellprojekt** gestartet, in dem verschiedene Unternehmen, Behörden und Kommunen anonymisierte Bewerbungsverfahren getestet haben. Für je 12 Monate haben Deutsche Post, Deutsche Telekom, L'Oréal, Mydays, Procter & Gamble, das Bundesfamilienministerium, die Bundesagentur für Arbeit in Nordrhein-Westfalen und die Stadtverwaltung Celle neue Wege der Mitarbeiterrekrutierung ausprobiert. Beim Pilotprojekt wurden mehr als 8.500 Bewerbungen anonymisiert eingesehen und 246 Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätze erfolgreich besetzt. Die Stellen reichten von der Lehrlingsausbildung über zu vergebende Studienplätze bis hin zu technischen Berufen oder Jobs im Kundenservice.

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 Rückschluss auf o.g. Merkmale zulassen, verzichtet wird (entweder zum Download bereitgestellt 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 standardisierte 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 Vorstellungsges-

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).

Zudem wurde durch das Projekt deutlich, dass Personalverantwortliche auch ohne personenbezogene Angaben wie Name, Geschlecht, Alter, Herkunft und Familienstand eine qualifizierte Bewerber_innenauswahl treffen können. Insbesondere der Verzicht auf das Bewerbungsfoto kann zu einer Fokussierung auf die Qualifikationen der Bewerber_innen führen. **Standardisierte Bewerbungsformulare stellen eine praktikable Methode zur Anonymisierung** von Bewerbungen sowohl für Personalverantwortliche als auch für Bewerber_innen dar und sind aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eine empfehlenswerte Lösung bei der Einführung anonymisierter Bewerbungsverfahren. Das Schwärzen von herkömmlichen Bewerbungsunterlagen ist dagegen recht zeitintensiv und für eine größere Zahl an Bewerbungen unpraktikabel. Von den 470 befragten Bewerber_innen, die am Modellprojekt teilnahmen, gaben 31 % an, dass sie nach eigener Einschätzung für anonymisierte Bewerbungen weniger Zeit benötigten als für herkömmliche Verfahren. 44 % sahen keinen Unterschied und lediglich 25 % der Befragten gaben für das anonymisierte Verfahren einen höheren Zeitaufwand an (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012, S. 20).

Die Einführung **anonymisierter Bewerbungsverfahren kann darüber hinaus zu einer kritischen Diskussion der bisherigen Rekrutierungspraxis anregen**. Anonymisierte Bewerbungsverfahren können außerdem helfen, neue Bewerber_innengruppen zu erschließen und sicherzustellen, dass Unternehmen die qualifiziertesten Bewerber_innen zum Vorstellungsgespräch einladen. Aus Sicht der befragten Bewerber_innen schätzten 41 % ihre Chancen, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, beim anonymisierten Verfahren höher ein als beim herkömmlichen Verfahren. 33 % gaben an, es mache keinen Unterschied, welches Verfahren verwendet werde. 26 % schätzten ihre Chancen beim herkömmlichen Verfahren höher ein (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012, S. 22).

Zur **Einführung von anonymisierten Bewerbungsverfahren setzt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes auf Freiwilligkeit und Überzeugung**, nicht auf gesetzliche Regelungen. Sie will Unternehmen anregen, ihre bisherige Bewerbungskultur zu überdenken. In diesem Kontext führt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes auch Seminare durch, um interessierten Organisationen das anonymisierte Bewerbungsverfahren näherzubringen.

Außerdem berät die Antidiskriminierungsstelle des Bundes die Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz bei ihren Ende 2012 bzw. Anfang 2013 gestarteten, eigenen Pilotprojekten zum anonymisierten Bewerbungsverfahren. Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Berlin und Rheinland-Pfalz haben überdies weitere Projekte angekündigt, auch das Land Österreich und immer mehr Kommunen in Deutschland testen das Verfahren. Die Stadt Celle hat im April 2013 erstmals einen Spitzenposten ei-

nes Stadtbetriebes mit Hilfe des anonymisierten Bewerbungsverfahrens besetzt. Nordrhein-Westfalen (NRW) hat ein eigenes Pilotprojekt erfolgreich abgeschlossen und prüft gerade, in welchen Bereichen das Verfahren dauerhaft etabliert werden kann. Aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes sind dies deutliche Hinweise darauf, dass das Verfahren mehr und mehr als eine ernstzunehmende Alternative des herkömmlichen Bewerbungsverfahrens gesehen wird.

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

Die **Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen (RD NRW) der Bundesagentur für Arbeit** nutzt seit 2010 für die Personalauswahl ein anonymisiertes Bewerbungsverfahren. Dadurch sollen Vielfalt und Chancengleichheit gefördert und zusätzliches Bewerberpotential gewonnen werden. Die RD NRW der Bundesagentur für Arbeit möchte sich außerdem als attraktiver Arbeitgeber am Markt positionieren.

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.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Laut einer nicht repräsentativen Studie der Universität Hamburg versuchen Arbeitgeber_innen seit der Einführung des AGG, Stellenanzeigen und die erste Phase des Bewerbungsverfahrens verstärkt diskriminierungsfrei zu gestalten. Bei den **Einstellungsgesprächen bzw. Interviews**, die ebenfalls ein Diskriminierungsrisiko beinhalten können, hat sich hingegen kaum etwas geändert (Raasch/Rastetter 2009, S. 17). Nach Einschätzung der Autorinnen „wurden die internen, schwer von außen zu prüfenden Elemente wie Kriterien beim Bewerbungsunterlagencreening oder Inhalte der Einstellungsinterviews“ nicht geändert (Raasch/Rastetter 2009, S. 17). Interessant ist zudem die Beobachtung, dass sich auch das Verhalten bei Absageschreiben an nicht erfolgreiche Bewerber_innen geändert hat. So scheint es, dass Arbeitgeber_innen seltener Feedback zum Grund der Absage geben, da sie befürchten, dass ausführliche Absagen mit Begründungen den Bewerber_innen einen Klagegrund nach dem AGG liefern könnten (ebd.).

Aber nicht nur an Rückmeldungen durch Arbeitgeber_innen kann es Bewerber_innen fehlen. Sie haben auch weder einen Auskunftsanspruch bezüglich des Prozederes, noch können sie verlangen, dass Unterlagen anderer Bewerber_innen offengelegt werden. In zwei Urteilen, Rs. Kelly (C-104/10) und Rs. Meister (C-415/10) lehnte der Gerichtshof der Europäischen Union (EuGH) einen Auskunftsanspruch der diskriminierten Person gegenüber dem Arbeitgeber ab.

2.5. Die Ausnahmestimmungen 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 Ausnahmvorschrift und eng zu interpretieren sei. Religionsgemeinschaften dürfen demnach nur für verkündungsnahen 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 Verkündigungsauftrag 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.

Allerdings sind auch nach Auffassung der Gerichte dem Selbstbestimmungsrecht der Kirchen bestimmte Grenzen gesetzt. Nach dem Urteil des Arbeitsgerichts Aachen vom 13.12.12 (Az. 2 Ca 4226/11) müssen sich kirchliche Arbeitgeber an der eigenen kirchlichen Grundordnung festhalten lassen. Aus der Sicht des Arbeitsgerichts Aachen widerspricht es der Grundordnung des kirchlichen Dienstes der katholischen Kirche und ist unzulässig, wenn ein Krankenhaus in katholischer Trägerschaft einen Krankenpfleger mit der Begründung abweist, er sei nicht Mitglied einer Religionsgemeinschaft. Denn nach

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.

Die Frage, wie weit das Selbstbestimmungsrecht der Kirchen reicht, stellt sich auch in anderem Zusammenhang. So erlaubt § 9 Abs. 2 AGG den Religionsgemeinschaften, von ihren Beschäftigten ein loyales und aufrichtiges Verhalten im Sinne ihres jeweiligen Selbstverständnisses zu verlangen. Insbesondere die katholische Kirche nutzt diese Ausnahmvorschrift, um weitgehende Anforderungen an die sexuelle Orientierung der eigenen Mitarbeiter_innen zu stellen. So lehnt die katholische Kirche die Beschäftigung von homosexuellen Mitarbeiter_innen ab, die ihre sexuelle Orientierung ausleben. Ob diese Auslegung den Anforderungen der europäischen Beschäftigungsrahmenrichtlinie 2000/78/EG genügt, bleibt abzuwarten. Eine Entscheidung des EuGH über die Auslegungspraxis der katholischen Kirche ist bisher nicht erfolgt. Es gibt keine entsprechende Vorlage eines deutschen Gerichts.

Art. 4 II Unterabsatz 2 der Beschäftigungsrahmenrichtlinie 2000/78/EG bestimmt, dass die Kirchen im Einklang mit den einzelstaatlichen verfassungsrechtlichen Bestimmungen und Rechtsvorschriften von den für sie arbeitenden Personen verlangen können, dass sie sich loyal und aufrichtig im Sinne des Ethos der Organisation verhalten. Die Vorschrift trägt dem Erwägungsgrund 24 des Rates der Europäischen Union Rechnung. In diesem Erwägungsgrund zur Richtlinie wird klargestellt, dass die Europäische Union in ihrer, der Schlussakte zum Vertrag von Amsterdam beigefügten Erklärung Nr. 11 anerkannt hat, dass sie den Status, den Kirchen und religiöse Vereinigungen und Gemeinschaften in den Mitgliedsstaaten genießen, achtet und ihn nicht beeinträchtigt. Dieser Grundsatz ist in Art. 17 Abs. 1 AEUV primärrechtlich verankert. Sekundärrechtlich regelt Art. 4 II Unterabsatz 1 der Beschäftigungsrahmenrichtlinie 2000/78/EG, dass das Ethos einer religiösen Organisation nicht eine Diskriminierung aus einem anderen Grund als der Religion rechtfertigt.

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 auszugestalten 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

hätten. Die Achtung des Privat- und Familienlebens nach Art. 8 Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) sei von den Gerichten nicht einmal erwähnt worden. Eine Interessensabwägung zwischen der nach Art. 9 EMRK geschützten Religionsfreiheit der Kirchen und Art. 8 EMRK wurde im Verfahren nicht vorgenommen. Die Fälle Obst und Siebenhaar entschied der EGMR nach einer entsprechenden Interessensabwägung anders. Im Fall Obst wurde einem Bereichsleiter Europa der Mormonenkirche wegen Ehebruchs gekündigt. Im Fall Siebenhaar erhielt die Erzieherin in einem evangelischen Kindergarten wegen ihres Übertritts zur Universalen Kirche und ihre dortigen lehrmäßigen Tätigkeit die Kündigung.

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.

Politisch bleibt fraglich, inwieweit die Regelung des § 9 AGG noch zeitgemäß ist. Zu berücksichtigen ist, dass 1,3 Mio. Menschen im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen bei der Diakonie, Caritas oder anderen kirchlichen Trägern angestellt (Stefaniak 2011) sind, die einen nicht unwesentlichen Teil des Arbeitsmarktes ausmachen. Issensee und Richardi weisen darauf hin, dass sich kirchliche Einrichtungen und Trägerschaften zunehmend zu marktförmigen Sozialagenturen entwickelt haben, die zu großen Teilen mit staatlichen Geldern finanziert werden und Aufgaben im Bereich staatlicher Gewährleistungspflichten übernehmen (Issensee 1995, S. 665, S. 699; Richardi 2003, S. 727, S. 736).

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.

Unter Hinweis auf diesen Aspekt hat die Bundestagsfraktion der Grünen am 15.05.2013 einen Gesetzesentwurf (Bundestagsdrucksache 17/13569) zur Änderung des § 9 AGG vorgelegt. Der Gesetzesentwurf beabsichtigt zum einen unter Hinweis auf den Wortlaut des Art. 4 II Beschäftigungsrahmenrichtlinie eine Einschränkung des § 9 Abs. 1 AGG, wonach die Religion oder Weltanschauung bei der Auswahl von Mitarbeiter_innen nur relevant sein soll, wenn dies nach Art der Tätigkeit eine wesentliche, rechtmäßige und gerechtfertigte berufliche Anforderung darstellt. Zugleich sieht der Gesetzesentwurf eine Änderung von § 9 Abs. 2 AGG vor: Demnach sollen, soweit Beschäftigte gegen die Loyalitätspflicht gegenüber der Religionsgemeinschaft verstoßen, arbeitsrechtliche Maßnahmen nur noch dann zulässig sein, wenn sie in einem angemessenen Verhältnis zur Einschränkung des Selbstbestimmungsrechts stehen. Dies entspreche – so die Begründung des Entwurfs – der Rechtsprechung des EGMR. Schließlich soll in § 9 Abs. 2 AGG ausdrücklich geregelt werden, dass das kirchliche Selbstbestimmungsrecht eine Benachteiligung aus anderen Gründen als der Religionszugehörigkeit nicht rechtfertigt.

2.6. Zugangsrechte sowie Anerkennung der Bildungs- und Berufsqualifikation

Wesentliche Erkenntnisse:

Menschen mit Migrationshintergrund können durch rechtliche Einschränkungen und institutionelle Barrieren bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsqualifikationen beim Zugang zu Arbeitsplätzen benachteiligt werden. Dies kann u. a. dazu führen, dass Menschen mit Migrationshintergrund Arbeiten unterhalb ihres Qualifikationsniveaus annehmen müssen oder ganz von Ausbildung und dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind. Dies kann als eine mittelbare Diskriminierung angesehen werden.

Als Benachteiligung aufgrund der ethnischen Herkunft wird auch angesehen, dass Migrant_innen und Flüchtlinge in Abhängigkeit von ihrem Aufenthaltsstatus unterschiedlichen **rechtlichen Einschränkungen beim Arbeitsmarktzugang** unterliegen können (Expert_innengespräche ADS). Dies trifft z. B. auf **Flüchtlinge mit Aufenthaltsgestattung (§ 61 Asylverfahrensgesetz) und geduldete Flüchtlinge (§ 10 Beschäftigungsverfahrensverordnung [BeschVerfV])** zu, denen in der Regel frühestens nach einem Jahr Wartefrist eine Erlaubnis zur Beschäftigung erteilt werden kann, die aber einer Vorrangprüfung unterliegt (siehe unten). Darüber hinaus kann z. B. jungen geduldeten oder gestatteten Flüchtlingen von der Ausländerbehörde ein Ausbildungsverbot erteilt werden, wenn vermutet wird, dass sie an ihrer Abschiebung nicht mitwirken oder das Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Ähnliche Beschäftigungsverbote (§ 11 BeschVerfV) können auch andere geduldete Flüchtlinge treffen. Dies führt u.a. dazu, dass trotz Erleichterungen beim Zugang zur Ausbildung nur wenige junge geduldete Flüchtlinge einen Ausbildungsplatz erhalten (Beirat Integration 2012, S. 7). Aber auch, wenn Flüchtlinge oder Migrant_innen²⁵⁸ grundsätzlich arbeiten dürfen, haben sie in vielen Fällen nur einen **nachrangigen Arbeitsmarktzugang**²⁵⁹, d. h. die Ausländerbehörde muss der Aufnahme der Beschäftigung für eine konkrete Stelle zustimmen. Davor müssen in der Regel eine Vorrangprüfung und eine Lohnprüfung (§ 39 AufenthG) durch die Agentur für Arbeit durchgeführt werden. Die Vorrangprüfung fällt nur positiv aus, wenn für die Stelle keine deutschen bzw. ausländischen Arbeitnehmer_innen, die hinsichtlich der Arbeitsaufnahme gleichgestellt sind, zur Verfügung stehen. Bei der Lohnprüfung wird darüber hinaus darauf geachtet, dass Ausländer_innen nicht zu ungünstigeren Arbeitsbedingungen als vergleichbare deutsche Arbeitnehmer_innen beschäftigt werden. Da sich Arbeitgeber_innen häufig nicht auf das aufwendige und komplizierte Genehmigungsverfahren einlassen wollen, kann von einer strukturellen Benachteiligung gesprochen werden. Darüber hinaus fällt in Gegenden mit hoher Arbeitslosigkeit die Vorrangprüfung häufig negativ aus, so dass die Aufnahme der Beschäftigung untersagt wird (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012b, S. 9). Das heißt aber nicht, dass die Stelle von einer anderen Person besetzt wird. Auch die Wartefrist von einem Jahr für Flüchtlinge mit Aufenthaltsgestattung oder Duldung kann als Benachteiligung bewertet werden. Verschiedene Organisationen wie z. B. Flüchtlingsorganisationen, MigrantInnenverbände, 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).

Arbeitsuchende mit Migrationshintergrund, die ihre Bildung bzw. Berufsqualifikation im Ausland erworben haben, sehen sich häufig auch durch **Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Bildungs- und Berufsqualifikation**²⁶⁰ benachteiligt²⁶¹. Dies kann zur Folge haben, dass **Arbeitssuchende mit Migrationshintergrund unterhalb ihrer Qualifikation arbeiten** (Dequalifikation) bzw. ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen nicht für den Zugang zum Erwerbsleben nutzen können und so eine Benachteiligung erfahren (Meng 2010, Expert_innengespräche ADS). So weist auch die europäische Statistikbehörde Eurostat darauf hin, dass ein hoher Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund für die ausgeübte Berufstätigkeit überqualifiziert ist (Eurostat 2011). Eine Studie der Universität Hohenheim im Auftrag der IG Metall verweist ebenfalls darauf, dass besonders Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch Frauen, Gefahr laufen, unterhalb ihrer Qualifikation beschäftigt zu werden (Rukwid 2012, S. 20).

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.

Das am 1. April 2012 in Kraft getretene **Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen** (kurz Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz BQFG, auch Anerkennungsgesetz genannt) vereinheitlicht - zumindest für die bundesrechtlich geregelten Berufe - bundesweit Verfahren und Kriterien zur Bewertung ausländischer Berufsqualifikationen. Es ist ein Artikelgesetz und sieht Änderungen bzw. Anpassungen in den berufsrechtlichen Fachgesetzen und Verordnungen vor. Neben dem Rechtsanspruch auf eine Überprüfung der Gleichwertigkeit der ausländischen Berufsqualifikation mit dem deutschen Berufsabschluss können nach dem BQFG neben Zeugnissen und Berufsabschlüssen auch Berufserfahrungen, die im Herkunftsland erworben wurden, herangezogen werden, um fehlende Ausbildungsnachweise aufzuwiegen. Trotz des neuen Gesetzes gibt es noch keine vollständige Vereinheitlichung der beruf-

260 Dient die Anerkennung dem Zugang zum Arbeitsmarkt, wird von beruflicher Anerkennung gesprochen.

261 Eine ausführliche Darstellung der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse und -qualifikationen findet sich im 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (ebd., S. 298-314).

lichen Anerkennung für landesrechtlich geregelte Abschlüsse, so dass es hier noch zu Benachteiligungen kommen kann. Auch ist das Anerkennungsverfahren weiterhin komplex und ohne ausreichende Information und Unterstützung häufig kaum zu bewältigen, so dass Menschen mit Migrationshintergrund davor zurückschrecken und dadurch eine indirekte Benachteiligung erfahren können. Auf dem Weg zur beruflichen Anerkennung stehen Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin vielen Herausforderungen gegenüber, die zu Benachteiligungen führen können (Expert_innengespräche ADS).

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/
WELTANSCHAUUNG 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.

In ein bis zwei Jahren Vollzeitunterricht können die Jugendlichen einen Hauptschulabschluss erwerben. Sie erhalten intensiven Deutschunterricht sowie Hilfen zur beruflichen Orientierung und sozialpädagogische Betreuung. Bei der Unterrichtsgestaltung werden die emotionalen, sozialen und inhaltlichen Ebenen einbezogen. Derzeit wird auch ermittelt, ob eine Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit traumatisierten Schüler_innen notwendig ist.

Nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses unterstützt die Schule bei der Kontakthanbahnung zu Unternehmen und vermittelt Praktika oder Ausbildungsplätze. Knapp ein Drittel der Abgänger_innen hat einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhalten.

(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 und Mobbing am Arbeitsplatz kommen in Bezug auf alle AGG-Merkmale vor. Über das Ausmaß dieser Form von Diskriminierung ist aber wenig bekannt. Betroffene melden die Vorfälle selten offiziell, größere Erhebungen zu diesem Thema fehlen. Zum Ausmaß von sexueller Belästigung liegen keine aktuellen Zahlen vor. Ältere Studien belegen aber einen beträchtlichen Umfang von sexueller Belästigung am Arbeitsplatz, von der vor allem Frauen betroffen sind. (Sexuelle) Belästigungen gehen sowohl von Vorgesetzten als auch Kolleg_innen aus und können von Spott und abfälligen Kommentaren über Herabsetzung, Beleidigungen, Ausgrenzungen bis hin zu Gewalt reichen. Die Angst vor Belästigung am Arbeitsplatz besteht bei den Betroffenen zum Teil unabhängig davon, ob im Unternehmen Diskriminierung stattfindet, und stellt eine erhebliche Belastung dar. (Sexuelle) Belästigung und Mobbing selbst wirken sich negativ auf die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit der Betroffenen aus und haben somit auch negative Effekte für das gesamte Unternehmen. Bislang werden (sexuelle) Belästigungen am Arbeitsplatz von Arbeitgeber_innen nur unzureichend thematisiert, und es fehlt an umfassenden Präventions- und Interventionskonzepten.

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.

Belästigungen umfassen Verhaltensweisen, also direkte interpersonelle Formen der Diskriminierung im Miteinander von Vorgesetzten, Kolleg_innen und Kund_innen. Diese sind nur schwer nachweisbar, kaum statistisch belegt und selten Gegenstand von Gerichtsprozessen oder Rechtsprechung.²⁶² Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Belästigung im Zusammenhang mit allen AGG-Dimensionen stattfindet. Aussagen von Betroffenen, Erfahrungsberichte und Beobachtungen können Anhaltspunkte für die Bandbreite der Diskriminierungsformen am Arbeitsplatz sein. Im Folgenden wird ein Überblick über Diskriminierungspotentiale und -risiken im Zusammenhang mit verschiedenen AGG-Dimensionen am Arbeitsplatz gegeben.

Belästigungs- und Mobbing-Erfahrungen können sich negativ auf die psychische und körperliche **Gesundheit** der Betroffenen auswirken. Ökonomische Unsicherheit und Angst vor Arbeitsplatzverlust begünstigen derartige Stressfaktoren (Franzen/Sauer 2010, S. 62). Die gesundheitlichen Folgen können wiederum zu neuen Diskriminierungsrisiken führen und Teilhabewillen und –kraft der Betroffenen mindern (Uslucan/Yalcin 2012, S. 39). Benachteiligungen können sich außerdem negativ auf die **Motivation und Loyalität** der Arbeitnehmenden auswirken sowie zu höheren Abwesenheits- und Fluktuationsraten führen (Uslucan/Yalcin 2012, S. 31). Somit sollte auch aus Arbeitgeber_innensicht Interesse bestehen, Belästigungen, Diskriminierungen und Mobbing am Arbeitsplatz zu verhindern und so die ökonomischen Folgekosten zu umgehen.

Für Belästigungen aufgrund des **Lebensalters** gibt es keine spezifischen Daten, doch weisen verschiedene Beschwerden und Beratungsanfragen bei Beratungsstellen darauf hin, dass das Lebensalter Aufhänger für ein solches Verhalten sein kann. Feindselige Handlungen können sowohl von Kolleg_innen als auch von Vorgesetzten ausgehen. Belästigung kann sich in Form abfälliger Kommentare, als „Schneiden“ im Betrieb, als Vorenthalten von Informationen, als Nicht-zu-Wort-kommen-Lassen o. ä. äußern. Im ersten Mobbingbericht Deutschlands aus dem Jahr 2002 wurde festgestellt, dass sich das Phänomen quer durch alle Berufsgruppen, Branchen und Betriebsgrößen sowie Hierarchiestufen und Tätigkeitsniveaus zieht (Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). Gleichwohl konnten bestimmte Merkmale identifiziert werden, die – vor allem miteinander kombiniert – die Gefahr, von Belästigungen betroffen zu werden, deutlich erhöhen. Hierzu zählen vor allem **Geschlecht** und Alter der Beschäftigten.

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 zuungunsten 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.

Danach werden insbesondere **Frauen und Jüngere** häufig Opfer von Belästigungen. Die mobbenden Personen sind sowohl Vorgesetzte als auch Kolleg_innen, wobei Vorgesetzte noch häufiger genannt werden. Tendenziell sind es eher jüngere Beschäftigte, die von herablassendem und unwürdigem Verhalten berichten. Sie erleben die wahrgenommenen Kränkungen am stärksten als belastend (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.2.). Besondere Unterschiede gibt es jedoch nicht zwischen KMU und Großunternehmen.

In Vorbereitung auf das Themenjahr Alter „Im besten Alter. Immer.“ führte die Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2011 gemeinsam mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO) und dem Kuratorium Deutsche Altershilfe (KDA) eine Befragung von Einrichtungen durch, die sich mit den Anliegen älterer Menschen befassen, sowie von Anlauf- und Beratungsstellen in der Antidiskriminierungsarbeit. Die Auswertung von Beratungs- und Beschwerdedaten ergab, dass 29 % der Diskriminierungsfälle im Arbeitsleben aufgrund des Lebensalters **Mobbing am Arbeitsplatz** betrafen (BAGSO/KDA/ADS 2011, S. 12).

GP 24: ALTER(N)SMANAGEMENT

DIMENSIONEN: LEBENSALTER

ZIEL: ENTWICKLUNG ALTER(N)SGERECHTER UNTERNEHMENSKULTUREN GEGEN DEN FACHKRÄFTEMANGEL

Die **Schumann Haustechnik GmbH**, ein handwerklicher Kleinbetrieb, hat im Hinblick auf den demografischen Wandel Anstrengungen unternommen, um die Entwicklungsmöglichkeiten alternder Belegschaften zu verbessern. Die Betriebsorganisation wurde im Sinne einer alter(n)sgerechten Unternehmenskultur zusammen mit Arbeitnehmer_innen und externen Berater_innen analysiert und optimiert. Führungskräfte wurden im Hinblick auf die Problematik geschult.

Gemeinsam mit den Mitarbeiter_innen wird ein individueller Qualifizierungsplan für die berufliche Entwicklung erstellt. Auch ältere Beschäftigte werden stetig weitergebildet. Der Wissenstransfer zwischen jüngeren und älteren Mitarbeiter_innen wird durch die Bildung altersgemischter Teams gefördert. Die Arbeitsbedingungen für ältere Menschen wurden mit Blick auf die körperliche Belastung durch technische Hilfsmittel und leichtere Materialien verbessert. Auch Umschulungen und Veränderungen der Einsatz- und Aufgabengebiete erleichtern den Verbleib im Betrieb. Der zeitliche Druck bei der Arbeit wurde im Hinblick auf die Belastbarkeit älterer Mitarbeiter_innen verringert.

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.

Ältere Mitarbeitende werden durch veränderte Funktionsbeschreibungen und den Einsatz von Hilfsmitteln körperlich entlastet und erhalten dafür besondere Zusatzfunktionen wie z. B. die Leitung von Qualitätszirkeln. Arbeitszeitmodelle wurden unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst, u. a. im Hinblick auf familienfreundliche Arbeitszeiten. Ehemalige Beschäftigte können sich auch im Ruhestand noch aktiv in der Einrichtung einbringen. Jüngere Angestellte werden im Rahmen eines Mentor_innenprogramms durch erfahrene Kolleg_innen unterstützt. Auf diese Weise wird der Erfahrungstransfer sichergestellt. Die Einrichtung betreibt außerdem intensive Öffentlichkeitsarbeit zur Imagebildung als mitarbeiterorientierter Arbeitgeber.

Diese Maßnahmen haben die Mitarbeiterfluktuation verringert und den Altersdurchschnitt auf mittlerweile 5,5 Jahre über dem branchenüblichen Wert von 41 Jahren erhöht. Die Anzahl der (Initiativ-)Bewerbungen ist gestiegen. So kann die Altersvielfalt im Unternehmen gesichert und dem Fachkräftemangel im Pflegebereich wirksam begegnet werden.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Menschen mit Behinderung stehen am Arbeitsplatz häufig unter besonderem Leistungsdruck und besonderer Beobachtung. Sie verwenden viel Energie darauf, die Vorurteile ihres Umfelds bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit zu entkräften. Arbeitskolleg_innen von Menschen mit Behinderung äußern zum Teil die Befürchtung, nicht erledigte Arbeiten übernehmen oder Fehlzeiten und sonstige Ausfälle ausgleichen zu müssen (Expert_innengespräche ADS). Ein weiterer negativer Faktor ist die **(gefühlte) Ungleichbehandlung von Arbeitnehmer_innen mit und Arbeitnehmer_innen ohne Behinderungen** (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.3.2.).

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.).

Menschen mit **chronischen Krankheiten** halten ihre Krankheit bzw. genetische Disposition häufig aus Angst vor Benachteiligung geheim, empfinden dies jedoch als Stress. Ist die Krankheit im Arbeitsumfeld bekannt, so werden zum Teil Gerüchte über deren Ausmaß und Auswirkungen verbreitet. Es ist auch vorgekommen, dass Menschen mit chronischer Krankheit (z. B. AIDS, Adipositas) Opfer von Mobbing wurden, wobei die Arbeitgebenden gelegentlich beteiligt waren oder trotz Fürsorgepflicht nicht einschritten (Pärli/Naguib 2013, Kapitel 3.2.3).

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.

Der gesamte Bereich der **Ungleichbehandlung von muslimischen Migrant_innen am Arbeitsplatz** ist noch weitgehend unerforscht (Peucker 2010, S. 60).²⁶³ Häufig ist es nicht möglich, Ungleichbehandlungen auf die Religionszugehörigkeit zurückzuführen. Oft ist dies auch nicht sinnvoll, da die Religionszugehörigkeit vermutlich erst im **Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft und evtl. auch mit dem Geschlecht, dem Alter und anderen Merkmalen** ihr Diskriminierungspotential entfaltet (Peucker 2010, S. 53).²⁶⁴

In den Städtestudien des Open Society Instituts im Rahmen des At-Home-In-Europe-Projekts (2010) gaben für Berlin und Hamburg jeweils etwas mehr als die Hälfte der befragten Muslim_innen an, dass **religiösen Bräuchen am Arbeitsplatz** zu wenig Respekt entgegengebracht und Beachtung geschenkt werde (Peucker 2010, S. 37).

Unerwünschte Verhaltensweisen gegenüber Muslim_innen wegen ihrer Religionszugehörigkeit sind vor allem **Spott, Herabsetzungen und Ausgrenzungen im Zusammenhang mit religiösen Handlungen oder Verhaltensweisen** wie der Ablehnung von Alkohol und Schweinefleisch. Die Nichtachtung religiös bedingter Befindlichkeiten, z. B. hinsichtlich Nacktheit, oder die Verunglimpfung religiöser Symbole kann ebenfalls als Belästigung empfunden werden. Auch pauschale Unterstellungen von Verhaltens- und Lebensweisen sind generell geeignet, die Würde eines Individuums zu verletzen (Frings 2010, S. 77 f.).

Muslimische Frauen erfahren Abwertungen und Beleidigungen vorwiegend im Zusammenhang mit dem Tragen eines **Kopftuchs**, z. B. wenn ihnen aufgrund des Kopftuchs der Kontakt mit Kund_innen und der Einsatz außerhalb geschlossener Büroräume verweigert werden (Expert_innengespräche ADS, Peucker 2010, S. 49 f.). Betroffene berichten von „ständiger Demoralisierung und einem außerordentlichen Anpassungsdruck“ im Zusammenhang mit dem Kopftuch (Osei 2012, S. 33). Mangelnde Akzeptanz für das Tragen eines Kopftuchs am Arbeitsplatz führt mitunter dazu, dass die Arbeitnehmerinnen sich krankschreiben lassen oder gar kündigen (Expert_innengespräche ADS).

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

²⁶⁴ In Beschwerde- bzw. Beratungsstatistiken von öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Antidiskriminierungsstellen zeigt sich durchgängig, dass Religion als Diskriminierungsgrund mit einem Anteil zwischen 4 und 14 % eine im Vergleich zur ethnischen Herkunft quantitativ untergeordnete Rolle spielt (Peucker 2010, S. 39).

Diskriminierung am Arbeitsplatz aufgrund der **ethnischen Herkunft** äußert sich z. B. in Form von rassistischen Sprüchen, Witzen oder Beleidigungen bis hin zu körperlichen Angriffen und Verletzungen (ADNB 2008, S. 8 ff.). Auch Anwält_innen schildern Fälle von offen rassistischem Mobbing. Gerichtliche Auseinandersetzungen gibt es diesbezüglich jedoch nur selten, da Betroffene häufig negative Auswirkungen befürchten, wenn sie juristisch gegen diese Belästigungen vorgehen (Schlaab 2010, S. 29).

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 Befragung von **Personen türkischer Herkunft** in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2007 gab mehr als die Hälfte der Befragten (58 %) an, am Arbeitsplatz diskriminiert worden zu sein. Eine Umfrage unter Personen türkischer, italienischer, ehemals jugoslawischer, afrikanischer und asiatischer Herkunft zu Rassismuserfahrungen ergab, dass 26 % der Befragten mindestens einmal in den vergangenen fünf Jahren aufgrund ihrer ethnischen Herkunft am Arbeitsplatz belästigt wurden (Sauer 2007).

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).

Empirische Erhebungen zu Einstellungen gegenüber Muslim_innen geben zwar keine Auskunft über Diskriminierungsvorfälle und -absichten. Sie zeigen jedoch ein bestimmtes **gesellschaftliches Klima gegenüber Muslim_innen**, das sich auch negativ auf das Verhalten gegenüber muslimischen Kolleg_innen und Arbeitnehmenden am Arbeitsplatz auswirken kann. So kann ein Zusammenhang zwischen negativen Kollektivannahmen über „die Muslime“ und interpersoneller Diskriminierung bestehen (Peucker 2010, S. 43 f.). Ähnliche Zusammenhänge können für rassistische Einstellungen angenommen werden.

GP 25: BETRIEBSVEREINBARUNGEN

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

ZIEL: VERHINDERUNG UND SANKTIONIERUNG VON MOBBING
UND DISKRIMINIERUNG

Die **Rheinbahn AG**, ein Großunternehmen in Nordrhein-Westfalen, hat Regelungen zum partnerschaftlichen Verhalten sowie Rahmenbedingungen zur Konfliktlösung in einer Betriebsvereinbarung festgehalten, die für alle Mitarbeiter_innen gilt. So soll unter anderem der gesundheitliche Schaden für die Beschäftigten und der betriebswirtschaftliche Schaden für das Unternehmen gemindert werden, der durch Mobbing entsteht. Im Diskriminierungs- oder Mobbingfall können sich die Beschäftigten ohne Angst vor Sanktionen oder beruflichen Nachteilen an ihre Vorgesetzten und weitere Anlaufstellen wenden. Die berufliche Fort- und Weiterbildung der Betriebsangehörigen umfasst auch Themen wie sexuelle Belästigung, Mobbing, Diskriminierung, Rechtsschutz der Betroffenen und die Handlungsverpflichtung der Vorgesetzten. Für Führungskräfte sind Schulungen zu diesen Themen verpflichtend.

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-

geschöpft sind, sind auch arbeitsrechtliche Konsequenzen vorgesehen. Der Betrieb möchte sich damit eindeutig gegen Gewalt und Rechtsextremismus positionieren und trägt dies auch nach außen. Die Betriebsvereinbarung sowie andere Maßnahmen (z. B. Weiterbildung) sind auf die Ausgestaltung einer nachhaltigen Unternehmenskultur ausgerichtet, die von Toleranz, Integration, Gleichbehandlung, Vielfalt und Transparenz geprägt ist.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

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 Lächerlichmachen (44,4 %), unangenehmem 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).

Während lesbische Frauen oftmals von Isolation und mangelnder Aufmerksamkeit ihnen gegenüber berichten, erzählen **schwule Männer** von einem gesteigerten Interesse an ihrem Privatleben, das manchmal voyeuristisch anmutet, z. B. Fragen zu Sexpraktiken. Darüber hinaus spielen Fragen von Respekt und Autorität in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. So ist bekannt, dass heterosexuelle Männer zum Teil Probleme damit haben, Anweisungen von schwulen Männern zu befolgen. Bei religiös

²⁶⁵ Kurzdarstellung der Studie unter http://www.verdi.de/regenbogen/data/out-im-office_erg.-zus.-fass._df.pdf (Februar 2013).

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).

Internationale Studien zeigen ein hohes Maß an verbaler und psychischer sowie mitunter physischer und sexualisierter **Gewalt gegenüber Trans*-Personen** am Arbeitsplatz. Die Betroffenen erfahren offene Ablehnung, Mobbing und Transphobie von Kolleg_innen, Vorgesetzten und Kund_innen. Ein Teil berichtet auch von der Zuweisung uninteressanter Aufgaben und Kontaktverbot zu Kund_innen (Franzen/Sauer 2010, S. 40 ff.). Ein Zusammenwirken von mangelnder Akzeptanz, geringem Selbstvertrauen und Diskriminierungserfahrungen kann die Leistungsfähigkeit von Trans*-Personen beeinträchtigen. Insbesondere heteronormative Arbeitsbedingungen wie ein geschlechtsstereotyper Dresscode stellen ein weiteres Problem für Trans*-Personen dar (Franzen/Sauer 2010, S. 37). Diese Erfahrungen haben mitunter verhängnisvolle psychische Auswirkungen. So ist z. B. die Depressions- und Suizidalitätsrate unter Trans*-Personen sehr hoch (Franzen/Sauer 2010, S. 63 f.).

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.).

Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie die sexuelle Identität, aber auch eine **chronische Krankheit oder genetische Disposition** sind für Außenstehende nicht ersichtlich, wenn die Betroffenen sie nicht offenbaren. Betroffene können selbst entscheiden, ob sie ihre **sexuelle Identität** offen zeigen. Wird sie nicht preisgegeben, so geht die (heterosexuelle) Umgebung meist automatisch von Heterosexualität aus. Allerdings werden Entscheidung und Kontrolle über ein Outing zum Teil dadurch eingeschränkt, dass Spekulationen und Gerüchte entstehen, wenn am Arbeitsplatz wenig aus dem Privatleben erzählt wird. Die **Geheimhaltung** der sexuellen Identität geht mit sehr großem Aufwand, geminderter Arbeitsleistung und Belastungen für die Gesundheit einher (Expert_innengespräche ADS).

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).

Insbesondere in männerdominierten Teams und Berufssparten sowie in traditionellen **Branchen** (z. B. Bau, Landwirtschaft, Militär) scheint die Geheimhaltung sexueller Identität besonders verbreitet zu sein (Buba/Vaskovics 2001, S. 162; Frohn 2007, S. 27). Dies kann darin begründet liegen, dass hier noch in stärkerem Maße Vorurteile gegenüber Homosexuellen bestehen und Themen wie Sexualität und sexuelle Identität tabuisiert sind (Expert_innengespräche ADS).

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).

Trans*-Personen sind insbesondere während einer Transition bis zu einem bestimmten Grad gezwungen, ihre Trans*-Identität am Arbeitsplatz zu offenbaren. Aus Angst vor Diskriminierung oder Kündigung geben Trans*-Personen daher häufig ihren Arbeitsplatz vor der Transition auf (LesMigraS 2012, S. 35). Bei einer Befragung von Trans*-Personen in Österreich gaben 50 % an, ihr Geschlecht nicht immer zu leben, 46 % davon aus beruflichen Gründen (Franzen/Sauer 2010, S. 39 nach Frketic/Baumgartner 2008). In einer niederländischen Studie werden überwiegend negative Reaktionen von Kolleg_innen dokumentiert, wenn Trans*-Frauen begannen, sich weiblich zu kleiden (75–85 %), oder wenn Trans*-Menschen mit dem selbstgewählten Namen angesprochen werden wollten (69 % bei Trans*-Frauen, 49 % bei Trans*-Männern) (Franzen/Sauer 2010, S. 40).

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-

minierung am Arbeitsplatz gefährdet sein (Franzen/Sauer 2010, S. 28). In einer Befragung beklagten 15 % der Betroffenen, ihre Arbeitgeber_innen würden ihre Privatsphäre nicht hinreichend schützen und persönliche Informationen weitergeben (Franzen/Sauer 2010, S. 40). Aufgrund solcher und anderer negativer Erfahrungen ist das Vertrauen von Trans*-Personen in Vorgesetzte und Kolleg_innen eher gering (Franzen/Sauer 2010, S. 42).

GP 26: LSBTI*-MITARBEITERNETZWERKE

DIMENSIONEN: SEXUELLE IDENTITÄT

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

Die **SAP AG** ermöglicht es im Rahmen ihres Diversity-Managements Mitarbeiter_innen, sich zu Netzwerken zusammenzuschließen. Diese Zusammenschlüsse entstehen auf Initiative engagierter Mitarbeiter_innen und werden ehrenamtlich betrieben. So sind viele lokale und globale Mitarbeiternetzwerke zu den Themen Geschlecht, ethnische Herkunft/Hautfarbe, sexuelle Identität, Lebensalter und Körperlichkeit/Behinderung entstanden. Die Netzwerke stehen Mitarbeiter_innen aller Managementebenen offen. Ziel der Netzwerke ist es, die Vielfalt der Mitarbeiter_innen und ihre Perspektiven und Problemlagen sichtbar zu machen.

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

Bei einem monatlich tagenden Diversity-Forum tauschen sich die Leitungen der einzelnen Netzwerke und Initiativen mit den hauptamtlichen Diversity-Beauftragten, Beauftragten des Betriebsrates und der Personalabteilung aus. Darüber hinaus wurde ein **Global Council** gegründet, das den Austausch zwischen den Netzwerken fördert, die Sichtbarkeit der Netzwerke im Unternehmen stärkt sowie die Zusammenschlüsse bei der Erarbeitung von Zielsetzungen und bei der Qualitätssicherung unterstützt.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Ähnliche Mitarbeiternetzwerke bestehen auch in anderen Unternehmen. Bei der **Deutschen Bank** gibt es seit mehr als zehn Jahren das **Rainbow-Netzwerk**, welches u. a. die Leitung in Fragen der Gleichbehandlung berät und das Unternehmen bei der Platzierung von Anzeigen in LSBTI*-Medien unterstützt. Im **Commerzbank**-Konzern sind LSBTI*-Mitarbeiter_innen seit 2001 im weltweiten Netzwerk **Arco** zusammengeschlossen, welches z. B. auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen einwirkt und Aufklärungsarbeit leistet. Das LSBTI*-Mitarbeiternetzwerk von **IBM**, **EAGLE**, entwickelte im Rahmen eines Workshops Rahmenbedingungen und Strategien für ein Outing am Arbeitsplatz. Für einen Erfahrungsaustausch innerhalb des Unternehmens sorgt bei der **Deutschen Telekom** das Netzwerk **queerbeat**.

(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.

Wiederholt **anzügliche Bemerkungen oder körperliche Übergriffe müssen sich Frauen in einem Unternehmen nicht gefallen lassen**. Der Arbeitgebende ist verpflichtet, seine Mitarbeiterinnen vor Übergriffen zu schützen. Daher kann er einem Mitarbeiter, der Kolleginnen verbal belästigt und auch noch handgreiflich wird, fristlos kündigen (BAG, Urteil vom 09.11.2011). Im konkreten Fall ging es um einen 58-jährigen Einkäufer und Produktmanager eines Möbelhauses, der bereits im Oktober 2007 von seinem Arbeitgeber wegen sexueller Belästigung einer Mitarbeiterin (durch einen Schlag auf den Po) eine Abmahnung erhalten hatte. Daraus hatte er offenbar keine Lehren gezogen und ein gutes halbes Jahr später eine Einkaufsassistentin zwei Tage lang mit anzüglichen Bemerkungen belästigt und ihr schließlich ein eindeutiges Angebot gemacht.

Die junge Kollegin fühlte sich dadurch massiv bedrängt. Nachdem der Arbeitgeber von der sexuellen Belästigung Kenntnis erhalten hatte, kündigte er dem Arbeitnehmer fristlos. Der verteidigte sich damit, dass er die Einkaufsassistentin nur „geneckt“ habe. Nach seiner Auffassung sei nicht die Kündigung, sondern allenfalls eine Abmahnung angemessen gewesen.

Die Richter des BAG zeigten für die Einlassung des Klägers kein Verständnis. Sie werteten – anders als zuvor das LAG Hamm – die verbalen Belästigungen als eine erhebliche Grenzüberschreitung und als Erniedrigung der Kollegin. Da der Kläger bereits zuvor wegen sexueller Belästigung abgemahnt worden war, müsse das Unternehmen davon ausgehen, dass es auch in Zukunft zu ähnlichen Vorfällen kommen könne. Daher sei dem Kläger zu Recht gekündigt worden (BAG, Urteil vom 09.06.2011 – 2 AZR 323/10).

Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ist ein Thema, das im Kontext von Diskriminierung im Arbeitsverhältnis häufig übersehen wird. Durch die öffentlichen Diskussionen aufgrund eines Magazinbeitrags zu Beginn des Jahres 2013 ist das Thema aber wieder stärker in das gesellschaftliche Bewusstsein vorgedrungen.

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 Arbeitskolleg_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.).

Wie bereits erwähnt wurde, ist auch unter **Trans*- und intersexuellen Personen** und **lesbischen Frauen** sexuelle Belästigung eine verbreitete Diskriminierungserfahrung. Häufig sind sexuelle Belästigungen auch Mehrfachdiskriminierungen, d. h. Frauen mit Migrationshintergrund bzw. Frauen mit Behinderung sind davon betroffen.

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.

Die BMFSFJ-Studie fragte die teilnehmenden Frauen zusätzlich nach **Erfahrungen mit psychischer Gewalt**. Fast 42 % der Befragten hatten eine der acht genannten Formen psychischer Gewalt bereits erlebt (von Beleidigungen, Abwertung, Demütigung über Verleumdung, Schikane und Unterdrückung bis zu Nötigung, Drohung, Verängstigung). Besonders häufig waren Abwertungen, Demütigungen, Beleidigungen, Anschreien und Lächerlichmachen (52,7 % bis 63,8 %). 65,6 % der Vorfälle psychischer Gewalt in den letzten 12 Monaten gingen von einer Person auf der Arbeit oder in der Ausbildung aus (Müller/Schöttle 2005, S. 104-108).

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. Mobbing Erfahrungen 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.).

Nach der Studie des BMFSFJ haben die von sexueller Belästigung betroffenen Frauen Scham- und Ekelgefühle und fühlen sich oftmals hilflos und unsicher. Folgen können psychosomatische Beschwerden wie Ess- oder Schlafstörungen etc. sein. Darüber hinaus kann es zum Absinken der Arbeitsleistung, Ausfallzeiten wegen Krankheiten und einer Verschlechterung des Arbeitsklimas kommen (Müller/Schöttle 2005).

GP 27: MÖGLICHKEITEN DER BESCHWERDE UND INTERVENTION BEI KONFLIKTEN

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

ZIEL: LÖSUNG VON KONFLIKTEN DURCH EIN POSITIVES KON-
FLIKTVERSTÄNDNIS UND FESTE INTERVENTIONSVERFAHREN

Die **Deutsche Bahn AG** hat im Jahre 2004 eine Ombudsstelle als Anlaufstelle für betriebsinterne Konflikte von und zwischen Mitarbeiter_innen eingerichtet. Sie steht allen Mitarbeiter_innen, d. h. Arbeitnehmer_innen, Führungskräften und Auszubildenden bei der Lösung von Konflikten jenseits der regulären Meldewege und jenseits der bestehenden Hierarchiestrukturen zur Verfügung.

Die Ombudsstelle unterstützt die Mitarbeiter_innen bei der Konfliktlösung durch Konfliktklärungsgespräche, Gesprächsmoderation und Mediation. Das Unternehmen hat einen internen Mediatorenpool aufgebaut und bildet eigene Mediator_innen aus. Darüber hinaus wurde eine Konzernbetriebsvereinbarung zum Umgang mit Mediation abgeschlossen.

Die Arbeit der Ombudsstelle befasst sich in erster Linie mit allen Konfliktbereichen rund um die Einhaltung von Betriebsvereinbarungen und Richtlinien wie z. B. dem partnerschaftlichen Umgang im Betrieb. Sie wird sehr gut angenommen und mittlerweile auch genutzt, um bereits präventiv Konflikte frühzeitig zu deeskalieren. Die Stelle bearbeitet ca. 350 Fälle pro Jahr mit steigender Tendenz.

(ADS Good.-Practice Broschüre 2013)

Trotz zum Teil lückenhafter Datenlage und erschwerter Nachweisbarkeit von Diskriminierung am Arbeitsplatz geben Diskriminierungserfahrungen der Betroffenen sowie Erhebungen zu gesellschaftlichen Ressentiments gegenüber bestimmten Gruppen Anlass dazu, Mobbing, Belästigung und Diskriminierung am Arbeitsplatz als **ernsthaftes und verbreitetes Problem hinsichtlich aller AGG-Merkmale** anzusehen. Als Diskriminierung am Arbeitsplatz wird auch die ungleiche Verteilung von Aufgaben und Auslastung von Arbeitnehmer_innen mit Bezugnahme auf eines der AGG-Merkmale angesehen. So fühlen sich beispielsweise Menschen mit Behinderung, aber auch Menschen mit Migrationshintergrund benachteiligt, wenn ihnen weniger anspruchsvolle Aufgaben zugeteilt werden, da ihnen geringere Fähigkeiten unterstellt werden (Expert_innengespräche ADS).

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.

Nur wenige Erkenntnisse gibt es bislang dazu, welche Ursachen zu den verschiedenen Diskriminierungsrisiken führen. Auch an Präventions- und Interventionskonzepten fehlt es bisher.

3.2. Diskriminierung bei Aufstieg und Weiterbildung

Wesentliche Erkenntnisse:

Diskriminierung beim innerbetrieblichen Aufstieg und bei der Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildung ist u. a. mitverantwortlich für die deutlich geringere Repräsentation von Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, LSBTI-Personen und Menschen mit Behinderung in Führungspositionen. Ein zentrales Diskriminierungsrisiko beim Aufstieg sind Defizite, die den Beschäftigten in Anknüpfung an die unterschiedlichen AGG-Dimensionen von den Vorgesetzten unterstellt werden. Frauen werden beim Aufstieg in Führungspositionen zusätzlich durch strukturelle Faktoren wie Erwerbsunterbrechungen aufgrund von Familienphasen und Teilzeitarbeit benachteiligt. Darüber hinaus wird Frauen weniger Führungskompetenz zugetraut und sie daher für den Aufstieg in Führungspositionen als nicht geeignet angesehen. Bei LSBTI*-Personen wird zusätzlich argumentiert, dass eine Führungsposition nicht mit ihrem Privatleben in Einklang zu bringen sei. Die Gewährung von Fort- und Weiterbildung ist häufig abhängig vom erwarteten Nutzen für das Unternehmen. Dies kann dazu führen, dass Beschäftigte, die nicht fest angestellt sind, für die kein innerbetrieblicher Aufstieg vorgesehen ist oder die nicht mehr lange im Betrieb arbeiten werden, von Fort- und Weiterbildung ausgeschlossen werden bzw. keine Unterstützung dafür erhalten.*

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.

Das Bundesarbeitsgericht (BAG) stellte in einem Urteil vom 22.07.2010 fest, dass sich aus **Statistiken grundsätzlich Indizien für eine Geschlechterdiskriminierung ergeben** können. Ein statistisch geringer Frauenanteil in Führungspositionen einer Firma allein reiche aber nicht aus, um eine Benachteiligung von Frauen zu beweisen. Vielmehr komme es bei einem statistischen Beweis auf eine Gesamtschau der relevanten Zahlen an. „Um beurteilen zu können, ob signifikant weniger Frauen als Männer die Hierarchiestufe oberhalb einer angenommenen ‚gläsernen Decke‘ erreichen“, müsste zunächst ermittelt werden, wie viele Mitarbeiterinnen überhaupt unter dieser angekommen sind (BAG, Urteil vom 22.07.2012 – 8 AZR 1012/08). Mit seiner Entscheidung verwies das BAG einen Rechtsstreit zwischen der Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte (GEMA) und einer Angestellten, die sich vergeblich um den Posten des Personaldirektors beworben hatte, an das LAG Berlin-Brandenburg zurück. Im konkreten Fall muss das LAG erneut prüfen, ob von der weiblichen Mehrheit der Belegschaft vielleicht auch andere Frauen für den zu besetzenden Posten bei der GEMA geeignet waren und bei der Bewerber_innenauswahl nicht berücksichtigt wurden.

Trotz fehlender repräsentativer Daten in Bezug auf die meisten AGG-Dimensionen mit Ausnahme des Geschlechts (siehe unten) geben verschiedene kleinere Umfragen und Einschätzungen von Expert_innen Hinweise auf **Diskriminierungserfahrungen beim Aufstieg**. Nach Frohn haben 9,7 % der von ihm befragten **Schwulen und Lesben** Diskriminierung hinsichtlich Beförderung und Weiterentwicklung erfahren (Frohn 2007, S. 34). So wird im Hinblick auf **Trans*-Menschen am Arbeitsplatz** beobachtet, dass die von ihnen verkörperte Diskrepanz zwischen Geschlechtszuschreibung und Geschlechtsausdruck von Kund_innen bzw. Geschäftspartner_innen als „die Regeln geschäftsmäßiger Höflichkeit verletzend“ und „peinlich“ gewertet wird. Der Verzicht auf das Bemühen, mit dem eigenen Äußeren und Auftreten geschlechtliche „Eindeutigkeit“ herzustellen, kann zum Verlust von Anerkennung und Aufstiegsmöglichkeiten führen (Schirmer 2010, S. 369). In der aktuellen Untersuchung von LesMigraS gaben 13,6 % der befragten Lesben, bisexuellen Frauen und Trans*-Personen an, schon mindestens einmal bei einer Beförderung nicht berücksichtigt worden zu sein (LesMigraS 2012, S. 77). In derselben Studie gaben 53,4 % (45 % ‚stimmten eher zu‘ und 8,4 % ‚stimmten vollkommen zu‘) der Befragten an, dass eine lesbische/bisexuelle Lebensweise negative Auswirkungen auf die Karrierechancen hat (ebd., S. 79). Auch ein Bericht der Agentur für Grundrechte (FRA) ergab, dass LSBTI*-Personen im **Erwerbsleben im Hinblick auf Beförderung und Weiterbildung benachteiligt werden**, wovon Trans*-Personen besonders stark betroffen sein können (FRA 2010, S. 21; FRA 2009b, S. 67).

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 auswirken könne (FRA 2009b, S. 200).

In Bezug auf das Lebensalter können sich bestehende **formale und informelle Altersgrenzen im Arbeitsleben negativ bei Beförderungen und beim Aufstieg auswirken**. So berichten beispielsweise jüngere Menschen von Benachteiligungen beim Aufstieg, da sie als zu jung für eine leitende Position angesehen werden. Nach Pagels und Savioli sind verschiedene Konstellationen vorstellbar, in denen Arbeitnehmer_innen als zu jung bzw. zu alt für den innerbetrieblichen Aufstieg angesehen werden. So könne es bei Jüngeren vorkommen, dass diese von älteren Mitarbeiter_innen nicht ausreichend ernst genommen werden, weil ihnen fehlende Erfahrung unterstellt wird. Umgekehrt können ältere Mitarbeiter_innen als zu alt für den Aufstieg angesehen werden, da die Zeit bis zum Ruhestand (z. B. bei einer Person, die noch sieben Jahre bis zur Rente hat) als zu kurz angesehen wird, um die Führungsposition längerfristig auszufüllen (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.2.).

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 herangezogen²⁶⁶.

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 BÜRGELE-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 (BÜRGELE 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 Kleinbetriebe (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.

Im Vergleich zum Vorjahr 2011 wurden mit einem Anstieg von 1,3 % nur geringe Fortschritte bei der Repräsentation von Frauen in Geschäftsführungen, Vorständen und Aufsichtsräten erzielt (BÜRCEL 2012, S. 5). Eine noch geringere Beteiligung von Frauen ergibt sich bei der Betrachtung spezifischer Bereiche. So waren 2012 insgesamt nur 4 % Frauen in den Vorständen der Top-200-Unternehmen vertreten, während ihr Anteil in den Aufsichtsräten dieser Unternehmen bei 13 % lag. Dies entspricht einem Anstieg von 1 % gegenüber dem Vorjahr (Holst/Schimeta 2013, S. 3). Die Repräsentation von Frauen in Aufsichtsräten ist höher als in Vorständen, da Arbeitnehmer_innenvertretungen über die Zusammensetzung der Aufsichtsräte mitbestimmen. Ende 2012 betrug der Anteil an Frauen in den Vorständen der DAX-30-Unternehmen ca. 8 % (plus 4,1% im Vergleich zum Vorjahr) und hat damit eine deutliche Steigerung erfahren (ebd. 2013, S. 3). Auch der Anteil der Frauen in den Aufsichtsräten der DAX-30-Unternehmen stieg 2012 um 3,7 Prozentpunkte auf einen Anteil von rund 19 % (ebd.).

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 Hierachiestufe 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 %.

In **öffentlichen Unternehmen**, d. h. Unternehmen, an denen die öffentliche Hand mit mehr als 50 % beteiligt ist, sieht es mit dem Anteil von Frauen in Führungspositionen bzw. Aufsichtsräten noch schlechter aus. Laut einer Studie der Universität der Bundeswehr, in der die Repräsentation von Frauen in 449 öffentlichen Unternehmen des Bundes, der Länder und Städte ausgewertet wurde, machten Frauen im Jahr 2012 ca. 14,9 % in Geschäftsleitungen aus (2007: 11,6 %) (Papenfuß/Behrens/Sandig 2013, S. 5). Dabei sind im Städtevergleich starke Schwankungen zu beobachten. So sind beispielsweise in Schwerin Frauen zu 30 % in Geschäftsleitungen vertreten, während in den öffentlichen Unternehmen der Städte Mainz und Hannover keine einzige Frau und in Berlin nur 10,9 % Frauen in den Geschäftsleitungen vertreten waren (ebd., S. 6). In den **Unternehmen der Bundesländer** sind Frauen mit 8,4 % nur zu einem sehr geringen Anteil in den Geschäftsleitungen vertreten. Auch hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, wobei Sachsen und Hessen mit einer Frauenbeteiligung von mehr als 20 % gut dastehen, während in den Landesunternehmen von Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein keine Frauen in der Geschäftsleitung vorhanden sind (ebd., S. 7).

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.

Immerhin 26,9 % betrug 2012 der Frauenanteil in den **Aufsichtsräten der öffentlichen Unternehmen der Städte**. Im Vergleich dazu fiel der Anteil von Frauen in den Aufsichtsräten der öffentlichen Unternehmen der Bundesländer mit 17,3 % deutlich geringer aus. Auch hier schwankt der Anteil von Frauen stark zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften. So waren 2009 in den Aufsichtsräten der öffentlichen Unternehmen des Bundes beispielsweise nur 17,8 % Frauen vertreten, während der Prozentsatz von Frauen in Aufsichtsräten öffentlicher Unternehmen in Berlin 42,8 % betrug. Eine große Differenz ist in der Repräsentation von Frauen in Führungspositionen - bezogen auf einzelne Branchen der öffentlichen Unternehmen - zu verzeichnen. So waren im sozialen Bereich mehr Frauen in den Geschäftsleitungen und Aufsichtsräten von öffentlichen Unternehmen vertreten als beispielsweise im Finanzsektor (Papenfuß/Schrader 2011). Die niedrige Repräsentation von Frauen im öffentlichen Sektor ist insofern problematisch, als ihm eine Vorbildfunktion im Hinblick auf Gleichstellung und Antidiskriminierung zukommt, die nur zum Teil wahrgenommen wird (Papenfuß/Schrader 2011).

Insgesamt zeigt sich, dass sich der Frauenanteil in Führungspositionen in den letzten Jahren trotz zum Teil bestehender Selbstverpflichtungen kaum verbessert hat. Während bei den 30-Jährigen noch fast genauso viele Frauen und Männer leitende Positionen ausfüllen, geht der Frauenanteil mit steigendem Lebensalter zurück. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass Frauen ihre berufliche Karriere oft nicht mit familiären Anforderungen und Aufgaben verbinden können. Darauf weist auch die Tatsache hin, dass die Mehrheit der Frauen in Führungspositionen ledig und kinderlos ist. Männer in Führungspositionen sind hingegen in deutlicher Mehrheit verheiratet und haben Kinder (Mogge-Grotjahn 2004, S. 110).

Der aktuelle Gleichstellungsbericht zeigt, dass betreuungsrelevante Familienphasen und Familienzeit Aufstiegschancen erheblich senken. Neben Qualifikation als Grundvoraussetzung für den Aufstieg wirkt sich eine Vollzeitberufstätigkeit in der Regel positiv auf den Aufstieg aus. Hier geraten Frauen häufig ins Hintertreffen, da sie im Vergleich zu Männern häufiger in Teilzeit beschäftigt sind (siehe oben Kapitel IV.IV. 1.). Auch die meist kürzere Betriebszugehörigkeit von Frauen kann sich negativ auf den Aufstieg auswirken, da die Dauer der Betriebszugehörigkeit oft beim innerbetrieblichen Aufstieg herangezogen wird (Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung 2011, S. 106). Keine Rolle spielen hingegen Persönlichkeitseigenschaften, da sich hier statistisch keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen zeigen (ebd., S. 107). Positive Effekte auf den Aufstieg

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).

Schließlich zeigen zahlreiche Studien, dass **Frauen weniger Führungskompetenz als Männern zugeschrieben wird** (siehe ebd., S. 108, z. B. Sczesny 2003, Hannover/Kessels 2003). So werden Frauen häufig Eigenschaften wie Emotionalität, Wärme und Vorsicht zugeschrieben, während Männer eher mit Rationalität, Durchsetzungskraft und Risikobereitschaft in Verbindung gebracht werden. Diese Stereotype können die Wahrnehmung der Führungskompetenz von Frauen einschränken und dazu führen, dass sich Frauen häufig gezwungen sehen, ihre Leistungen erst beweisen zu müssen (Holst/Schimeta 2012, S. 12). Selbst bei gleicher Qualifikation und gleichem Verhalten wird die Führungskompetenz von Frauen und Männern anders beurteilt, was deutlich auf die Benachteiligung von Frauen in diesem Kontext hindeutet.

Eine qualitative sozialwissenschaftliche Befragung der Sinus Sociovision GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ergab **drei Mentalitätsmuster**, die unter männlichen Führungskräften verbreitet sind und den Aufstieg von Frauen in Führungspositionen erschweren (BMFSFJ 2010b, S. 17-20, 45-75): **konservative Exklusion, emanzipierte Grundhaltung und radikaler Individualismus**. Es ist davon auszugehen, dass in einem Unternehmen verschiedene Mentalitätsmuster auf allen Hierarchieebenen vorhanden sind. Gemeinsam bewirken sie gewaltige **Ausschlussmechanismen**. Wird eine Frau nach dem einen Muster allen Anforderungen gerecht, versagt sie nach den Anforderungen eines anderen Musters. Dieses Problem lässt sich nur beheben, wenn Mentalitäten und die damit verbundenen Rollenzuschreibungen überwunden werden.

Konservativ eingestellte Männer lehnen Frauen in Führungspositionen kulturell und funktionell ab. Sie befürchten, dass Frauen die tradierten männlichen Umgangsweisen und Netzwerke stören würden. Darüber hinaus findet sich in diesem Mentalitätsmuster keine Akzeptanz für veränderte Rollenverteilungen; Frauen sollen die Familie hüten. Familie als Symbol für geordnete Verhältnisse gilt gleichzeitig als unabdingbare Voraussetzung für Spitzenleistungen im Beruf. Diese beiden Anforderungen sind aus Sicht der Befragten mit einer Führungsposition nicht vereinbar (ebd.). Eine **emanzipierte Grundhaltung** findet sich vor allem bei Männern des mittleren Managements. Diese kennen und schätzen weibliche Kolleginnen auf ihrer Hierarchieebene, sehen jedoch einen weiteren Aufstieg als unvereinbar mit den im Top-Management verbreiteten Umgangsformen und Handlungsmotiven. Sie begründen dies vorrangig mit gesellschaftlichen Zuschreibungen von männlicher Härte und reproduzieren diese Rollenbilder dadurch. **Radikal individualistisch** eingestellte Männer knüpfen die Frage des Aufstiegs ausschließlich an die Eigenschaften und Fertigkeiten der Person, nicht an das Geschlecht. Zentrale Bedingungen für den Erfolg im Beruf sind aus dieser Perspektive Kontinuität der Berufsbiografie und Authentizität. Beide Voraussetzungen werden jedoch nach Ansicht der Befragten von Frauen häufig nicht erfüllt, wenn diese sich für eine Auszeit für die Familie entscheiden oder ihre weiblichen Eigenschaften zugunsten eines übertrieben männlichen Führungsstils verstecken und männliche Rollen spielen (ebd.).

Ein grundsätzliches Problem im Hinblick auf den Anteil von **Frauen in Führungssetagen ist, dass noch zu wenig über die Auswirkungen (z. B. Umsatzsteigerungen etc.) von gemischten Teams bekannt** ist. Nach einer aktuellen Untersuchung, welche den Zusammenhang zwischen Gender Diversity und Unternehmenserfolg analysiert, zeigt sich, dass von einer verstärkten Repräsentation von Frauen in Unternehmen kaum Rückschlüsse auf den Unternehmenserfolg gezogen werden können (Börner/Keding/Hüttermann 2012). Nur drei der von den Wissenschaftler_innen ausgewerteten Studien wiesen direkte positive Effekte von Gender Diversity auf den Unternehmenserfolg aus (ebd., S. 49). Bekannt ist bisher nur, dass eine stärkere Repräsentation von Frauen sich positiv im Dienstleistungsbereich und in Bezug auf den Kundenservice auswirkt. 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 Führungssetagen in bestimmten Branchen positiv auf den wirtschaftlichen Erfolg (Eigenkapital- und Anlagenrendite, Aktienpreise) auswirken. Betriebswirtschaftlich spricht ein höherer Frauenanteil zudem für eine effektivere Ausschöpfung der im Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt vorhandenen Potentiale. Eine gesteigerte Diversität in Geschäftsleitungen bzw. Aufsichtsräten kann darüber hinaus unterschiedliche Perspektiven und ausgewogenere Entscheidungen ermöglichen sowie die Legitimation der Entscheidungen des Gremiums gegenüber der Belegschaft, Investor_innen, Kund_innen und Öffentlichkeit verbessern (Holst/Schimeta 2011).

GP 28: FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN

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.

Stellenausschreibungen und Auswahlverfahren sind transparent und diskriminierungsfrei gestaltet. In Auswahlgremien für Stellenbesetzungen ist immer mindestens eine Frau vertreten. Bei gleicher Kompetenz und gleichen sozialen Belangen werden die betreffenden Stellen bevorzugt mit Frauen besetzt. In Auswahlverfahren für hochrangige Führungspositionen wird darauf geachtet, dass auch Bewerbungen von Frauen vorliegen.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird durch Heimarbeitsmodelle, einen Informationsaustausch während der Elternzeit und Teilzeitmodelle für Rückkehrende gestärkt. Für Berufseinsteigerinnen mit Hochschulabschluss und für Frauen in oberen Gehaltsgruppen ist die Teilnahme an einem Mentoring-Programm verpflichtend. In diesem betreuen hochrangige Führungskräfte jeweils etwa zehn Mentees zu gemeinsam vereinbarten Themenfeldern. Darüber hinaus tauschen sich die weiblichen Angestellten in einem Mentoring-Zirkel aus.

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)

Auch **andere Gruppen sind von der „gläsernen Decke“ betroffen** bzw. in Führungspositionen unterrepräsentiert. So sind **Personen mit Migrationshintergrund**, unabhängig vom Geschlecht, nur zu ca. 10 % unter Führungskräften vertreten (Busch/Holst 2010, S. 36). Demgegenüber zeigt eine Erhebung von Simon-Kucher & Partners, dass 2012 insgesamt 27,8 % aller Vorstände in DAX-30-Unternehmen ausländischer Herkunft waren (Simon-Kucher & Partners 2012). Betrachtet man die Herkunft der ausländischen Vorstände, fällt auf, dass die Mehrheit (60 %) aus englisch- oder deutschsprachigen Ländern (USA, Österreich, Großbritannien) kommt. Vorstände mit Migrationshintergrund aus Ländern mit „Gastarbeitermigration“ sind dagegen selten. So hat nur ein Vorstand einen türkischen Migrationshintergrund, zwei haben einen italienischen und drei einen spanischen Hintergrund (ebd.). Dies zeigt, dass die Verteilung nach Herkunftsländern in den DAX-Vorständen nicht der Verteilung von Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung entspricht, da beispielsweise die in Deutschland am stärksten vertretene ausländische Bevölkerungsgruppe der Türken nur zu 0,5 % in den DAX-Vorständen vertreten ist.

Eine aktuelle Studie zu den Barrieren für **Migrantinnen im Hinblick auf den Aufstieg in Führungspositionen**²⁶⁷ 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.

Bei **lesbischen Frauen** kann sowohl das Geschlecht als auch die sexuelle Identität dazu führen, dass sie beim Aufstieg in die Führungsetagen benachteiligt werden. Bei **LSBTI*-Personen**, die Führungspositionen einnehmen wollen, wird nach Meinung von Expert_innen häufig als Problem gesehen, dass ihr Privatleben und eine Führungsposition nicht kompatibel seien. So können es Geschäftsführungen als störend empfinden, wenn ein schwuler Mitarbeiter in Leitungsfunktion seinen Partner statt einer Partnerin zu gesellschaftlichen Anlässen mitbringt, was sich negativ auf die Repräsentation des Unternehmens nach außen auswirken könnte. LSBTI*-Personen werden zudem als „unpassend“ für die Führung angesehen. Darüber hinaus wird schwulen Männern wie Frauen unterstellt, sie seien zu „weich“ und daher für Führungspositionen nicht geeignet. Die „gläserne Decke“ für LSBTI*-Arbeitnehmer_innen zeigt sich auch darin, dass es beispielsweise bisher noch keinen geouteten DAX-Vorstand gibt (Expert_innengespräche ADS). Andererseits zeigt die Studie von Frohn, dass „Personen in der höheren Führungsebene zu einem größeren Anteil offen“ sind. So waren in seiner Studie 38 % der Befragten im hohen Management offen im Umgang mit ihrer sexuellen Identität, während dies auf nur 19 % der Befragten zutraf, die nicht als Führungskraft tätig waren (Frohn 2007, S. 26)²⁶⁸.

Ein weiterer Bereich, in dem es zu Benachteiligungen aufgrund der in § 1 AGG genannten Merkmale kommen kann, ist der **Zugang zur betrieblichen Fort- und Weiterbildung**. Das AGG schützt nach § 2 Abs. 3 vor Diskriminierungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung²⁶⁹, so dass auch hier Arbeitgeber_innen verpflichtet sind, erforderliche Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung zu treffen bzw. darauf hinzuwirken, dass Benachteiligungen unterbleiben (§ 12 Abs. 1 und 2). Benachteiligungen beim Zugang zur betrieblichen Fort- und Weiterbildung können sich im Verlauf der Karriere negativ auf den Aufstieg auswirken. Allgemein ist zu beobachten, dass - bedingt durch die Finanzkrise 2009 - die Quote betrieblicher Weiterbildung zurückgegangen ist (BMBF 2011a). Von 2001 bis 2008 war die Quote der Betriebe, die sich an betrieblicher Weiterbildung beteiligt haben, stetig gestiegen und erreichte 2008 deutschlandweit einen Wert von 49 % aller Betriebe, mit einer geringen Differenz zwischen Ost und West. Dieser Wert sank 2009 auf 45 % und 2010 auf 44 % (Grunau 2011).

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.

Migrationshintergrund stärker vertreten sind als Personen mit Migrationshintergrund. So nahmen zwar 39 % der qualifizierten Beschäftigten in kleinen Betrieben (mit einem bis neun Beschäftigten) an betrieblicher Weiterbildung teil, aber nur 6 % der Beschäftigten in einfacher Tätigkeit. Diese Tendenz findet sich in allen Betriebsgrößen, die Schere zwischen den Anteilen an Beschäftigten (nach Qualifikationsstufe), die eine betriebliche Weiterbildung wahrnahmen, wird jedoch mit zunehmender Betriebsgröße kleiner. Beschäftigte mit **Migrationshintergrund berichten, dass ihnen der Zugang zur Weiterbildung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit verwehrt wird** (Toprak 2010). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass nur 8 % der Unternehmen in Deutschland, die Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen, spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe anbieten (Moraal 2011). Insgesamt lässt sich eine Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf den Zugang zur betrieblichen Weiterbildung feststellen, die durchaus als Hinweis auf strukturelle Benachteiligung gewertet werden kann. Auch **Lesben und Schwule fühlen sich beim Zugang zu Fort- und Weiterbildung benachteiligt**. So berichteten 3,2 % der befragten Lesben und Schwulen in der Studie „Out im Office“, dass sie im Hinblick auf die Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildung Ungleichbehandlung erfahren haben (Frohn 2007, S. 33).

Auch **Frauen sehen sich beim Zugang zu betrieblicher Bildung benachteiligt**, selbst wenn sich die Beteiligungsquote 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 Arbeitgebenden (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.).

²⁷⁰ Siehe dazu http://www.focus.de/finanzen/karriere/studie-frauen-werden-bei-weiterbildung-benachteiligt_aid_547810.html (Januar 2013).

In fast allen **Branchen absolvieren Männer häufiger eine betriebliche Weiterbildung als Frauen**. Dies trifft auch auf Bereiche zu, in denen mehr Frauen als Männer arbeiten (ebd., S. 21). Neben einer Teilzeitbeschäftigung, der Frauen häufiger nachgehen als Männer, stellen Betreuungsverpflichtungen häufig ein Hindernis für Frauen dar, die an betrieblichen Weiterbildungen teilnehmen wollen. So ist es nicht verwunderlich, dass Frauen ohne Kinder häufiger an Weiterbildungen teilnehmen als Frauen mit einem oder mehreren Kindern (ebd., S. 22-23). Der Erste Gleichstellungsbericht der Bundesregierung hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Arbeitgeber_innen eine betriebliche Weiterbildung bei einer Mitarbeiterin nur dann als sinnvoll erachten, wenn diese nicht droht, aufgrund von Mutterschaft auszufallen (Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung 2011, S. 80). Im Zusammenhang mit den verschiedenen Barrieren für Frauen beim Zugang zur betrieblichen Weiterbildung sehen beispielsweise Ebner und Bausbacher eine systematische Benachteiligung von Frauen (Ebner/Bausbacher 2008, S. 218). Auch zeigt sich, dass ein geschlechterdifferenzierter Blick auf die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen häufig fehlt (ebd.).

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.

Bekannt ist auch die **Benachteiligung beim Zugang zur betrieblichen Weiterbildung in Abhängigkeit vom Lebensalter**. Ältere, wie die Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen, werden deutlich seltener an betrieblichen Weiterbildungen beteiligt als beispielsweise die Altersklassen der 25- bis 34-Jährigen oder der 35- bis 49-Jährigen. Die letztgenannte Gruppe profitiert insgesamt am meisten von Weiterbildungsmaßnahmen. Die Beteiligungsquote von jüngeren Beschäftigten in der Altersgruppe von 25 bis 34 Jahren an betrieblicher Weiterbildung sank hingegen im Zeitraum von 2007 bis 2010 von 32 % auf 24 %. Zu erkennen ist, dass die Beteiligung Jüngerer und Älterer auffällig gering ist (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.2.). Diesbezüglich kristallisiert sich ein Kernargument im Feld der betrieblichen Weiterbildung heraus: **Investitionen in Weiterbildung müssen lohnenswert und ein „Return on Investment“ zu erkennen sein**. Die Abwägung der Frage, bei welchen Mitarbeiter_innen dies gegeben ist, wird von Unternehmensseite aus

die Entscheidung beeinflussen, wem die Teilnahme an Weiterbildung vorgeschlagen und finanziert wird. Ältere werden oft nicht weiterqualifiziert, da die Unternehmen vermuten, die Qualifizierung hätte keinen wirtschaftlichen Nutzen mehr. Dabei spielen wiederum Altersbilder eine Rolle, z. B. das immer noch stark vom Trend zur Frühverrentung geprägte Bild, wonach sich ab 50 das berufliche Leben am Ausklingen befindet. Demzufolge wird niemand mehr in die Weiterbildung dieser Altersgruppe investieren, da davon ausgegangen wird, dass sie sich gedanklich schon auf den Ruhestand vorbereitet. Die geringere Beteiligung von älteren Beschäftigten an der betrieblichen Weiterbildung wirft auch die Frage auf, inwieweit das Konzept des „lebenslangen Lernens“ in Betrieben verankert ist. Die lebenslange Qualifizierung, u. a. durch betriebliche Fort- und Weiterbildung, ist nicht nur wegen des beschleunigten gesellschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Wandels, sondern auch wegen der längeren Erwerbstätigkeit und Lebenserwartung geboten. Dem „lebenslangen Lernen“ sollte daher von Arbeitgeber_innen in Bezug auf alle Gruppen von Beschäftigten entsprechend Rechnung getragen werden.

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.).

GP 29: LEBENSPHASENORIENTIERTE ARBEITSBEDINGUNGEN

DIMENSIONEN: GESCHLECHT

ZIEL: ERLEICHTERUNG DER BALANCE VON BERUF UND FAMILIE
ODER ANDERER LEBENSBEREICHE FÜR ALLE BESCHÄFTIGTEN

Die **Windwärts Energie GmbH**, ein KMU in Niedersachsen, hat flexible Arbeitszeitmodelle entwickelt, um ihren Beschäftigten und Führungskräften die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die Betreuung von Angehörigen zu erleichtern. Teilzeit- und Gleitzeitregelungen, Heimarbeits- und Jahresarbeitszeitmodelle sowie Sabbaticals können von den Mitarbeiter_innen genutzt werden. Das Unternehmen bietet auch verschiedene Konzepte für den schnellen und individuellen Wiedereinstieg nach der Elternzeit. Beschäftigte mit Kindern können sich zum Arbeiten mit dem Kind in ein Kinderzimmer zurückziehen oder es dort durch eine externe Kraft betreuen lassen. Außerdem bestehen Angebote zur Ferienbetreuung. Im Branchenvergleich weist das Unternehmen mit 42 % einen hohen Frauenanteil auf, 30 % der Führungspositionen sind mit Frauen besetzt. Mehrere Frauen und Männer in Führungspositionen sowie ein Geschäftsführer haben bereits Teilzeitangebote in Anspruch genommen.

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.

Die **CoreMedia AG**, ein KMU in Hamburg, hat mit Unterstützung einer externen Beratungsfirma im Jahr 2008 die Unternehmenskultur hinsichtlich ihrer Gleichstellungsfreundlichkeit analysiert und Maßnahmen entwickelt, um für die Mitarbeitenden die Vereinbarkeit aller Lebensbereiche zu erleichtern. Das Unternehmen strebt an, den Frauenanteil insgesamt langfristig auf 50 % zu erhöhen. Weibliche Nachwuchskräfte sollen gezielt angeworben und gefördert werden, um auch den Frauenanteil in Führungspositionen zu erhöhen. Flexible Arbeitszeitmodelle, individuelle Vereinbarungen zu Arbeitszeit und -ort sowie ein großzügiger Umgang mit Sabbaticals sollen die Work-Life-Balance der Beschäftigten verbessern. Generell wird Rücksicht auf familiäre Verpflichtungen und andere Betreuungspflichten genommen. Im Unternehmen selbst wurde ein Familien-Arbeitsraum eingerichtet. Die Gerechtigkeit der Entlohnung wird im Rahmen von Gleichstellungscontrolling überprüft.

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. Entgeltungleichheiten

Wesentliche Erkenntnisse:

Entgeltungleichheiten liegen nicht nur zwischen Männern und Frauen vor, sondern auch zwischen Beschäftigten mit und ohne Migrationshintergrund oder zwischen Beschäftigten mit und ohne Behinderung. Zusätzlich können besonders Beschäftigte, bei denen sich mehrere AGG-Dimensionen wie Geschlecht und ethnische Herkunft verschränken, von Entgeltdiskriminierung betroffen sein. Neben strukturellen Ursachen - wie der horizontalen (z. B. schlechtere Entlohnung von „Frauenberufen“) und der vertikalen Segregation (weniger Frauen in Führungspositionen) sowie Erwerbsunterbrechungen und Teilzeitarbeit aufgrund der erschwerten Vereinbarkeit von Familie und Beruf - kann auch eine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung Hintergrund der Lohnlücke sein. Das Fehlen von Kriterien, um Arbeit geschlechtsneutral und diskriminierungsfrei zu bewerten, sowie die unzureichende Transparenz von Löhnen erhöhen zudem das Risiko der Entgeltdiskriminierung.

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.

Das Thema **Entgeltgleichheit hat in der Bevölkerung - quer durch alle Geschlechter, Bevölkerungsgruppen und sozialen Schichten - eine ausgesprochen hohe Relevanz.** Es wird vielfach als Synonym dafür gesehen, dass trotz fraglos zahlreicher Erfolge bei der Gleichstellung der Geschlechter die Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Berufsleben noch längst nicht Realität ist (BMFSFJ 2008). In § 2 Abs. 1 Nr. 2 AGG ist das Arbeitsentgelt ausdrücklich als unzulässiger Benachteiligungsgrund genannt.

Laut einer aktuellen Datenauswertung der OECD lag der **unbereinigte geschlechtsspezifische Lohnunterschied**²⁷¹ in Bezug auf den Brutto-Stundenverdienst im Jahr 2011 in Deutschland bei 21 %, die Frauen weniger verdienten als Männer (OECD 2012 a). Dagegen betrug der unbereinigte „Gender Pay Gap“ laut Statistischem Bundesamt für **2012 in Deutschland 22 %**. Damit war Deutschland das EU-Land mit der drittgrößten Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern. **Der EU-27-Schnitt lag bei 16,2 %** (Eurostat 2012). Dies wirkt sich auch negativ auf die Renten von Frauen aus, die nach Berechnungen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend um 56,9 % geringer ausfallen als die für Männer (BMFSFJ 2012, S. 7). Die **geschlechtsspezifischen Entgeltungleichheiten fallen in den verschiedenen Wirtschaftssektoren sehr unterschiedlich aus**. So betrug 2010 der unbereinigte „Gender Pay Gap“ in der Energie- und Wasserwirtschaft beispielsweise nur 5 % während er im freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungssektor mit 34 % und im Kredit- und Versicherungsgewerbe mit 30 % am höchsten lag (Statistisches Bundesamt 2012f).

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 %**²⁷² (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.

271 Der „Gender Pay Gap“ ist der Abstand zwischen dem Entgelt der Männer und dem der Frauen. Dabei wird zwischen der bereinigten und der unbereinigten Lohnlücke unterschieden. Anhand des unbereinigten „Gender Pay Gap“ wird der Durchschnittsverdienst aller Arbeitnehmer_innen in allgemeiner Form miteinander verglichen. Somit kann zusätzlich auch der Teil des Verdienstunterschieds erfasst werden, „der durch schlechtere Zugangschancen von Frauen hinsichtlich bestimmter Berufe oder Karrierestufen verursacht wird, die möglicherweise ebenfalls das Ergebnis benachteiligender Strukturen sind“ (Statistisches Bundesamt 2012g).

272 Die Berechnung der bereinigten Lohnlücke bezieht sich auf das Jahr 2006. Offizielle aktuellere Zahlen liegen nicht vor.

Je größer der Betrieb ist, desto größer fällt der absolute geschlechtsspezifische Lohnunterschied aus, der relative Lohnunterschied bleibt hingegen gleich (Bispinck/Dribbusch/Öz 2008, S. 28). Lohnunterschiede zeigen sich zudem zwischen unterschiedlichen Gruppen eines Geschlechts. Eine deutliche **Verschränkung ist dabei zwischen Geschlecht und Migration** zu beobachten. Frauen mit Migrationshintergrund verdienen häufig weniger als Frauen ohne Migrationshintergrund (Dustmann/ Schmidt 2000, S. 22). Der früher vorhandene Bildungsrückstand zum Nachteil der Mädchen hat sich mittlerweile in einen Bildungsvorsprung des weiblichen Geschlechts gewandelt. Laut der aktuellen OECD-Studie „Closing the Gender Gap – Act Now“ besitzen 27 % der Frauen zwischen 25 und 34 Jahren in Deutschland einen Hochschulabschluss oder einen Meisterbrief, was aber nur auf 25 % aller Männer im gleichen Alter zutrifft (OECD 2012b) (siehe auch Kapitel III.IV.3.3.). Jedoch scheint sich **bessere Bildung nicht beim Einkommen niederzuschlagen**. Im Gegenteil - es zeigt sich, **dass die Einkommensdifferenz zwischen den Geschlechtern mit höherer Ausbildung steigt** (BMFSFJ 2009, S. 12). Je höher der Bildungsgrad, desto größer die Lohnlücke. Besonders hoch ist die Differenz bei Hochschulabsolvent_innen oder Inhaber_innen von Führungspositionen. Frauen mit Hochschulabschluss verdienen vergleichsweise rund 27 % weniger als Männer, während bei niedrigeren Abschlüssen wie dem Haupt- oder Realschulabschluss der Unterschied nur 11 % beträgt.

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 Entgeltdiskriminierung befasst. Frauen wurden bei einem Hamburger Logistikunternehmen trotz gleicher Arbeit nach dem Angestelltentarifvertrag, Männer nach dem deutlich höheren Lohntarifvertrag 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 entgeltdiskriminierenden Praxis bereitfand (ArbG Hamburg, Beschluss vom 24.08.2007- 17 BV 2/07).

Die **Gründe für die (unbereinigte) Entgeltungleichheit** sind vielfältig:

Entgeltungleichheit lässt sich mit Hilfe ökonomischer und arbeitsmarktbezogener Kennzahlen berechnen. Eine direkte Benachteiligung ist die innerhalb einer Berufsgruppe sowie innerhalb eines Unternehmens praktizierte ungleiche Vergütung einzelner Frauen oder von Frauen als Gruppe. Eine indirekte oder strukturelle Benachteiligung bezieht sich auf ungleiche Verdienstniveaus zwischen Berufsgruppen, die mehrheitlich von Frauen vs. mehrheitlich von Männern ausgeübt werden (horizontale Segregation).

In Deutschland sind - insbesondere auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt - **Frauen vorwiegend in Bereichen zu finden, in denen insgesamt schlechter entlohnt wird**. Sie sind überproportional häufig in schlechter zahlenden Branchen und geringer entlohnten Beschäftigungsfeldern und Berufen beschäftigt. Wie bereits aufgezeigt, ist dies teils in der Sozialisation des Einzelnen und in der Gesellschaft begründet und entspricht der Ergreifung eines nach Geschlechterstereotypen gewählten Berufes. Frauen arbeiten eher in kleineren Betrieben, wo generell schlechter bezahlt wird, und erreichen seltener eine so lange Betriebszugehörigkeit wie Männer. Zudem sind Frauen seltener in gehobenen Positionen zu finden (vertikale Segregation) (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.2.).

Der für das Sozialwesen besonders relevante Bereich des Öffentlichen Dienstes weist einige positive Besonderheiten auf. Frauen sind gerade im Öffentlichen Dienst überproportional häufig beschäftigt und erfahren hier eine geringere Einkommensdiskriminierung als in der privaten Wirtschaft. Dies ist nicht zuletzt ein Ergebnis der Tarifstrukturen. Jedoch ist **auch im Öffentlichen Dienst feststellbar, dass eine Mehrzahl der Frauen in den genannten typischen „Frauenberufen“ beschäftigt ist**, die vergleichsweise schlechter bezahlt sind als „Männerberufe“. Eine Ausnahme hierzu bilden Lehrerinnen oder – in der evangelischen Kirche – Pastorinnen (Mogge-Grotjahn 2004, S. 110-112).

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).

Bei **rascher Rückkehr ins Erwerbsleben und nur kurzen Unterbrechungen reduziert sich der Lohnunterschied von Frauen und Männern deutlich**. Die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wie etwa der von Bund und Ländern derzeit forciert betriebene Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen, leistet somit einen wichtigen Beitrag zur

Reduzierung der Entgeltungleichheit von Frauen und Männern (Anger/Schmidt 2008). Auch das Elterngeld scheint Frauen zu ermutigen, nach der Geburt eines Kindes wieder ins Berufsleben einzusteigen. In einer wissenschaftlichen Studie gab fast jede zweite Mutter, die Elterngeld bezieht, an, bereits weniger als anderthalb Jahre nach der Geburt des Kindes wieder erwerbstätig zu sein (Kluve/Schmidt/Tamm/Winter 2008).

Neben diesen strukturellen Benachteiligungen können **mittelbare und unmittelbare Diskriminierung** von Frauen zu einer geschlechtsspezifischen Entgeltdiskriminierung führen. Erhält beispielsweise eine Frau bei gleicher oder gleichwertiger Arbeit weniger Gehalt als ihr männlicher Kollege, nur weil sie eine Frau ist, handelt es sich um eine unmittelbare Diskriminierung. Um eine solche Diskriminierung festzustellen, muss die Tätigkeit vergleichbar sein. Eine verbotene mittelbare Benachteiligung von Frauen beim Entgelt kann vorliegen, wenn die Vergütung an scheinbar neutrale Kriterien anknüpft, jedoch Frauen durch sie in besonderer Weise benachteiligt werden. Erhalten beispielsweise in einem Betrieb Teilzeitbeschäftigte ohne sachlichen Grund kein Weihnachtsgeld, ist dies eine mittelbare Benachteiligung, denn bei Teilzeitbeschäftigten handelt es sich in der Regel mehrheitlich um Frauen.

Mit 59,1 % ist der Anteil von Frauen, die nach einer Gehaltserhöhung oder einer besseren Position am Arbeitsplatz gefragt haben, fast so hoch wie der Anteil der Männer (61,7 %) (BMFSFJ 2009, S. 27; BMFSFJ 2010b). Trotzdem sind Männer meist erfolgreicher. Zu erklären ist dies dadurch, dass **Frauen vergleichsweise seltener gefragt werden, ob sie aufsteigen wollen, die zeitlichen Abstände zwischen einer Gehaltserhöhung oder Beförderung bei ihnen länger** sind und sie in den seltensten Fällen eine Gehaltserhöhung und eine Beförderung gleichzeitig erhalten. Zudem ist auffällig, dass Frauen mit Familie bei Gehaltsverhandlungen oft weniger hartnäckig sind als ihre männlichen Kollegen, weil sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wichtiger erachten. Für Frauen bedeutet eine Gehaltserhöhung zugleich eine Steigerung des bedingungslosen Einsatzes für das Unternehmen. Somit erscheint ein höheres Gehalt für Frauen als nicht realisierbar in Verbindung mit familiären Anforderungen (BMFSFJ 2009, S. 28).

Die geschlechtsspezifische Entgeltungleichheit kann sich negativ auf Frauen auswirken, da ihnen vermittelt wird, dass ihre Arbeit weniger wert ist. Auch wenn die **geschlechtsspezifische Lohnlücke in der Bevölkerung mehrheitlich als ungerecht wahrgenommen wird**, fehlt es immer noch an differenzierten Informationen und Transparenz in Bezug auf Gehälter. Dies liegt auch an der mangelnden Offenlegung von Gehältern (BMFSFJ 2009, S. 8).

Obwohl Schutz vor Diskriminierung in Bezug auf das Arbeitsentgelt 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.

In den vergangenen Jahren wurden **verschiedene Instrumente entwickelt, um Entgeltungleichheiten in Unternehmen aufzudecken**. So verfolgt der 2010 von Karin Tondorf und Andrea Jochmann-Döll mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung entwickelte **Entgeltgleichheits-Check (eg-check.de)** das Ziel, geschlechtsspezifische Ungleichbehandlung bei der Entlohnung sichtbar zu machen, konkrete Ursachen aufzudecken und das finanzielle Ausmaß der Benachteiligung zu berechnen (Jochmann-Döll/Tondorf 2010, S. 5). Der eg-check.de richtet sich dabei nicht nur an Arbeitgeber_innen, Betriebs- und Personalräte, Tarifparteien und Gleichstellungsbeauftragte, sondern kann auch als Arbeitshilfe von Gewerkschaften oder Antidiskriminierungsverbänden genutzt werden. Darüber hinaus bietet die Bundesregierung Unternehmen das Tool **Logib-D** an, um Entgeltunterschiede zwischen Männern und Frauen identifizieren zu können. Logib-D prüft mit einer statistischen Regressionsanalyse den Einfluss des Merkmals „Geschlecht“ auf die Entgelthöhe unter Ausschluss anderer Einflussfaktoren wie Ausbildung, Dienstjahranzahl und Berufserfahrung. Bis jetzt wurden 37 Unternehmen mit dem Label „Logib-D geprüft“ ausgezeichnet, die zuvor eine Logib-D-Analyse und -Beratung durchgeführt hatten, darunter z. B. die Berentzen-Gruppe AG, die FLUX-GERÄTE GmbH und das Marienhaus-Klinikum Bendorf-Neuwied-Waldbreitbach (siehe www.logibd.de).

Forscherinnen des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung kritisierten jedoch, dass in die Analyse mit Logib-D arbeitsplatzbezogene Variablen (wie Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes oder berufliche Stellung) einfließen können, die in sich selbst schon ein Diskriminierungsrisiko tragen können. Beispielsweise können in die Erstellung des Anforderungsniveaus Bewertungen einfließen, die auf Geschlechterstereotypen oder Vorurteilen basieren (Klenner/Ziegler 2010, S. 4). Ebenso wird bezweifelt, ob der Einbezug rein formaler Arbeitsplatzbeschreibungen und generalisierter Anforderungsniveaus die tatsächlichen Anforderungen einer Tätigkeit richtig widerspiegeln kann (ebd.). Der eg-check.de wurde daher als Alternative zu Logib-D entwickelt. Das Programm prüft alle Vergütungsbestandteile wie etwa Grundgehalt, Leistungsvergütungen oder Jahressonderzahlungen im Einzelnen und bezieht die Anforderungen einer spezifischen Tätigkeit detailliert mit ein (siehe www.eg-check.de).

Unabhängig von Diskussionen über die statistische Genauigkeit, scheint eine detaillierte Analyse betriebsinterner 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

relevant sein, um geschlechtsspezifische Entgeltungleichheiten aufzudecken, sondern auch, um Entgeltungleichheiten in Bezug auf andere Gruppen bzw. in Anknüpfung an andere Diskriminierungsdimensionen wie Alter, Behinderung, ethnische Herkunft oder sexuelle Identität zu ermitteln. So gehen Expert_innen von Entgeltungleichheiten in Bezug auf Menschen mit Behinderungen und chronischen Krankheiten, jüngere Beschäftigte, LSBTI*-Personen, Menschen mit Migrationshintergrund und aufgrund der Religionsausübung aus. Wie beim „Gender Pay Gap“ kann auch hier von strukturellen Benachteiligungen, z. B. durch die häufiger prekäre Arbeitssituation von Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung oder chronischen Krankheiten und jüngeren Beschäftigten, sowie direkten oder mittelbaren Benachteiligungen ausgegangen werden.

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 behinderter Menschen mit Hochschulabschluss ist um ca. 2,40 € niedriger als bei 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**²⁷⁴ zeigt eine Studie des IAB, dass vollzeitbeschäftigte männliche **ausländische Arbeitnehmer**²⁷⁵ **ca. 40 % weniger verdienen als vollzeitbeschäftigte deutsche Arbeitnehmer** (Lehmer/Ludsteck 2013, S. 3). Die Lohnunterschiede 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 Lohnunterschiede mitverantwortlich sein (IAB 2013, S. 1). Die Studie verweist aber auch darauf, dass die mangelnde Vergleichbarkeit von Zeugnissen Spielraum für Lohnunterschiede 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.

Bisher **fehlen in Deutschland aber systematische, vertiefende Analysen und Forschung zu Entgeltungleichheiten mit Bezug zu den anderen AGG-Merkmalen.** In England lassen sich solche Studien finden. Sie verweisen auf Entgeltungleichheiten in Anknüpfung an alle AGG-Merkmale, aber auch darauf, dass innerhalb der einzelnen Gruppen ebenfalls Lohnungleichheiten bestehen. So bildet sich die geschlechtsspezifische Lohnlücke auch zwischen behinderten und chronisch kranken Frauen im Vergleich zu behinderten und chronisch kranken Männern zuungunsten der Frauen ab. Gleiches lässt sich in Bezug auf Frauen und Männer mit Migrationshintergrund feststellen (Longhi/Platt 2008).

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 sowie die Einbeziehung der Lebenspartner_innen.

Der Europäische Gerichtshof hat am 06.12.2012 entschieden, dass **Lebenspartner_innen von Beamten die Beihilfe in Krankheitsfällen** zusteht. Das Bundesverwaltungsgericht hatte dem Gerichtshof drei Fälle vorgelegt mit der Frage, ob die Beihilfen „Arbeitsentgelt“ im Sinne der Beschäftigungsrahmenrichtlinie 2000/78/EG sind. Das Bundesverfassungsgericht hat am 19.06.2012 entschieden, dass die Ungleichbehandlung von verheirateten und in einer Lebenspartnerschaft lebenden Beamten beim Familienzuschlag der Stufe 1 gegen den Gleichheitssatz des Art. 3 Abs. 1 GG verstößt und damit verfassungswidrig ist. Das Gericht hat dem Gesetzgeber aufgegeben, den festgestellten Verfassungsverstoß zu beseitigen (BVerfG, Beschluss vom 19.06.2012 – 2 BvR 1397/09).

Nach einer Veröffentlichung des Lesben- und Schwulenverbands in Deutschland (LSVD) erhalten die verpartnerten Beamt_innen, Richter_innen und Soldat_innen inzwischen im Bund und in den Ländern - außer Sachsen (LSVD 2012, Stand 15.08.2012) - dieselbe Beihilfe für ihre Lebenspartner_innen wie ihre verheirateten Kolleg_innen für ihre Ehegatt_innen.

In Bezug auf die Gleichstellung bei der **betrieblichen Hinterbliebenenversorgung** hat das BAG in seinem Urteil vom 14.01.2009 entschieden, dass Hinterbliebene einer eingetragenen Lebenspartnerschaft Anspruch auf betriebliche Hinterbliebenenrente haben können, wenn für Ehegatten im Rahmen der betrieblichen Altersversorgung eine dahingehende Zusage besteht. Das Gericht stützt sich mit seiner Argumentation auf eine Entscheidung des EuGH im Fall Maruko (C-267/06 - Maruko) vom 01.04.2008. Darin hatte der EuGH dem vorlegenden deutschen Verwaltungsgericht München die Prüfung aufgegeben, ob sich ein hinterbliebener Ehegatte und ein Lebenspartner bezüglich eines öffentlich-rechtlich organisierten Zusatzversorgungssystems zur Altersvorsorge in einer vergleichbaren Situation befinden und davon die Beantwortung der Frage nach dem Vorliegen einer unmittelbaren Benachteiligung wegen der sexuellen Ausrichtung im Sinne der Richtlinie 2000/78/EG abhängig gemacht. Nach Auffassung des BAG ist eine solch vergleichbare Situation in Deutschland ab dem 01.01.2005 gegeben. Mit dem

„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.

Eine Gleichstellung erfolgte auch im Bereich der betrieblichen Hinterbliebenenversorgung für Arbeitnehmer des Öffentlichen Dienstes, die bei der Versorgungsanstalt des Bundes und der Länder zusatzversichert sind (BVerfG, Urteil vom 07.07.2009 – 1 BvR 1164/07, ebenso BGH, Urteil vom 07.07.2010 _ IV ZR 267/04).

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

Im Kontext der **Altersdiskriminierung und Entlohnung** wurden 2011 und 2012 ebenfalls zwei relevante Urteile gefällt. In einem Urteil von 2011 ging das Bundesarbeitsgericht der Frage nach, ob es bei der Überführung in den neuen Tarif des Bundes zu Altersdiskriminierung kommt. Das BAG entschied am 08.12.2011, dass die Überleitungsbestimmungen des TVÜ-Bund trotz Anknüpfung an die altersbezogene Grundvergütung im Bundesangestelltentarif (BAT) bei der Stufenzuordnung nicht gegen das Altersdiskriminierungsverbot verstoßen. In Bezug auf die **altersabhängige Staffelung der Urlaubsdauer** im Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst (TVöD) hat das Bundesarbeitsgericht mit seinem Urteil vom 20. März 2012 klargestellt, dass der aktuelle Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst jüngere Beschäftigte beim Urlaub wegen des Alters benachteiligt. Die getroffene Staffelung nach dem Alter (bis zum vollendeten 30. Lebensjahr 26 Arbeitstage, bis zum vollendeten 40. Lebensjahr 29 Arbeitstage und nach dem vollendeten 40. Lebensjahr 30 Arbeitstage) kann nicht mit nachvollziehbaren Gründen wie etwa einem gesteigerten Erholungsbedürfnis gerechtfertigt werden und ist daher unwirksam (BAG, Urteil vom 20.03.2012 – 9 AZR 529/10). Die Tarifparteien haben bereits auf das Urteil reagiert.

3.4. Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse am Arbeitsplatz

Wesentliche Erkenntnisse:

Die spezifischen Bedürfnisse, die Beschäftigte aufgrund eines der AGG-Merkmale am Arbeitsplatz haben können, werden von Arbeitgeber_innen häufig noch unzureichend berücksichtigt. Dies betrifft beispielsweise die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Pflege, die Ausübung religiöser Pflichten, die Herstellung der gesetzlich verankerten Barrierefreiheit (Art. 9 UN-BRK) oder die Bereitstellung altersgerechter Arbeitsplätze. Durch mangelnde oder fehlende Berücksichtigung dieser familiären, religiösen, altersspezifischen und behinderungsbedingten Bedürfnisse kann es zu Benachteiligungen am Arbeitsplatz kommen.

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 unterschiedliche Gruppen von Beschäftigten haben und in der Konsequenz zu weiteren Benachteiligungen beim betrieblichen Aufstieg etc. führen.

Belegt sind beispielsweise **Benachteiligungen von berufstätigen Frauen**, die mehrheitlich für Kindererziehung und die Pflege von Familienangehörigen zuständig sind. So geht die Pflege häufig mit einer Minderung oder dem Verlust der Erwerbstätigkeit für Frauen einher. Dieses Problem stellt sich für berufstätige Männer in viel geringerem Maße (Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichtes der Bundesregierung 2011, S. 102 ff.). Besonders erwerbstätige Frauen, die sich gleichzeitig im familiären Kontext um Kinder und die Pflege älterer Angehöriger kümmern, sehen sich in einer „Sandwichsituation“, die nur schwer mit der eigenen Erwerbstätigkeit vereinbar ist (ebd.), wenn diese spezifische Lage nicht von den Arbeitgebenden berücksichtigt wird.

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.VI. 3.2.). Darüber hinaus kann die Teilzeitarbeit von Frauen zu Einkommenseinbußen („part time wage penalties“) führen (ebd.). Bei Benachteiligungen von Teilzeitbeschäftigten liegt oft eine mittelbare Benachteiligung wegen des Geschlechts vor. 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 Teilzeitbeschäftigung anknüpfen, sind an sich neutral. Sie treffen aber faktisch vor allem Frauen und wirken sich dadurch mittelbar benachteiligend aus.

Eine andere Dimension der Vereinbarkeit stellt die Frage nach den **Möglichkeiten der Ausübung von religiösen Pflichten** am Arbeitsplatz dar. Am Arbeitsplatz ist grundsätzlich das Recht auf freie Religionsausübung gewährleistet. Bei Kollisionen mit betrieblichen Anforderungen sind Benachteiligungen nur dann zulässig, wenn sich die verschiedenen Belange nicht miteinander vereinbaren lassen und das betriebliche Interesse von überwiegender Bedeutung ist (Frings 2010, S. 2). Trotz des Rechts auf freie Religionsausübung berichten erwerbstätige Muslim_innen, dass es zu Konflikten am Arbeitsplatz kommen kann, wenn sie während der Arbeitszeit beten oder an religiösen Feiertagen Urlaub nehmen wollen (Expertengespräche ADS). Es fehlt aber an Forschung, die aufzeigt, ob es sich dabei eher um vereinzelte oder umfangreichere Probleme handelt und inwiefern sich muslimische Beschäftigte dadurch diskriminiert bzw. benachteiligt sehen. Auch ist nicht bekannt, inwiefern sich erwerbstätige Menschen benachteiligt fühlen, wenn sie an wichtigen religiösen Feiertagen und Festen keinen Urlaub erhalten oder Betriebskantinen religiöse Essensvorschriften nicht berücksichtigen.

Um vor allem das **Lebensalter zu berücksichtigen**, müssen Arbeitsabläufe und die Personalentwicklung so gestaltet sein, dass sie alters- und altersgerecht sind. Nicht altersgerechte oder schlechte 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.).

Es gibt keine Forschung oder systematische Befragungen dazu, inwieweit behinderte und chronisch kranke Erwerbstätige sich durch eine fehlende Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse am Arbeitsplatz benachteiligt sehen. So fehlen Erhebungen zur subjektiven Perspektive von behinderten und chronisch kranken Menschen auf ihren Arbeitsplatz, den notwendigen Unterstützungsbedarf und auf Probleme bei der Vereinbarkeit von Behinderung bzw. chronischer Krankheit und Erwerbsarbeit. Bekannt ist, dass eine mangelnde Barrierefreiheit am Arbeitsplatz zu Benachteiligungen für erwerbstätige Menschen mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit führen kann. Obwohl die Barrierefreiheit in Art. 9. UN-BRK rechtlich verankert ist und Arbeitgeber_innen gemäß § 3a Abs. 2 der Arbeitsstättenverordnung unmittelbar zur Barrierefreiheit verpflichtet sind, gibt es bei der Umsetzung noch Probleme. Es fehlt jedoch an genauen Daten zum Ausmaß dieser Problematik. Auch wurde bisher nicht im Detail untersucht, wie bestehende Nachteilsausgleiche (z. B. Freistellung von Mehrarbeit, Zusatzurlaub, Teilzeitanpruch) oder aber der nach § 81 Abs. 4 SGB IX bestehende Anspruch auf einen behindertengerechten Arbeitsplatz in der Praxis von Arbeitgeber_innen umgesetzt wird. Hier besteht noch Forschungsbedarf, um festzustellen, ob behinderungsbedingte Bedürfnisse ausreichend am Arbeitsplatz berücksichtigt werden und so eine diskriminierungsfreie Vereinbarkeit von Behinderung bzw. chronischer Krankheit und Erwerbstätigkeit gegeben ist.

4. Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses

Schließlich kann es auch bei der Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses zu Diskriminierungen bzw. Benachteiligungen kommen.

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.

Wie oben dargestellt (siehe Kapitel IV.IV. 1.), haben atypische Beschäftigungsverhältnisse wie Leiharbeit, geringfügige Beschäftigung (u. a. Mini-Jobs und Midi-Jobs) und Teilzeitarbeit in den letzten Jahren zugenommen. Im Gegensatz zu Normalarbeitsverhältnissen²⁷⁶ besteht in diesen häufig ein **wenig abgesicherter Kündigungsschutz**, weil Rechte der betrieblichen oder sozialen Mitbestimmung eingeschränkt sind. Diese Beschäftigungsformen sind oft prekär. Auch ermöglicht das Teilzeit- und Befristungsgesetz Arbeitgebenden die leichtere Beendigung des Arbeitsverhältnisses ohne Kündigung.

Atypische Beschäftigungsverhältnisse haben, mit Ausnahme von längeren Teilzeitbeschäftigungen, eine **geringe Beschäftigungsstabilität**. Arbeitnehmer_innen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen verlieren dreimal so häufig nach einem Jahr ihre Beschäftigung wie Menschen in Normalarbeitsverhältnissen. Bei einem großen Teil der atypisch Beschäftigten (ca. 50 %) endet das Beschäftigungsverhältnis schon nach weniger als drei Monaten (Keller/Seifert 2011, S. 3), d. h. Arbeitnehmer_innen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen sind häufiger von der Beendigung ihres Arbeitsverhältnisses betroffen als Menschen in Normalarbeitsverhältnissen.

Da vor allem Frauen, jüngere Arbeitnehmer_innen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, aber auch Ausländer_innen in atypischen Beschäftigungen deutlich überrepräsentiert sind (ebd., S. 2), laufen diese häufiger Gefahr, ihr Beschäftigungsverhältnis zu verlieren als beispielsweise Männer, ältere Beschäftigte oder Beschäftigte ohne Migrationshintergrund. Bestimmte Beschäftigte sind damit in Anknüpfung an ihr Geschlecht, Alter bzw. die ethnische Herkunft stärker dem Risiko struktureller mittelbarer Diskriminierung bei der Beendigung des Arbeitsverhältnisses ausgesetzt.

4.2. Ungerechtfertigte Beendigung des Arbeitsverhältnisses aufgrund eines AGG-Merkmals

Wesentliche Erkenntnisse:

Beschäftigte werden immer wieder in Anknüpfung an ein im AGG geschütztes Merkmal aus dem Unternehmen gedrängt bzw. gekündigt. Diese Kündigungen - beispielsweise aufgrund der Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen oder aufgrund einer chronischen Krankheit - sind oft nicht sachlich begründet und können somit eine Diskriminierung darstellen. Die Diskriminierung ist aber meist schwer nachzuweisen, da bewiesen werden muss, dass die Kündigung kausal aus einem AGG-Merkmal resultiert. Ältere Beschäftigte können zudem im Rahmen der Sozialauswahl von Altersdiskriminierung betroffen sein, da Renten- und Rentenberechtigung zu ihren Ungunsten in der Sozialauswahl herangezogen werden können.

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

Die Beratungsanfragen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und anderen Beratungsstellen zeigen (siehe oben Kapitel IV.II. und Kapitel IV.III.), dass sich Arbeitnehmer_innen zum Teil **ungerechtfertigten Kündigungen** aufgrund eines der in § 1 AGG geschützten Merkmale ausgesetzt fühlen. Es werden z. B. Kündigungen wegen **vermeintlich schlechter Sprachkenntnisse ausgesprochen oder befristete Verträge bei Eintritt einer Schwangerschaft nicht verlängert** (Expert_innengespräche ADS). In einzelnen Fällen werden auch Kündigungen nach dem Eintritt einer Schwangerschaft ausgesprochen (siehe oben Kapitel IV.II.).

So kündigte ein Logistikunternehmen einer Sachbearbeiterin in der Probezeit, nachdem der neue Geschäftsführer bemängelt hatte, dass sie mit russischem Akzent spricht. Er habe in einem Gespräch mit ihr geäußert, dass er es sich nicht leisten könne, Mitarbeiter mit Akzent zu beschäftigen. Die Kunden würden sich wegen des russischen Akzentes „erschrecken“ und denken: „Was für ein Scheiß-Laden, in welchem nur Ausländer beschäftigt werden.“

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.

Das BAG hatte in 2011 über die Wirksamkeit einer ordentlichen Kündigung eines Arbeitnehmers zu entscheiden, der aufgrund eines Glaubenskonflikts die Arbeit verweigert hatte. Geklagt hatte ein Arbeitnehmer, der in einem Warenhaus als Ladenhilfe tätig war. Er sah sich aufgrund seines muslimischen Glaubens gehindert, die Weisung des Arbeitgebers zu befolgen und Alkoholika einzuräumen.

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).

Der Kläger legte gegen diese Entscheidung Revision ein und hatte Erfolg: Der 2. Senat des BAG hob das Urteil, soweit es die ordentliche Kündigung für wirksam erachtet hat, auf und wies den Rechtsstreit zur weiteren Sachaufklärung und Entscheidung an das LAG zurück. In seiner Begründung verweist das BAG darauf, dass das Beharren des Arbeitgebers auf Vertragserfüllung ermessensfehlerhaft sein kann, wenn der Arbeitnehmer geltend macht, dass er aus religiösen Gründen an der Ausübung der angewiesenen Tätigkeit gehindert ist. Die Kündigung durch den Arbeitgeber kann nur dann gerechtfertigt sein, wenn es keine anderen naheliegenden Beschäftigungsmöglichkeiten gibt. Dazu habe das LAG aber keine ausreichenden Feststellungen getroffen (BAG, Urteil vom 24.02.2011 – 2 AZR 636/09).

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.).

In einem Urteil vom 22.10.2009 hat das BAG klargestellt, dass die Kündigung eines behinderten Beschäftigten keine verbotene Benachteiligung darstellt, wenn die Kündigung allein wegen krankheitsbedingter Fehlzeiten erfolgt. Laut Sachverhalt hatte der Arbeitnehmer die Kündigung wegen überdurchschnittlicher Fehlzeiten erhalten.

Nachdem das angerufene Arbeitsgericht die Kündigung für unwirksam erklärte, verlangte der Betroffene Entschädigung, da er wegen seiner Behinderung benachteiligt worden sei. Das BAG hielt diese Klage für unbegründet. Nach Ansicht des Gerichts führt eine Kündigung erst dann zu einer unzulässigen Diskriminierung, wenn der Gekündigte nachweist, dass er wegen (d. h. kausal) seiner Behinderung ungünstiger als andere Mitarbeiter des Betriebes behandelt wird. Diesen Nachweis konnte der Kläger jedoch nicht erbringen (BAG, Urteil vom 22.10.2009 – 8 AZR 642/08).

Menschen mit sichtbaren und stark stigmatisierten Krankheiten wie z. B. Adipositas, HIV/Aids, psychischen Erkrankungen oder - je nach Verlauf - mit (potentiell) leistungseinschränkenden chronischen Krankheiten (z. B. Multiple Sklerose, psychische Erkrankungen, Krebs) sind besonders gefährdet, ihre Arbeitsstelle zu verlieren. Ähnlich ist die Situation bei den Arbeitgebenden bekannten genetischen Prädispositionen, sofern Arbeitgeber_innen davon erfahren (Pärli/Naguib 2013, Kapitel 3.2.4). Entweder kündigen die Arbeitnehmenden aus eigener Initiative, z. B. aufgrund selbst befürchteter Leistungseinbußen oder aus Angst vor Entdeckung der chronischen Krankheit (Selbststigmatisierung). Zum Teil geht die Kündigung auch von den Arbeitgebenden aus, ohne dass hierfür ein sachlicher Grund wie krankheitsbedingte Arbeitsunfähigkeit oder erhebliche Leistungseinbuße vorliegt (z. B. bei HIV/Aids bzw. wegen Adipositas). Kündigungen des Arbeitgebenden werden auch unter Bezugnahme auf die krankheitsbedingte Leistungsunfähigkeit oder massive Leistungseinbußen ausgesprochen (ebd.).

Das LAG Berlin-Brandenburg hat in einem Urteil vom 13.01.2012 entschieden, dass die Kündigung eines HIV-infizierten Arbeitnehmers in der Probezeit rechtmäßig war. Damit wurde die Klage in zweiter Instanz abgewiesen. Geklagt hatte ein HIV-infizierter Arbeitnehmer, der als chemisch-technischer Assistent bei der Herstellung von Medikamenten in einem „Reinraumbereich“ eines Pharma-Unternehmens eingesetzt war. Nachdem seine HIV-Infektion bei der Einstellungsuntersuchung durch den Betriebsarzt festgestellt worden war, kündigte ihm der Arbeitgeber noch innerhalb der Probezeit mit der Begründung, dass er mit einer HIV-Infektion nicht mehr in der Firma arbeiten könne.

Der Kläger hielt die Kündigung für unwirksam. Er argumentierte, dass die bloße HIV-Infektion kein Kündigungsgrund sei. Zudem habe ihn der Arbeitgeber durch die Kündigung wegen einer Behinderung diskriminiert und sei daher nach dem AGG zur Zahlung einer Entschädigung in Höhe von drei Monatsgehältern verpflichtet. Nach Auffassung des Gerichts war die Kündigung nicht willkürlich und verstieß deshalb auch nicht gegen den Grundsatz von Treu und Glauben. Auch habe der Arbeitnehmer keinen Entschädigungsanspruch gemäß § 15 Abs. 2 AGG. Das Gericht sah es als erwiesen an, dass die Beklagte ihm nicht aufgrund der vom Kläger geschilderten landläufigen Vorbehalte gegenüber HIV-Infizierten gekündigt hatte, „sondern weil sie sich aus Sicherheitsgründen an einer Beschäftigung des Klägers im Reinraumbereich gehindert sah und keine andere Möglichkeit seiner Beschäftigung bestand“ (LAG Berlin-Brandenburg, Urteil vom 13.01.2012 – 6 Sa 2159/11).

Auch ältere Arbeitnehmer_innen sehen sich häufig aus dem Unternehmen gedrängt. So zeigte eine Umfrage im Rahmen des Themenjahres „Im besten Alter. Immer.“, dass Beratungsanfragen von älteren Menschen zum Arbeitsleben oft (zu 32 %) das Herausdrängen aufgrund des Alters aus einem Unternehmen betreffen (BAGSO/KDA/ADS 2012, S. 3). Das Herausdrängen aus einem Unternehmen aufgrund des Alters kann sich indirekt in der Sozialauswahl im Rahmen von Kündigungen niederschlagen.

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.

Die Gerichte hatten nun darüber zu befinden, ob das gesetzlich vorgeschriebene Kriterium ‚Lebensalter‘ zu einer Diskriminierung führt. Hierfür war zunächst die Frage entscheidend, ob ab einem bestimmten Lebensalter – in diesem Fall für Ältere – schlechtere Chancen bestehen, wieder eingestellt zu werden. Ferner stand die Frage zur Prüfung, ob Unternehmen anhand einer anzustrebenden gemischten Altersstruktur ihrer Belegschaft Vorgaben machen dürfen, wie groß der Anteil bestimmter Altersgruppen sein soll.

Die Urteile zur Sozialauswahl weisen eine eindeutige Tendenz auf:²⁷⁷ Die Bildung von Altersgruppen und damit die Heranziehung des Lebensalters wird von den Gerichten nicht als Altersdiskriminierung gesehen, wenn sie nachvollziehbar begründet wird.

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.

Das BAG entschied am 15.12.2011, dass die Sozialauswahl mit Altersgruppenbildung nicht gegen das europarechtliche Verbot der Altersdiskriminierung, insbesondere nicht gegen die Richtlinie 2000/78/EG, verstößt. Wenn ältere Arbeitnehmer infolge der Sozialauswahl bessergestellt werden, ist das dadurch gerechtfertigt, dass die Arbeitsmarktchancen mit steigendem Lebensalter sinken. Die Altersgruppenbildung soll eine „ausschließlich lineare Berücksichtigung des ansteigenden Lebensalters“ verhindern und einer damit verbundenen „Benachteiligung jüngerer Arbeitnehmer“ entgegenwirken. Damit werden, so das BAG, der Schutz älterer Arbeitnehmer_innen und die berufliche Eingliederung jüngerer Arbeitnehmer „zu einem angemessenen Ausgleich gebracht“. Letztlich diene dies „zugleich der sozialpolitisch erwünschten Generationengerechtigkeit und der Vielfalt im Bereich der Beschäftigung“ (BAG, Urteil vom 15.12.2011 – 2 AZR 42/10).

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-

²⁷⁷ Vgl. BAG 2 AZR 304/06 vom 19.06.2007, ArbG Bielefeld 6 Ca 2886/06 vom 25.4.2007, LAG Düsseldorf 2 Sa 1-08 vom 16.4.2008, BAG 2 AZR 523/07 vom 6.11.2008, LAG Hamm 15 Sa 838/08 vom 18.12.2008, BAG 2 AZR 676/08 vom 5.11.2009, BAG 2 AZR 420/09 vom 10.6.2010, BAG 2AZR 42/10 vom 15.12.2011.

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.

Die Kirchen haben das Recht, von ihren Mitarbeiter_innen ein aufrichtiges und loyales Verhalten im Sinne ihres Selbstverständnisses zu verlangen (vgl. § 9 Abs. 2 AGG) (siehe dazu auch oben Kapitel IV.IV. 2.5.). Verstoßen Mitarbeiter_innen gegen das kirchliche Werte- und Moralsystem, kann dies eine Kündigung nach sich ziehen. Dazu zählen z. B. Wiederheirat nach einer Scheidung, Homosexualität oder Austritt aus der Kirche (Gekeler 2012, S. 3), wobei nach der Rechtsprechung des EGMR und des BAG jeweils eine Abwägung mit den Grund- bzw. Menschenrechten der betroffenen Beschäftigten vorgenommen werden muss. Auch wenn solche Kündigungen auf Grundlage von § 9 Abs. 2 AGG gerechtfertigt werden können, werden sie von den Betroffenen als Diskriminierung empfunden.

Sofern ein bei der Caritas beschäftigter Sozialarbeiter aus der katholischen Kirche austritt, kann ihm fristlos gekündigt werden. Damit liegt ein schwerwiegender Verstoß gegen die arbeitsvertraglichen Loyalitätspflichten vor, der an sich zur außerordentlichen Kündigung des Arbeitsverhältnisses berechtigt, entschied das LAG Baden-Württemberg in seinem Urteil vom 09.03.2012. Auch wenn sich der kirchliche Arbeitnehmer auf seine Glaubens- und Gewissensfreiheit beruft, sei das ebenfalls geschützte kirchliche Selbstbestimmungsrecht in diesem Fall höher zu werten (Urteil vom 09.03.2012 – 12 Sa 55/11)²⁷⁹. Diese Entscheidung des LAG Baden-Württemberg wurde vom Bundesarbeitsgericht jüngst bestätigt (2 ARZ 579/12 vom 25.04.2013).

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 Gewerbeaufsichtsamts. 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.

Wertung der Kirche gebunden sei. Das Verwaltungsgericht Augsburg hat die Klage auf Erteilung der Zustimmung abgewiesen. Nach Auffassung der Richter sei das Interesse der Kindergartenleiterin an einem kontinuierlichen Erwerbsleben und an der Einhaltung der Kündigungsfrist nach Ablauf der Elternzeit höher zu bewerten als das Interesse der Kirche, das Arbeitsverhältnis bereits während der Elternzeit zu kündigen.

„Staatliches Recht kann mit kirchlichem kollidieren“, erläuterte Gerichtspräsident Ivo Moll. Auch wenn die gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaft einen innerkirchlichen Loyalitätsverstoß darstelle, sei dieser nicht gleichzusetzen mit dem staatsrechtlichen Begriff des „besonderen Ausnahmefalls“. Der müsse nämlich vorliegen, wenn Arbeitnehmer_innen in der Elternzeit gekündigt werde (VG Augsburg vom 16.06.2012 – Au 3 K 12.266).

4.3. Altersgrenzen

Wesentliche Erkenntnisse:

Es besteht keine Einigkeit darüber, ob die mit dem gesetzlichen Renteneintrittsalter verbundene allgemeine Altersgrenze eine Diskriminierung darstellt. Trotzdem wird gefordert, diese allgemeine Altersgrenze zumindest zu flexibilisieren, um ein unterschiedliches Arbeitende zu ermöglichen. Von den besonderen Altersgrenzen, wie sie in Tarifverträgen, Honorarverordnungen etc. vorzufinden sind, können benachteiligende Wirkungen ausgehen, wenn diese nicht sachlich gerechtfertigt sind. Zentral erscheint es in diesem Kontext – wie von der Kommission gegen Altersdiskriminierung, die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes einberufen wurde, empfohlen –, tarifvertragliche Regelungen hinsichtlich ihrer demografisch-politischen Sinnhaftigkeit sowie benachteiligender Auswirkungen regelmäßig zu überprüfen.

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 dürfe. 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 sind²⁸⁰.

Im Zusammenhang mit dem akuten bzw. drohenden Fachkräftebedarf und der Reaktivierung 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 erfolgen²⁸¹. 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.)²⁸².

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.

Auch Rothermund und Temming setzen sich in ihrer, von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen Expertise zur Altersdiskriminierung mit der Renteneintrittsaltersgrenze von 65 Jahren auseinander. Diese ist nach ihrer Ansicht in ihrer allgemeinen, starren Form nicht haltbar. Als geeignetere Möglichkeiten kämen flexible Lösungen in Betracht. So könnten Arbeitnehmer_innen beispielsweise verpflichtet werden, sich ein Jahr vor Erreichen der Regelaltersgrenze zu ihrer Weiterbeschäftigung zu äußern. Der Arbeitgebende müssten dem Verlangen dann (dringende) Gründe im Hinblick auf die ausgewogene Personalstruktur des Unternehmens bzw. die mangelnde Eignung entgegenhalten, um die Weiterbeschäftigung abzulehnen.

280 Vgl. BAG 7 AZR 116/07 vom 18.06.2008 und EuGH C 45/09 vom 12.10.2010.

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.

Neben den allgemeinen Altersgrenzen werden in Gerichtsurteilen auch die **besonderen Altersgrenzen** im Hinblick auf benachteiligende Wirkungen thematisiert. Hier geht es um Altersgrenzen, die in Tarifverträgen, Honorarverordnungen oder anderen schriftlichen Vereinbarungen festgelegt sind und die andere Altersgrenzen als das gesetzliche Renteneintrittsalter als Höchstalter für Beschäftigte festlegen. Bekanntestes Beispiel ist hier das Urteil gegen die Deutsche Lufthansa, die für Pilot_innen eine Altersgrenze von 60 Jahren festgelegt hatte. Dagegen hatte einer der Piloten geklagt. Das Gericht sah die Regelung als altersdiskriminierend an. Entscheidend war jedoch in erster Linie, dass nach internationalen Vereinbarungen, die auch die Bundesrepublik Deutschland mitunterzeichnet hat, Pilot_innen bis zum Alter von 65 Jahren eingesetzt werden. Deshalb wurde die Begründung der Arbeitgeberseite für die Altersgrenze von 60 Jahren - nämlich die hohe Belastung der Pilot_innen - als nicht nachvollziehbar eingestuft²⁸³. Grundsätzlich geht es auch bei solchen Altersgrenzen²⁸⁴ immer um die Frage, ob sie sachlich gerechtfertigt sind oder nicht. Anders als im Flugverkehr, wird z. B. die Altershöchstgrenze von 70 Jahren für Gutachter_innen als nicht diskriminierend eingestuft.

Wichtig dabei ist, dass aus Sicht von Arbeitnehmervertreter_innen tarifliche Altersgrenzen aus Gründen der Rechtssicherheit notwendig sind, da sie dem Einzelnen ein gesichertes Alterseinkommen bei Erreichen der Regelaltersgrenze garantieren. Für Arbeitnehmer_innen darf nicht der „Zwang zur Weiterarbeit“ bestehen.

Die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes einberufene **Kommission gegen Altersdiskriminierung** empfiehlt den Tarifparteien mit Blick auf die Altersgrenzen die **regelmäßige Überprüfung tarifvertraglicher Regelungen hinsichtlich ihrer demografisch-politischen Sinnhaftigkeit**. Dies gilt insbesondere für tarifvertragliche bzw. betriebliche Regelungen bezüglich nicht intendierter oder andere Beschäftigtengruppen benachteiligender Auswirkungen. Gleichzeitig empfiehlt die Kommission den öffentlichen Arbeitgeber_innen die Evaluation der Flexibilisierungspraxis beim Übergang vom Beamtenverhältnis in den Ruhestand (ADS-Expert_innenkommission Altersdiskriminierung 2012).

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. Rosenblatt (C-45/09) ging es um das Beschäftigungsende bei Erreichen des

²⁸³ Vgl. EuGH C-447/09 vom 13.9.2011.

²⁸⁴ Es lassen sich z. B. weitere Urteile zu Altersgrenzen für Notare, für öffentlich bestellte und vereidigte Sachverständige sowie für Vertragsärzte finden.

Rentenalters, das der EuGH gebilligt hat. Hingegen sah er einen Verstoß gegen Europarecht in der Rs. Prigge (C-447/09), in der es um tarifvertragliche Regelungen ging, die ein Arbeitsvertragsende von Berufspiloten mit Vollendung des 60. Lebensjahres vorsahen. Dies stellt nach dem EuGH eine unmittelbar auf dem Alter beruhende Ungleichbehandlung dar, die nicht gerechtfertigt ist.

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).

Bedeutsamer ist die Rs. Küçükdeveci (C-555/07), in der es um die Berechnung der Kündigungsfrist bei einer Beschäftigung vor dem 25. Lebensjahr ging. Der EuGH hat Bestimmungen, wonach die vor Vollendung des 25. Lebensjahres liegenden Beschäftigungszeiten bei der Berechnung der Kündigungsfrist nicht berücksichtigt werden, als Verstoß gegen das Unionsrecht gewertet. In gleicher Weise hatte das Gericht schon in der Rs. Hütter (C-88/08) den Ausschluss der vor dem 18. Lebensjahr erworbenen Berufserfahrung bei der Festlegung von Gehaltsstufen für europarechtswidrig erklärt. In der Rs. Kleist (C-356/09) entschied der EuGH, dass eine Kündigung bei unterschiedlichem Renteneintrittsalter für Männer und Frauen eine unmittelbare Benachteiligung wegen des Geschlechts darstellt.

5. Förderung von Diversity in der Arbeitswelt

Wesentliche Erkenntnisse:

Die Förderung von Diversity im Arbeitsleben hat noch einen relativ geringen Stellenwert in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Sektor. Bestehende Diversity-Maßnahmen in Unternehmen und Verwaltung sind häufig nur auf einzelne Dimensionen von Diversity ausgerichtet. Es fehlt an horizontal angelegten Diversity-Strategien und Diversity-Mainstreaming, obwohl verschiedene betriebswirtschaftliche Gründe für die Förderung von Vielfalt im Arbeitsleben sprechen. Bevor Diversity-Strategien in einzelnen Organisationen entwickelt und umgesetzt werden können, müssen Widerstände und Hemmnisse überwunden und es muss verstärkt über die Vorteile von Diversity informiert werden. Zentral ist dabei, den Blick auf die Bekämpfung von Diskriminierung sowie die Förderung von Chancengleichheit zu richten und dies als integralen Bestandteil von Diversity-Strategien und Diversity-Mainstreaming zu sehen.

Wie gezeigt, bestehen im Arbeitsleben beim Zugang, der Ausgestaltung und der Beendigung des Arbeitsverhältnisses zahlreiche Diskriminierungsrisiken 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

²⁸⁵ Zu den Definitionen siehe Kapitel III.IV. 3.5..

einen Beitrag zur Prävention und zum Abbau von Diskriminierung im Arbeitsleben leisten können. Obwohl seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend die Konzepte Diversity-Management und jüngst auch Diversity-Mainstreaming diskutiert werden, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen und belastbare Forschungsergebnisse dazu, welche Auswirkungen sie auf die Herstellung von Chancengleichheit bzw. darüber hinaus für den Unternehmenserfolg haben können (Merx 2011, S. 2). Klose/Merx erläutern dazu in einer Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Wirkungen und Wirksamkeit rechtlicher Regelungen im Allgemeinen und positiver Maßnahmen im Besonderen ließen sich empirisch nur begrenzt überprüfen. Zu den aus der rechtssoziologischen Forschung bekannten Problemen gehört neben den häufig unklaren Zielvorgaben und den Schwierigkeiten bei der Messung des Erfolgs (mit welchen Indikatoren misst man ein „besseres Betriebsklima“ oder „mehr Sensibilität für Gleichbehandlungsthemen“) vor allem der (letztlich unmögliche) Nachweis der Kausalität der positiven Maßnahme für eine ggf. nachgewiesene positive Entwicklung (Klose/Merx 2010, S. 54).

Bei Diversity geht es nicht nur um die sechs AGG-Merkmale, sondern um Wertschätzung und Respekt gegenüber allen Menschen – sowohl innerhalb der Verwaltung bzw. eines Unternehmens als auch im Kontakt mit Auftragnehmenden, Bürger_innen und Kund_innen (ADS Diversity-Projekt 2012).

Im internationalen und europäischen Vergleich ist **Diversity-Management in Deutschland sowohl in der Privatwirtschaft als auch in der öffentlichen Verwaltung** bis vor einigen Jahren noch vergleichsweise wenig verbreitet gewesen (Köppel/Yan/Lüdicke 2007; von Dippel 2007, S. 68). Erst in den letzten Jahren sind Fortschritte zu verzeichnen (Merx 2011, S. 4 f.). Eine Umfrage der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahre 2006, an der sich insgesamt 78 Unternehmen (Europa und USA) beteiligten, ergab, dass von den befragten deutschen Unternehmen 44 % Diversity-Management betreiben, von den europäischen Unternehmen 75 % und von den US-amerikanischen/britischen 92 % (Köppel/Yan/Lüdicke 2007, S. 9). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie von 2005, bei der insgesamt 38,5 % der befragten Unternehmen angaben, Diversity-Management zu praktizieren (Süß/Kleiner 2005). Neuere Daten zeigen, dass im Jahr 2012 insgesamt 25 der DAX-30-Unternehmen aktiv im Diversity-Management waren (2010 waren es nur 16) und darüber hinaus 23 dieser Unternehmen die Charta der Vielfalt²⁸⁶ unterzeichnet haben (Köppel 2012, S. 3). Auch jenseits der DAX-30 haben inzwischen mehr als 1.400 Unternehmen, Organisationen und öffentliche Verwaltungen die Charta der Vielfalt unterzeichnet (siehe www.charta-der-vielfalt.de). Diese Zahlen sprechen für einen positiven Trend im Hinblick auf die Verankerung von Diversity-Management in der Arbeitswelt.

²⁸⁶ Die „Charta der Vielfalt“ ist eine Unternehmensinitiative unter der Schirmherrschaft der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Sie wurde 2006 mit dem Ziel gegründet, Diversity mit Bezug auf alle AGG-Merkmale voranzubringen und die Wertschätzung, Anerkennung sowie Einbeziehung von Vielfalt in die Unternehmenskultur in Deutschland zu fördern. Die Unterzeichner_innen verpflichten sich u. a., ein Arbeitsumfeld frei von Vorurteilen zu schaffen, Personalprozesse auf Diversity hin zu überprüfen, Potentiale der Vielfalt wertzuschätzen und zu nutzen sowie über ihre Aktivitäten im Bereich der Förderung von Vielfalt jährlich öffentlich Auskunft zu geben (<http://www.charta-der-vielfalt.de>).

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.

Aus Sicht der Forschung bzw. Fachliteratur können **verschiedene betriebswirtschaftliche Gründe für die Einführung von Diversity-Management** bzw. Diversity-Mainstreaming sprechen. Nach Krell ist das „**Beschäftigtenstrukturargument**“ ein wichtiges Argument für DiM, da es reflektiert, dass sich der Arbeitsmarkt verändert hat und neue Zielgruppen wie Frauen, Ältere und Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen werden müssen (Krell/Sieben 2011, S. 161). Das „**Kostenargument**“ verdeutlicht, dass Diskriminierung und das Nichtnutzen der Ressourcen aller Mitarbeiter_innen Kosten für das Unternehmen verursachen, die durch Diversity-Maßnahmen vermieden werden können. Das „**Kreativitäts- und Problemlösungsargument**“ hebt darauf ab, dass gemischt zusammengesetzte Gruppen von Mitarbeiter_innen die Kreativität und das Problemlösungsverhalten im Unternehmen positiv beeinflussen. Auf die Vorteile bei der Gewinnung neuer Kreise von Bewerber_innen und Mitarbeiter_innen hebt das „**Personalmarketingargument**“ ab, wogegen das „**Marketingargument**“ Vorteile beim Zugang zu Kund_innen und Konsument_innen betont. Das „**Finanzierungsargument**“ zeigt auf, dass Diversity-Management einen wichtigen Beitrag leisten kann, um Investoren zu gewinnen bzw. einen positiven Einfluss auf die Bewertung des Unternehmens und somit den share holder value haben kann. Von großer Bedeutung ist auch das „**Flexibilitäts- und Innovationsargument**“, das auf die positive Wirkung von Heterogenität bei der Entscheidungsfindung, organisatorischen Wandel und Offenheit für Innovationen abhebt. Schließlich spricht das „**Internationalisierungsargument**“, welches aufzeigt, dass Diversity-Management hilft, das Agieren auf dem internationalen Markt zu erleichtern und internationale Netzwerke aufzubauen, für den Nutzen von Diversity (ebd., S. 161-163). Eingebunden sein können diese acht Argumente, die für Diversity sprechen, in eine Perspektive, die vor allem auf den Nutzen für das Unternehmen – Diversity-Management als Business Case – oder sogenannte „Equity Perspectives“, die auf Chancengleichheit und Antidiskriminierung gerichtet sind, zielen. In einem integrativen Ansatz können aber auch beide Perspektiven zusammengeführt werden (ebd., S. 164).

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.

Die Umsetzungsmöglichkeiten von Diversity-Mainstreaming, einem in Deutschland noch relativ jungen und innovativen Konzept, werden jüngst auch im Kontext öffentlicher Verwaltungen diskutiert. In diesem Kontext hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes das Projekt „**Chancen gleich(heit) prüfen – Diversity-Mainstreaming für Verwaltungen**“ gemeinsam mit Partnerverwaltungen aus Brandenburg, Hamburg, Nürnberg und Stuttgart von November 2010 bis Dezember 2011 durchgeführt²⁸⁸. Ziel des Projekts war es, Verwaltungen mögliche Wege aufzuzeigen, Chancengleichheit weiter zu fördern und mögliche Diversity-Prozesse in ihrer Verwaltung anzustoßen. Ausgangspunkt war der Gedanke, dass es bereits viele Maßnahmen und Instrumente gibt, die zur Umsetzung von Chancengleichheit genutzt werden (z. B. Gender-Checks, Audits zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Leitbilder oder Leitlinien, Fortbildungsmaßnahmen u. v. m.). Gleichzeitig liegen entsprechende Erfahrungen mit diesen vor. Auch wenn die meisten dieser Maßnahmen sich nur auf ein oder einige wenige AGG-Merkmale beziehen, liefern sie doch wertvolle Erkenntnisse und Ansatzpunkte, um Diversity-Prozesse in Verwaltungen anzustoßen.

287 Die erste Jahresbilanz der Charta der Vielfalt wurde 2008 erstellt. Insgesamt 155 der Unterzeichner_innen der Charta der Vielfalt nahmen an der Befragung teil, in der nach den Beweggründen für die Einführung von DiM-Aktivitäten, den Auswirkungen und Schwerpunkten gefragt wurde.

288 Zentrales Produkt des Projekts ist eine Handreichung für Verwaltungsbeschäftigte zur Frage, wie Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen angestoßen werden können. Weitere Ergebnisse sind ein Projektbericht, der das Projekt und seine Ergebnisse dokumentiert, sowie zwei thematische Publikationen zu den Themen „Diversity-Mainstreaming in und durch Institutionen der öffentlichen Verwaltung. Ausgewählte Anwendungsbeispiele guter Praxis aus europäischen Mitgliedsstaaten“ und „Qualitätsaspekt ‚Chancengleichheit‘ in der Arbeit öffentlicher Verwaltung. Wegweiser zum Thema Gleiche Rechte – verschiedene Belange – zufriedenstellende Maßstäbe – passgenaue Lösungen“ (Abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/offene_diskriminierungsfreie_gesellschaft/chancengleichheit/chancengleichheit_node.html) (Januar 2013).

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.
- | **Das Wissen über Handlungsmöglichkeiten von Verwaltungen zum Thema Chancengleichheit und Diversity ist sehr unterschiedlich**. Ebenso mangelt es an Informationen über Lebenslagen, Benachteiligungen und Bedarfe von Zielgruppen. Es bedarf auf allen Ebenen der Wissensvermittlung und Sensibilisierung zu Diversity im Verwaltungskontext. Zentral sind dabei insbesondere Trainings zum Aufbau von Diversity-Kompetenzen.
- | 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.

Diversity-Management kann **unterschiedlichste Maßnahmen** - von Informationsveranstaltungen über Trainings, Mentoring-Programme bis hin zu Betriebsvereinbarungen mit Diversity-Fokus und der Einführung von Diversity-Beauftragten oder Diversity-Task-Forces - umfassen. In der Praxis zeigt sich ein **Schwerpunkt auf Maßnahmen wie der Flexibilisierung von Arbeitszeiten, der Netzwerkbildung, dem Aufbau von gemischten Teams, Trainingsmaßnahmen und Mentoring-Programmen** (Charta der Vielfalt 2008, S. 7; Köppel/Yan/Lüdicke 2007, S. 16). Die Schaffung von speziellen Diversity-Beauftragten, Diversity-Arbeitsgruppen oder die Durchführung eines Diversity-Assessment sind dagegen Maßnahmen, die eher selten getroffen werden (Köppel/Yan/Lüdicke 2007, S. 16). Unklar ist, wieviele Unternehmen und öffentliche Verwaltungen eine umfassende Diversity-Strategie besitzen. Zwar gaben 2012 insgesamt 17 der DAX-30-Unternehmen an, eine Diversity-Strategie zu besitzen, doch ist nicht klar, ob darunter „ein exakter, verbindlicher Plan mit klaren Diversity-Zielen verstanden wird oder eher ein allgemeines Bekenntnis zur Vielfalt bzw. die Ausarbeitung eines Diversity-Konzeptes gemeint ist“ (Köppel 2012, S. 10).

GP 30: DIVERSITY-MANAGEMENT IN UNTERNEHMEN UND VERWALTUNG

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSALTER, SEXUELLER IDENTITÄT UND SOZIALER HERKUNFT
ZIEL: POTENTIAL DER VIELFALT NUTZEN UND WERTSCHÄTZEN

Die **Teckentrup GmbH & Co. KG**, ein Familienunternehmen in Nordrhein-Westfalen, entschloss sich im Jahr 2000, ihren Rekrutierungsfokus zu erweitern und gezielt Menschen mit Migrationshintergrund anzuwerben. Gleichzeitig entschloss sich das Unternehmen, Maßnahmen des Diversity-Managements in die Unternehmenskultur zu integrieren. Diversity-Management wurde als Kultur- und Managementaufgabe auf oberster Ebene verankert. Repräsentant_innen der jeweiligen Migrantengruppen wurden als Interessenvertreter_innen gewählt. Sie vermitteln zwischen der Führungsebene und den Mitarbeiter_innen und kommunizieren spezifische Problemlagen an die Leitung. So wurden z. B. Deutschkurse angeboten oder Betriebs- und Notrufanleitungen verständlicher formuliert. Die Interessenvertreter_innen erstellten gemeinsam mit den Führungskräften Informationspakete für alle Mitarbeiter_innen, in denen umfassend über beispielsweise religiöse Feiertage und zu beachtende Besonderheiten informiert wird. Seit der Einführung von Diversity-Management verzeichnet das Unternehmen eine steigende Mitarbeiterbindung und Motivation, sinkende Krankenquoten und eine gestärkte Arbeitgebermarke.

Die **Stadtverwaltung Stuttgart, Abteilung für individuelle Chancengleichheit von Frauen und Männern**, hat eine Stabsstelle für individuelle Chancengleichheit von Frauen und Männern eingerichtet und diese um das Ziel Diversity-Management erweitert. Die Stadt möchte allen Mitarbeiter_innen und Bürger_innen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Glauben und sexueller Orientierung, gleiche Chancen ermöglichen. Die Stabsstelle untersucht die Zusammenhänge und Ursachen von Chancengleichheiten und entwickelt und implementiert strategische Gegenmaßnahmen. Sie stößt innovative Pilotprojekte an, die bei Erfolg in den Regelbetrieb übernommen werden. In den letzten Jahren konnten zahlreiche erfolgreiche und zum Teil preisgekrönte Projekte mit nachhaltiger Wirkung und Präsenz realisiert werden, z. B. das Pilotprojekt KGMM (Kommunales Gender Mainstreaming Management).

Das **Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin (LAGeSo)** hat seit dem Jahr 2007 ein Diversity-Konzept eingeleitet, eine Diversity-Beauftragte benannt sowie eine AGG-Beratungs- und Beschwerdestelle eingerichtet. Darüber hinaus werden verpflichtende Schulungen für Führungskräfte zu Diversity-Sensibilisierung, zum AGG und zu Handlungsoptionen durchgeführt. Auch für alle anderen Mitarbeitenden stehen Sensibilisierungstrainings zur Verfügung. Personalverantwortliche werden hinsichtlich diversity-sensibler Personalauswahl und Stellenbesetzung geschult. So konnten sowohl die innerbetrieblichen Kommunikationsstrukturen als auch die Kundenfreundlichkeit verbessert werden.

Obwohl Diversity-Aktivitäten verstärkt in Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung umgesetzt werden, ist ihr **messbarer Erfolg** noch gering, und es **fehlt häufig eine systematische Wirkungsanalyse oder Evaluation**. Als wichtigste Ergebnisse der Diversity-Aktivitäten sahen die Unterzeichner_innen der Charta der Vielfalt eine höhere Mitarbeiter_innen-/Kund_innenzufriedenheit (60 %), verbessertes Arbeitsklima (45 %) sowie eine größere Anzahl von Bewerber_innen aus unterschiedlichen Gruppen (Merx 2011, S. 11) an. Es bleibt aber unklar, wie diese Ergebnisse gemessen wurden. Von den 25 DAX-30-Unternehmen, die DiM eingeführt haben, gaben zehn an, den Erfolg der Diversity-Maßnahmen über spezifische Leistungskennzahlen (Key Performance Indicator) zu messen; andere führten Mitarbeiter_innenbefragungen (insgesamt 9) durch, erstellten Berichte zu den Diversity-Maßnahmen (insgesamt 8) oder Zielvereinbarungen im Hinblick auf die Diversity-Strategie des Unternehmens (Köppel 2012, S. 14).

Kaum Erkenntnisse gibt es hingegen, wie sich DiM auf die Verbesserung von Chancengleichheit und Antidiskriminierung auswirkt. Wie bereits dargestellt, gab es in den letzten Jahren nur eine geringe Verbesserung beim Anteil von Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund unter den Führungskräften (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.2.). Insbesondere in der öffentlichen Verwaltung ist der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund trotz Verbesserung in den letzten Jahren noch immer gering. Laut Angaben des Deutschen Instituts für Wirtschaft hatten 2009 knapp 650.000 Beschäftigte im Öffentlichen Dienst einen Migrationshintergrund, was einem Anteil von 9,7 % entspricht. In der Gesamtwirtschaft betrug der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund demgegenüber 17 %, während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung gleichzeitig 19 % umfasste (Institut der Deutschen Wirtschaft 2011).

Ein weiteres Problem ist, dass sich Diversity-Management zum Teil nur an die mittlere bzw. obere Führungsebene richtet und untere Organisationsebenen weniger berücksichtigt werden (Merx 2011, S. 12). Darüber hinaus kommt der Diversity-Management-Experte Andreas Merx zu der Einschätzung: „Zu den unbequemen, schon sprachlich sperrigen und daher auch unbeliebten Themen Antidiskriminierung, AGG, strukturelle Barrieren und Diskriminierung oder soziale Herkunft als wichtigem Kriterium für Personalentscheidungen besteht weiterhin weit verbreitet eine Ausweich- und Umgehungsstrategie“ (vgl. ebd., S.13).

Unternehmen und öffentlicher Sektor sehen zwar zunehmend die positiven Aspekte und den Nutzen von Diversity, trotzdem gibt es immer noch viele Herausforderungen und Hindernisse. In der Handreichung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen: von merkmalspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit“²⁸⁹ wird auf Herausforderungen und Widerstände eingegangen, die sowohl auf der politisch-rechtlichen Ebene, der Ebene der Organisationsstruktur und -kultur als auch auf der konkreten Umsetzungsebene angesiedelt sind (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 26 ff.). Zudem wird darauf verwiesen, dass die Einführung von Diversity-Management mit der Absicht, alle AGG-Merkmale im Arbeitsprozess zu berücksichtigen,

289 Die Handreichung entstand im Rahmen des oben dargestellten Projektes zu Diversity in Verwaltungen.

Ängste vor einem zusätzlichen Arbeitsaufwand im Regelbetrieb wecken kann. Auch werden Schulungen zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung zum Thema Chancengleichheit oft kritisch betrachtet und zuweilen – auch von Führungskräften – als „Zwangsbelehrung“ oder „Zwangsbeglückung“ abgelehnt. Für viele steht hinter Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Themenfeld implizit der Vorwurf der gezielten Diskriminierung. Andere befürchten, in den Schulungen persönliche Informationen preisgeben oder sich selbst „outen“ zu müssen (ebd., S. 27). Fehlende innere Überzeugung im Zusammenspiel mit der fehlenden Bereitstellung von Ressourcen kann zu mangelnder Akzeptanz und infolgedessen fehlender innerer Überzeugung bei den Beschäftigten führen. Diversity ist jedoch auch eine Sache der inneren Einstellung; dementsprechend sind Maßnahmen zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht von Führungskräften und Beschäftigten aus Überzeugung vorangetrieben werden. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Diversity anfangs von den Mitarbeiter_innen als sehr abstraktes und globales Konzept erachtet wird. Vielen fällt es schwer, Diversity im Tagesgeschäft mitzudenken. Schließlich kann es sich als Hemmnis herausstellen, wenn Diversity-Maßnahmen nur als Projekte initiiert und durchgeführt werden. Begrenzte Projektlaufzeiten und zeitlich befristete Arbeitsverträge laufen jedoch der Nachhaltigkeit von Maßnahmen zuwider (ebd., S. 28).

Auch eine Studie der Europäischen Kommission, bei der 188 Unternehmen zu praktischen Herausforderungen bei der Umsetzung von Diversity-Management befragt wurden, ergab, dass die Einbindung von Leitungs- und Führungskräften, diskriminierende Einstellungen von Mitarbeiter_innen, aber auch Mangel an Informationen und fehlendes Bewusstsein die Einführung von Diversity-Maßnahmen erschweren können (Europäische Kommission 2008b, S. 23).

Um Herausforderungen angemessen entgegenzutreten und Widerständen bei der Einführung von Diversity-Maßnahmen vorzubeugen, haben sich bei der Planung und Umsetzung von zielgruppenübergreifenden Maßnahmen in der Verwaltungspraxis verschiedene Vorgehensweisen bewährt, die sich größtenteils auch auf den Sektor der Privatwirtschaft übertragen lassen. Finanzielle und personelle Ressourcen müssen bereitgestellt und von Anfang an in Strategien und die operative Planung einkalkuliert werden. Wenn es um die zusätzliche Bereitstellung von finanziellen Ressourcen geht, können auch alternative Finanzierungsmodelle (z. B. EU-Fördermöglichkeiten u. ä.) in den Blick genommen werden. Darüber hinaus müssen Schlüsselpersonen gesucht werden, die vom Thema überzeugt sind oder sich überzeugen lassen (ADS Diversity-Projekt 2012, S. 29).

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 Verwaltungsbeschäftigte setzen (ebd.).

Die Planung und Umsetzung von **Diversity-Strategien** sollte unter Einbezug verschiedener Akteur_innen geschehen. **Erstens** muss die Leitungsebene Diversity als Zukunftsthema 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?

Zur **Sicherung der Nachhaltigkeit von Diversity-Prozessen** sollten sich Arbeitgeber_innen weg von punktuellen oder zeitlich befristeten Projekten hin zu einer längerfristigen Verankerung im Regelbetrieb bewegen. Um dies zu ermöglichen, sollten die Maßnahmen auf den Regelbetrieb abgestimmt und von nachfolgenden Stellen koordiniert und begleitet werden. Maßnahmen können außerdem dann nachhaltig integriert werden, wenn fachkompetente und engagierte Mitarbeiter_innen weiterbeschäftigt und Multiplikator_innen gefunden werden, die diese Ansätze in ihre Bereiche tragen und dort umsetzen (ebd., S. 31).

Auch Alexander Klose und Andreas Merx heben in ihrer, im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellten Expertise „Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG“ verschiedene Faktoren hervor, die zum Erfolg von Diversity-Management bzw. Diversity-Prozessen beitragen können (Klose/Merx 2010, S. 60 ff.). Neben Faktoren wie der **Unterstützung durch die Leitungsebene, der Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen und der Einbindung von Diversity in ein langfristiges und umfassendes Konzept des Organisationswandels, betonen sie die Notwendigkeit der Entwicklung klarer Zielvorgaben und deren Überprüfung**. Ebenfalls heben sie die Relevanz der Einbindung der Zielgruppen von Diversity-Maßnahmen sowie aller Organisationsebenen hervor.

Jenseits dessen bleibt die zentrale Herausforderung, Diversity-Management und Antidiskriminierung bzw. die Förderung von Chancengleichheit zu verbinden, in der Praxis bestehen. Hierzu bedarf es vor allem einer offenen Thematisierung bestehender Diskriminierungsrisiken (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 verbunden 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 Betroffenen 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 Benachteiligungen, 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 Beschäftigungsverhältnisses 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.

Diversity und Antidiskriminierung stellen zwei Seiten einer Medaille dar. Sie sollten daher gemeinsam und als einander ergänzend betrachtet werden. Je besser es Arbeitgeber_innen gelingt, Benachteiligungen zu verhindern und abzubauen, desto besser können Diversity-Maßnahmen greifen (siehe Kapitel IV.IV.).

Um die Einführung von Diversity-Konzepten zu unterstützen, müssen **Anreize für private und öffentliche Arbeitgeber_innen** gesetzt werden. In Bezug auf den **Öffentlichen Dienst und öffentliche Unternehmen** ist zu überlegen, inwieweit sie **zur Entwicklung und Implementierung von Diversity-Konzepten verpflichtet werden** können. Ihre Vorbildrolle sollte in diesem Kontext genutzt werden.

Bei der Konzeptentwicklung sollte herausgearbeitet werden, welchen **Nutzen Arbeitnehmer_innen und Arbeitgebende durch die Einführung von Diversity und Antidiskriminierungsstrategien haben**. In diesem Kontext ist weitere Forschung zu den Auswirkungen und positiven Effekten von DiM und Antidiskriminierungsmaßnahmen am Arbeitsplatz nötig.

2. Stärkung betrieblicher und außerbetrieblicher (unabhängiger) Beschwerde- und Beratungsstellen; Synergien mit anderen Interessenvertretungen und Beratungsstellen (insbesondere: Gleichstellungsbeauftragte, Schwerbehindertenvertretungen, Gewerkschaftsbüros, Betriebsräte, Kammern) fördern und nutzen.

Nach § 13 AGG sind Arbeitgeber_innen verpflichtet, **betriebliche Beschwerdestellen** einzurichten. In Betrieben, in denen Beschwerdestellen nach § 13 AGG eingerichtet wurden, sind diese aber **häufig nicht bekannt**. Mitarbeiter_innen sollten daher regelmäßig über ihre Beschwerderechte und die betrieblichen Beschwerdestellen informiert werden.

Darüber hinaus sollte in den einzelnen Betrieben überlegt werden, wie andere Stellen im betrieblichen Kontext, z. B. Gleichstellungsbeauftragte, Schwerbehindertenvertretungen, Personalräte etc., die als Ansprechpartner_innen bei innerbetrieblichen Problemen fungieren, mit der Beschwerdestelle nach § 13 AGG zusammenarbeiten können bzw. wie die Beschwerdestelle in bestehende Strukturen eingebunden werden kann. So können **Synergien hergestellt** und sichergestellt werden, dass die Beschäftigten verschiedene Ansprechpartner_innen haben, an die sie sich bei Diskriminierung wenden können. In diesem Kontext sollte prioritär geprüft werden, wie sich bestehende Stellen besser vernetzen können. Zusätzliche Bürokratie sollte vermieden werden. Das Beschwerdemanagement und dazugehörige innerbetriebliche Beratungsstrukturen sollten dabei den Gegebenheiten des jeweiligen Betriebes angepasst werden. Die **Akteur_innen im Betrieb, die sich mit Fragen von Benachteiligung befassen, sollten in diesen Prozess eingebunden** und auch das betriebliche Umfeld berücksichtigt werden. Dabei ist es wichtig, Konkurrenz zwischen einzelnen Stellen innerhalb des Betriebes zu vermeiden.

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.

Beschäftigte möchten sich zum Teil mit Beschwerden oder Beratungsanfragen nicht an innerbetriebliche Beschwerdestellen wenden. Es besteht häufig kein ausreichendes Vertrauen in diese Stellen bzw. Angst vor Bumerang-Effekten. Innerbetriebliche Stellen werden als nicht unabhängig empfunden, weshalb auch **professionelle Beratungsstrukturen außerhalb des Betriebes** notwendig sind. Arbeitsuchende, die sich beim Zugang zu einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz diskriminiert fühlen, benötigen Strukturen außerhalb von Betrieben. Außerbetriebliche Antidiskriminierungsstellen sollten unabhängig und leicht zugänglich sein und den Betroffenen vollständige Anonymität zusichern.

Antidiskriminierungsberatung sollte nicht nur die rechtliche Beratung abdecken, sondern auch **psychoziale 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. **Psychoziale 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 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-

bauen²⁹⁰. Jenseits dessen sollte aber auch auf Länderebene überlegt werden, wie eine **niedrigschwellige und kompetente Antidiskriminierungsberatung sichergestellt** und finanziert werden kann. Langfristiges Ziel von Bund und Ländern sollte es sein, eine professionelle, horizontal ausgerichtete Antidiskriminierungsberatung flächendeckend und bundesweit anzubieten.

Neben den finanziellen Ressourcen sollten auch die rechtlichen Kompetenzen von Antidiskriminierungsberatungsstellen gestärkt werden. Zentral – und schon seit längerem sowohl von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes als auch von anderen Organisationen gefordert – sollten den Beratungsstellen Klagemöglichkeiten in Form der **Verbandsklage** eingeräumt werden. Diese würden dazu beitragen, die Rechtsdurchsetzung zu stärken, **wenn beispielsweise andere Mittel, wie die gütliche Einigung, ausgeschöpft** sind. Auch wenn Verbandsklagen prozessual kontrovers diskutiert werden, ist die Antidiskriminierungsstelle des Bundes der Auffassung, dass es einer solchen Klagemöglichkeit für den Anwendungsbereich des AGG, ergänzend zu den bereits bestehenden Klagemöglichkeiten der Betriebs- und Personalräte, bedarf. Einzelnen Betroffenen fehlt es, wie Erfahrungen von Beratungsstellen belegen, häufig an Ressourcen, Unterstützung und Kenntnissen, individualrechtlich gegen Diskriminierung vorzugehen. Auch befürchten sie zum Teil persönliche Nachteile, wenn sie als Einzelperson klagen. Zum Ausgleich sollte die Möglichkeit einer Verbandsklage bestehen. Dabei ist es wichtig, an die schon vorhandenen Beratungsstrukturen und Anlaufstellen anzuknüpfen und diese Angebote einzubinden. Insbesondere sollten bestehende Beratungs- und Anlaufstellen zur Unterstützung von Arbeitssuchenden und Beschäftigten zu Diskriminierungsfragen im Arbeitsleben geschult werden, um Diskriminierung besser erkennen, Betroffene beraten bzw. an qualifizierte Antidiskriminierungsberatungsstellen verweisen zu können.

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

²⁹⁰ Ausführliche Informationen zum Förderprogramm „Netzwerke gegen Diskriminierung“ sind auf der Website der Antidiskriminierungsstelle des Bundes abrufbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/offene_diskriminierungsfreie_gesellschaft/foerderprogramm/foerderprogramm_node.html (Januar 2013).

werden. Ferner sollten die bisherigen Maßnahmen zum Abbau von Entgeltungleichheiten evaluiert und weiterentwickelt werden. Gegenüber Betrieben sollte dafür geworben werden, soweit noch nicht vorhanden, ein **transparentes Lohnsystem** herzustellen und die Lohngestaltung und -berechnung nachvollziehbar für alle Beschäftigten offenzulegen.

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.

Neben den eher strukturellen Ursachen können auch unmittelbare oder mittelbare Benachteiligungen zu Entgeltungleichheit führen. Insofern wird den Tarifvertragsparteien empfohlen, sich aktiv um die Überprüfung bestehender (ggf. tradierter) Entgeltstrukturen zu kümmern, um den Grundsatz „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ zu stärken. Eine stützende Signalwirkung hätte hierbei **die explizite Verankerung des Verbots der Entgeltdiskriminierung auch im AGG**, etwa entsprechend dem § 612 Abs. 3 BGB²⁹¹. Es wäre empfehlenswert, den Begriff der gleichwertigen Arbeit legal zu definieren. Auch sollten weitergehende Kriterien, die eine **diskriminierungsfreie und geschlechtsneutrale Bewertung der Arbeit** ermöglichen, entwickelt werden. Eine Überprüfung der Entgeltstrukturen durch die Tarifvertragsparteien mit geeigneten Instrumentarien wie Logib-D oder eg-check.de sollte ein gängiger und fester Bestandteil in Tarifverhandlungen werden. Ein gesetzlicher Rahmen für die Prüfung und Beseitigung von Entgeltdiskriminierung sollte geschaffen werden. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes könnte in diesem Prozess den Tarifpartner_innen beratend zur Seite stehen und im Konfliktfall als Schlichtungsinstanz fungieren. Für eine solche Aufgabe müsste sie allerdings besser ausgestattet werden²⁹².

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 Entgeltgleichheit 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.

292 Ein entsprechender Vorschlag wurde von der Fraktion B 90/Die Grünen unterbreitet und in der Bundestagsdrucksache „Frauen verdienen mehr – Entgeltdiskriminierung von Frauen verhindern“ (BT-Drucksache - 17/8897) vorgelegt.

Generell bescheinigt die Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Eurofound) Deutschland überdurchschnittlich gute Arbeitsbedingungen (Eurofound 2010). Dennoch sind die **Arbeitsbedingungen** in Deutschland noch sehr unterschiedlich. Schlechte Arbeitsbedingungen sind nicht nur in der Leiharbeit bekannt; auch in anderen Bereichen lassen sich zum Teil noch Arbeitsplätze und Arbeitsverhältnisse finden, die als „dirty, dangerous and/or difficult“ (schmutzig, gefährlich und schwierig) anzusehen sind (European Migration Network 2007; Martin 1996, S. 3). Soweit Arbeitsbedingungen mit Diskriminierungspotential im Hinblick auf spezifische Gruppen, z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, Ausländer_innen, Frauen oder behinderte Menschen bestehen, gilt es, diese aufzudecken und Maßnahmen zu entwickeln, um dem vorzubeugen. Ziel sollte es sein, allen Beschäftigten die **Teilhabe an „guter Arbeit“**²⁹³ zu ermöglichen.

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)

Vorhandene Statistiken (siehe oben Kapitel IV.IV.1.) indizieren, dass Belegschaften sowohl in der Privatwirtschaft als auch im öffentlichen Sektor noch nicht repräsentativ divers sind. Trotz dieser Indizien fehlt es an genauen Daten bzw. Einschätzungen, die diese Vielfalt bzw. den Mangel an Vielfalt aufzeigen.

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.

²⁹³ „Gute Arbeit“ bezeichnet einen Index, der anhand unterschiedlicher Kriterien die Qualität der Arbeits- und Einkommensbedingungen aus Sicht von Beschäftigten abbildet. Der DGB führt in diesem Zusammenhang jährlich eine Repräsentativbefragung durch, vgl. dazu: <http://www.dgb-index-gute-arbeit.de/>.

Dazu gehört u. a., dass Betriebe und öffentliche Verwaltungen dafür sensibilisiert werden, dass es Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsleben geben kann. Arbeitgeber_innen sollten durch Schulungen und Beratung dazu befähigt werden, **Diskriminierungsrisiken in ihren Rekrutierungsprozessen zu erkennen und entsprechende „diskriminierungsfreie“ Rekrutierungsverfahren** zu entwickeln. Zentral erscheint in diesem Zusammenhang die Schulung von Personalverantwortlichen und anderen „Gatekeepern“, um bestehende Stereotype und diskriminierende Routinen im Hinblick auf die Einstellung neuer Mitarbeiter_innen aufzudecken.

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 zukommen 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 soll²⁹⁴. 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.

Positive Maßnahmen können **Quoten, Nachteilsausgleiche und spezifische Förderprogramme für unterrepräsentierte Gruppen** umfassen. Als sinnvoll erweisen können sich auch spezielle Mentoring-Programme für Schüler_innen, Auszubildende oder Studierende, die auf einen besseren Übergang von der Ausbildung ins Arbeitsleben abzielen und an bestimmte Zielgruppen wie Schüler_innen mit Migrationshintergrund, weibliche Studierende etc. gerichtet sind. Auch die Ansprache neuer Gruppen von Bewerber_innen über spezifische Netzwerke kann helfen, Barrieren beim Zugang zum Bewerbungsverfahren abzubauen. Ebenfalls wichtig ist die **prioritäre Nutzung von betrieblichen und betriebsnahen Ausbildungsplätzen**, insbesondere zur Förderung der Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, behinderten Jugendlichen und Jugendlichen aus „schwierigen sozialen“ Verhältnissen.

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

zur Einstellung von Menschen mit Behinderung gegeben werden können. Auch höhere Ausgleichszahlungen wären vorstellbar. Gleichzeitig sollte geprüft werden, ob die bestehende Quote für Beschäftigte mit anerkannter Behinderung ausreichend ist oder erhöht werden müsste.

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.

Bezüglich der Orientierung auf Kompetenzen sollten ferner auch im Ausland erworbene Qualifikationen von Bewerber_innen mit Migrationshintergrund und ausländischen Bewerber_innen in den Blick genommen werden. Trotz der Fortschritte, die hier durch das im April 2012 in Kraft getretene Anerkennungsgesetz erzielt wurden (siehe oben Kapitel IV.IV. 2.6.), fehlt es in einzelnen Bereichen nach wie vor an einer **Vereinheitlichung der beruflichen Anerkennung**, so dass es hier zu Benachteiligungen kommen kann. Deshalb sind weitere Vereinheitlichungen - besonders im Hinblick auf die berufliche Anerkennung der landesrechtlich geregelten Abschlüsse - notwendig. Hier sollten die einzelnen Länder aktiv werden. Zudem sollten berufliche Anerkennungsverfahren erleichtert werden.

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-formalen 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, Wartefristen beim Zugang zum Arbeitsmarkt²⁹⁵, 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.).

Zunehmend rückt auch das Thema der potentiellen Benachteiligungsrisiken bei kirchlichen Arbeitgeber_innen in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. Kirchliche Arbeitgeber_innen können – wie andere Religionsgemeinschaften - unter Rückgriff auf die Verfassungsgarantie des kirchlichen Selbstbestimmungsrechtes (Art. 140 GG i. V. m. Art. 137 Abs. 3 WRV), welche gemäß Art. 17 Abs. 1 AEUV auch auf europarechtlicher Ebene zu beachten ist, weitgehende arbeitsrechtliche Sonderregelungen treffen. Nachdem die Reichweite des kirchlichen Selbstbestimmungsrechts durch den europäischen Gerichtshof noch nicht abschließend geklärt ist, sollten kirchliche Arbeitgeber_innen ihre Rechte nach § 9 AGG zurückhaltend anwenden und die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte und des Bundesarbeitsgerichts berücksichtigen.

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 Gehaltserhöhung, 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.).

In Betrieben und öffentlichen Verwaltungen sollten daher **Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen in Bezug auf alle AGG-Merkmale** durchgeführt werden, die dazu beitragen, Stereotype aufzudecken, diskriminierende Verhaltensweisen (wie z. B. auch sexuelle Belästigung) gegenüber anderen Mitarbeiter_innen zu identifizieren und abzubauen. Solche Schulungen oder Workshops können auch dazu genutzt werden, **Diskriminierungserfahrungen und -risiken zu thematisieren** und Wissen zu spezifischen Gruppen zu vermitteln. Ziel solcher Maßnahmen kann es sein, angemessene Kommunikations- und Interaktionsmuster im Umgang mit einer diversen Belegschaft zu erwerben.

Die Sensibilisierungs- und Informationsmaßnahmen sollten nachhaltig sein und als **langfristiger, fortdauernder Prozess** im Unternehmen bzw. der öffentlichen Verwaltung verankert werden. Als hilfreich kann es sich erweisen, eine **emotionale Ansprache der Teilnehmenden sowie einen persönlichen „Impact“** sicherzustellen. Sensibilisierung sollte zudem möglichst immer mit persönlichem Kontakt zu den „Betroffenen“ einhergehen, damit nicht nur die allgemeine, sondern auch die individuelle (persönliche) Ebene, die für die Wirksamkeit von Sensibilisierungsmaßnahmen besonders wichtig ist, angesprochen wird.

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

Unterschiedliche Gruppen von Mitarbeiter_innen können am Arbeitsplatz unterschiedliche Bedürfnisse in Anknüpfung an ihr Alter, Geschlecht, ihre ethnische Herkunft, eine Behinderung, ihre Religion oder Weltanschauung bzw. ihre sexuelle Identität haben. Werden diese spezifischen Bedürfnisse von Arbeitgeber_innen nicht beachtet oder bestehen keine Rahmenbedingungen, die es **ermöglichen, die individuellen Bedürfnisse mit der Arbeit in Einklang zu bringen**, kann es zu Benachteiligungen dieser Mitarbeiter_innen kommen.

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,

Angebote zur Förderung der Gesundheit – um nur einige zu nennen - können dabei verschiedenen Gruppen von Mitarbeiter_innen wie Frauen, älteren Mitarbeiter_innen, behinderten und chronisch kranken Mitarbeiter_innen und der Belegschaft insgesamt zugutekommen.

Nicht nur, aber primär, für weibliche Beschäftigte sind vor allem **Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf** – sowohl in Bezug auf die Erziehung von Kindern als auch die Pflege von Angehörigen - notwendig. Für Mitarbeiter_innen mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen können hingegen Maßnahmen zur gesetzlich verankerten Herstellung von **Barrierefreiheit oder die Einrichtung eines behindertengerechten Arbeitsplatzes** (Art. 9 UN-BRK) notwendig sein. Religiöse Bedürfnisse können hinsichtlich Gebets-, Essens- und Kleidungs Vorschriften bestehen und von Arbeitgeber_innen z. B. durch die Erweiterung des Essenangebots oder die **Berücksichtigung von (religiösen) Essgewohnheiten im Speiseangebot von Kantinen bzw. durch die Integration von Bekleidungs Vorschriften**, in Form notwendiger Arbeitskleidung oder Uniformen, sowie durch die Bereitstellung von Gebetsräumen aufgegriffen werden. Auch ist es möglich, Arbeitgeber_innen flexible Urlaubstage im Hinblick auf unterschiedliche religiöse Feiertage zu gewähren. Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund können beispielsweise spezifische Informations- oder Weiterbildungsbedürfnisse im Hinblick auf die deutsche Sprache haben.

10. Mitarbeiter_innen eine diversityorientierte Unterstützung beim innerbetrieblichen Aufstieg (Weiterbildung, Mentoring, Förderung betrieblicher Netzwerke) anbieten
Mitarbeiter_innen können in Anknüpfung an die in § 1 AGG geschützten Merkmale Benachteiligungen beim innerbetrieblichen Aufstieg erfahren oder an die sogenannte „gläserne Decke“ stoßen.

Mögliche Barrieren im Hinblick auf den innerbetrieblichen Aufstieg sollten identifiziert und analysiert werden: Welche Ressourcen und Unterstützung benötigen bestimmte Gruppen von Beschäftigten, um innerbetrieblich aufzusteigen? Hilfreich kann es sein zu analysieren, welche Gruppen - Frauen, Mitarbeitende mit Migrationshintergrund, behinderte Mitarbeiter_innen, jüngere oder ältere Mitarbeiter_innen etc. - aufsteigen wollen und welche Gruppen sich im Unternehmen bzw. in der öffentlichen Verwaltung auf welcher Führungsebene befinden (siehe auch unten Empfehlung 11).

Wichtig sind außerdem die **Sicherstellung eines chancengleichen Zugangs zur Weiterbildung und die Ermöglichung von „lebenslangem Lernen“**. Gruppen von Beschäftigten, die bisher in Weiterbildungen unterrepräsentiert sind wie Frauen, Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund, ältere Beschäftigte, behinderte und chronisch kranke Menschen (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.2.) sollten besonders gefördert werden. Kosten für Weiterbildungen sollten in Bezug auf alle Mitarbeitenden in gleichem Maße übernommen werden. Dort, wo höhere Kosten, z. B. aufgrund von Kinderbetreuung und spezifischen Bedürfnissen behinderter oder chronisch kranker Mitarbeiter_innen, anfallen, sollten diese möglichst übernommen oder durch teilzeitgeeignete Angebote vermieden werden.

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.

Netzwerke für spezifische Gruppen von Mitarbeiter_innen wie Frauen, Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund und LSBTI*-Menschen können ebenfalls dazu beitragen, Ressourcen im Hinblick auf den Aufstieg zu stärken und diesen zu erleichtern. Entsprechende Netzwerke sollten nach einer innerbetrieblichen Bedarfsabfrage von Leitungsebene, Diversity-Beauftragten oder ähnlichen Stellen ins Leben gerufen und, wenn nötig, mit entsprechenden finanziellen Mitteln oder anderen Ressourcen (Zeitbudget für Treffen, Raum für Treffen etc.) ausgestattet werden. Netzwerke zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung lassen sich derzeit vor allem in größeren Unternehmen finden und sind häufig auf Frauen, aber auch LSBTI*-Personen ausgerichtet. Andere Beschäftigtengruppen wie Menschen mit Migrationshintergrund, behinderte oder chronisch kranke Menschen könnten von solchen Netzwerken ebenfalls profitieren.

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

Arbeitgeber_innen, sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor, haben in den letzten Jahren verstärkt Diversity-Maßnahmen implementiert. Darüber hinaus wächst die Zahl der Unternehmen, die umfassende Diversity-Strategien entwickelt und umgesetzt haben. Grundlage für die Einführung dieser Maßnahmen und Strategien ist, dass die Arbeitgeber_innen die vielfältigen Vorteile für das Unternehmen auf wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene erkennen (s.o. Kapitel IV.IV. 5.). Diversity-Strategien und Antidiskriminierungsmaßnahmen in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen sind vor allem dann erfolgreich, wenn sie von allen Beschäftigten und der Leitung der Organisation mitgetragen werden.

Deshalb ist es wichtig, **Top-Down- und Bottom-Up-Ansätze bei der Entwicklung und Umsetzung von Diversity-Maßnahmen zu verbinden**, die die gesamte Organisation einbeziehen. Zentral ist dabei ein öffentliches Bekenntnis von Führungskräften, aber auch allen anderen Beschäftigten zu Diversity und Antidiskriminierung.

Diversity-Strategien sollten beteiligungs- und beschäftigtenorientiert sowie mit Respekt für alle Mitarbeiter_innen umgesetzt werden. **Betriebsvereinbarungen** können bei der Einführung von Maßnahmen zur Förderung von Diversity und der Bekämpfung von Diskriminierung ein wichtiges Instrument sein, da sie Verbindlichkeit und Sanktionierbarkeit gewährleisten. Zudem können Diskriminierungsverbote, aber auch konkrete Schritte zum Umgang mit unterschiedlichen Diskriminierungsformen, wie sexueller Belästigung am Arbeitsplatz, im Rahmen einer Betriebsvereinbarung festgeschrieben werden.

Die Förderung von **Diversity und Chancengleichheit sowie die Vermeidung von Diskriminierung sollten in das Leitbild** des Unternehmens bzw. der öffentlichen Verwaltung aufgenommen werden. Auch im Rahmen der **Corporate Social Responsibility (CSR)**, also der gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen, sollten die Themen Förderung von Diversity und Antidiskriminierung stärker in den Fokus rücken. Gleichzeitig sollten Betriebe und öffentliche Verwaltungen bei der Umsetzung von Diversity- und Antidiskriminierungs-Strategien von der Gesellschaft unterstützt werden. Ferner sollte überlegt werden, welche Anreize von staatlicher Seite geschaffen werden können, um die Entwicklung und Umsetzung von Diversity-Strategien in Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung zu fördern. Es sollte zwar in der Eigenverantwortung/-initiative der Betriebe liegen, individuelle Diversity-Konzepte zu entwickeln und umzusetzen; sie sollten dabei jedoch Unterstützung von außen, beispielsweise im Hinblick auf eine entsprechende Infrastruktur, Ressourcen (z. B. in Form von Förderprogrammen) und Wissen (z. B. in Form von Beratung) erhalten.

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 festlegen²⁹⁶. 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 Duty²⁹⁷ 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

Betriebs- und Personalräte, Beschwerdestellen nach § 13 AGG und die Beschäftigten selbst sollten durch spezifische Schulungen stärker dazu befähigt werden, Diskriminierungen im Kontext von Kündigungen bzw. bei der Beendigung des Arbeitsverhältnisses zu erkennen und dagegen vorzugehen. Mitarbeiter_innen sollten über die Möglichkeiten im Rahmen von Kündigungsschutzklagen informiert und ggf. an spezielle Antidiskriminierungsberatungsstellen verwiesen werden.

Strukturelle und individuelle Benachteiligungsrisiken in Bezug auf atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sollten untersucht und die benachteiligenden Auswirkungen des fehlenden Kündigungsschutzes bei befristeten Arbeitsverhältnissen auch diskriminierungsrechtlich 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

Die **Antidiskriminierungsstelle des Bundes** schließt sich der **Empfehlung** der von ihr im Rahmen des Themenjahres „Im besten Alter. Immer.“ einberufenen **Expert_innenkommission zu Fragen der Altersdiskriminierung** an, dass tarifvertragliche Regelungen regelmäßig von den Tarifpartner_innen auf ihre Sinnhaftigkeit im Hinblick auf Altersgrenzen geprüft werden sollten (ADS-Expert_innenkommission Altersdiskriminierung 2012, S.6).

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

297 Die „Public Sector Equality Duty“ trat in England im April 2011 in Kraft. Sie basiert auf dem Equality Act von 2010 und bezieht sich auf die Merkmale Alter, Behinderung, Geschlecht, Geschlechtsumwandlung, Schwangerschaft und Mutterschaft, „Rasse“, Religion und Glaube sowie sexuelle Orientierung. Sie verpflichtet den öffentlichen Dienst, öffentliche Schulen, Krankenhäuser etc. und öffentliche Unternehmen, nicht gerechtfertigte Benachteiligungen, Belästigungen und Viktimisierung zu beseitigen, Chancengleichheit zwischen den verschiedenen Gruppen voranzubringen sowie einen guten Umgang der verschiedenen Gruppen untereinander zu fördern. Dafür müssen Gleichstellungsmaßnahmen in unterschiedlichen Bereichen umgesetzt werden. Grundlage für die Umsetzung der Maßnahmen und die regelmäßige Berichterstattung zur „Public Sector Equality Duty“ ist zudem, dass die verschiedenen Institutionen Daten zu ihren Mitarbeiter_innen und Kund_innen entlang der geschützten Dimensionen sammeln und auswerten müssen, um die Wirkung auf die unterschiedlichen Gruppen zu analysieren und die Chancengleichheit zu verbessern. Ausführliche Informationen sind abrufbar unter: <http://www.equalityhumanrights.com/advice-and-guidance/public-sector-equality-duty/> (Januar 2013).

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

Die **Antidiskriminierungsstelle des Bundes** schließt sich der **Empfehlung der Expert_innenkommission gegen Altersdiskriminierung an, die Praxis der Flexibilisierung bei öffentlichen Arbeitgeber_innen im Übergang vom Beamtenverhältnis in den Ruhestand zu evaluieren** (ADS-Expert_innenkommission Altersdiskriminierung 2012, S.6).

Beamt_innen können schon jetzt auf Antrag über die allgemeine/gesetzliche Regelaltersgrenze hinaus weiter beschäftigt werden. So ist eine freiwillige Dienstzeitverlängerung je nach Bundesland zwischen ein und drei Jahren möglich, sofern dienstliche Gründe dem nicht entgegenstehen. In Niedersachsen ist eine freiwillige Dienstzeitverlängerung sogar bis zum 70. Lebensjahr möglich. Gleichzeitig werden neue Modelle der Altersteilzeit im Öffentlichen Dienst erprobt. Es wird dem Öffentlichen Dienst empfohlen zu evaluieren, in welchem Ausmaß die Möglichkeit der Dienstzeitverlängerung in Anspruch genommen wird, welche Auswirkungen dies für den Öffentlichen Dienst hat und ob diese Flexibilisierung auch auf Branchen jenseits des Öffentlichen Dienstes übertragen werden kann.

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.

Ziel der Analyse der Ausgangssituation ist es, die Vielfalt der Mitarbeiter_innen zu erheben und einen Überblick über bestehende Diversity-Maßnahmen zu erhalten. In diesem Kontext stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung. Mit einer **anonymen Befragung der Beschäftigten** können beispielweise Diversity-Daten zur Belegschaft erhoben werden. Ein **Equality-Monitoring** erhebt die Diversität der Beschäftigten, gemessen an ihrer Repräsentanz in der Bevölkerung, und zeigt so auf, welche Gruppen noch unterrepräsentiert sind. Bei diesen Erhebungen sollten Aspekte des Datenschutzes stets mit den Erfordernissen der Datenabfrage abgewogen werden.

Ein **Diversity-Audit** hilft einer Organisation, bestehende Diversity-Maßnahmen zu identifizieren. Es fragt zudem, welches Ziel mit der Diversity-Strategie verfolgt werden soll und beinhaltet die Frage nach der Einstellung von Organisationsleitung und Mitarbeiter_innen gegenüber Diversity. Es gibt bereits diverse Audits. Zurzeit wird u. a. vom BMAS und der Bertelsmann Stiftung ein neuer Audit entwickelt. Auch ein **Diversity-Benchmarking**, also ein Vergleich mit anderen Abteilungen des Betriebes oder der Verwaltung bzw. anderen Einrichtungen im Hinblick auf Diversity-Maßnahmen, kann ein wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Diversity-Strategie sein. Ferner sollten Barrieren, Risiken und Chancen im Hinblick auf die Umsetzung einer Diversity-Strategie im Vorfeld identifiziert werden. Eine solche umfassende Ausgangsanalyse kann als Grundlage für die Entwicklung von Zielen, Kennzahlen und Indikatoren genutzt werden und bietet die Grundlage für ein späteres Diversity-Monitoring.

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.

Schließlich sollte die Diversity-Strategie auch eine regelmäßige **Erfolgsmessung, Evaluation und Wirkungsanalyse** beinhalten. Die im Rahmen der Diversity-Strategie a priori festgelegten Erfolgsindikatoren, Zielwerte oder Leistungsvereinbarungen sollten in angemessenen und vorher vereinbarten Zeitabständen überprüft und evaluiert werden. Dabei gilt es zu reflektieren, warum Ziele erreicht bzw. nicht erreicht wurden und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Diversity-Strategie einfließen zu lassen. Externe oder interne Expert_innen sollten schon zu Beginn der Umsetzung der Diversity-Strategie benannt werden. Sie sollten den Prozess der Umsetzung und die Erfolgsmessung (wissenschaftlich) begleiten. Die Ergebnisse dieser Evaluationen und Wirkungsanalysen sollten transparent und allen Mitarbeiter_innen der Organisation zugänglich gemacht werden. Sinnvoll erscheint in diesem Kontext auch die Integration in ein bestehendes Qualitätsmanagement.

VI) Forschungslücken durch Studien zu Diskriminierung im Arbeitsleben schließen

Wie aufgezeigt, gibt es noch viele Forschungslücken im Zusammenhang mit Fragen der Diskriminierung im Arbeitsleben. Es wird zwar in den Gender-Studies, Queer-Studies, der Migrationsforschung, Disability-Studies, Diversity-Studies etc. zu diesem Thema geforscht, doch fehlt es häufig an transdisziplinärer Forschung, die sich dem Thema Diskriminierung im Arbeitsleben aus verschiedenen Richtungen nähert und **mehrdimensionale bzw. intersektionale Diskriminierung im Kontext des Arbeitslebens** in den Fokus nimmt. Auch mit Blick auf die einzelnen AGG-Dimensionen fehlt es an Forschung zu verschiedenen Fragen der Benachteiligung im Arbeitsleben.

So gibt es beispielsweise keine Studien, die in Bezug auf die einzelnen AGG-Merkmale das **Diskriminierungsrisiko beim Zugang zur Ausbildung, einem Arbeitsplatz oder während des Beschäftigungsverhältnisses** erheben. Dies trifft insbesondere auf die Kategorie Religion, aber auch auf LSBTI*-Personen zu. In diesem Kontext könnten **Testing-Studien** sinnvoll sein. Hilfreich wären auch Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie sich prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Praktika, Teilzeitarbeit, Mini-Jobs etc. auf das Risiko, Diskriminierung im Beschäftigungsverhältnis zu erfahren, auswirken. Forschung fehlt auch zur Frage, welche Rolle das Übergangssystem (siehe oben Kapitel IV.IV. 2.1.) im Hinblick auf die Verstärkung oder Reduzierung von Diskriminierung spielt.

Wenig untersucht ist bislang auch, inwieweit der **berufliche Auf- bzw. Abstieg von Beschäftigten in Anknüpfung an verschiedene AGG-Dimensionen** beeinflusst wird. Es liegen kaum Untersuchungen dazu vor, warum es anscheinend eine „gläserne Decke“ für Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationshintergrund und LSBTI*-Personen gibt. Ferner fehlen Studien zur Entgeltungleichheit, die analysieren, in welchem Umfang ausländische Beschäftigte, Beschäftigte mit Migrationshintergrund, behinderte oder chronisch kranke Beschäftigte von Entgeltungleichheiten betroffen sind.

Wünschenswert wäre eine wissenschaftliche Aufbereitung von Daten, Beschwerden und Beratungsanfragen von Antidiskriminierungsbüros, auf deren Basis mehr Erkenntnisse zu Diskriminierungsmechanismen und Verursacher_innen von Diskriminierung gewonnen werden.

Mit Blick auf die Implementierung von Diversity-Aktivitäten in Betrieben und öffentlicher Verwaltung wäre weitere Forschung zur Wirkung einzelner Diversity-Maßnahmen und -Strategien hilfreich. Auch Studien zur Frage, inwiefern sich Diversity-Maßnahmen positiv auf den Erfolg von Unternehmen und mehr Chancengleichheit auswirken, sollten gefördert werden.

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

Statistische Daten liefern eine wichtige Grundlage für die Analyse von Diskriminierungsrisiken auf dem Arbeitsmarkt. Zum Merkmal Geschlecht gibt es umfangreiche Daten, in Bezug auf andere Merkmale wie Behinderung oder Migrationshintergrund fehlen sie. Kaum vorhanden sind Daten über die Religionszugehörigkeit oder die sexuelle Orientierung von Beschäftigten.

Daher sollte analysiert werden, welche Datenlücken im Hinblick auf AGG-bezogene Benachteiligung im Arbeitsleben existieren und wie diese geschlossen werden können. Dabei sollte auch geprüft werden, wie sensible Daten, z. B. zur sexuellen Orientierung, zur Behinderung oder zum Migrationshintergrund von Beschäftigten, gewonnen werden können und in welchen Bereichen sie sinnvoll sind, um Diskriminierungsrisiken aufdecken zu können. Wichtig wäre ferner, innerhalb einzelner Gruppen genauer zu differenzieren, da Diskriminierungsrisiken für einzelne Untergruppen unterschiedlich ausfallen können. So kann beispielsweise das Risiko, in Arbeitslosigkeit zu verharren, nach ethnischer Herkunft oder Art und Schwere einer Behinderung unterschiedlich ausfallen.

Statistische Daten zu einzelnen AGG-Dimensionen mit Bezug zum Arbeitsleben sollten noch stärker vergleichend zusammengeführt werden. Detaillierte Datensammlungen mit Bezug zu Ungleichheiten im Arbeitsleben, wie sie in unterschiedlichen Berichten der Bundesregierung, z. B. dem Gleichstellungsbericht, dem Altenbericht, dem Bericht zur Lebenslage von Menschen mit Behinderungen sowie dem Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Integration, Migration und Flüchtlinge, präsentiert werden, sollten übergreifend und nach vorher ausgearbeiteten Indikatoren zusammengeführt werden. Dabei könnte an ähnliche Datensammlungen aus dem europäischen Kontext wie den Bericht der britischen Kommission für Gleichstellung und Menschenrechte (Equality and Human Rights Commission, EHRC) „How fair is Britain“ angeknüpft werden²⁹⁸. Auch das Diversitätsbarometer, das vom Zentrum für Chancengleichheit und Rassismusbekämpfung herausgegeben wird, bietet eine erste Orientierung²⁹⁹.

298 Weitere Informationen zum indikatoren gestützten Bericht der EHRC finden sich auf folgender Website: <http://www.equalityhumanrights.com/key-projects/how-fair-is-britain/> (Januar 2013).

299 Für mehr Informationen zum Diversitätsbarometer siehe <http://www.diversiteit.be/?action=onderdeel&onderdeel=293&titel=Diversity+Barometer&setLanguage=4> (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.

B.

Beitrag des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen

I. Einleitung

Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen hat sich zusammen mit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes für die Themen „Bildung“ und „Arbeit“ in dem zweiten gemeinsamen Bericht nach § 27 Abs. 4 AGG entschieden, weil er diese Bereiche im Hinblick auf die Inklusion behinderter Menschen für besonders relevant hält. Fragen der Bildung spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des späteren Lebens, beim Zugang zum Arbeitsmarkt und bei der Stellung behinderter Menschen innerhalb der Gesellschaft. Es kommt auf eine möglichst umfassende und bestmögliche Bildung für Menschen mit Behinderungen an. Dies betrifft die Bereiche der frühkindlichen Bildung, der Schule und der Hochschulen. Spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-BRK ist der Fokus auf die inklusive Bildung gerichtet. Dabei geht es darum, ein selbstverständliches Miteinander behinderter und nicht behinderter Menschen zu ermöglichen und insbesondere im Bildungsbereich für behinderte Kinder die Voraussetzungen für ein Gelingen des gemeinsamen Lernens zu schaffen. Der Beauftragte ist überzeugt, dass durch den der UN-BRK zugrunde liegenden Gedanken der Inklusion darüber hinaus auch die Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen wesentlich verbessert werden kann. Zum einen weil es die Lernerfolge erhöht, zum anderen weil das gemeinsame Aufwachsen von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen beide Seiten den Umgang miteinander lernen lässt. Erst wenn das Miteinander eingeübt wurde, wird es auch im Erwachsenenalter selbstverständlich, zusammen zu arbeiten und schwerbehinderte Menschen als gleichwertige Kolleginnen und Kollegen und als vollwertige Arbeitskräfte zu betrachten und einzustellen.

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.

Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (NAP) ist zum Thema Bildung ausdrücklich festgelegt, dass sich die Bundesregierung dafür einsetzt, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. So lautet eine Forderung des NAP, dass Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern sollen. Weiterhin ist festgelegt, dass die Bundesregierung im Rahmen ihrer Zuständigkeit und Möglichkeiten die Länder und Schulträger zum Ausbau der Angebote des gemeinsamen schulischen Lernens aktiv auffordert und sie in diesem Prozess weiterhin unterstützen wird. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung hat dementsprechend mit dem Elternverband Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben - gemeinsam lernen e. V. einen Elternratgeber zum Gemeinsamen Unterricht herausgegeben und den Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen zusammen mit der Bertelsmann Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission ins Leben gerufen. Dabei werden jährlich Schulen ausgezeichnet, die sich besonders dem Thema des gemeinsamen Unterrichts widmen. Diese Schulen dienen als gute Beispiele dafür, wie das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern in der Praxis umgesetzt werden kann. Darüber hinaus finden sich auf der sogenannten Inklusionslandkarte, die im Auftrag des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung erstellt wurde, gute inklusive Beispiele - u. a. zum Thema Bildung. Die Inklusionsbeispiele können unter www.inklusionslandkarte.de eingesehen werden. Ziel der Landkarte ist es, das Bewusstsein für Inklusion zu bilden, die praktische Umsetzung von Inklusion darzustellen, zur Nachahmung anzuregen und die Arbeit von Verbänden, Institutionen und einzelnen Personen zu würdigen und zu unterstützen. Der Beauftragte besucht die inklusiven Beispiele, die auf die Landkarte aufgenommen wurden, während seiner Inklusionstour durch verschiedene Bundesländer und sorgt damit für eine stärkere Wahrnehmung dieser guten Beispiele in der Öffentlichkeit. Ausgewählt werden die Beispiele dabei nicht vom Beauftragten selbst, sondern vom Inklusionsbeirat, einem Gremium, das im Sinne der Forderung „Nichts über uns ohne uns“ fast ausschließlich mit Menschen mit Behinderung besetzt ist.

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)

Die Expertise bejaht eine unmittelbare Anwendbarkeit des Art. 24 der UN-BRK. Es wird ausgeführt, das Recht aus Art. 24 der UN-BRK vermittele schon heute eine individual-schützende Rechtsposition. Die konkrete Ausgestaltung des Rechts aus Art. 24 UN-BRK obliege dem Gesetzgeber. Auch wenn bisher nicht alle Länder ihre Schulgesetze geändert hätten, müssten die Schulverwaltungen die inklusive Beschulung soweit als möglich gewährleisten. Gleichzeitig betonen die Verfasser der Studie, dass oberstes Ziel stets das Wohl des Kindes mit Behinderung sein müsse. Dies spreche im Einzelfall regelmäßig für eine inklusive Beschulung, könne im Ausnahmefall aber auch dagegen sprechen.

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 Studie stellt zutreffend fest, dass das Recht auf inklusive Beschulung in vielen Fällen flankierende Sozialleistungen benötigt, damit es überhaupt wahrgenommen werden kann. Zu ergänzen ist, dass die Verwirklichung des Rechts auf gemeinsamen Unterricht im Regelschulsystem für Eltern behinderter Kinder mit höheren finanziellen Belastungen verbunden sein kann. So ist die Finanzierung einer Assistenz für das behinderte Kind während der Nachmittagsbetreuung in sogenannten Offenen Ganztagschulen mit der Anrechnung von Einkommen und Vermögen der Eltern verbunden. Hintergrund ist, dass die aus Mitteln der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII finanzierte Assistenz nur für den eigentlichen Schulunterricht finanziert wird, ohne dass sich Eltern unter Anrechnung von Einkommen und Vermögen daran beteiligen müssen - nicht aber für den nicht zum Unterricht zählenden Nachmittagsbereich der Ganztagschule. Im Vergleich dazu sind Eltern behinderter Kinder, die die Beschulung in einer Förderschule wählen, keinen finanziellen Mehrbelastungen ausgesetzt und haben in der Regel eine ganztägige Betreuung für ihr Kind. Diese Ungleichbehandlung kann zur Folge haben, dass Eltern behinderter Kinder eher die Förderschule wählen.

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)

Die Studie stellt für den vorschulischen Bereich fest, dass frühkindliche Bildung in Sonderinstitutionen grundsätzlich als institutionelle Diskriminierung zu bewerten sei, da sie die Kinder bezüglich wichtiger Entwicklungschancen benachteilige. Bei den integrativen Einrichtungen sei wichtig, diese mit fachlich kompetentem Personal auszustatten, um die Effekte des gemeinsamen Lernens für alle Kinder auch wirksam entfalten zu können. Für den schulischen Bereich wird festgestellt, dass bereits die Tatsache, dass ein großer Teil der Kinder mit Behinderung nicht an allgemeinen Schulen unterrichtet werde, diskriminierend sei. Trotz des Art. 24 der UN-BRK sei die Schullandschaft nach wie vor durch eine starke strukturelle Segregation geprägt. Es lägen allerdings deutliche Unterschiede in den einzelnen Bundesländern vor. Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) belegten, dass nach wie vor fast 80 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine allgemeinen Schulen besuchten. Eine konsequente Absage an schulische Exklusion sei bisher nur in Bremen und Hamburg zu sehen. Innerhalb der Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei zudem eine weitere Diskriminierung zu beobachten. So liege der Fokus der Integration auf den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache und Verhalten“, während der Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bei der inklusiven Beschulung kaum vertreten sei. Schließlich wird ein deutlicher Zusammenhang zwischen schulischer Inklusion und dem Bildungsniveau der Eltern festgestellt. Grund hierfür sei, dass für die Inklusion nach wie vor ein erheblicher Einsatz der Eltern gegenüber Schulen und Schulverwaltung erforderlich sei.

Diese Feststellungen entsprechen den Erfahrungen des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung. Tatsächlich ist die soziale Herkunft und damit das Vermögen der Eltern, sich für die schulische Inklusion ihrer behinderten Kinder zu engagieren, in vielen Bundesländern unabdingbar, um das Recht aus Art. 24 UN-BRK auch umzusetzen. So muss oft nicht nur die eigentliche Schulzuweisung mit Nachdruck eingefordert werden. Auch die Gewährung der angemessenen Vorkehrungen nach Art. 24 UN-BRK, also die Unterstützungsmaßnahmen für das Gelingen der Inklusion in der Schule, hängt erheblich vom Einsatz der Eltern ab. Das bedeutet eine Chancenungleichheit für behinderte Kinder, an den Vorteilen des gemeinsamen Lernens und Aufwachsens mit nicht behinderten Kindern zu partizipieren, deren Eltern nicht die Möglichkeiten haben, die Ansprüche tatsächlich auch durchzusetzen. Gleichzeitig wird deutlich, dass es nach wie vor erheblicher Anstrengungen der ohnehin stark belasteten Eltern behinderter Kinder bedarf, um die Ansprüche ihrer Kinder in der Praxis geltend zu machen und einzufordern. **Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung ist der Auffassung, dass die Schulbehörden die Vorgaben des Art. 24 der UN-BRK bereits zum jetzigen Zeitpunkt beachten müssen. Er hält die Ablehnung der inklusiven Beschulung für unzulässig.**

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 Heinzlmann)

Die Studie untersucht, in welchen Bereichen Diskriminierung - u. a. zum Thema „Behinderung in Hochschulen“ - vorkommt. Es werden Indikatoren entwickelt, anhand derer sich Diskriminierung in Hochschulen erkennen lässt. Zudem werden Maßnahmen und Strategien erarbeitet, um Diskriminierung zu vermeiden und den respektvollen Umgang mit Vielfalt zu unterstützen. Benachteiligungen werden für die Gruppe der Studierenden mit Behinderung beim Hochschulzugang, der Barrierefreiheit, den Nachteilsausgleichen während des Studiums sowie bei der Bewilligung behinderungsbedingter Mehrbedarfe, insbesondere der Weitergewährung behinderungsbedingter Mehrbedarfe nach dem Erwerb des Bachelor-Grades als einem berufsqualifizierenden Abschluss, festgestellt. Die Verfasser der Studie schlagen vor, die Beteiligten an der Hochschule mehr für die Belange von Studierenden mit Behinderung zu sensibilisieren. So sei ein wichtiger Faktor für die Befassung mit dem Thema Behinderung an der jeweiligen Hochschule die Schaffung des Amtes eines Beauftragten für Studierende mit Behinderung. Als weitere wichtige Erkenntnis der Studie bleibt festzuhalten, dass Maßnahmen gegen Diskriminierung an den Hochschulen stärker vernetzt werden sollten, um Synergien auszuschöpfen und die Transparenz zu erhöhen.

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

Für den Bereich der Bildung sind nach der verfassungsmäßigen Ordnung die Bundesländer zuständig. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung arbeitet daher insbesondere zum Thema „Bildung“ mit den Landesbeauftragten zusammen. Wegen der besonderen Bedeutung des Themas „Bildung“ für die Teilhabe behinderter Menschen gehört es trotz der Landeszuständigkeit auch zu der Aufgabe des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung, sich mit Fragen der Bildung behinderter Menschen zu beschäftigen und sich zu positionieren, zumal der Beauftragte eine Vielzahl von Beratungsanfragen zu Fragen der schulischen Bildung erhält.

1. Kindergarten

Die Zuschriften aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung beziehen sich in der Regel auf Fragen der Finanzierung und der Bereitstellung von Ressourcen für die Integration in Regelkindergärten. Beschwerden von Eltern behinderter Kinder, dass Inklusion in dieser Bildungsstufe trotz ihres ausdrücklichen Wunsches nicht möglich sei, erhält der Beauftragte nicht. Gleichwohl ist die Ausstattung mit entsprechend qualifiziertem Personal durchaus ein Thema, das im Hinblick auf die Realisierung des Anspruchs auf einen Kindergartenplatz für unter 3-Jährige bedeutsamer werden kann. Zwar gibt es kaum Kinder mit Behinderungen, die vor dem dritten Lebensjahr den Kindergarten besuchen³⁰⁰. Allerdings werden wegen des Anspruchs auf einen Kita-Platz für unter 3-Jährige ab Mitte 2013 zusätzliche personelle Ressourcen gebunden. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung hat im Zusammenhang mit der Bewilligung zusätzlicher finanzieller Mittel für den Ausbau der Kindertagesbetreuung daher darauf hingewiesen, dass die Mittel in die gemeinsame Betreuung von behinderten und nicht behinderten Kinder investiert werden sollten.

In den Zuschriften an den Beauftragten wird auch die in den Ländern unterschiedliche Heranziehung zu Kitabeiträgen für behinderte Kinder thematisiert. Während in heilpädagogischen Kindertagesstätten bei einer Gewährung von Eingliederungshilfe nach dem SGB XII keine Beiträge zu zahlen sind, müssen Eltern, die sich für eine integrative Einrichtung entscheiden, teilweise den üblichen Kitabeitrag zahlen. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung hält dies unter dem Aspekt, dass Eltern sich für eine inklusive Einrichtung entscheiden können müssen, ohne benachteiligt zu werden, für nicht tragbar. Für eine Aufrechterhaltung von Sondereinrichtungen gibt es weder pädagogische Gründe, noch sind sie im Interesse der Kinder. Die Unterstützung muss auch hier dem Kind folgen und nicht umgekehrt.

³⁰⁰ s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C3-3A; BRK-Allianz 2012: Bericht „Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion“, S. 43.

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.

Die Regelungen für einen Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in der allgemeinen Schule sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Es gibt Länder, die den bisher geltenden sogenannten Ressourcenvorbehalt bereits abgeschafft haben und alle Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterrichten. Andere Bundesländer haben zwar in ihren Schulgesetzen nach wie vor den Ressourcenvorbehalt verankert, nehmen aber faktisch keine Zuweisung zur Förderschule mehr vor, wenn dies dem Willen der Eltern oder dem der behinderten Kinder widerspricht. Wieder andere Bundesländer weisen Kinder mit Behinderungen den der Art der Behinderung entsprechenden Förderschulen zu - selbst wenn dies dem Willen der Eltern widerspricht.

Der Stand der inklusiven Bildung zeichnet sich aktuell durch eine erhebliche Vielfaltigkeit - sogar innerhalb der Bundesländer - und eine dadurch bedingte Unübersichtlichkeit aus³⁰¹. Bundeseinheitliche Standards für die inklusive Bildung gibt es nicht. Auch wenn die Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung mit Blick auf Art. 24 UN-BRK überarbeitet und mit Beschluss vom 20. Oktober 2011 durch die Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ ergänzt worden sind, beobachtet der Beauftragte, dass die Länder diese Empfehlungen sehr unterschiedlich auslegen und Inklusion nach sehr unterschiedlichen Maßstäben umsetzen.

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 Ganztagschule 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 Assistentkraft, 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 Ganztagschulen 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 auszuschoöpfen 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 behinderter und nicht behinderter Kinder ist.

Andere Beratungsanfragen haben die Diskriminierung behinderter Kinder durch nicht behinderte Kinder in der Schule zum Thema. **Hier ist es ganz wichtig, die Schulleitungen und die Lehrerinnen und Lehrer zu sensibilisieren und das Thema Inklusion sowie Heterogenität und Partizipation anzusprechen und in der Schule ein Klima des gegenseitigen Respekts zu schaffen. In der Lehreraus- und -fortbildung sollte daher das Thema „Inklusion“ verstärkt zur Geltung kommen.**

In den Zuschriften, insbesondere von Berufsverbänden, begegnet der Beauftragte auch der Argumentation, dass für den Erhalt der Förderschulen deren hohe Qualität für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf spreche. Der Beauftragte hält die Qualität der sonderpädagogischen Förderung für wichtig, um eine bestmögliche Bildung für behinderte Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass es keine empirischen Untersuchungen zur Qualität der Bildung an Förderschulen gibt, die den vermuteten Erfolg des Förderschulsystems bestätigen. Wenn man die Qualität des bisherigen Förderschulsystems am Anteil der Schülerinnen und Schüler festmachen wollte, die an Förderschulen mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, so bleibt festzuhalten, dass 75 % der Schülerinnen und Schüler die Förderschule ohne diesen Abschluss verlassen³⁰². Die Erfahrung des Beauftragten ist, dass ein großer Teil der Abgänger von Förderschulen, in manchen Förderschulen sogar nahezu alle Abgänger, automatisch zur beruflichen Bildung und Beschäftigung in Sondereinrichtungen wechselt. Eine Ausbildung und Arbeit in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes bleibt die Ausnahme.

302 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001-2012, Vorbemerkungen S. XVI.

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.

Ein anderer Grund für die Ablehnung von Leistungen der Eingliederungshilfe im Rahmen eines Hochschulstudiums ist die Anrechnung von Einkommen und Vermögen. Wegen des Nachrangs der Sozialhilfe wird zunächst auf das Einkommen und Vermögen der Antragsteller verwiesen (§§ 82 ff., 90 SGB XII) und notwendige behinderungsbedingte Hilfen erst finanziert, wenn das Einkommen und Vermögen weitgehend aufgebraucht ist. Anders ist das bei denjenigen behinderten Menschen, die eine Ausbildung oder ein sogenanntes duales Studium absolvieren. Diese Personen erhalten durch die Agentur für Arbeit bzw. die Integrationsämter die notwendige Unterstützung für etwaige behinderungsbedingte Mehrbedarfe, so dass Leistungen der Eingliederungshilfe nicht beantragt werden müssen. Aus den Zuschriften ist ersichtlich, dass Studierende mit Behinderung es als ungerecht empfinden, dass sie zunächst ihr Einkommen und Vermögen einsetzen müssen. Sie bemängeln, dass das Hochschulstudium für Studierende mit Behinderung finanzielle Nachteile mit sich bringt.

Der Beauftragte hält eine Gleichstellung der Studierenden mit Behinderung gegenüber den Auszubildenden und vor allem den im Rahmen eines dualen Studiums studierenden Menschen mit Behinderung für erforderlich. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Veränderungen des Hochschulstudiums im Zuge der Bologna-Reform einhergeht mit einer deutlichen Verdichtung des Studiums und einer Fokussierung auf die Herstellung der Berufsfähigkeit der Studierenden. Während früher weit eher von einem „Studium Generale“ gesprochen werden konnte und damit die unterschiedliche Behandlung zwischen Hochschulstudium und Berufsausbildung gerechtfertigt wurde, ist der Fokus inzwischen auch bei einem Hochschulstudium auf die spätere Berufstätigkeit und die Verwendung am Arbeitsmarkt gerichtet. Eine unterschiedliche Behandlung des Hochschulstudiums gegenüber der Berufsausbildung bzw. dem dualen Studium erscheint damit nicht mehr gerechtfertigt. Im Hinblick darauf, dass Menschen mit Behinderung die bestmögliche Qualifikation erwerben sollten, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können, sollte das Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung nicht länger finanzielle Nachteile mit sich bringen.

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 (Hochschulhil-

fe) auch nach Abschluss einer Berufsausbildung bewilligt werden können, wenn ein unmittelbarer zeitlicher und sachlicher Zusammenhang zwischen dem Abschluss der Berufsausbildung und der Aufnahme des Studiums besteht. Es wird davon ausgegangen, dass Studierenden mit Behinderung so auch die notwendige Unterstützung für einen Masterstudiengang nach dem Bachelorabschluss ermöglicht wird.

Anfragen erhält der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung von Studierenden mit Behinderung, die promovieren wollen, denen dies aber ohne die Finanzierung der behinderungsbedingten Mehrbedarfe durch die Eingliederungshilfe nicht möglich ist. Das von den Betroffenen bereits abgeschlossene Bachelor- bzw. Masterstudium wird als „angemessene Berufsausbildung“ bewertet, und dem Nachranggrundsatz der Sozialhilfe entsprechend werden Leistungen für eine zusätzliche Qualifizierung durch eine Promotion nicht gewährt. Das Projekt „PROMI - Promotion inklusive“, das durch die Universität Köln in Kooperation mit dem Unternehmensforum e. V. und der zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt wird, hat sich mit dieser Problematik beschäftigt und wird in den Jahren von 2013 bis 2015 für schwerbehinderte Promovierende jährlich 15 zusätzliche Stellen an 14 Universitäten für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einrichten. Dabei wird es sich um versicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse mit jeweils einer halben Stelle für die Dauer von drei Jahren handeln. Die Promovierenden werden sozial abgesichert sein und haben einen Rechtsanspruch auf die notwendigen beruflichen Rehabilitationsleistungen. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung ist Mitglied des Projektbeirats.

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

Der Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt ist ein wichtiger Schritt im Leben junger Menschen und maßgeblich bestimmend dafür, wie die berufliche und damit auch die soziale Biografie verläuft. Eine der wichtigsten Grundlagen für ein erfolgreiches Arbeitsleben bildet die betriebliche Berufsausbildung. Da junge Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Einschränkungen nicht ohne Weiteres in der Lage sind, eine reguläre Ausbildung unter den üblichen Ausbildungsbedingungen in einem Betrieb durchzuführen, bewerben sie sich eher selten direkt um betriebliche Ausbildungsstellen. Der Anteil der schwerbehinderten Auszubildenden, die eine betriebliche Ausbildung durchlaufen haben, betrug 2010 - gemessen an allen Auszubildenden - nur rund 1,2 %. Die überwiegende Zahl der jungen Menschen mit Behinderung erfährt Unterstützung, die zum Teil in Kooperation zwischen Bildungsträgern und Betrieb oder in besonderen Einrichtungen wie Berufsbildungswerken durchgeführt werden. Dabei handelt es sich oft um spezielle Ausbildungsgänge für Menschen mit Behinderung, die sogenannten theoriereduzierten Ausbildungen nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG)

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.**

Häufig wenden sich Eltern von Schulabgängern an den Behindertenbeauftragten, weil ihnen und ihren Kindern nach der Schule bewusst wird, dass die Berufsperspektiven der behinderten Jugendlichen im derzeitigen System nur sehr eingeschränkt sind. Während die Schule, insbesondere die Förderschule, einen geschützten Raum darstellt, sehen sich die Jugendlichen und ihre Eltern nach der Schulzeit einem Konkurrenzkampf um Ausbildungsstellen und Arbeitsmöglichkeiten ausgesetzt, bei dem sie sich hilflos und unterlegen fühlen. Die Eltern sorgen sich um die berufliche Zukunft ihrer Kinder, weil sie erleben, dass Unternehmen leistungsstarke anpassungsfähige Nachwuchskräfte mit guten Schulabschlüssen suchen und viele Unternehmen glauben, dass gerade die Jugendlichen aus Förderschulen ihren Anforderungen nicht gerecht werden können. Aber auch Jugendliche mit den erforderlichen Schulabschlüssen erfahren bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz zahlreiche Benachteiligungen.

Eltern berichten, dass behinderte Jugendliche die gleichen Auswahlverfahren bei Bewerbungen durchlaufen müssen wie Jugendliche ohne Behinderung. Anstatt die Fähigkeiten auszuloten, würden defizitorientierte Bewerbungsgespräche geführt. In einem Fall schilderte die Mutter eines behinderten Sohnes, dass dieser zwar die Anforderungen im Rahmen des gängigen Auswahlverfahrens erfüllte. Dennoch wurde er von dem Unternehmen mit der Begründung abgelehnt, dass seine Ausbildung einen erhöhten Aufwand erfordere. Dies sei umso unverständlicher, da die Agentur für Arbeit bereit war, neben den finanziellen Zuwendungen für das Unternehmen während der Ausbildung auch Arbeitsassistenz und Schulbegleitung zu finanzieren. Die Mutter wies darauf hin, dass über die Enttäuschung hinaus, die Ausbildungsstelle nicht erhalten zu haben, auch die Tatsache zu beklagen sei, wie mit behinderten jungen Menschen bei Bewerbungsverfahren umgegangen wird.

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,

mit zum Teil voneinander abweichenden Entscheidungen. Inzwischen liegt ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes vom 10. Januar 2013 (BVerwG 5 C 24.11) vor, wonach die Bundesagentur für Arbeit zur Finanzierung des schulischen Teils der dualen Ausbildung verpflichtet wird. **Die gerichtliche Auseinandersetzung in der Angelegenheit verdeutlicht, dass sich immer noch Probleme bei der Gewährung von Leistungen an Menschen mit Behinderungen aufgrund der Schnittstellen und Zuständigkeiten im Sozialleistungssystem ergeben.**

Weiterhin nimmt der Beauftragte eine eingeschränkte Bandbreite der Ausbildungsangebote für behinderte Menschen wahr. Einsenderinnen und Einsender von Zuschriften an den Beauftragten, die aufgrund eines Unterstützungsbedarfes auf eine Ausbildungsmaßnahme bei einem Bildungsträger angewiesen sind, beklagen, den Wunschberuf nicht erlernen zu können, weil dieser entweder in der Angebotspalette nicht zur Verfügung stehe oder das Maßnahmenkontingent ausgeschöpft sei. Dies deutet auf eine mögliche strukturelle Diskriminierung hin, denn durch die Verpflichtung zur Ausschreibung können die Arbeitsagenturen nicht alle Ausbildungswünsche realisieren. Nicht ausreichende Maßnahmenkontingente können auch die Ursache für längere Wartezeiten sein. Eltern der betroffenen Jugendlichen äußern in ihren Zuschriften in diesem Zusammenhang Befürchtungen hinsichtlich einer Demotivation oder des Verlusts bereits erlernter Fertigkeiten. Bei den speziellen Ausbildungsgängen für Menschen mit Ausbildungen nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42m Handwerksordnung (HwO) wurde der Beauftragte darüber hinaus auch auf bürokratische Hürden im Hinblick auf die Anforderungen, die an ausbildungswillige Betriebe gestellt werden, aufmerksam gemacht. Nach einer Empfehlung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sollen diese Betriebe eine 320 Stunden umfassende, rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation vorweisen. Einigen Betrieben ist dies sowohl in zeitlicher wie in finanzieller Hinsicht nicht möglich. In verschiedenen Kammerbezirken, die für die ordnungsgemäße Durchführung der Berufsausbildung zuständig sind, werden sowohl der empfehlende Charakter der Rahmenregelung als auch mögliche Ausnahmen nicht genügend beachtet. Dies hat zur Folge, dass die 320-Stunden-Regelung verpflichtend für Ausbilder in Betrieben wirkt. Aus Gesprächen des Beauftragten mit Arbeitgebern ist bekannt, dass dies in der Praxis die betriebliche Ausbildung behinderter Jugendlicher stark einschränkt.

Nach den Erfahrungen des Beauftragten führen die Wege von Schulabgängern aus Förderschulen noch zu oft in Sonderwelten³⁰³ des Arbeitsmarktes. Trotz des Rechtsanspruches, alle Teilhabeleistungen als sogenanntes Persönliches Budget in Anspruch nehmen zu können (Geldleistung statt Sachleistung), gibt es nach den Erkenntnissen des Behindertenbeauftragten in der Praxis Faktoren, die die Inanspruchnahme des Persönlichen Budgets im Rahmen der Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben erschweren oder gar verhindern.

³⁰³ Anerkannte Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 SGB IX und diesen vergleichbare sonstige Beschäftigungsstätten nach § 56 SGB XII.

In einem zunehmenden Anteil von Zuschriften werden die eingeschränkten Fördermöglichkeiten für Schulabgänger aus Förderklassen mit dem Lernschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ kritisiert. Schulabgänger und ihre Eltern sehen sich durch die stark einengenden Regelungen für behinderte junge Menschen, die durch die Fachdienste und Diagnosestellen als nicht erwerbsfähig eingestuft werden, benachteiligt. Sie beklagen, keine Alternativen zur Werkstatt für behinderte Menschen aufgezeigt zu bekommen und bitten den Beauftragten um Informationen. Obwohl sich die Bundesagentur für Arbeit ausdrücklich dazu bekennt, alternative Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb einer Werkstatt für behinderte Menschen im Rahmen des Persönlichen Budgets zu ermöglichen, wird von Eltern und Jugendlichen beklagt, dass die UN-BRK bei Auslegung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen in den Arbeitsagenturen vor Ort noch nicht überall Beachtung finde und ihnen dadurch keine Alternativen zum Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen angeboten würden. Häufig seien Beratungskräfte nicht über bestehende Alternativen informiert und hätten keine Kenntnisse und Erfahrungen zur Gewährung des Persönlichen Budgets. In einem Fachgespräch im März 2012 hat der Beauftragte mit Vertretern der relevanten Gruppen aus Politik, Wirtschaft, Verwaltung und weiteren Akteuren die Frage erörtert, wie eine Umsetzung von Berufsbildungs- und Beschäftigungsalternativen zu Angeboten von Werkstätten konkret aussehen kann. Die Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen“ der Arbeits- und Sozialministerkonferenz wird sich mit dieser Thematik weiter befassen. **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

Rund zwei Drittel aller arbeitsuchenden Menschen mit einer Schwerbehinderung sind in Jobcentern gemeldet, die von ihrer aufgabenpolitischen Zielstellung auf eine schnelle Entlassung der Leistungsbezieher aus dem Leistungsbezug gerichtet sind, nicht jedoch auf individuelle Förderung nach den persönlichen Möglichkeiten. So berichten behinderte Arbeitslose dem Beauftragten immer wieder davon, dass Vermittlungskräfte in Jobcentern behinderungsbedingte Einschränkungen, beispielsweise eine geringere körperliche Belastbarkeit der Kunden, bei der Stellenvermittlung nicht berücksichtigen. Arbeitgeber werden auf gesundheitliche Einschränkungen, die sich auf die Aufgabenerfüllung auswirken können, nicht aufmerksam gemacht und erwarten einen Arbeitnehmer, der uneingeschränkt einsatzfähig ist. Dies hat zur Folge, dass behinderte Menschen die an sie gestellten Aufgaben nicht vollumfänglich erfüllen und das Arbeitsverhältnis wieder verlieren. In diesem Zusammenhang erreicht den Beauftragten eine große Zahl von Unterstützungsgesuchen, ihnen bei der Arbeitsplatzsuche behilflich zu sein. Da behinderte Arbeitsuchende auf die Unterstützung der vermittelnden Stellen angewiesen sind, empfinden sie es als Benachteiligung, nicht ihren Belangen entsprechend

unterstützt zu werden. **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

Aus den Zuschriften, die den Beauftragten erreichen, sowie aus zahlreichen Gesprächen mit behinderten Menschen, mit Schwerbehindertenvertretungen und mit Personalverantwortlichen in den Unternehmen wird deutlich, dass es nach wie vor erhebliche Vorbehalte gibt, schwerbehinderte Menschen in den Betrieben einzustellen und zu beschäftigen. Es wird die Befürchtung geäußert, dass schwerbehinderte Beschäftigte wegen des besonderen Kündigungsschutzes nach §§ 85 ff. SGB IX nicht gekündigt werden könnten, dass finanzielle Belastungen aufgrund von häufigen Fehlzeiten sowie notwendigen Umbauten am Arbeitsplatz auftreten und eine geringere Leistungsfähigkeit behinderter Menschen besteht. Aber auch fehlende Kenntnisse darüber, wie sich Arbeitsbedingungen an die veränderten Eigenschaften der gesundheitlich beeinträchtigten Mitarbeiter anpassen lassen oder intransparente Fördermöglichkeiten sowie zu viele Akteure und Zuständigkeiten (Arbeitsagenturen, Jobcenter, Jugendhilfe, kommunale Einrichtungen, Bildungsträger, Kammern), die oft nicht hinreichend untereinander vernetzt sind, werden als Hindernisse von Unternehmen genannt, behinderte

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.**

Der Beauftragte unterstützt daher als Schirmherr ein Projekt des Unternehmensforums, in dem mit dem Inklusionspreis „Unternehmen fördern Inklusion“ Unternehmen ausgezeichnet werden, die zeigen, wie Menschen mit Behinderungen erfolgreich in das Wirtschaftsleben integriert werden können. Es geht dabei um die Kategorien „Einstellung und Ausbildung von Menschen mit Behinderungen“, die „Weiterbeschäftigung leistungsgewandelter Mitarbeiter“ und die „Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit“. Auch die deutschlandweite Konferenzreihe „Unternehmen Inklusive Arbeit“, die der Beauftragte durchführt, soll dazu beitragen, behinderte Menschen in den Blick der Personalverantwortlichen in den Betrieben zu rücken. Arbeitgeber erhalten im Rahmen der Konferenzen praxisnahe Impulse für die Einstellung verschiedener Gruppen von Fachkräften mit Behinderungen. Hierzu zählen Auszubildende ebenso wie Menschen, bei denen sich im Verlauf des Arbeitslebens eine Behinderung eingestellt hat. Anhand von guten Beispielen zeigen Unternehmen, die bereits auf konkrete Erfahrungen zurückblicken können, welche Potentiale in der Einstellung von Menschen mit Behinderungen liegen. Darüber hinaus diskutieren Verantwortliche aus Wirtschaft, Sozialverbänden und Politik die Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu mehr Beschäftigung.

www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/BildungundArbeit/Arbeit/Regionaltagungen/Konferenzreihe.html

5. Fort- und Weiterbildung

Der Behindertenbeauftragte wird auch um Unterstützung zum Thema berufliche Weiterbildung gebeten. Behinderte Menschen, die das 40. Lebensjahr überschritten haben, beklagen, dass der Rentenversicherungsträger ihre Fortbildungs- bzw. Umschulungswünsche mit dem Hinweis auf das fortgeschrittene Alter abgelehnt hätte. Die Betroffenen fühlen sich hinsichtlich ihres Alters und ihrer Behinderung doppelt benachteiligt. In diesen Fällen nimmt der Beauftragte Kontakt mit dem Rententräger auf und bittet, das Anliegen der Ratsuchenden noch einmal zu prüfen. Teilweise konnte den Wünschen der betroffenen Menschen entsprochen werden. Hier scheint es ein altersabhängiges Fördermuster zu geben, das Rehabilitanden über 40 Jahre generell beim Zugang zu Bildungsmaßnahmen benachteiligt.

6. Schwerbehindertenvertretungen

Schwerbehindertenvertretungen und ihre Interessenvertretungen 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.

Nach § 3 a Abs. 2 der Arbeitsstättenverordnung (ArbStättV) hat der Arbeitgeber, wenn er Menschen mit Behinderungen beschäftigt, Arbeitsstätten so einzurichten und zu betreiben, dass die besonderen Belange dieser Beschäftigten im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheitsschutz berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für die barrierefreie Gestaltung von Arbeitsplätzen sowie von zugehörigen Türen, Verkehrswegen, Fluchtwegen, Notausgängen, Treppen, Orientierungssystemen, Waschgelegenheiten und Toilettenräumen. Diese Regelung wird zum Teil als unzureichend kritisiert, da sie Arbeitgeber davon abhalte, Menschen mit Behinderungen einzustellen, wenn beispielsweise ein Arbeitsplatz erst aufwendig barrierefrei umgebaut werden müsse. **Stattdessen müssten nach Meinung vieler Betroffener Arbeitsstätten von vornherein barrierefrei eingerichtet sein. Anregungen seitens des Beauftragten, die Arbeitsstättenverordnung entsprechend zu ändern, sind nicht aufgegriffen worden.**

8. Besonderer Kündigungsschutz

Der Beauftragte erhält Schilderungen von schwerbehinderten Menschen, dass sie dem Arbeitgeber ihre Schwerbehinderteneigenschaft nicht mitteilen, um bei der Einstellung und auch im Beschäftigungsverhältnis keine Nachteile zu haben. Insbesondere der besondere Kündigungsschutz für schwerbehinderte Menschen wird als Grund dafür ausgemacht, dass es für schwerbehinderte Menschen schwierig ist, einen Arbeitsplatz zu finden. Unternehmen kritisieren, dass die zusätzliche Hürde, schwerbehinderten Menschen zu kündigen, für ihr Unternehmen zu einer finanziellen Belastung führen könne. Für schwerbehinderte Menschen, die bereits in einem Beschäftigungsverhältnis sind, wird der besondere Kündigungsschutz andererseits als Chance gesehen, eine drohende Kündigung des Arbeitsverhältnisses abzuwenden und mit entsprechenden Hilfen - etwa des Integrationsamtes - den Arbeitsplatz zu erhalten.

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.
- | Die Vermittlung von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt setzt spezifische Kenntnisse und eine hohe Netzwerk-Kompetenz der Vermittlerinnen und Vermittler voraus. Hier bestehen insbesondere in den Jobcentern noch Defizite, so dass empfohlen wird, dort noch mehr und besser qualifizierte Vermittlungskräfte einzusetzen.
- | 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.

- | Die Beschäftigungschancen für schwerbehinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt müssen erhöht werden. Hier gilt es, Menschen mit Behinderung die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie brauchen, um eine Beschäftigung aufnehmen zu können, beziehungsweise im Betrieb zu verbleiben. Hierzu gehört persönliche Assistenz genauso wie eine barrierefreie Ausstattung des Arbeitsplatzes und ein gegebenenfalls notwendiger Lohnkostenzuschuss. Betriebe müssen sich auf älter werdende Belegschaften und einen höheren Anteil von Beschäftigten mit Behinderung einstellen, etwa durch einen verstärkten Einsatz des betrieblichen Eingliederungsmanagements. Ein Budget für Arbeit ist flächendeckend einzuführen.

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.

Teilhabe im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt ist ein wesentlicher Indikator für gesellschaftliche Integration. Soziale und ökonomische Voraussetzungen bestimmen den Erfolg im Bildungsbereich und im Arbeitsleben entscheidend mit. Ungleichbehandlungen in diesen beiden gesellschaftlich wichtigen Bereichen wirkt die Beauftragte in ihrer Zuständigkeit entgegen.

Empirische Erkenntnisse über strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Bereichen Bildung und Arbeitsleben sind nur rudimentär vorhanden. Um fundierte Aussagen treffen und effektive Maßnahmen gegen Benachteiligung entwickeln zu können, ist eine vertiefende Forschung in diesen Bereichen notwendig.

Im Bereich der Bildung hängt der Erfolg immer noch zu sehr von der sozioökonomischen Situation des Elternhauses ab. Bereits in den ersten Lebensjahren wird die Grundlage für den späteren Bildungsverlauf gelegt. Unzureichende sozioökonomische Ressourcen und eine geringe Bildungsorientierung von Familien beeinflussen die Teilhabe im Bereich der Bildung ganz wesentlich. Um Chancengleichheit herzustellen, ist es umso wichtiger, Kinder mit Migrationshintergrund so früh wie möglich zu fördern und hierfür entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Im schulischen Bildungsverlauf bleibt der problematische Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischen Voraussetzungen im Elternhaus weiter bestehen. Der Schule kommt die wichtige Aufgabe zu, Disparitäten zu mindern und eine Bildung unter gleichberechtigten Voraussetzungen für alle zu schaffen. Die Verknüpfung von sozioökonomischen Ressourcen und Studienerfolg setzt sich auch in der Hochschulbildung fort. Soziale und finanzielle Bedingungen bestimmen den Studienverlauf entscheidend mit. Auffällig ist hier die hohe Studienabbrecherquote bei Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Auch in der höchsten Bildungsinstitution scheinen die mitgebrachten sozialen und finanziellen Bedingungen den Studienerfolg maßgeblich zu bestimmen.

In der beruflichen Ausbildung sowie auf dem Arbeitsmarkt fällt die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund geringer aus als von Menschen ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied kann nicht ausschließlich auf das schlechtere schulische Niveau oder das abweichende Bewerbungsverhalten zurückgeführt werden. Vorbehalte seitens der Arbeitgeber, aber auch die Unkenntnis über Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund, die als statistische Diskriminierung bezeichnet wird, kommen hier zur Geltung. Umso wichtiger ist es, Unternehmen vom Potential der Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund zu überzeugen und für eine offene und diskriminierungsfreie Unternehmenskultur zu plädieren. In diesem Rahmen unterstützt die Beauftragte die „Charta der Vielfalt“, die im Jahr 2006 von vier Großunternehmen ins Leben gerufen wurde³⁰⁴.

Während im Bildungsbereich Anstrengungen notwendig sind, um den Erfolg von sozioökonomischen Voraussetzungen des Elternhauses zu entkoppeln, ist es bei der Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt wichtig, Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund abzubauen.

304 Die „Charta der Vielfalt“ wurde von Daimler, der Deutschen BP, der Deutschen Bank und der Deutschen Telekom im Jahr 2006 in Deutschland gegründet. Vgl. hierzu: <http://www.charta-der-vielfalt.de>.

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 werden³⁰⁵. Bedeutsame Effekte früher Förderung werden insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund beschrieben³⁰⁶. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Bundesdurchschnitt heute etwa 35 von 100 Kindern im Alter von null bis fünf Jahren einen Migrationshintergrund aufweisen³⁰⁷. 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 haben³⁰⁸.

Sprachliche Kompetenzen sowie frühe schriftsprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Erfahrungen erleichtern den Einstieg in schulisches Lernen. Kinder aus Familien mit unzureichenden sozioökonomischen Ressourcen und geringerer Bildungsorientierung sind von Anfang an dann benachteiligt, wenn die Eltern keine Möglichkeiten haben, für ihre Kinder Bildungs- und Betreuungsangebote wahrzunehmen.

Den Zusammenhang zwischen dem Bildungsverlauf von Kindern, deren sozioökonomischer Lage und dem Bildungsstand der Eltern haben wiederholt die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (PISA, IGLU) belegt. Offenkundig bestehen anhaltende soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des geringeren Bildungserfolgs junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Studie des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen stellt fest, dass Kinder selbst bei identischen intellektuellen Kapazitäten aufgrund sozialstruktureller Merkmale wie Einkommen der Eltern, Geschlecht oder Ethnizität schlechtere Bildungschancen haben³⁰⁹. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommt im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2010“ zu dem Ergebnis, dass bereits vor der Einschulung bestehende besondere Unterschiede nach Migrationshintergrund (z. B. seltenerer Besuch von Kindertageseinrichtungen, häufigere Sprachauffälligkeiten) im gesamten weiteren Bildungsverlauf nur wenig ausgeglichen werden können³¹⁰.

305 Rossbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139-158.

306 Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2011): Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung, Wiesbaden, S. 57-70.

307 Vgl.: Statistisches Bundesamt (2012k): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden. Im Jahr 2011 lebten laut Mikrozensus rund 1,1 Mio. Kinder mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe bis unter fünf Jahre in Deutschland. Ihr Bevölkerungsanteil betrug 34,9 Prozent.

308 Vgl.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (BMFSFJ) (2011b): Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Berlin.

309 Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hrsg.) (2012): Stiftungen und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, Berlin.

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 anzustreben³¹¹. 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 verbessern³¹².

Betreuungsquoten von Kindern unter drei Jahren

Da die Teilnahme an Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten eine Bedingung für bessere Bildungschancen ist, sind Daten zur Inanspruchnahme dieser Angebote wichtige Indikatoren für die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund³¹³. Dabei sind die Betreuungsquoten der Kinder unter drei Jahren und der Drei- bis Fünfjährigen gesondert zu betrachten, da es einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter dreijährige Kinder erst ab August 2013 geben wird. Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) vom 16.12.2008 schafft die Rechtsgrundlage sowohl für den notwendigen Ausbau von Betreuungsplätzen als auch für eine künftige Inanspruchnahme durch Kinder dieser Altersgruppe.

Die Betreuungsquote bei Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund ist bundesweit von 9,1 Prozent in 2008 auf 16 Prozent im März 2012 gestiegen. Im selben Zeitraum hat sie sich bei gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund von 21,6 Prozent auf 33 Prozent gesteigert und lag damit zuletzt mehr als doppelt so hoch³¹⁴. Obgleich es einen positiven Trend in den Betreuungsquoten gibt, hat sich aber der Abstand zwischen den Quoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vergrößert. 2008 waren es 12,5 Prozentpunkte, 2012 waren es 17 Prozentpunkte. Das lässt darauf schließen, dass Kinder mit Migrationshintergrund bislang nicht in dem Maße vom Ausbau der U3-Betreuung profitieren wie Kinder ohne Migrationshintergrund.

311 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin, S. 73 f.

312 Vgl.: Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin, S. 33 f.

313 Für die Berechnung der migrationspezifischen Betreuungsquoten wird aus dem Mikrozensus die Anzahl der Kinder ermittelt, bei denen mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt (Definition des Migrationshintergrundes 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.

314 Quelle der Daten: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin, S. 75. Statistisches Bundesamt (2012j): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012, Wiesbaden.

Der Zugang zu Angeboten früher Bildung, Betreuung und Erziehung wird für viele unter dreijährige Kinder durch den noch nicht in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz und das zumindest in Westdeutschland unzureichende Platzangebot erschwert. Verlässliche Kenntnisse über Diskriminierung beim Zugang zu Betreuungsangeboten liegen nicht vor. Gleichwohl ist die Chancengerechtigkeit in der frühen Bildung offenkundig immer noch von den vor Ort in unterschiedlicher Zahl vorhandenen Plätzen abhängig³¹⁵. Da die Platzvergabe in den Kommunen bei quantitativ nicht ausreichendem Angebot häufig an die Erwerbstätigkeit beider Elternteile geknüpft ist, wird der Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund zumindest bis zur Einführung des Rechtsanspruchs niedrig bleiben. Die Beauftragte wird aufmerksam beobachten, wie sich die Betreuungsquoten in der Zeit nach Einführung des genannten Rechtsanspruchs entwickeln werden.

Betreuungsquoten von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren

Für die außerfamiliäre Betreuung von Kindern zwischen drei bis unter sechs Jahren ist eine breitere gesellschaftliche Akzeptanz vorhanden. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht bereits seit Mitte der Neunziger Jahre, so dass auch die Plätze in weitaus größerer Zahl und Dichte vorhanden sind. Zudem haben Kindertageseinrichtungen beispielsweise mit der Einführung von Bildungsplänen als Bildungseinrichtungen an Bedeutung gewonnen. Dies alles zeigt sich auch in deutlich höheren Betreuungsquoten. In der Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen lag die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund mit 87 Prozent zwar noch unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund (96 Prozent). Während sie allerdings bei den Kindern ohne Migrationshintergrund nahezu stagniert, ist die Quote bei Kindern mit Migrationshintergrund von 2008 bis 2012 von 81,8 Prozent um gut 5 Prozentpunkte gestiegen³¹⁶.

Dennoch nehmen Eltern mit eigener Migrationserfahrung für ihre Kinder deutlich seltener ein ergänzendes Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch als Eltern ohne Migrationserfahrung. Um einer Benachteiligung beim Zugang zu Bildungs- und Betreuungsangeboten vorbeugen zu können, ist es aus Sicht der Beauftragten unerlässlich, die Faktoren zu kennen, die sich einzeln oder in Kombination auf die Inanspruchnahme auswirken. Eine vertiefende Analyse von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) untersucht im Zweiten Integrationsindikatorenbericht den Einfluss verschiedener Faktoren³¹⁷. Die Analysen soziostruktureller Merkmale können die unterschiedlichen Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund jedoch nicht vollständig aufklären. Allerdings nimmt die statistische Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten zu, wenn es regional ohnehin höhere Betreuungsquoten gibt. Außerdem wirken sich ein höherer Bildungsabschluss der

315 Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011, Transparenz schaffen – Governance stärken, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh, S. 9.

316 Quelle der Daten: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin, S. 77. Statistisches Bundesamt (2012j): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012, Wiesbaden.

317 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht, Köln/Berlin, S. 149 ff. Die Autoren des Berichts verweisen darauf, dass die Ergebnisse aufgrund der Datengrundlage des SOEP 2006-2009 und der darin enthaltenen, relativ kleinen Fallzahlen nur eingeschränkt repräsentativ sind.

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

Mangelnde Kompetenzen in der deutschen Sprache können zu einer Benachteiligung im Bildungsverlauf und zu Leistungsrückständen in der Schule führen. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen drei und fünf Jahren in Kindertagesbetreuung, die zu Hause vorrangig nicht deutsch sprechen, liegt bei 61 Prozent. Diese müssen Deutsch als eine weitere Sprache in den Betreuungseinrichtungen erwerben. Dort, wo sozialräumliche Segregationseffekte dazu führen, dass Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache Tageseinrichtungen besuchen, in denen der Anteil von Kindern, die ebenfalls Deutsch als eine weitere Sprache lernen, ohnehin hoch ist, kann der Deutsch-Spracherwerb zusätzlich erschwert werden³¹⁸.

Die frühkindliche (Deutsch-) Sprachförderung zählt zu den zentralen Feldern bildungs- und integrationspolitischen Handelns. Sprachstandserhebungsverfahren werden nahezu flächendeckend eingesetzt und zahlreiche Sprachfördermaßnahmen umgesetzt. Dennoch treffen die Kinder in den Einrichtungen auf sehr unterschiedliche Bedingungen. Diese werden definiert durch die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, die Qualität der pädagogischen Angebote sowie Gruppengröße und Personalschlüssel. Die Bundesregierung unterstützt die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität in Kindertagesstätten mit dem Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“³¹⁹. Mit 400 Mio. Euro werden bis Ende 2014 in 4000 Tageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten mit einem hohen Anteil an sprachförderbedürftigen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zusätzliche Fachkräfte gefördert. Als Multiplikatorinnen verstärken sie die sprachliche Bildungsarbeit der Kita-Teams.

Für viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ist das Erlernen von zwei oder mehr Sprachen der Normalfall und stellt dann eine besondere Ressource für ihren Bildungsweg und die spätere berufliche Integration dar, wenn beide Sprachen richtig erlernt bzw. beherrscht werden. Diese Mehrsprachigkeit gilt es aus Sicht der Beauftragten angemessen zu fördern. So ist die in den Bildungsplänen der Länder festgelegte Anforderung zu begrüßen, dass Kindertageseinrichtungen die Zwei- und Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen sollen. Dennoch kann es ungünstige Rahmenbedingungen geben, die zweisprachig aufwachsende Kinder in ihrer Entwicklung behindern. Hierzu zählen beispielsweise unzureichende Sprachanregungen bzw. Sprachanlässe

318 Vgl.: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin, S. 56 f.

319 Vgl. hierzu: www.fruehe-chancen.de.

sowie mangelnde oder gestörte Kontakte zu Bezugspersonen in den Sprachen, die das Kind lernt, und die Vermittlung negativer Einstellungen gegenüber einer Sprache des Kindes bzw. ein geringes Sprachprestige der Herkunfts- oder Familiensprache. Die Beauftragte setzt sich vor diesem Hintergrund weiter dafür ein, dass die aufgrund von Migrationserfahrung gegebene Mehrsprachigkeit der Kinder stärker anerkannt und als individuelle Ressource im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung gefördert werden muss.

II.2. Teilhabe im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung

Eine erfolgreiche Teilhabe an schulischer und beruflicher Bildung ist die wichtigste Voraussetzung für gleiche Chancen beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen, führen allerdings zu unterschiedlichen Niveaus mit Blick auf allgemeine und sprachliche Kompetenzen. Das schulische Bildungssystem hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von der Herkunft, zu fördern. Dieser Anspruch ist in den Schulgesetzen der Bundesländer als „Recht auf Bildung und Erziehung“ verankert. Das Bildungssystem steht daher vor der Herausforderung, zu mehr Chancengleichheit beizutragen. Dies erfordert einen besseren Umgang mit sozialer und ethnischer Vielfalt und die Wertschätzung sowie Anerkennung von Vielfalt als Normalität in einer immer heterogener werdenden Gesellschaft. Die interkulturelle Öffnung von Schule ist besonders wichtig, da sie eine gleichberechtigte Teilhabe und ein diskriminierungsfreies Schulklima ermöglicht. Entsprechend muss sich die gesellschaftliche Vielfalt auch im Lehrerzimmer sowie im Lehr- und Lernmaterial widerspiegeln. Hier liegen zentrale Herausforderungen und Chancen für die Gleichbehandlung im Bildungssystem.

Zunächst ist festzuhalten, dass im Bereich der schulischen Bildung insgesamt nur wenige Daten zu möglicher Diskriminierung vorliegen. Diese Forschungslücke muss geschlossen werden. Einzelne Studien weisen jedoch auf bestimmte Formen der Benachteiligung aufgrund von sozialer und ethnischer Herkunft in der Schule hin. Dazu zählen bewusstes und unbewusstes, direktes und indirektes diskriminierendes Verhalten. Studien gehen von indirekter institutioneller Diskriminierung aus, wenn Lehrkräfte benachteiligende Handlungsroutinen im Rahmen ihrer Arbeit als legitimes Verhalten übernehmen. Eine solche Routine wäre z. B. die Sonderschulüberweisung für Kinder mit Sprachproblemen, bei der sich Lehrkräfte Entlastung verschaffen können³²⁰. In diesem Beispiel wurden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Sonderschulen überwiesen, weil sie unter sprachlichen Defiziten leiden, die unter Umständen allein auf ihrer Mehrsprachigkeit beruhen. Dieser Rückstand in der Sprachentwicklung im Deutschen müsste jedoch in der Regelschule abgebaut werden. Auch die Gleichbehandlung von „Ungleichen“ kann zur Benachteiligung führen. Wenn z. B. an Schulen Normalitätserwartungen bestehen, die sich an deutschsprachigen Mittelschicht-Schülern orientieren und Kinder aus einkommensschwachen Familien an diesen Erwartungen gemessen werden, wirkt sich das nachteilig für sie aus. Es wird

³²⁰ Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2012): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Expertise, erstellt für die Arbeitsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina). Unveröffentlichtes Manuskript, München, S. 12.

deutlich, dass die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft schwer von einer Diskriminierung aufgrund des Migrationshintergrundes bzw. der jeweiligen ethnischen Herkunft zu trennen ist³²¹.

Bei individueller Diskriminierung geht es um negative Stereotype und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen sowie um Erwartungseffekte, bezogen auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler. Welche Stereotype und Vorurteile seitens der Lehrkräfte verbreitet sind und wie weit diese zu ungleicher Behandlung führen, ist nicht repräsentativ erfasst. Allerdings wird eine Bedrohung durch Stereotype (Stereotype Threat) vermutet, die zu einer reduzierten Leistung und einem beeinträchtigten Selbstwertgefühl bei Mitgliedern negativ stereotypisierter Gruppen führen kann. Es besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Vorurteile verinnerlichen und entlang negativer Erwartungen handeln³²². Wenn bestimmte kulturelle Hintergründe als Defizit wahrgenommen werden, hat das einen benachteiligenden Effekt auf die Bildungschancen. Erwarten Lehrkräfte weniger Leistung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da sie ihnen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft nicht mehr zutrauen, stellt das folglich eine Diskriminierung dar.

Ein weiteres Beispiel ist die Einschätzung der Lehrkräfte bei Schulübergangsempfehlungen. Hier können sich Nachteile ergeben, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund keine Gymnasialempfehlung erhalten, weil ihren Eltern eine entsprechende Begleitung nicht zugetraut wird. Dies kann weitreichende Folgen haben, da die Zuweisung auf eine Schule der Sekundarstufe im deutschen Bildungssystem relativ früh erfolgt. Betrachtet man Hauptschulen und Gymnasien, so war laut Statistischem Bundesamt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit 43 Prozent an Hauptschulen fast doppelt so hoch wie an Gymnasien³²³. Dabei bilden türkischstämmige Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und im Übergangssystem mit Abstand die größte Herkunftsgruppe. Das PISA-Konsortium vermutet, dass „mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz“ gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen einen Einfluss auf ihre Leistungen haben könnten³²⁴. Aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse ist jedoch unklar, inwieweit verbreitete Stereotype tatsächlich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

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 werden³²⁵.

321 Ebd., S. 13.

322 Ebd., S. 10.

323 Statistisches Bundesamt und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Band I, Bonn, S. 57.

324 Klieme, Eckhard, u. a. (Hrsg.) (2010): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, S. 227.

325 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011b): Bildung auf einen Blick 2011, OECD-Indikatoren, Berlin, S. 108 ff.

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.

Der Bericht weist zwar darauf hin, dass der Migrationshintergrund selbst keine Risikolage darstellt, zeigt allerdings auch auf, dass Familien mit Migrationshintergrund und deren Kinder überproportional häufig von sozialen, finanziellen und bildungspezifischen Risiken betroffen sind³²⁷. Kinder mit türkischem Hintergrund sind besonders stark von Risikolagen betroffen. 71 Prozent dieser Kinder sind mindestens einer, 12 Prozent allen drei Risikolagen ausgesetzt³²⁸. Hier besteht besonderer Förderbedarf, da für diese Schülerinnen und Schüler deutliche Kompetenznachteile festgestellt werden können³²⁹. Laut dem Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung sind Familien mit Migrationshintergrund insgesamt etwa doppelt so häufig armutsgefährdet wie Familien ohne Migrationshintergrund³³⁰.

Insgesamt sind in den letzten fünf Jahren allerdings deutliche Verbesserungen zu erkennen. So ist der Anteil der Kinder, die von einer Risikolage betroffenen sind, um 5 Prozent, der von allen drei Risikolagen betroffenen Kinder um 3 Prozent gesunken. Gründe für diese positive Entwicklung werden in den Verbesserungen beim Bildungsniveau der Eltern gesehen³³¹.

Vor allem in sozialen Brennpunkten deutscher Großstädte sind Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu finden. Hier erzielen Schülerinnen und Schüler tendenziell geringere Leistungen. Erfreulich ist, dass sich die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schrittweise jenen ohne Migrationshintergrund annähern. Während der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit ohne Schulabschluss sinkt, erlangen mehr Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit die Hochschulreife. Diese positiven Entwicklungen gilt es auch künftig zu unterstützen. Auf dem Weg zur Chancengleichheit im Bildungssystem ist weiterhin Aufholarbeit erforderlich.

326 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012) Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf, gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 26.

327 Ebd., S. 28.

328 Ebd., S. 27.

329 Stanat, Petra u.a. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, S. 232.

330 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013b): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn, S. 125.

331 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 27.

In Schulen prägen heute ethnische und kulturelle Heterogenität zunehmend den Alltag. Laut Mikrozensus 2011 nimmt der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung weiter zu. Gleichzeitig wächst der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einen deutschen Pass haben, werden in der Schulstatistik der Gruppe der Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit zugerechnet. Dies kann zu Verzerrungen führen, wenn Daten zu Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit als repräsentativ für die Gesamtgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angesehen werden. Perspektivisch wird sich die Interpretation von Daten weiter erschweren, solange der Migrationshintergrund bundesweit noch nicht einheitlich in allen bildungsrelevanten Erhebungen erfasst wird.

In absoluten Zahlen ausgedrückt hatten im Schuljahr 2011/2012 von rund 8,7 Mio. Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen laut Schulstatistik rund 670.000 (7,7 Prozent) keine deutsche Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 2010/2011 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit noch 8,3 Prozent. Dass der Ausländeranteil tendenziell abnimmt, geht vor allem auf das im Jahr 2000 mit der Staatsangehörigkeitsreform eingeführte Optionsmodell (*ius soli*) zurück. Danach erwirbt ein in Deutschland geborenes Kind ausländischer Eltern unter bestimmten Voraussetzungen neben der Staatsangehörigkeit der Eltern auch die deutsche.

Die Zahl der jungen Menschen mit Migrationshintergrund nimmt zu, während sich der Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau bewegt. Während fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund hat, hatten laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Jahr 2010 lediglich 6,1 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland einen Migrationshintergrund³³². Dies stellt eine Verbesserung gegenüber dem Jahr 2008 dar. Damals waren es nur 4,7 Prozent³³³. Diese Schere zu schließen und mehr Vielfalt im Lehrerzimmer zu erreichen, stellt jedoch weiterhin eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf gleiche Teilhabemöglichkeiten im Bildungssystem dar. Daher setzt sich die Beauftragte für die Gewinnung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund ein. Hierfür wurden im Rahmen des Nationalen Aktionsplans Integration (NAP-I) gezielte Maßnahmen zur Anwerbung ergriffen³³⁴. Nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wäre dies ein wichtiges Zeichen, sondern für die gesamte Schülerschaft. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund können den Prozess der interkulturellen Schulentwicklung unterstützen. Grundsätzlich sollten jedoch die interkulturel-

332 Ebd., Tabelle D4-7web, eigene Berechnung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung auf Basis des Mikrozensus 2010.

333 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 in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld. Tabelle D4-3A, eigene Berechnung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung auf Basis des Mikrozensus 2008.

334 Bundesregierung (2011): Der Nationale Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin, S. 418 f.

len Kompetenzen aller Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung als Pflichtprogramm gefördert werden, um sie besser auf die Vielfalt im Klassenzimmer vorzubereiten. Verschiedene Netzwerke von Lehrkräften mit Migrationshintergrund engagieren sich in unterschiedlichen Bundesländern für die interkulturelle Öffnung in der Schule. Sie werben u. a. bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund für pädagogische Berufe und unterstützen Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Initiativen zur Gewinnung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund sowie zur Stärkung von interkulturellen Kompetenzen erscheinen für die Schulentwicklung daher als besonders wichtig.

Die Darstellung von Vielfalt in Lehr- und Lernmaterial sollte die Realität der Schülerinnen und Schüler aufgreifen. Da es hierzu keine umfassenden Studien gibt, besteht insbesondere mit Blick auf den Umgang mit dem Thema Migration Forschungsbedarf. Wenn es in Schulbüchern beispielsweise negative Darstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund geben sollte, können diese beeinflussen, welche Anerkennung Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entgegengebracht wird. Auch undifferenzierte Gegenüberstellungen von Ausländern und Deutschen sowie die Anwendung tendenziöser Sprache sind problematisch³³⁵. Es ist jedoch offen, ob dies einen negativen Einfluss auf die Leistung der betroffenen Schülerschaft hat³³⁶. Dass negative Darstellungen die Akzeptanz und Gleichwertigkeit in der Schule nicht fördern, kann dennoch vermutet werden. Die Effekte der Darstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund in Schulbüchern sollten in der empirischen Forschung größere Aufmerksamkeit erhalten.

Die Fortschritte im schulischen Bildungsbereich wurden im 9. Lagebericht aufgezeigt. Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ohne Schulabschluss sinkt, und immer mehr verlassen die Schule mit Abschlüssen, die den Einstieg in eine berufliche Ausbildung formal ermöglichen. Diese Bildungsfortschritte spiegeln sich jedoch noch nicht in der Ausbildungsbeteiligung wider: Betrachtet man die berufliche Bildung, stellt man eine niedrigere Ausbildungseinmündung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fest. Die mangelnden Chancen lassen sich nicht allein durch schlechteres schulisches Vorbildungsniveau bzw. abweichendes Bewerbungsverhalten erklären. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) hat untersucht, welchen Einfluss das Merkmal „Migrationsstatus“ auf die Einmündung in betriebliche Ausbildung hat. Selbst wenn alle relevanten Einflussgrößen gleich sind, bleibt ein signifikanter Effekt für das Merkmal „Migrationsstatus“ bestehen. Das heißt, Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund haben bei ansonsten gleichen Bedingungen schlechtere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

335 Grabbert, Tammo (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch, in: POLIS, Heft 3/2010, S. 14-17.

336 Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2012): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Expertise, erstellt für die Arbeitsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina). Unveröffentlichtes Manuskript, München, S. 12.

Analysiert man die unterschiedlichen Herkunftsgruppen einzeln, lassen sich schlechtere Chancen bei allen Gruppen beobachten. Statistisch lassen sie sich allerdings nur noch für Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft abgesichert nachweisen³³⁷. Untersuchungen des BiBB machen deutlich, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund entgegen intensiver Anstrengungen wesentlich seltener von Betrieben zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden. Gut drei Fünftel der Bewerberinnen und Bewerber ohne Migrationshintergrund bekommen die Chance, sich persönlich in Betrieben vorzustellen. Bei den jungen Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund trifft dies nur auf die Hälfte zu. Noch niedriger liegen die Anteile, wenn die Jugendlichen einen türkischen oder arabischen Hintergrund haben (46 Prozent)³³⁸.

Dass sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich verringern, scheint auch daran zu liegen, dass Betriebe bei ihren Einstellungsentscheidungen Vorbehalte diesen gegenüber haben. Angesichts der demografischen Entwicklung ist die Ausbildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen mit Migrationshintergrund – laut Mikrozensus 2011 immerhin jeder vierte Jugendliche in Deutschland – für das gesamte Ausbildungssystem von großer Bedeutung. Um die Gründe für die ungleiche Chancenverteilung besser zu verstehen, müssten insbesondere Auswahlprozesse der Betriebe bei der Ausbildungsplatzvergabe näher erforscht werden. Die Offenheit der Betriebe zu fördern, stellt daher eine wichtige Aufgabe dar. Vorbehalte gegen Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere türkischer oder arabischer Herkunft, müssen abgebaut werden, damit von Chancengleichheit bei der Ausbildungsplatzsuche die Rede sein kann. Die Beauftragte setzt sich im Nationalen Ausbildungspakt für die Erschließung aller Potentiale ein und trägt insbesondere mit jährlichen Eltern- und Ausbildungskonferenzen zur Vernetzung der zentralen Akteure bei. Die „Charta der Vielfalt“ wurde 2006 von vier Großunternehmen zur Förderung von Vielfalt in der Belegschaft und einer diskriminierungsfreien Unternehmenskultur ins Leben gerufen³³⁹. Die Beauftragte unterstützt die „Charta der Vielfalt“ seitdem und ist im Vorstand des Vereins engagiert. Bundesweit haben inzwischen rund 1500 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen diese Selbstverpflichtung unterzeichnet. Damit ist die „Charta der Vielfalt“ eines der größten sozialen Unternehmensnetzwerke in Deutschland. Wer die Charta unterzeichnet, verpflichtet sich, die Vielfalt im Unternehmen oder der öffentlichen Einrichtung zu fördern. Diese Idee gibt nicht nur einen entscheidenden Antrieb für die Wirtschaft. Sie hat auch auf die Integration von Menschen mit Einwanderungsgeschichte einen positiven Einfluss und ist damit wichtig für die Gesellschaft als Ganzes.

337 Beicht, Ursula (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten, in: BiBB Report, Heft 16, S. 13.

338 Ebd., S. 8.

339 Vgl. hierzu <http://www.charta-der-vielfalt.de>.

II.3. Teilhabe im Bereich der Hochschulbildung

Grundlage für weltoffene Hochschulen bilden der Wissenstransfer und die Mobilität von Wissenschaftlern und Studierenden. Dabei kommt dem Austausch von Personen, Ideen und Theorien eine wichtige Rolle zu. Ein entscheidendes Merkmal für weltoffene und diskriminierungsfreie Hochschulen ist mitunter die heterogene Zusammensetzung der Studierenden und der Beschäftigten. Statistische Erfassungskriterien spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie können helfen, Diskriminierungsstrukturen aufzuzeigen.

Die Hochschulstatistik erfasst Studierende nach Staatsangehörigkeit und unterscheidet zwischen Bildungsinländern und Bildungsausländern³⁴⁰. Kriterien wie der Migrationshintergrund sowie der soziale Hintergrund werden nicht berücksichtigt. Das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen hingegen wird durch die Hochschulpersonalstatistik erfasst. Sie unterscheidet nur nach Staatsangehörigkeit.

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.

Laut der Hochschulstatistik studierten im Wintersemester 2011/2012 insgesamt knapp 2,4 Mio. Personen an deutschen Hochschulen. Die Gesamtzahl der Studierenden ist über mehrere Jahre kontinuierlich gewachsen. Für Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit lässt sich dieser Trend nicht beobachten. Erst seit dem Wintersemester 2008/2009 steigt die Zahl der Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit wieder, zuvor war sie rückläufig. Nach den aktuellen Berechnungen für das Wintersemester 2011/2012 hat knapp jeder neunte Studierende eine ausländische Staatsangehörigkeit³⁴¹.

Differenzierter wird das Bild, wenn nach Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden wird. Erstmals wurde diese Unterscheidung in der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt³⁴². Zu den Studierenden mit Migrationshintergrund zählen danach:

- | 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.

341 Statistisches Bundesamt (2012h), Fachserie 11, Reihe 4.1: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2011/2012, Wiesbaden, S.13.

342 Siehe zur aktuellen Erhebung: Deutsches Studentenwerk (DSW) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin, S. 499 ff.

Unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung wiesen im Sommersemester 2009 knapp 11 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund auf³⁴³.

Über die wenig untersuchte Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund, die Bildungsinländer, hat der Deutsche Akademische Austausch Dienst (DAAD) einen ausführlichen Datenreport verfasst³⁴⁴. Er unterteilt Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Bildungsausländer und Bildungsinländer³⁴⁵. Die Gruppe der Bildungsinländer zeichnet sich durch eine sehr hohe Affinität zum Studium aus. Mit 84 Prozent fiel die Studierneigung der Bildungsinländer deutlich höher aus als bei Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit. Sie entschieden sich lediglich zu 72 Prozent für ein Studium im Studienberechtigungsjaar 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 hoch³⁴⁶. 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 Prozent³⁴⁷.

Entscheidend für den Studienerfolg sind soziale und finanzielle Voraussetzungen. Nach der 19. Sozialerhebung kommen 34 Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund und nur 13 Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund aus einem Elternhaus ohne Hochschulabschluss. Die Eltern gehen einer einfachen beruflichen Tätigkeit nach³⁴⁸. Hingegen haben 63 Prozent der Bildungsausländer mindestens einen Elternteil, der über einen Hochschulabschluss verfügt. Damit übertreffen sie sogar die Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit. Hier hat ungefähr jeder Zweite mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss. Bei den Bildungsinländern ist es ungefähr nur ein Drittel³⁴⁹. Bildungsinländern und Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit stehen etwa gleich hohe finanzielle Mittel zu Verfügung. Jedoch sind die Finanzierungsquellen unterschiedlich. Sind Bildungsinländer auffällig oft auf eine Förderung nach dem BAföG angewiesen, so werden Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit eher von ihren Eltern unterstützt. Neben der schlechteren sozialen Lage, beginnen Bildungsinländer ihr Studium mit einem weiteren Nachteil. Mit 29 Prozent

343 Ebd., S. 502 f.

344 Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn.

345 Ungeachtet ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht, werden Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit als deutsche Studierende bezeichnet.

346 Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn, S. 50 f. Die Abbrecherquote errechnet sich aus den Studienanfängerjahrgängen 2002 und 2004, die im Jahr 2008 ihr Studium absolviert haben.

347 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 133 f.

348 Vgl. auch: Deutsches Studentenwerk (DSW) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin, S. 500 und S. 506 f. Je nach Bildungsstand, beruflichem Abschluss und beruflicher Stellung wurde das Elternhaus Herkunftsgruppen (hoch, gehoben, mittel und niedrig) zugeordnet.

349 Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn, S. 56 f.

schätzt der DAAD die nicht ausreichenden Deutschkenntnisse von Bildungsinländern zu Studienbeginn als auffällig hoch ein³⁵⁰. Ähnlich wie Bildungsausländer, haben sie vor allem zu Studienbeginn Schwierigkeiten, im Seminar mitzuwirken und Fachtexte zu verfassen. Die hohe Abbrecherquote unter Bildungsinländern dürfte besonders auf die schlechteren sozialen und finanziellen Startbedingungen zurückzuführen sein. Zudem kann der geringe Kontakt zwischen Studierenden ohne Migrationshintergrund und den Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit zu Gefühlen von Ausgeschlossenheit und Nichtdazugehören führen³⁵¹.

Erkenntnisse über die Situation von wissenschaftlichem Personal mit Migrationshintergrund an Hochschulen sind nur rudimentär vorhanden. Nach statistischen Angaben ist die Zahl der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (einschließlich Staatenlose) am wissenschaftlichen und künstlerischen Personal gestiegen. Im Jahr 2005 waren 8,2 Prozent des Gesamtpersonals an Hochschulen ausländische Staatsangehörige (einschließlich Staatenlose). Sechs Jahre später, im Jahr 2011, waren es bereits 9,9 Prozent des Gesamtpersonals³⁵².

Diskriminierung von Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal mit Migrationshintergrund rücken erst allmählich als bedeutende Themen in den Vordergrund. Zentrale Anliegen von Hochschulen indes sind Diversität und Internationalisierung von Studium und Hochschule³⁵³. Hierzu hat die Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im November 2009 den „Nationalen Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen“ verabschiedet. Ziel ist es, die Qualität der Betreuung ausländischer Studierender zu sichern und zu verbessern. Die Unterzeichnung ist freiwillig und beinhaltet eine Selbstverpflichtung zur Einhaltung von Qualitätsstandards³⁵⁴. Auch die „Charta der Vielfalt“ hebt die Selbstverpflichtung zur Förderung einer diskriminierungsfreien Unternehmenskultur hervor. Zu den Unterzeichnern der „Charta der Vielfalt“ gehören neben Unternehmen auch öffentliche Einrichtungen, darunter mittlerweile mehr als 30 Fach- und Hochschulen³⁵⁵.

Mit seiner internationalen Ausrichtung setzt sich auch das Deutsche Studentenwerk für eine verbesserte Betreuung von ausländischen Studierenden ein³⁵⁶. Im Rahmen von Hochschulprogrammen fördern und unterstützen einige Hochschulen die Heteroge-

350 Ebd., S. 48 f.

351 Ebd., S. 48 f.

352 Statistisches Bundesamt (2006 und 2012i), Fachserie 11, Reihe 4.4, 2005 und 2011: Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Wiesbaden.

353 Der DAAD und das Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) legen jährlich die Publikation „Wissenschaft weltoffen“ vor. Die Publikation gibt eine Einschätzung zum Stand der Internationalisierung der deutschen Hochschulen und Internationalisierung des Hochschulstandorts Deutschland. Schwerpunkt der aktuellen Ausgabe sind „Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen“. Siehe hierzu: <http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation>.

354 Nationaler Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen. Siehe unter: <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/nationaler-kodex.html>. Bisher haben über 120 Hochschulen den Nationalen Kodex unterzeichnet.

355 Vgl. hierzu die Unterzeichner der „Charta der Vielfalt“ <http://www.charta-der-vielfalt.de/unterzeichner/unterzeichner-der-charta-der-vielfalt.html>.

356 Vgl. hierzu insbesondere die Tagung „Ja zur Vielfalt“, die das DSW gemeinsam mit der HRK am 23. und 24. Januar 2013 in Berlin durchführte. Siehe unter: <http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/termine/ja-zur-vielfalt/> (Mai 2013). Im Vordergrund standen Strategien und Servicekonzepte für eine vielfältige Studierendenschaft.

nität ihrer Studierendenschaft³⁵⁷. Dauerhafte Sichtbarkeit der Themen Migration und Diversität können über die Einrichtung von Studiengängen in diesen Bereichen gewährleistet werden. Gegenwärtig sind jedoch nur an vereinzelt Hochschulen (Master-) Studiengänge in diesen Themenfeldern vorhanden³⁵⁸. In Lehramtsstudiengängen hingegen werden Diversität und Inklusion zunehmend als verpflichtende Studenschwerpunkte in die Studienlehrpläne aufgenommen³⁵⁹. Herausforderungen, die eine vielfältige Studierendenschaft mit sich bringt, stellen auch für wissenschaftliche Auseinandersetzungen zunehmend wichtige Forschungsfelder dar³⁶⁰.

Die gegenwärtige Datenlage erschwert es besonders, Aussagen über Benachteiligungsstrukturen an Hochschulen zu treffen. Wünschenswert wäre daher, die Datenlage zu verbessern. Hilfreich wäre, wenn beim wissenschaftlichen und künstlerischen Personal der Migrationshintergrund erfasst werden würde. Hierüber sind wichtige Erkenntniszugewinne über die Zusammensetzung und Diversität des Personals zu erwarten. Ebenso wären vergleichende Daten über die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund wünschenswert. Eine Unterscheidung in Bildungsinländer und Bildungsausländer zeigt bereits, wie vielfältig die Studierendenschaft ist. Diese Unterscheidung reicht jedoch nicht aus, um die sozioökonomische Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund hinreichend zu erschließen.

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.

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 Arbeitsmarktintegration. Sie erschwert zugleich weitere Fortschritte bei der Teilhabe an allen anderen Bereichen des sozialen Lebens.

357 Vgl.: Kapitel „Hochschule“ im Berichtsteil der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Dort sind mehrere Förderprogramme vorgestellt.

358 Vgl. hierzu Kapitel XV „Migrations- und Integrationsforschung“, in: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin, S. 299-305.

359 Ebd., siehe auch: <http://www.monitor-lehrerbildung.de>.

360 Vgl. hierzu König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.) (2012): Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Wittenberg 1/2012, 21. Jahrgang. Siehe auch das Programm der Jahreskonferenz der Gesellschaft für Hochschulforschung mit dem Titel „Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland und im internationalen Vergleich – Herausforderungen, Entwicklungsansätze und Folgen“, die am 18. und 19. März 2013 in Berlin stattfand. Eine Publikation der Beiträge ist geplant. Weitere Informationen unter: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/hsf/Veranstaltungen/GfHf8>.

Im Aufgabenbereich der Beauftragten stehen insbesondere die Benachteiligungen, Belästigungen oder Anfeindungen wegen der ethnischen Herkunft und der Religion oder Weltanschauung im Vordergrund. Sie sind leider oft Ausdruck einer offenen oder verdeckten Ausländerfeindlichkeit und verletzen die Würde der betroffenen Menschen nachhaltig. Oft berichten Betroffene von Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit Bewerbungen um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz entstehen. Bleibeberechtigte, Flüchtlinge und Asylbewerber empfinden bestimmte rechtliche Regelungen wie rechtliche Arbeitsverbote als eine mehrfache Diskriminierung, die an ihren Rechtsstatus anknüpft.

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 Kopftuches³⁶¹ oder Gebetsritualen.

Diskriminierungen im Arbeitsleben sind nicht ausschließlich auf einzelne Merkmale zurückzuführen, vielmehr erscheinen sie auf unterschiedlichen Ebenen und in vielfältigen Formen, zum Teil auch multipel, offen oder verdeckt, oft subtil. In den meisten Fällen ist es schlicht das Anderssein, das zu Vorurteilen führt. Diskriminierung im Arbeitsleben vollzieht sich nicht nur durch Sprache. Vielfach sind es Gesten oder schlichtes Ignorieren, die diskriminieren. Diskriminierung im Arbeitsleben ist nicht ausschließlich hierarchisch ausgeprägt, sondern findet sich oft auch auf gleicher Hierarchieebene.

Ein Teil der Anfragen von Bürgerinnen und Bürgern, die bei der Beauftragten eingehen, weisen allgemeine Bezüge zu verschiedenen aktuellen integrationspolitischen Themen auf. Ein Großteil der negativen Meinungsäußerungen sind islamfeindliche Zuschriften. Diese Zuschriften sind nicht nur islamkritisch. Sie enthalten leider oft offen islamfeindliche, stark diffamierende Meinungsäußerungen.

Eingaben im Einzelfall machen den größeren Teil der Zuschriften an die Beauftragte aus³⁶². Eingaben, die das Arbeitsleben betreffen, beinhalten oftmals Fragen zu rechtlichen Regelungen, Erlaubniserteilungen oder allgemeinen Verwaltungsverfahren.

361 Ausführlich behandelt in ADS (2010): Erster Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin 2010, S.67ff. Vgl. auch die Ergebnisbroschüre der Projektgruppe: „Bessere Integration von Musliminnen und Muslimen in den Arbeitsmarkt“ der Deutschen Islam Konferenz (2012) unter: <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/StandpunkteErgebnisse/Dokumente/dokumente-node.html>.

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.

Ein Teil der schriftlichen Eingaben an die Beauftragte bezieht sich insbesondere auf Fragen der Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen³⁶³. Durch das Anerkennungsgesetz³⁶⁴ wurden rechtliche Regelungen für eine Problematik getroffen, auf die die Beauftragte immer wieder hingewiesen hat. Das Anerkennungsgesetz des Bundes hat zahlreiche, Personen mit Migrationshintergrund betreffende gesetzliche Regelungen beseitigt, die mit Blick auf die in Artikel 3 Grundgesetz vorgenommenen Wertungen problematisch waren. So wurden die sog. „Staatsangehörigkeitsprivilegien“ im Bereich der akademischen Heilberufe ersatzlos gestrichen, die die Approbation regelmäßig nur für deutsche Staatsangehörige und Unionsbürgerinnen bzw. Unionsbürger vorsahen. Im Anerkennungsgesetz des Bundes wurden Ansprüche auf Durchführung von Anerkennungsverfahren auch für die Fälle verankert, in denen der Berufsabschluss in einem Drittstaat erlangt worden ist. Dabei wird – soweit ausländische Staatsangehörige betroffen sind – nicht mehr an bestimmte Aufenthaltstitel angeknüpft. Im Rahmen der durchzuführenden Gleichwertigkeitsprüfungen ist künftig stets auch die erlangte einschlägige Berufserfahrung zu berücksichtigen. Die Beauftragte begrüßt schließlich den Aufbau von Unterstützungsstrukturen vor Ort zur Beratung Betroffener bezüglich der Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen.

Selten wird von reinen Diskriminierungsfällen im engeren Sinne berichtet. Subtiler verstecken sich Diskriminierungen in den Beschreibungen von Spannungen zwischen Behörden und betroffenen Bürgerinnen und Bürgern. Fälle dieser Art sind oft verbunden mit diskriminierenden Äußerungen, die wegen der Sprache, Ausspracheschwierigkeiten, dem Nichtverstehen von Formularen, der Auffassungsgabe oder Schreibschwierigkeiten gemacht werden. Es wird deutlich, dass die interkulturelle Kompetenz und das Diversity Management bei Behörden noch entwicklungsbedürftig sind. Die durch die Betroffenen empfundene Diskriminierung durch einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter öffentlicher Institutionen, z.B. in Meldeämtern, Ausländerbehörden, Agenturen für Arbeit, Jobcentern, Kammern etc., ist bei der Beschreibung von Diskriminierungen im Arbeitsleben unerlässlich und bedarf dringend weiterer Untersuchungen. Die Beauftragte begrüßt ausdrücklich die gemeinsamen Anstrengungen von Bund, Ländern und Kommunen, die interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes voranzutreiben. In ihrer Zuständigkeit setzt sich die Beauftragte intensiv hierfür ein³⁶⁵.

363 Im Kalenderjahr 2012 wurden insgesamt 15 schriftliche Einzelanfragen im Bereich der Berufsanerkennung registriert. Im Kalenderjahr 2011 waren es noch 27 registrierte Fälle. Hinzu kommen zahlreiche telefonische Anfragen, die bei der Beauftragten nicht registriert werden. Die Entwicklung bei den schriftlichen Eingaben dürfte an dem nunmehr freigeschalteten Internetportal des Bundes www.erkennung-in-deutschland.de und den anderen zahlreichen neuen Informationsangeboten liegen.

364 Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, Bundesgesetzblatt I, S. 2515 ff., 2011.

365 Vgl. hierzu das Kapitel „Interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes“, in: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.

Auch eine stärkere Vernetzung zum Beispiel von Jobcentern und Agenturen für Arbeit mit den lokalen Akteursgruppen im Bereich der Integration, wie sie im Modellprojekt Integrationsvereinbarung³⁶⁶ der Beauftragten erfolgreich erprobt wurde, stellt einen weiteren wichtigen Schritt dar, um die Arbeitsmarktbeteiligung zu verbessern.

Nachweis von Diskriminierung im Arbeitsleben

Insgesamt ist festzuhalten, dass Diskriminierung im Arbeitsleben weitgehend unerforscht ist. Die meisten Forschungsberichte betreffen Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsleben, also bei Bewerbungen um eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle. Forschungen zu Diskriminierungen während des Arbeitslebens konzentrieren sich stärker auf ihre schärfste Ausprägung, das Mobbing. Die wesentlichen Instrumente zur Messung von Diskriminierung sind ökonometrische Analysen vorhandener Datensätze (wie denen des Mikrozensus), Befragungen und Testing-Studien.

Mehrdimensionale Analyseansätze, insbesondere im Zusammenhang mit nicht existenzsichernden Beschäftigungsverhältnissen unterschiedlicher Ausprägung sowie im Bereich der Wirkungsforschung – insbesondere zu Ansätzen der interkulturellen Öffnung oder des strategischen Diversity Managements – wären hilfreich. Damit könnten Erkenntnisse über Handlungsfelder wie auch zu bereits erfolgreichen Handlungsansätzen generiert und Lücken geschlossen werden. „Aussagekräftige Statistiken zur Diskriminierung sind wichtig, um sicherzustellen, dass [...] Politikmaßnahmen effizient greifen und ihre Ziele erreichen“³⁶⁷. Die Messung von Diskriminierung steht nicht nur in Deutschland noch ganz am Anfang.

Teilhabe am Arbeitsmarkt verbesserungsbedürftig

Die Beauftragte hat wiederholt, zuletzt in ihrem 9. Lagebericht³⁶⁸, darauf hingewiesen, dass für Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor eine geringere Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt festzustellen ist. Im Zusammenhang mit der verbesserten Lage auf dem Arbeitsmarkt hat sich zwar auch die Situation für Menschen mit Migrationshintergrund verbessert, jedoch nehmen sie nicht im gleichen Maße wie Menschen ohne Migrationshintergrund an der Entwicklungsdynamik des Arbeitsmarktes teil.

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-

366 Vgl.: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2013): Integrationsvereinbarungen. Modellprojekt erfolgreich. Pressemitteilung: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2011/04/2011-04-01-ib-ntegrationsvereinbarungen.html>.

367 OECD (2012c): Integration von Zuwanderern: OECD-Indikatoren 2012, OECD Publishing, S. 147.

368 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012a): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.

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 Migrationshintergrund³⁶⁹. 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.

Die „Charta der Vielfalt“, die im Jahr 2006 von vier Großunternehmen ins Leben gerufen wurde, wirbt um die Anerkennung von Vielfalt in der Belegschaft. Die Beauftragte unterstützt diese Initiative von Anfang an³⁷⁰. Zu den aktuellsten Initiativen des Vereins Charta der Vielfalt e. V. zählt der 1. Deutsche Diversity-Tag, der 2013 erstmals mit dem Ziel ausgerichtet wird, einem breiten Publikum zukunftsweisende Diversity-Ansätze zu präsentieren. Unternehmen und Institutionen in ganz Deutschland zeigen am Deutschen Diversity-Tag, wie Vielfalt dazu beiträgt, ihre Position zu stärken und wichtige aktuelle gesellschaftspolitische Fragen zu bewältigen. Neben einer zentralen Veranstaltung in Berlin finden bundesweit zahlreiche Aktionen rund um das Thema Diversität statt³⁷¹.

Die Auswertung des Mikrozensus³⁷² zeigt, dass sich die geringe Teilhabe in verschiedenen Dimensionen und Lebensbereichen unterschiedlich ausdrückt: Signifikante Unterschiede bestehen bei der Betrachtung der Schul- und Berufsabschlüsse von Menschen ohne und mit Migrationshintergrund. Personen mit eigener Migrationserfahrung und in erster Linie Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit besitzen häufig keinen Schul- oder Berufsabschluss. Das betrifft in erster Linie die mittleren und älteren Jahrgänge, die eine eigene Migrationserfahrung besitzen. Die jüngeren Altersjahrgänge, in der Regel also Personen zwar mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung, befinden sich meist noch in schulischer oder berufsqualifizierender Ausbildung bzw. sind noch schulpflichtig.

Daten des Mikrozensus belegen, dass Personen mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund häufiger mit einer geringeren wöchentlichen Arbeitszeit, überproportional ausschließlich geringfügig, und mit einem höheren Anteil von Samstags- und/oder Sonntagsarbeit beschäftigt sind. Die ausschließlich geringfügige Beschäftigung ist insbesondere bei Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und eigener Migrationserfahrung stärker als bei anderen Bevölkerungsgruppen ausgeprägt.

369 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht, Berlin 2011, S.182.

370 Vgl. hierzu: <http://www.charta-der-vielfalt.de>.

371 Vgl. hierzu: <http://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-tag>.

372 Statistisches Bundesamt (2012k): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Fachserie 1, Reihe 2.2.

Signifikante Unterschiede bei der Erwerbstätigkeit nach überwiegend ausgeübter Tätigkeit 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 insbesondere Leiharbeitsverhältnisse und die Beschäftigung im Reinigungsgewerbe sowie in Call Centern zählen. Das lässt darauf schließen, dass überwiegend aus eigener Erwerbstätigkeit 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 ausländischer Staatsangehörigkeit mit 14,3 Prozent mehr als doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit (6,2 Prozent). Bei einer deutlich gestiegenen Nachfrage nach Arbeitskräften konnten Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit nicht in gleichem Maße wie Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit 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 erhebungstechnischen Voraussetzungen geschaffen, zukünftig für die in den Agenturen für Arbeit und Jobcentern gemeldeten Arbeitslosen, Arbeitssuchenden, Ausbildungssuchenden und hilfebedürftigen 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 Hauptschulabschluss. 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 Migrationshintergrund die Hochschulreife.

Bei der Betrachtung nach dem Alter ist bei den Arbeitslosen mit eigener Migrationserfahrung eher die Altersgruppe zwischen 30 und unter 45 Jahren stärker von Arbeitslosigkeit 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- Erhebungsverordnung - MighEV), BGBl. I S. 1372, 2010.

375 Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2012g) : Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Methodenbericht.

hintergrund, gegenüber Arbeitslosen ohne Migrationshintergrund (knapp 32 Prozent) gilt dies vor allem für Arbeitslose mit eigener Migrationserfahrung.

In der Betrachtung der beiden Rechtskreise zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Arbeitslosen mit Migrationshintergrund (rund 75 Prozent) im Rechtskreis SGB II arbeitslos ist. Auch der Anteil von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund ist mit fast 40 Prozent im Rechtskreis SGB II größer als im Rechtskreis SGB III (25 Prozent). In den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, in denen vergleichsweise sehr viele Menschen mit Migrationshintergrund leben, beträgt der Anteil der Arbeitslosen mit Migrationshintergrund im Rechtskreis SGB II deutlich über 50 Prozent. In der Gruppe der Arbeitslosen mit eigener Migrationserfahrung sind vor allem Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit am stärksten betroffen.

Unterstützungsleistungen nach dem Sozialgesetzbuch II oder XII müssen Menschen mit Migrationshintergrund in größerem Umfang gewährt werden als jenen ohne Migrationshintergrund. Zudem ist die Bestreitung des Lebensunterhalts durch eigene Erwerbstätigkeit insbesondere bei Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis unter 65 Jahren deutlich geringer ausgeprägt als bei Frauen ohne Migrationshintergrund.

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 werden³⁷⁶.

Der SVR hat in seiner ebenfalls 2012 vorgelegten Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich festgestellt, dass die subjektiven Benachteiligungserfahrungen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind³⁷⁷. Die Befragungen, die dieser Expertise zugrunde liegen, haben ergeben: Auf dem Arbeitsmarkt fühlten sich mehr als 75 Prozent der befragten Personen mit Migrationshintergrund „gar nicht benachteiligt“ und über 10 Prozent „eher wenig benachteiligt“³⁷⁸. Aber: Sowohl bei der Mehrheitsbevölkerung wie bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist der Bereich Arbeitsmarkt neben dem Bereich Ämter/Behörden bei der Nennung von Benachteiligungen³⁷⁹ am stärksten ausgeprägt.

376 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2012b): Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahrgutachten 2012 mit Integrationsbarometer, Berlin.

377 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2012c): Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

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.

An dem deutschen Pilotprojekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes beteiligten sich insgesamt acht Unternehmen und Institutionen des öffentlichen Dienstes. Die meisten von ihnen hatten bereits vor der Projektbeteiligung Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt ergriffen (z.B. ein Diversity-Management oder eine Frauenquote), waren also in Hinsicht auf die Bedeutung des Prozesses sensibilisiert. Neben dem Erkenntnisgewinn für die Umsetzbarkeit konnte festgestellt werden, dass „anonymisierte Bewerbungsverfahren (...) das Ziel haben, allen Bewerbenden die gleichen Chancen zu einer Einladung auf ein Bewerbungsgespräch zu geben – unabhängig davon, ob sie von Diskriminierung betroffen sind oder nicht. Dieses Ziel wurde im Pilotprojekt grundsätzlich erreicht, denn nach der Einführung anonymisierter Bewerbungsverfahren herrscht überwiegend eine gleiche Einladungswahrscheinlichkeit für potenziell von Diskriminierung betroffenen Personengruppen im Vergleich mit nicht von Diskriminierung betroffenen Gruppen³⁸⁰.“

Aus Sicht der Beauftragten gibt es bei diesem Verfahren jedoch Grenzen, denn anonymisierte Bewerbungsverfahren sind wenig wirksam, wenn es sich um Aspekte struktureller Diskriminierung handelt. Insbesondere aber bei gezielten Rekrutierungsstrategien von Unternehmen und Behörden, die zum Ziel haben, den Anteil von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund zu erhöhen, ist ein anonymisiertes Bewerbungsverfahren kein geeignetes Mittel, den gewünschten Effekt schnell zu erreichen. Anonymität in Bewerbungsverfahren kann dazu beitragen, erste Auswahlhürden zu überwinden – sie ist jedoch keine notwendige Bedingung für eine der Vielfalt und Leistung verpflichteten, bewussten Personalauswahl. Eine demografieadäquate diskriminierungsfreie Personalpolitik erfordert die transparente Berücksichtigung von Diversität in allen Phasen der Personalrekrutierung und -entwicklung.

In den vergangenen Jahren konnte bei vielen Arbeitgebern bereits ein Umdenken gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund erreicht werden. Immer mehr Unternehmen und staatliche wie auch nichtstaatliche Institutionen setzen bei Ausbildung und Beschäftigung gezielt auf diesen Personenkreis, denn Menschen mit Migrationshintergrund sind mit ihren Sprachkenntnissen und eigenen kulturellen Erfahrungen ein Gewinn für diese Unternehmen.

380 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren) (2012): Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ – Abschlussbericht, Berlin/Bonn/Frankfurt/Oder.

Für den Einzelnen, der in der Tatsache seines Migrationshintergrundes eine Diskriminierungsgefahr sieht, ergibt sich aus seinem Potential eine Stärke. Die Nutzung dieses Potentials zur Deckung des Fachkräftebedarfs der Zukunft ist ein wichtiger Schritt, Vorurteile abzubauen und Benachteiligungen nicht entstehen zu lassen. Insbesondere die interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes zeigt, dass dadurch erhebliche Potentiale erschlossen werden können. Die Bundesregierung unterstützt diesen Prozess nachdrücklich im Rahmen des Nationalen Aktionsplans Integration.

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.

Im Jahre 1988 hat die Bundesregierung erstmalig einen Beauftragten für Aussiedlerfragen berufen. Dieses Amt wurde im Jahre 2002 um den Aufgabenbereich des Beauftragten der Bundesregierung für nationale Minderheiten erweitert.

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 Spätaussiedler³⁸¹:

| 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.

Im Hinblick auf Benachteiligungen wegen ethnischer Herkunft tangieren sich der Aufgabenbereich des Beauftragten und die Zuständigkeit der Antidiskriminierungsstelle. Dies gilt jedoch nur für die nationalen Minderheiten, nicht aber für Benachteiligungen von Aussiedlern und Spätaussiedlern aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Aussiedler und Spätaussiedler sind deutsche Volkszugehörige, die heute zu 98 % aus der Russischen Föderation und aus der Republik Kasachstan kommen. Sie werden in Deutschland wegen ihrer deutschen Volkszugehörigkeit aufgenommen und sind daher rechtlich nicht als eigenständige Ethnie zu bewerten. Wird ein Aussiedler allein aufgrund seines Migrationshintergrundes benachteiligt, fällt dies nicht in den Zuständigkeitsbereich der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, sondern in den Aufgabenbereich des Beauftragten für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten. Wird eine Aussiedlerin oder ein Aussiedler aufgrund eines der in § 1 AGG aufgeführten sonstigen Merkmale (z.B. „Behinderung“, „Alter“, „sexuelle Orientierung“) diskriminiert, ist dagegen eine Zuständigkeit der Antidiskriminierungsstelle gegeben.

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

Aussiedler nehmen innerhalb der Zuwanderungs- und Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland eine Sonderstellung ein. Die Gruppe der Aussiedler und Spätaussiedler unterscheidet sich bereits insofern von den anderen Gruppen, als es sich dabei um deutsche Volkszugehörige handelt. Ihre Aufnahme in Deutschland geschieht auf der Grundlage des Bundesvertriebenengesetzes und stellt ein Stück Aufarbeitung des Kriegsfolgenschicksals der Betroffenen auf der Grundlage des verfassungsrechtlichen Versprechens des Artikels 116 Absatz 1 Grundgesetz dar. Es handelt sich daher nicht um eine unberechtigte Bevorzugung deutschstämmiger Zuwanderer gegenüber Migranten nichtdeutscher Herkunft, sondern um die Erfüllung des solidarischen Versprechens der Gründungsväter der Bundesrepublik Deutschland, denjenigen zu helfen, die wegen der Schrecken des von den Nationalsozialisten angezettelten Krieges in ihren Heimatstaaten stellvertretend für alle Deutschen hart bestraft und lange benachteiligt wurden. Die Bundesregierung bekennt sich deshalb ausdrücklich zu ihrer Verantwortung für diesen Personenkreis und ermöglicht den Aussiedlern und Spätaussiedlern, in die Heimat

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.

Seit 1950 sind insgesamt rund 4,5 Millionen Menschen als Aussiedler bzw. Spätaussiedler mit ihren Angehörigen nach Deutschland gekommen, rund drei Millionen kamen seit 1988. In der Mehrzahl der Fälle ist die Integration in unsere Gesellschaft gut gelungen. Die Aussiedler und Spätaussiedler bilden einen festen Bestandteil unserer Gesellschaft.

Im Bereich der Bildung stehen Aussiedler im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen gut da. Dies konstatierte bereits die Studie des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung „Ungenutzte Potentiale – Zur Lage der Integration in Deutschland“ aus dem Jahr 2009 (Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009³⁸²). Von der ersten zur zweiten Generation der Aussiedler steigt der Anteil der Abiturienten stark an. Mehr Mädchen als Jungen besuchen dabei das Gymnasium und Aussiedlerinnen schließen die Schule auch häufiger mit Abitur ab als Aussiedler. Außerdem stellen sie anteilig genauso viele Akademiker wie die Männer ihrer Herkunftsgruppe. Das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung stellte 2012 fest, dass Aussiedler dem Abitur einen höheren Stellenwert beimessen als Deutsche ohne Migrationshintergrund (Gresch 2012).

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).

Besondere Bedeutung kommt insoweit der Frage nach der Anerkennung von im Ausland erworbenen Ausbildungs- und Berufsabschlüssen zu. Zwar verfügen Spätaussiedler über den Anspruch nach § 10 Bundesvertriebenengesetz (BVFG), ihre in den Aussiedlungsgebieten erworbenen Prüfungen und Befähigungsnachweise bei entsprechender Gleichwertigkeit anerkennen zu lassen. Dieses Verfahren führt aufgrund der unterschiedlichen Schul- und Berufsbildungssysteme jedoch häufig nicht zur Anerkennung. Darin manifestiert sich keine Benachteiligung; die Anerkennungsproblematik stellt sich für jeden, der ausländische Abschlüsse erwirbt.

382 Die einzelnen Literaturangaben finden sich im gemeinsamen Literatur- und Quellenverzeichnis.

Aufgrund des Gesetzes zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen, das am 1. April 2012 in Kraft trat, ist mit einer Verbesserung der Erfolgsaussichten bei der Anerkennung beruflicher Qualifikationen zu rechnen. So sind im Bereich der nichtreglementierten Ausbildungsberufe nunmehr auch Teilanerkennungen möglich. Zudem können etwaige Berufserfahrungen berücksichtigt werden. Die Sonderregelung für Spätaussiedler nach § 10 BVFG bleibt weiterhin anwendbar.

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.

Bund, Länder sowie zahlreiche Kommunen unterstützen die Angehörigen der nationalen Minderheiten durch verschiedene Maßnahmen, damit sie ihre kulturelle Identität ohne Benachteiligungen wahren können. Die vielfältigen Zuständigkeiten ermöglichen eine sachgerechte ortsnahe Unterstützung. Für die Angehörigen der nationalen Minderheiten ist der Beauftragte der Bundesregierung ein wichtiger Informations- und Kommunikationspartner.

E.

Beitrag des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages

I. Vorbemerkungen

Gemäß Paragraph 27 Absatz 4 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) haben die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und die in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages alle vier Jahre dem Deutschen Bundestag gemeinsam einen Bericht über Benachteiligungen aus den im Gesetz genannten Gründen vorzulegen und Empfehlungen zur Beseitigung und Vermeidung dieser Benachteiligung abzugeben. Diese Regelung bindet auch den Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages.

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

Nach Artikel 45 b des Grundgesetzes ist der Wehrbeauftragte Hilfsorgan des Bundestages bei der Ausübung der parlamentarischen Kontrolle der Streitkräfte. Einzelheiten dazu bestimmt das Gesetz über den Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages (WBeauftrG).

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.

Wie schon der Begriff „Grundrechte“ andeutet, zielt der Auftrag des Wehrbeauftragten zum einen auf den Schutz der jedem Bürger/jeder Bürgerin von der Verfassung zugewiesenen Rechte. Diese Rechte gelten auch in den Streitkräften. Deshalb spricht man von Soldaten auch als „Staatsbürger in Uniform“.

Diese Rechte können nur eingeschränkt werden, soweit das Gesetz dies zulässt und die Erfüllung des Auftrags, das heißt, der militärische Dienst, dies erfordert. Der Wehrbeauftragte achtet darauf, dass dieser Grundsatz in den Streitkräften beachtet wird. Darüber hinaus ist ihm der Schutz der „Grundsätze der Inneren Führung“ übertragen.

Innere Führung ist das für die Bundeswehr entwickelte Führungsprinzip, das versucht, die Grundsätze und Werte der Verfassung auch in den Streitkräften wirksam werden zu lassen. Gegründet auf hierarchischen Strukturen und der Geltung des Prinzips von Befehl und Gehorsam, ist der Dienst in den Streitkräften gekennzeichnet von dem Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Soldatin und des Soldaten auf der einen und den Erfordernissen des militärischen Dienstes auf der anderen Seite. Innere Führung versucht, dieses Spannungsverhältnis auf der Grundlage der Verfassung und des geltenden Rechts aufzulösen. Dabei geht es um die Innere Ordnung der Streitkräfte, ihre Einbindung in Staat und Gesellschaft sowie eine auf dem Menschenbild des Grundgesetzes fußende zeitgemäße Menschenführung.

Was Innere Führung im militärischen Alltag konkret bedeutet und worauf sie abzielt, ist in einer Reihe von Gesetzen, Erlassen und Dienstvorschriften festgelegt, in erster Linie dem Soldatengesetz, der Wehrbeschwerde- und Wehrdisziplinarordnung sowie der zentralen Dienstvorschrift 10/1 (Innere Führung). Neben dem Schutz der Grundrechte hat der Wehrbeauftragte für die Beachtung der genannten Gesetze und Vorschriften in den Streitkräften Sorge zu tragen.

In seiner Funktion als Hilfsorgan des Deutschen Bundestages bei der Ausübung der parlamentarischen Kontrolle gemäß Artikel 45 b des Grundgesetzes ist der Wehrbeauftragte eindeutig der Legislative zugeordnet. Er steht außerhalb der militärischen Hierarchie und hat gegenüber den Streitkräften keinerlei Weisungs- und Befehlsbefugnis. Andererseits hat er gegenüber der Bundeswehr und ihren Soldatinnen und Soldaten ein umfassendes Auskunfts- und Akteneinsichtsrecht und kann den zuständigen Vorgesetzten und Dienststellen Gelegenheit zur Regelung einer Angelegenheit geben (Paragraph 3 Ziffer 3 des Wehrbeauftragtengesetzes). Gemäß § 7 WBeauftrG ist der Wehrbeauftragte Petitionsinstanz für die Soldatinnen und Soldaten. Sie haben das Recht, sich einzeln und ohne Einhalten des Dienstweges an den Wehrbeauftragten zu wenden. Die Eingaben können die ganze Breite dienstlicher, persönlicher und sozialer Probleme des militärischen Alltags betreffen. Dazu gehören Fragen aus dem Bereich der Menschenführung (z. B. Führungsstil und Führungsverhalten, Anwendung des Disziplinarrechts), die Personalführung, Fragen der Heilfürsorge, der Unterbringung und Betreuung, des Besoldungsrechts sowie der Versorgung. Eine weitere Erkenntnisquelle bilden die Truppenbesuche. Sie dienen dem Wehrbeauftragten dazu, sich durch persönliche Eindrücke und Gespräche mit Soldatinnen und Soldaten ein truppennahes Bild von dem inneren

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.

Der Wehrbeauftragte ist verpflichtet, dem Bundestag jeweils für ein Kalenderjahr einen Bericht über die Ergebnisse seiner Arbeit, den sogenannten Jahresbericht, vorzulegen. Darin unterrichtet er das Parlament über die Ergebnisse und Erkenntnisse, die er im Rahmen seiner Kontrolltätigkeit insbesondere durch die Bearbeitung von Petitionen und Truppenbesuche gewonnen hat. Aufgabe des Parlaments ist es, daraus Schlussfolgerungen zu ziehen und diese gegebenenfalls in parlamentarische Initiativen und Maßnahmen umzusetzen. Anregungen und Verbesserungsvorschläge des Wehrbeauftragten beschränken sich in diesem Zusammenhang in aller Regel auf konkrete Sachverhalte und beinhalten keine Vorschläge zu Gesetzesinitiativen. Dies gebietet der Respekt vor dem Parlament als seinem Auftraggeber und von der Verfassung berufenem Gesetzgebungsorgan. Aus diesem Verständnis heraus enthalten die Jahresberichte des Wehrbeauftragten Ausführungen zu Verstößen von Vorgesetzten und Dienststellen gegen die Grundrechte und die Grundsätze der Inneren Führung, daneben aber auch eine umfassende Darstellung der allgemeinen Rahmenbedingungen für die Streitkräfte und den soldatischen Dienst. Die Jahresberichte werden dem Bundestag regelmäßig im Januar des auf das Berichtsjahr folgenden Jahres zugeleitet, als Bundesdrucksache veröffentlicht und einschließlich der zum Bericht abgegebenen Stellungnahme des Bundesministeriums der Verteidigung im Verteidigungsausschuss sowie abschließend im Plenum des Deutschen Bundestages beraten.

III. Erkenntnisse zu Diskriminierungsverstößen

Das AGG ist auf Soldatinnen und Soldaten nicht anwendbar. Für sie gilt das Gesetz über die Gleichbehandlung der Soldatinnen und Soldaten (Soldatinnen- und Soldaten-Gleichbehandlungsgesetz – SoldGG). Mit diesem Gesetz hat der Gesetzgeber unter Hinweis auf das „überragende Erfordernis der Einsatzbereitschaft und Schlagkraft der Streitkräfte“ von seinem Recht Gebrauch gemacht, gem. Art. 3 Absatz 4 der Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 vorzusehen, dass diese Richtlinie hinsichtlich Diskriminierung wegen einer Behinderung und des Alters nicht für die Streitkräfte gilt. Diskriminierungsgründe sind gem. § 1 SoldGG Rasse, ethnische Herkunft, Religion, Weltanschauung oder sexuelle Identität. Danach sind Benachteiligungen wegen Behinderung bei einer Maßnahme, insbesondere beim beruflichen Aufstieg oder bei einem Befehl, untersagt. Ausdrücklich für zulässig erklärt wird eine unterschiedliche Behandlung, soweit es darüber einen sachgerechten Grund aus der Natur der auszuübenden Tätigkeit gibt. Darüber hinaus ist es Ziel des SoldGG, Soldatinnen und Soldaten vor Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts in Form von Belästigung und sexueller Belästigung im Dienstbetrieb zu schützen (§ 1 Abs. 2 SoldGG).

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

Richtlinie 2002/73/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. September 2002 zur Verwirklichung des Grundsatzes zur Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen umgesetzt.

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.

So wurde beispielsweise im aktuellen Jahresbericht 2012 kritisch angemerkt, dass trotz kontinuierlicher Steigerung die im Gesetz zur Gleichstellung von Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr vorgesehenen Quoten von 50 % Frauen im Sanitätsdienst und 15 % in den übrigen Laufbahnen noch nicht erreicht werden konnten. Um dies zu ändern, wurde angeregt, Frauen mehr als bisher als eigene Zielgruppe anzusprechen und zu bewerben. Darüber hinaus beobachtet der Wehrbeauftragte die Laufbahnentwicklung von Soldatinnen. Mittlerweile haben eine Reihe von Soldatinnen - insbesondere im Sanitätsdienst - Stehzeiten absolviert, die bei Vorliegen der weiteren Voraussetzungen Beförderungen in höhere Besoldungsgruppen zulassen. Unabhängig von den noch nicht erreichten Quoten und der Beförderungssituation von Frauen kann bisher nicht festgestellt werden, dass es für Frauen in der Bundeswehr grundlegende geschlechtsspezifische Probleme gibt.

Anlass zu Klagen von Soldatinnen geben diskriminierende Äußerungen oder Verhaltensweisen von Vorgesetzten oder Kameraden. In der Regel handelt es sich dabei um Einzelfälle. Wenn sich die erhobenen Vorwürfe bestätigen, werden seitens der Bundeswehr bestehende Benachteiligungen abgebaut bzw. Verstöße disziplinar geahndet. So wurde beispielsweise die Beurteilung einer Soldatin aufgehoben und neu erstellt, weil der beurteilende Vorgesetzte die angebliche Verschlechterung der Leistungen der Soldatin damit begründet hatte, dass sie Mutter geworden war.

Verstöße gegen die sexuelle Selbstbestimmung sind ein weiterer Berichtsgegenstand. Neben Eingaben, in denen Soldatinnen und Soldaten über sexuelle Belästigungen bis hin zu Übergriffen klagen, wertet der Wehrbeauftragte auch die ihm vom Bundesministerium der Verteidigung übermittelten Meldungen über besondere Vorkommnisse mit dem Verdacht eines Verstoßes gegen das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung aus. Gemessen an der Personalstärke der Bundeswehr, ist die Zahl der gemeldeten Fälle nicht auffällig. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass es über die bekannt gewordenen Fälle hinaus eine Dunkelziffer gibt, weil betroffene Soldatinnen und Soldaten solche Vorfälle nicht melden. Erfahrungsgemäß ist die Hemmschwelle, Vorfälle mit sexuellem Hintergrund offen zu legen, höher als bei anderen Vorkommnissen. Aktuelle Erkenntnisse sind von einer Studie des Zentrums für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr zu erwarten, die die Studie „Truppenbild mit Dame“ aus dem Jahr 2008 fortschreibt und in deren Rahmen anonymisierte Befragungen durchgeführt werden.

Vereinzelt erreichen den Wehrbeauftragten auch Eingaben, in denen homosexuelle Soldaten diskriminierendes Verhalten von Vorgesetzten oder Kameraden rügen. Die nachträgliche Aufklärung entsprechenden Verhaltens erweist sich häufig als schwierig. Unabhängig von einem Nachweis pflichtwidrigen Verhaltens zeichnet sich allerdings nicht selten ab, dass es in den betroffenen Bereichen jedenfalls nicht gelungen war, ein hinreichendes Bewusstsein für die erforderliche Toleranz gegenüber anderen sexuellen Orientierungen zu etablieren. Nach der „Führungshilfe für Vorgesetzte“ sind militärische Vorgesetzte mit Blick auf sexuelle Minderheiten verpflichtet, aktiv jeder Diskriminierung energisch entgegenzutreten. Es gilt, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sich die Qualität der militärischen Aufgabenerfüllung nicht an der sexuellen Orientierung eines Soldaten misst und Rechte und Pflichten nach dem Soldatengesetz sowie die Grundsätze der Inneren Führung für heterosexuelle und homosexuelle Soldaten in gleicher Weise gelten.

Über einen besonderen Fall von Diskriminierung hatte das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) im Dezember 2012 zu entscheiden. Eine Soldatin im Militärmusikdienst hatte sich mehrfach um Übernahme in das Dienstverhältnis einer Berufssoldatin beworben. Bei einer Auswahlentscheidung wurde der Antrag der Soldatin mit dem Argument nicht berücksichtigt, der Geburtsjahrgang der Soldatin sei zur Bedarfsdeckung im Militärmusikdienst nicht mehr aufgerufen. Das Gericht erklärte die unterbliebene Prüfung des Antrags der Soldatin für rechtswidrig, weil es im Gesetz keine ausreichende Grundlage für eine Auswahlentscheidung auf der Basis einer jahrgangsmäßigen Betrachtung sah. Der Dienstherr prüft derzeit, wie eine solche gesetzliche Grundlage geschaffen werden kann.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Adida, Claire L./Laitin, David D./Valfort, Marie-Anne (2010): Identifying barriers to Muslim integration in France. Im Internet abrufbar unter: <http://www.pnas.org/content/early/2010/11/17/1015550107.full.pdf+html> (Zugriff: Januar 2013).

Aldashev, Alsiher/Gernadt, Johannes/Thomsen, Stephan (2008): The Immigration Wage Gap in Germany. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW). Discussion Paper No. 08-89, Mannheim. Im Internet abrufbar unter: <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp08089.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Alexander, Kira/Schofield, Janet Ward (2006): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. - In: Schofield, Janet W. (Hrsg.): Migrationshintergrund. Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5), Berlin, S. 47-69. Im Internet abrufbar unter: http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Allenberg, Nele (2010): Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen in der aufenthaltsrechtlichen Illegalität. - In: Barwig, Klaus/Beichel-Benedetti, Stephan/Brinkmann, Gisbert (Hrsg.): Hohenheimer Tage zum Ausländerrecht, Baden-Baden, S. 149-162.

Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2008): Bildung und Chancengleichheit in Deutschland. - In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit Deutschlands, Sozialwissenschaftliche Essays, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 205-227.

Allport, Gordon (1954): The Nature of Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Alt, Christian/Lange, Andreas (2007): Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsungleichheit im Wandel der Zeit. - In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3, Ergebnisse aus der zweiten Welle, Wiesbaden, S. 137-162.

Althoff, Nina (2009): Der Schutz vor Diskriminierung aus den Menschenrechten und dem Recht der EU. Ein Beitrag aus der Tagung „Diversity: Chancengleichheit und Vielfalt“ der Evangelischen Akademie Bad Boll. Im Internet abrufbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/431209-Althoff.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Amirpur, Donja/Karakasoglu, Yasemin (2011): Inklusive Interkulturalität – Ein Plädoyer. - In: Vielfalt – Das Bildungsmagazin, Sondernummer 2/2011, AWO Bezirksverband Mittelrhein e. V., S. 5. Im Internet abrufbar unter: <http://www.integrationsagentur-awo.de/wcms/ftp//i/integrationsagentur-awo.de/uploads/2011-bildungsmagazin-behinderungen.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Anger, Christina/Schmidt, Jörg (2008): Gender Wage Gap und Familienpolitik. - In: IW-Trends, Jg. 35, H. 2. Im Internet abrufbar unter: http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02_08_4.pdf (Zugriff: Januar 2013).

AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. (2011): Für viele Kölner_innen ist Diskriminierung Alltag. Jahresbericht 2011 (inkl. Fallstatistik 2010), Köln. Im Internet abrufbar unter: http://www.nrwgegendiskriminierung.de/files/pdf/oegg_Bericht_2011.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsbüro Sachsen (Hrsg.) (2009): Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen. Grundlagen und Tipps zur Vertiefung von Heike Fritsche/Ulrich Schuster, Leipzig. Im Internet abrufbar unter: http://www.migration-online.de/biblio_aWQ9MzY2MSZhbXA7bmV3X3NIYXJjaF9waWQ9MzUx_.html (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des TBB (ADNB) (2010): Antidiskriminierungsreport 2009/2010. Daten und Fakten aus der Beratungspraxis des ADNB des TBB. Special: Rassistisches Mobbing, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.tbb-berlin.de/downloads_adnb/ADReport_2009_2010_Webversion.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des TBB (ADNB) (2008): Antidiskriminierungsreport Berlin 2006-2008. Diskriminiert? Kennen Sie Ihre Rechte?, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.tbb-berlin.de/downloads_adnb/ADNB-Antidiskriminierungsreport_2006-2008.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren) (2012): Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ – Abschlussbericht, Berlin/Bonn/Frankfurt Oder. Im Internet abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Abschlussbericht-anonymisierte-bewerbungsverfahren-20120417.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Benachteiligung Ost-West-Vergleich)

(2012): Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich. Expertise des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/expertise-Ost-West-Vergleich.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Diversity-Projekt)

(2012): Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen: von merkmalspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit. Eine Handreichung für Verwaltungsbeschäftigte, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handreichung-Diversity-Verwaltung-20120412.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Erste Schritte und Weitervermittlung)

(2012): Leitfaden. Beratung bei Diskriminierung: erste Schritte und Weitervermittlung, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden_Verweisberatung_20121109.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Erster Gemeinsamer Bericht)

(2010): Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/gemeinsamer_bericht_ads_.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Good-Practice Broschüre)

(2013): Für Chancengleichheit im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Beispiele für gute Praxis. Broschüre erstellt durch Eine Welt der Vielfalt e. V. im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/abgeschlossene_Forschung/abgeschlossene_forschung_node.html (Einstellung: Juli 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Expert_innenkommission Altersdiskriminierung)

(2012): Handlungsempfehlungen der Expertenkommission Gemeinsam gegen Diskriminierung: Für eine gerechtere Teilhabe jüngerer und älterer Menschen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/aktuelles/Altersjahr_PK_Handlungsempfehlung_.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Hochschulprojekt) (2012): Endbericht zum Projekt Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Projekt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Endbericht-Diskriminierungsfreie-Hochschule-20120705.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Newsletter) (2012): Aktuelle Berichte aus der Arbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. ADS aktuell 06/2012, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Newsletter/DE/2012/nl_06_2012.html?nn=73 (Zugriff: Februar 2012).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Ratgeber) (2010): Mit Rat zur Tat – Fälle aus der Beratung der Antidiskriminierungsstelle, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mit_rat_zur_tat_faelle_aus_der_ads.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Sinus-Studie) (2008): Forschungsprojekt: Diskriminierung im Alltag. Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft, Heidelberg. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/forschungsprojekt_diskriminierung_im_alltag.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Umfrage Behinderung) (2013): Leben mit Behinderung. Repräsentative Forsa-Umfrage im Auftrag der ADS, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Forsa-Umfrage-Leben-mit-Behinderung-20130122.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Wegweiser) (2010): AGG-Wegweiser. Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) (2012): Diskriminierungsfälle aus der Beratungspraxis nichtstaatlicher Antidiskriminierungsbüros des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland (advd). Im Internet abrufbar unter:

<http://www.antidiskriminierung.org/files/Fallsammlung%20advd%202012.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) (2007): Stellungnahme des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland (advd) und seiner Mitgliedsorganisationen zum einjährigen Bestehen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierung.org/files/Stellungnahme%20des%20advd%20zu%20einem%20Jahr%20AGG_NEU0907.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Bielefeld.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (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 in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bielefeld. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bielefeld.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Avenarius, Herrmann/Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 8. Auflage, Kronach.

Aydin, Hüseyin/Wlecklik, Petra (2011): Herkunft erschwert Zukunft. Umfrage des Ressorts Migration beim Vorstand der IG Metall belegt strukturelle Diskriminierung. – In: Aktiv + Gleichberechtigt Migration 11/2011. Im Internet abrufbar unter:

http://www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1322480478.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Baer, Susanne (2010): Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der LADS Berlin, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/100301_lads_gutachten_bildung_prof._baer.pdf?start&ts=1267798926&file=100301_lads_gutachten_bildung_prof._baer.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise, erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale_diskriminierung_theorien.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Baer, Susanne/Ketteler, Maria (2009): Rechtsfragen aus der Beratungsarbeit gegen Diskriminierung. Ist ein Muttersprachenverbot in Schulen außerhalb des Unterrichts zulässig?, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/ist_ein_muttersprachenverbot_in_schulen_ausserhalb_des_unterrichts_zu____laessig.pdf?start&ts=1273224546&file=ist_ein_muttersprachenverbot_in_schulen_ausserhalb_des_unterrichts_zu____laessig.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Baer, Susanne/Obermeyer, Sandra (2009): Rechtliche Grundlagen für Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit in der Wissenschaft. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/massnahmenfoerderung_chancengleichheit_wissenschaft.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus: Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen, Bern.

Barczak, Tristan (2011): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe als Grundrechtsproblem. Eine rechtliche Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Herkunftseffekte, Baden-Baden.

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. - In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Arbeitspapier 202, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bauer, Frank/Cloos, Bertram/Seifert, Wolfgang/Sieglen, Georg (2010): Erwerbsbeteiligung Älterer in Nordrhein-Westfalen 1997-2008. Studie im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter: <http://www.it.nrw.de/statistik/analysen/auftragsstudien/bedeutungswandel.html> (Zugriff: November 2012).

Baur, Christine/Häussermann, Hartmut (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. Leviathan 37 (3), Berlin, S.353–366. Im Internet abrufbar unter: http://www.vsjournals.de/index.php;do=show_article/sid=106764943450e545cb02634474947283/site=lle/area=soz/id=7428 (Zugriff: Januar 2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(2013): Integrationsvereinbarungen. Modellprojekt erfolgreich. Pressemitteilung vom 24.04.2013. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Themen/2013-04-24-integrationsvereinbarungen.html> (Zugriff: Mai 2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(2012a): 9. Lagebericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.html> (Zugriff: Mai 2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(2012b): Flüchtlinge und Menschen ohne Aufenthaltsstatus. Handlungsempfehlungen des Beirats der Integrationsbeauftragten, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-09-28-beschluss-beirat.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011):

Zweiter Integrationsindikatorenbericht, Köln/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-01-12-zweiter-indikatorenbericht.html> (Zugriff: Mai 2013).

Bechmann, Sebastian/Dahms, Vera/Tschersich, Nikolai/Frei, Marek/Leber, Ute/Schwengler, Barbara (2012): Fachkräfte und unbesetzte Stellen in einer alternden Gesellschaft. Problemlagen und betriebliche Reaktionen. IAB-Forschungsbericht 13/2012, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter:

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2012/fb1312.pdf> (Zugriff: November 2012).

Becker, Birgit (2010): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. - In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 17-47.

Becker, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 129-160.

Becker, Rolf (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. - In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 11-36.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden.

Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2011): Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. - In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung, Wiesbaden, S. 57-70.

Beicht, Ursula (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. - In: BIBB-Report, Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 16/11, Bonn. Im Internet abrufbar unter:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_16_11_final_de.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. - In: BIBB-Report, Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 15/10, Bonn. Im Internet abrufbar unter:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2010_15.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bellin, Nicole (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern, Wiesbaden.

Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung IFS (Hrsg.), Gütersloh. Im Internet abrufbar unter:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35692_35693_2.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Berliner Zeitung (2012): Senat löst deutsche Klasse in Kreuzberg auf. Artikel von Martin Klesmann, Berlin.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Berthold, Christian/Brandenburg, Uwe/Güttner, Andrea/Kreft, Anne-Kathrin/Leichsenring, Hannah/Morzick, Britta/Noe, Sabine/Reumschüssel, Elena/Schmalreck, Ulrike/Willert, Michaela (2012): Politische Schlussfolgerungen. - In: Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (Hrsg.): D 3. Diversity Report. Im Internet abrufbar unter:
http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_D3.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. - In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbio-graphie, Wiesbaden, S. 49-79.

Bispinck, Reinhard/Dribbusch, Heiner/Öz, Fikret (2008): Geschlechtsspezifische Lohndifferenzen nach dem Berufsstart und in der ersten Berufsphase. Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-LohnSpiegel-Datenbank in Deutschland und im europäischen Vergleich. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter:

http://www.boeckler.de/pdf/p_ta_lohnspiegel_berufsanfaengerinnen.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse (mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis) Stand: April 2012. Studie im Auftrag der Max-Treager-Stiftung, Frankfurt.

Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Hannover, Bettina/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef/Prenzel, Manfred/Wößmann, Ludger (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem_Jahresgutachten_2009.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011, Transparenz Schaffen – Governance stärken, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh.

Boerner, Sabine/Keding, Hannah/Hüttermann, Hendrik (2012): Gender Diversity und Organisationserfolg – Eine kritische Bestandsaufnahme. – In: zfbf 64, Februar 2012, S. 37-70. Im Internet abrufbar unter:

http://agensev.de/wp-content/uploads/2012_Boerner-Keding_H%C3%BCttermann.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Böhm, Thomas/Wahlers, Marijke (2011): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen, das Ausländerstudium und die Anerkennung von ausländischen Bildungsqualifikationen. - In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): DOSSIER Öffnung der Hochschule. Chancengleichheit, Diversität, Integration, S.60-65. Im Internet abrufbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2789.asp (Zugriff: Januar 2013).

Boos-Nünning, Ursula (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. - In: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion, Biografie, Sprache, Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden 2008, S. 255-286.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse, Hamburg.

Botsch, Elisabeth (2010): Länderbericht 1 2010. Zur Situation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender - Deutschland. Netzwerk von Experten für sozio-ökonomische Fragen im Bereich der Bekämpfung von Diskriminierungen VT 2008-007 (Hrsg.), Utrecht/Wien. Im Internet abrufbar unter:
<http://87.106.210.144/gaysites/verqueer/download.php?id=700&sid=6b3a4f29d2dc-f9ac9dd236147dc7befb> (Zugriff: Januar 2013).

Botsch, Elisabeth (2012): Länderbericht 2 2012. Diskriminierung aufgrund der Religion oder Weltanschauung, Netzwerk von Experten für sozio-ökonomische Fragen im Bereich der Bekämpfung von Diskriminierungen.

BRK-ALLIANZ (2012): Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention. Gemeinsame NGO-Einreichung – UPR zur Bundesrepublik Deutschland, 16. Sitzung, Mai 2013, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/UPR_zu_Deutschland/UPR2013_Deutschland_BRK-Allianz_de.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Brockmann, Steffen (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. - In: Leiprecht, Rudolf/Meinhardt, Rolf/Fritsche, Michael/Schmidtke, Hans-Peter/Grieb, Ina (Hrsg.): Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 25, Oldenburg.
Im Internet abrufbar unter:
<http://oops.uni-oldenburg.de/526/1/brodiv06.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Brors, Christiane (2008): AGG § 8 Rn 28 ff. m.w.N. - In: Däubler, Wolfgang/Bertzbach, Martin (Hrsg.): AGG, 2. Auflage, Bonn.

Brussig, Martin (2012): Weiter steigendes Renteneintrittsalter, mehr Renteneintritte aus stabiler Beschäftigung, aber zunehmend geringere Altersrenten bei Langzeitarbeitslosen. Im Internet abrufbar unter:
http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2011-511-3-2.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Buba, H. P./Vaskovics, L. A. (Hrsg.) (2001): Benachteiligung gleichgeschlechtlich orientierter Personen und Paare. Studie des Bundesministeriums für Justiz, Köln.
Im Internet abrufbar unter:
http://www.taeterinnen.org/material_de/studie_benachteiligung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Büchner, Charlotte/Spieß, C. Katharina (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen - Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten. SOEPapers on Multidisciplinary Panel Data Research. DIW Discussion Papers 687, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.56556.de/diw_sp0010.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Bülow-Schramm, Magret/Rebenstorf, Hilke (2011): Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. - In: Heinrich-Böll-Stiftung: DOSSIER Öffnung der Hochschule. Chancengleichheit, Diversität, Integration, S.15-21.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2767.asp (Zugriff: Januar 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2013a): Arbeitsmarkt in Zahlen – Beschäftigungsstatistik: geringfügig entlohnte Beschäftigte nach Altersgruppe, Nürnberg (Februar 2013).

Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Wirtschaftszweigen/Generische-Publikationen/Beschaeftigung-nach-Laendern.pdf>. (Zugriff: März 2013)

Bundesagentur für Arbeit (2013b): Arbeitsmarkt in Zahlen – Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf, Nürnberg (Februar 2013). Im Internet abrufbar unter:

http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31962/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=&pageLocale=de&topicId=31690&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen
(Zugriff: März 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2013c): Analytikreport der Statistik. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer – Januar 2013. Im Internet abrufbar unter:

<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytik-reports/Zentrale-Analytikreports/Monatliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Auslaender/Analyse-Arbeitsmarkt-Auslaender-201301.pdf>
(Zugriff: Mai 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2012a): Der Arbeitsmarkt in Deutschland, Frauen und Männer am Arbeitsmarkt im Jahr 2011. Arbeitsmarktberichterstattung – Juni 2012, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter:

<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Arbeitsmarkt/Generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt-2012-07.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2012b): Analytikreport der Statistik: „Analyse des Arbeitsmarktes für Ältere“, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter:

<http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistische-Analysen/Analytik-reports/Zentral/Monatliche-Analytikreports/Analyse-Arbeitsmarkt-Aeltere-nav.html>
(Zugriff: November 2012).

Bundesagentur für Arbeit (2012c): Analytikreport der Statistik. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer - Dezember 2012, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytik-reports/Zentrale-Analytikreports/Monatliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Auslaender/Analyse-Arbeitsmarkt-Auslaender-201212.pdf> (Zugriff: Februar 2012).

Bundesagentur für Arbeit (2012d): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht November 2012, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Monatsberichte/Generische-Publikationen/Monatsbericht-201211.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2012e): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Der Arbeitsmarkt für schwerbehinderte Menschen. Veröffentlichung der Arbeitsmarktberichterstattung, Nürnberg (Juni 2012). Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Beschaeftigung/Beschaeftigung-schwerbehinderter-Menschen/Beschaeftigung-schwerbehinderter-Menschen-Nav.html> (Zugriff: Dezember 2012).

Bundesagentur für Arbeit (2012f): Arbeitsmarkt in Zahlen – Beschäftigungsstatistik: Geringfügig entlohnte Beschäftigte nach ausgewählten Merkmalen, Nürnberg (Dezember 2012). Im Internet abrufbar unter: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31962/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=&pageLocale=de&topicId=17360&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen (Zugriff: März 2013)

Bundesagentur für Arbeit (2012g): Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Methodenbericht, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Methodenberichte/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Arbeitslose-Migrationshintergrund-2012.pdf%20%0C> (Zugriff: Mai 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2011): Bericht der Bundesagentur für Arbeit zur Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bag-if.de/wp-content/uploads/2011/06/Bericht-der-BA.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesagentur für Arbeit (2010): Schwerbehinderte Menschen in Beschäftigung (Anzeigeverfahren SGB IX) Deutschland, Länder 2010, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Beschaeftigung/Beschaeftigung-schwerbehinderter-Menschen/Beschaeftigung-schwerbehinderter-Menschen-Nav.html> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2011a): Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Working Paper 36 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 9. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf;jsessionid=C2AF58A4729A94E0B7D-96CEF7721040D.1_cid368?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2011b): Vernetzungsworkshop: Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuerere-integration-studierende-hochschule.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH)

GbR (2008): Werkstatt für behinderte Menschen - allgemeiner Arbeitsmarkt: ein unüberbrückbarer Gegensatz? - In: ZB online 2/2008. Im Internet abrufbar unter:

<http://integrationsaemter.de/Werkstatt-allgemeiner-Arbeitsmarkt-ein-unueberbrueckbarer-Gegensatz/220c1337i1p62/index.html> (Zugriff: Mai 2012).

Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen/Kuratorium Deutsche Altershilfe/Antidiskriminierungsstelle des Bundes (BAGSO/KDA/ADS) (2011/2012):

Benachteiligungen aufgrund des Lebensalters in der praktischen Arbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen, Ergebnisse einer Befragung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/Befragungen/20120306_4_Befragungsergebnisse_Altersdiskriminierung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe/Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BAGüS/BIH)

(2007): Schnittstelle allgemeiner Arbeitsmarkt - Werkstatt für behinderte Menschen. Schwachstellen und Lösungsperspektiven, Münster/Karlsruhe.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://datenreport.bibb.de/media2011/Datenreport_2011.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012a): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis-anerkannter-ausbildungsberufe_2012.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf

(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-behinder-tenbericht.pdf;jsessionid=7C3F5646BA049E74B6B5E617256F20F9?__blob=publication-File

(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a): Arbeitskräftereport, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a859_arbeitskraeftereport.pdf?__blob=publicationFile

(Zugriff: November 2012).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b): Ratgeber für Menschen mit Behinderungen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a712-ratgeber-fuer-behinderte-mens-390.pdf?__blob=publicationFile

(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013a): Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung, Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf;jsessionid=45751347A356AA15EE355B175261D719?__blob=publicationFile

(Zugriff: Juli 2013).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013b): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile

(Zugriff: Mai 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012a): Berufsbildungsbericht 2012, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf

(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012b): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf, Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf

(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011a): Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2010 Trendbericht, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011b): Bildung auf einen Blick 2011, OECD-Indikatoren, Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/17153.php> (Zugriff: Mai 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierungsbericht.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Berufsbildungsbericht 2008, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012): Gender Pension Gap - Entwicklung eines Indikators für faire Einkommensperspektiven von Frauen und Männern, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/gender-pension-gap,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011a): Pressemitteilung: Zahl der männlichen Erzieher in Kitas von 2008 bis 2010 um ein Viertel gestiegen, Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=174880.html> (Zugriff: August 2012).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011b): Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Mai 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010a): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
(Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010b): Ressortbericht 2010: Verringerung des Verdienstabstandes zwischen Männern und Frauen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/Nachhaltigkeit-wiederhergestellt/bmfsfj-ressortbericht.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009):

Dossier: Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern in Deutschland.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/dossier-entgeltungleichheit,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Januar 2012).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008):

Sinus Sociovision. Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern. Einstellungen, Erfahrungen und Forderungen der Bevölkerung zum „gender pay gap“, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/entgeltungleichheit-zwischen-frauen-und-m_C3_A4nnern-sinus-studie,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005):

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/haupt.html> (Zugriff: Januar 2013).

Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Bundesverband Deutscher Stiftungen (2012): Stiftungen und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.stiftungen.org/fileadmin/bvds/de/Publikationen/Teilhabe_Studie/Teilhabe_online.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Bundesverband mittelständische Wirtschaft (BVMW) (2012): Vorrangprüfung ist nicht mehr zeitgemäß, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.bvmw.de/landesverband-nordrhein-westfalen/geschaeftsstellen/essen/news-detailseite/artikel/schulte-vorrangpruefung-ist-nicht-mehr-zeitgemaess.html>
(Zugriff: Januar 2013).

BÜRCEL (2012): Führungskräfte in Deutschland. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.buergel.de/embedded/readability/survey.php?action=pdf&url=http://www.buergel.de/de/presse/studien-analysen/fuehrungskraefte-deutschland&lc=de>
(Zugriff: Januar 2013).

Burkhardt, Anke/Quaiser, Gunter (2005): Zielvereinbarungen im Spiegel von Landeshochschulgesetzen, Halle. Im Internet abrufbar unter:
http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg_budget.htm (Zugriff: Februar 2013).

Büro gegen Altersdiskriminierung (2009): Altersdiskriminierung beim Hochschulzugang. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.altersdiskriminierung.de/themen/artikel.php?id=3089>
(Zugriff: Januar 2013).

Busch, Anne/Holst, Elke (2010): Führungskräfte-Monitor 2010. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Politikberatung kompakt, Berlin.
Im Internet abrufbar unter:
http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.358490.de/diwkompakt_2010-056.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Cediey, Eric/Foroni, Fabrice (2008): Discrimination in access to employment on grounds of foreign origin in France. International Migration Papers 85E. ILO, International Migration Programme. Im Internet abrufbar unter:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_201429.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2009): Vielfalt als Chance – Soziale Heterogenität der Studierenden steht im Fokus eines 2010 startenden Großprojekts. - In: CHE NEWS. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.che-consult.de/cms/?getObject=371&getNewsID=1059&getCB=398&getLang=de> (Zugriff: Januar 2013).

Charta der Vielfalt (2008): Die Charta der Vielfalt – Ein Instrument zur Förderung von Diversity-Management in deutschen Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen. Ergebnisse der ersten Charta-Jahresbilanz, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/101019_Jahresbilanz_Charta_Textversion.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Cole, Steve W./Kemeny, Margaret E./Taylor, Shelly E. (1997): Social identity and physical health: accelerated HIV progression in rejection-sensitive gay man. - In: Journal of Personality and Social Psychology, 72, S. 320-335.

Coumont, Nina (2009): Islamische Glaubensvorschriften und öffentliche Schulen. - In: ZAR, Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 29. Jahrgang, 1/2009, S. 10-17.
Davies, Paul G./Spencer, Steven. J./Quinn, Diane M./Gerhardstein, Rebecca (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. - In: Personality and Social Psychology Bulletin, 28, S. 1615-1628.

Degele, Nina/Winter, Gabrielle (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, Hamburg. Im Internet abrufbar unter:
http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Deißner David/Oeser, Nadine (2011): Bessere Bildungsentscheidungen. Wege zum Abbau sozialer Ungleichheit in der Grundschulzeit. Ein Konzept der Vodafone Stiftung Deutschland. Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter:
http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen__studien/subpages/strategiepapier_-bessere_bildungsentscheidungen-/index.html (Zugriff: Januar 2013).

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children, Washington D.C.. Im Internet abrufbar unter:
http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_antibiasscurriculum_english.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Dern, Susanne/Schmid, Alexander/Spangenberg, Ulrike (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise, erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Hochschule Esslingen, Esslingen. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/abgeschlossene_Forschung/abgeschlossene_forschung_node.html (Einstellung: Juli 2013).

Deutsche Islam Konferenz (2012): Bessere Integration von Musliminnen und Muslimen in den Arbeitsmarkt. Im Internet abrufbar unter:
http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/DokumentePlenum/dik-broschuere-pg-a-download.pdf?__blob=publicationFile
(Zugriff: Mai 2013).

Deutsche Islam Konferenz (2010): Drei Jahre Deutsche Islam Konferenz (DIK) 2006-2009. Muslime in Deutschland – deutsche Muslime. Im Internet abrufbar unter:
http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/DokumentePlenum/dik-broschuere-download.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Deutscher Akademischer Austauschdienst/HIS-Institut für Hochschulforschung (DAAD/HIS-HF) (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn.

Im Internet abrufbar unter:

https://www.daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf
(Zugriff: Mai 2013).

Deutscher Akademischer Austauschdienst/HIS-Institut für Hochschulforschung (DAAD/HIS-HF) (2012): Wissenschaft weltoffen 2012. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen, Bielefeld. Im Internet abrufbar unter:

https://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/studienundstatistiken/wiwe_2012_mit_links.pdf
(Zugriff: Mai 2013).

Deutscher Akademischer Austauschdienst/HIS-Institut für Hochschulforschung (DAAD/HIS-HF) (2011): Wissenschaft weltoffen 2011. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Zum Master ins Ausland, Bielefeld. Im Internet abrufbar unter:

http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2011_mit_bookmarks.pdf
(Zugriff: Mai 2013).

Deutscher Behindertenbeirat (2012): Barrieren abbauen, mehr Jobs schaffen. Pressemitteilung vom 04.05.2012. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.deutscher-behindertenrat.de/ID114345> (Zugriff: Mai 2012).

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2011): Besserung am Arbeitsmarkt geht an schwerbehinderten Menschen vorbei. arbeitsmarktaktuell, Nr. 06 / November 2011, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.dgb.de/themen/++co++3debe244-0edc-11e1-7123-00188b4dc422>
(Zugriff: Januar 2013).

Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2012): beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Durchführung: Institut für Höhere Studien (IHS), Wien/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.studentenwerke.de/pdf/beeintraehtigt_studieren_datenerhebung_01062012.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2011): Beschluss, Verbesserung der ausländer- und sozialrechtlichen Situation ausländischer Studierender. Beschluss der 71. Ordentlichen Mitgliederversammlung des DSW am 30.11./1.12.2010, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.studentenwerke.de/pdf/dsw_jb2010.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung19SE.pdf> (Zugriff: Mai 2013).

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2009): HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“. Arbeitshilfe zur Umsetzung. Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS), Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.studentenwerke.de/pdf/Arbeitshilfe-IBS-2009_HRK-Empfehlung-2009_StudiumBehinderung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/wsl_dsl_2006.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Diefenbach, Heike (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 221-245.

Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2. aktualisierte Auflage, Heidelberg.

Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2012): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Expertise, erstellt für die Arbeitsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina). Unveröffentlichtes Manuskript, München.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. - In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration, Wiesbaden, S. 221-232.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart.

Dietz, Martin/Röttger, Christoph/Szameitat, Jörg (2011): Betriebliche Personalsuche und Stellenbesetzungen. Neueinstellungen gelingen am besten über persönliche Kontakte. IAB-Kurzbericht 26/2011. Im Internet abrufbar unter:
<http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb2611.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Ditton, Hartmut (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 247-275.

Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan (2010): Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. - In: Neuenschwander, Markus P./Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven, Zürich, S. 35-59.

Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. - In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 103-129.

Dustmann, Christian/Schmidt, Christoph M. (2000): The Wage Performance of Immigrant Women: Full-Time Jobs, Part-Time Jobs, and the Role of Selection. IZA Discussion paper series, No. 233. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.econstor.eu/bitstream/10419/21080/1/dp233.pdf> (Januar 2013).

Ebner, Herrmann G./Bausbacher, Sandra (2008): Weiterbildung von MitarbeiterInnen. - In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltung: Rechtliche Regelungen – Problemanalyse – Lösungen, Wiesbaden, S. 215-232.

Egger, Theres/Bauer, Tobias/Künzi, Kilian (2003): Möglichkeiten von Maßnahmen gegen rassistische Diskriminierung in der Arbeitswelt. Eine Bestandsaufnahme von Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten, im Auftrag der Fachstelle für Rassismusbekämpfung des EDI, Bern. Im Internet abrufbar unter:
http://edudoc.ch/record/32541/files/d_MassnahmengegenDiskrim_BASS_bigsize.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Europäische Kommission (2012): Diskriminierung in der EU im Jahr 2012. Spezial Eurobarometer 393. Im Internet abrufbar unter:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_sum_de.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Europäische Kommission (2008a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit: Erneueretes Engagement, KOM (2008) 420 endgültig, Brüssel. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0420:FIN:de:PDF> (Zugriff: Januar 2013).

Europäische Kommission (Hrsg.) (2008b): Management von Vielfalt im Jahr 2008: Studie mit dem europäischen Unternehmenspanel, Brüssel. Im Internet abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=771&langId=de> (Zugriff: Januar 2013).

Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Eurofound) (2010): Fünfte Europäische Erhebung über die Arbeitsbedingungen 2010. Im Internet abrufbar unter: http://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs/2010/index_de.htm (Zugriff: Mai 2013).

European Migration Network (2007): Synthesis Report: Illegally Resident Third Country Nationals in EU Member States: state approaches towards them, their profile and social situation. Report produced for the European Commission, Brussels.

Im Internet abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/documents/policies/immigration/pdf/general/emn_synthesis_report_illegal_immigration_final_january_2007.pdf (Zugriff: Juni 2013).

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2009a): EU-MIDIS European Union Minorities and Discrimination Survey. Main Results Report (Conference Edition), Wien. Im Internet abrufbar unter:

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/664-eumidis_mainreport_conference-edition_en_.pdf (Zugriff: Januar 2013).

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2009b): Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States: Part II - The Social Situation, Wien. Im Internet abrufbar unter:

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/397-FRA_hdgso_report_part2_en.pdf (Zugriff: Januar 2013).

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2010): Homophobia, transphobia and discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in the EU Member States. Summary of findings, trends and promising practices, Wien.

Im Internet abrufbar unter:

http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA-homophobia-synthesis-report-2011_EN.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Eurostat (2012): Das geschlechtsspezifische Verdienstgefälle ohne Anpassungen.

Im Internet abrufbar unter:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&p-code=tsdsc340&plugin=1> (Zugriff: Februar 2013).

Eurostat (2011): Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation, Luxembourg. Im Internet abrufbar unter:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-31-10-539/EN/KS-31-10-539-EN.PDF (Zugriff: Januar 2013).

Färber, Christine/Arslan, Nurcan/Köhnen, Manfred/Parlar, Renée (2008): Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt, Opladen und Farmington Hills.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Schule und Geschlecht. - In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 673-696.

Feltes, Thomas (2012): Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime. Länderbericht Deutschland. EU Projekt 2009-2011, Bochum. Im Internet abrufbar unter:

http://vmrz0183.vm.ruhr-uni-bochum.de/gendercrime/pdf/gendercrime_country_report_germany_german.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Feuser, Georg (1996): Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“. Im Internet abrufbar unter:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html> (Zugriff: Januar 2013).

Fietz, Brigitte/Gebauer, Günther/Hammer, Gerlinde (2011): Die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Einstellungsgründe und Einstellungshemmnisse. Akzeptanz der Instrumente zur Integration, Bremen.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.iaw.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=995009 (Zugriff: Januar 2013).

Finck, Hermann/Holl, Reinhard (2007): Die soziale Dimension von Diabetes mellitus. - In: Deutscher Gesundheitsbericht. Diabetes 2007, München, S. 124-133.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.diabetesde.org/fileadmin/users/Patientenseite/PDFs_und_TEXTE/Infomaterial/Gesundheitsbericht_2012.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Flüchtlingsrat Berlin (2012): Schulbesuch für Flüchtlingskinder nur mit Anwältin?.

Pressemitteilung vom 28. Februar 2012, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.fluechtlingsrat-berlin.de/print_neue_meldungen.php?sid=550 (Zugriff: Januar 2013).

Forum Bildung (2001): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band06.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Franken, Swetlana (2012): Erfolgsfaktoren karriereorientierter Frauen und Migrantinnen. Zwischenergebnisse des Projektes „Migrantinnen in Führungspositionen – Erfolgsfaktoren auf dem Weg an die Spitze“, Bielefeld. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.migrantinnen-in-fuehrung.de/uploads/files/pdf/Arbeitstreffen/131211/Franken131211.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Franzen, Jannik/Sauer, Arn (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/benachteiligung_von_trans_personen_insbesondere_im_arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Frey, Regina (2011): Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung. Agentur für Gleichstellung im ESF, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Frings, Dorothee (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Rechtswissenschaftliche Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/rechtswissenschaftliche_expertise.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Frohn, Dominic (2007): Out im Office?!. Sexuelle Identität, (Anti-)Diskriminierung und Diversity am Arbeitsplatz. Im Internet abrufbar unter:
http://www.dominicfrohn.de/downloads/Out-im-Office_SNW_2007.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Frohn, Dominic/Herbertz-Floßdorf, Michaela/Wirth, Tom (2011): Wir sind Eltern!. Eine Studie zur Lebenssituation von Kölner Regenbogenfamilien, im Auftrag der Stadt Köln, Köln. Im Internet abrufbar unter:
http://www.dominicfrohn.de/downloads/Studie_Wir-sind-Eltern_2011.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Fromme, Christine (2009): Barrierefrei zum Studium – Sicherung von chancengleichen Bewerbungs- und Zulassungsbedingungen für Studienbewerber/innen mit Behinderung/chronischer Krankheit in Bachelor-/Masterstudiengängen. Vortrag auf der Tagung der Leiter und Leiterinnen der Studierendensekretariate am 7./8.12.2009 in Göttingen, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.studentenwerke.de/pdf/StudiumBehinderung_IBS_Vortrag_Studierendensekretariatsleiter_Goettingen_2009-12-05.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus, im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt am Main.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf>
(Zugriff: Februar 2013).

Gansen, Peter (2009): Chancenungleichheit von Anfang an. Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. - In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs, Wiesbaden, S. 193-214.

Gehrmann, Manfred (2009): Zur Beschäftigungs(in)stabilität schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Wirkungsanalyse der Förderung zur Schaffung von Arbeitsplätzen durch das Berliner Integrationsamt mit Investitionshilfen nach § 15 der Schwerbehinderten-Ausgleichsabgabeverordnung (SchwbAV), Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

[http://www.baufachinformation.de/literatur/Zur-Besch%C3%A4ftigungs\(in\)stabilit%C3%A4t-schwerbehinderter-Menschen-auf-dem-allgemeinen-Arbeitsmarkt/2010089008357](http://www.baufachinformation.de/literatur/Zur-Besch%C3%A4ftigungs(in)stabilit%C3%A4t-schwerbehinderter-Menschen-auf-dem-allgemeinen-Arbeitsmarkt/2010089008357) (Zugriff: Mai 2013).

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. - In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim.

Gekeler, Corinna (2012): Loyal Dienen. Kirchliches Arbeitsrecht diskriminiert. Untersuchung ermöglicht durch den Internationalen Bund der Konfessionslosen und Atheisten (IBKA). Im Internet abrufbar unter:

<http://www.alibri-buecher.de/docs/StudieKurzfassung.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit?. Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt, Braunschweig. Im Internet abrufbar unter:

http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse_interviews/Islamstudie_2011.pdf
(Zugriff: Januar 2013).

Gestring, Norbert/Janßen, Andrea/Polat, Ayça (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation, Wiesbaden.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012): Raus aus der Grauzone – Farbe bekennen. Lesben, Schwule und Trans-Lehrkräfte in der Schule. GEW-Ratgeber, Frankfurt am Main. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.schwulelehrer.de/cms-assets/documents/70756-901710.ratgeber2.-auflage.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung von Thomas Viola Rieske, Frankfurt am Main. Im Internet abrufbar unter:
http://www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2010): GEW-Online-Umfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK). Ausgewählte Ergebnisse der GEW-Mitgliederbefragung Inklusion August 2010 – im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Im Internet abrufbar unter:
http://www.gew.de/Binaries/Binary72997/PK_%20Umfrage%20Inklusion%20Hamburg.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2002): Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? ignoriert?!. Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien, Frankfurt am Main. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.netziane.de/Politik/GEW-Befragung.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Giel, Katrin E./Zipfel, Stephan/Alizadeh, Manuela/Schäffeler, Norbert/Zahn, Carmen/Wessel, Daniel/Hesse, Friedrich/Thiel, Syra/Thiel, Ansgar (2012): Stigmatization of obese individuals by human resource professionals: an experimental study. BMC Public Health. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Anonymisierte/Adipositas_Diskriminierung_20120829.pdf;jsessionid=A558A01A9EA-079C6530E03D6030CB980.2_cid332?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Giesinger, Johannes (2009): Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. – In: Zeitschrift: ZfE 12/2009, S. 170-187, Frankfurt am Main. Im Internet abrufbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3068/pdf/Freie_Schulwahl_und_Bildungsgerechtigkeit_OA_D_A.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Ginnold, Antje (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung: Einstieg – Ausstieg – Warteschleife, Bad Heilbrunn.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster.

Goldberg, Andreas/Mourinho, Dora/Kulke, Ursula (1995): Arbeitsmarkt-Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland. ILO, International Migration Papers 7. Im Internet abrufbar unter:
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Arbeitsmarkt_Diskriminierung_ILO.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Gomolla, Mechthild (2010): Fördern und Fordern allein genügt nicht!. Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. - In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder. 4. Auflage, Wiesbaden, S. 87-102.

Gomolla, Mechthild (2008): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. - In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): DOSSIER Schule mit Migrationshintergrund, S. 20-28. Im Internet abrufbar unter:
http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.

Grabbert, Tammo (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch. - In: POLIS, Heft 3/2010, S. 14-17.

Gresch, Cornelia (2012): Bildungsoptimistische Einwanderer. Schulkarrieren von Migrant*innen scheitern nicht am mangelnden Ehrgeiz. WZB Mitteilungen, Heft 138. Im Internet abrufbar unter:
http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/s27-29_gresch.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Grunau, Philipp (2011): Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter:
<http://doku.iab.de/externe/2012/k120706301.pdf> (Zugriff: November 2012).

Hagedorn, Jörg (2009): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung - Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. - In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung, Wiesbaden, S. 403-423.

Hannover, Bettina/Kessels, Ursula (2003): Erklärungsmuster weiblicher und männlicher Spitzen-Manager zur Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen. - In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Volume 34, Nummer 3, S. 179-204.

Hanschmann, Felix (2010): Unsichtbare Kinder – Der zynische Ausschluss nicht dokumentierter Kinder und Jugendlicher vom staatlichen Schulwesen. - In: RdJB 1/2010, Frankfurt am Main, S. 80-99.

Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Heilemann, Michael/Hackl, Julia/Neubauer, Tanja/Stöger, Heidrun (2012): Die Darstellung von Mädchen und Frauen in den Medien. - In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Heilemann, Michael (Hrsg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten, Berlin/Münster/Wien/Zürich/London, S. 77-102.

Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Willich, Julia (2008): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. HIS: Forum Hochschule 04/2008, Hannover. Im Internet abrufbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200804.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. - In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Weinheim, S. 11-45.

Helbig, Marcel (2011): Es sind nicht die Lehrerinnen. Empirische Belege zum Geschlecht der Lehrkraft und dem Schulerfolg der Kinder. - In: Bulletin Texte 37. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. Humboldt-Universität zu Berlin, S. 20-31. Im Internet abrufbar unter: <http://www.gender.hu-berlin.de/forschung/publikationen/gender-bulletins/texte-37/bulletin-texte-37> (Zugriff: Januar 2013).

Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Sommer, Dieter/Schreiber, Jochen/Besuch, Georg (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Projektbericht, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hannover. Im Internet abrufbar unter: http://www.his.de/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf (Zugriff: Februar 2013).

Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. HIS: Hochschulplanung Band 163, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hannover. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf (Zugriff: Februar 2013).

Hieronimus, Andreas/Fögen, Ines/Meheroglu, Yücel (2012): ENAR Shadow Report 2010-11. Racism and related discriminatory practices in Germany.

Im Internet abrufbar unter:

[http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/publications/shadow%20report%202010-11/10.%20Germany%20\(2\).pdf](http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/publications/shadow%20report%202010-11/10.%20Germany%20(2).pdf) (Zugriff: September 2012).

Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg, 2. Auflage 2010.

Hochfellner, Daniela/Wapler, Rüdiger (2010): Licht und Schatten. Die Situation von Aussiedlern und Spätaussiedlern auf dem deutschen Arbeitsmarkt. IAB-Forum 2/2010.

Im Internet abrufbar unter:

http://doku.iab.de/forum/2010/Forum2-2010_Hochfellner_Wapler.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Hochschul-Informationen-System (HIS) (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld. Im Internet abrufbar unter:

http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/eurostudent_III.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009a): „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_HS_Alle.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009b): Nationaler Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen. Im Internet abrufbar unter:

http://www.hochschulkompass.de/fileadmin/user_upload/editors/documents/Hochschuldownloads/Nationaler_Kodex_28_06_2010.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/ Radtke, Frank-Olaf (2000): „Wir“ und „sie“ - Bilder von Fremden im Schulbuch. - In: Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Heft 2/2000, S.16-25.

Holst, Elke/Schimeta, Julia (2013): Frauenanteil in Topgremien großer Unternehmen in Deutschland nimmt geringfügig zu – DAX-30-Unternehmen mit größerer Dynamik. - In: Wochenbericht des DIW. Managerinnen-Barometer 2013, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.414310.de/13-3-1.pdf (Zugriff: Februar 2013).

Holst, Elke/Schimeta, Julia (2011): 29 von 906: Weiterhin kaum Frauen in Top-Gremien großer Unternehmen. Wochenbericht des DIW Berlin Nr. 3/2011.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.366825.de/11-3-1.pdf

(Zugriff: Januar 2013).

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Bonn.

Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, 2. Auflage, Wiesbaden.

Hüsken, Katrin (2011): Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), München/Dortmund.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.dji.de/betreuungsatlas/Betreuungsatlas_komplett.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Imdorf, Christian (2008): Der Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl: ein Fall von institutioneller Diskriminierung?. - In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt am Main, S. 2048–2058.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18278/ssoar-2008-imdorf-der_ausschluss_auslandischer_jugendlicher_bei.pdf?sequence=1 (Zugriff: März 2013).

Institut der deutschen Wirtschaft (2011): Migranten im Staatsdienst selten. – In: idw Nr. 10 vom März 2011, Köln. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/27360> (Zugriff: Januar 2013).

Institut der deutschen Wirtschaft (2009): Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages am 28. Januar 2009, Köln. Im Internet abrufbar unter:

http://www.iwkoeln.de/_storage/asset/63734/storage/master/file/354892/download/18.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Isensee, Josef (1995): Die karitative Betätigung der Kirchen und der Verfassungsstaat. – In: Listl, Joseph/Pirson, Dietrich (1995): Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band II. 2. Auflage, Berlin, S. 665 ff.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, Andrä (2007):

Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2006.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczyński, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung19SE.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Jäger, Torsten (2007): Muslimische Mädchen und der Schwimmunterricht. Auswertung einer Umfrage des „Clearingprojekts: Zusammenleben mit Muslimen“ bei den Kultusministerien der Länder. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.interkultureller-rat.de/wp-content/uploads/Auswertung-Anfragen-KuMi-Papier.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Jampert, Karin (1999): Schlüsselsituation Sprache. Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern. - In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben, München, S. 37-50. Im Internet abrufbar unter:

http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft2.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Poguntke, Hannelore (2011): Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Strukturen, Konzepte, Projekte – Eine Bestandsaufnahme. Studien Netzwerk Frauen und Geschlechterforschung NRW Nr. 11, Essen.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-11_Diversity-Studie-2011.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Jochmann-Döll, Andrea/Tondorf, Karin (2011): Das Instrumentarium eg-check.de im Überblick, Workshop der Hans-Böckler-Stiftung für Multiplikator/innen, Frankfurt am Main. Im Internet abrufbar unter:

http://www.boeckler.de/pdf/v_2011_02_14_jochmann.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Kaas, Leo/Manger, Christian (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. Discussion Paper No. 4741, Bonn. Im Internet abrufbar unter:

<http://ftp.iza.org/dp4741.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“, im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, Bremen.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Kastirke, Nicole/Jennessen, Sven/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/abgeschlossene_Forschung/abgeschlossene_forschung_node.html (Einstellung: Juli 2013).

Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulff/Schuck, Karl/Wudtke, Hubert (1999): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. - In: Zeitschrift für Pädagogik, 45: 4, S. 567-590.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5965/pdf/ZFPAed_1999_4_Katzenbach_et_al_Integrative_Grundschule.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Keller, Berndt/Seifert, Harmut (2011): Atypische Beschäftigung und soziale Risiken. Entwicklung, Strukturen, Regulierung. In: WISO direkt, Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Im Internet abrufbar unter:

<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08526.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. - In: Sylvester, Ina/Sieh, Isabelle/Menz, Margarete/Fuchs, Hans-Werner/Behrendt, Jan (Hrsg.): Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Festschrift für Lutz R. Reuter, Münster, S. 97-111. Im Internet abrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4150/pdf/Weishaupt_Kemper_2009_Nationalitaetenspezifische_Bildungsbenachte_D_A.pdf (Zugriff: Januar 2013).

King, Vera (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. - In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden, S. 27-45.

Kizlak, Tania/Kreuter, Vera/Klingholz, Reiner (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf (Zugriff: Juli 2012).

Klein, Uta (2012a): Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen?. - In: Heitzmann, Daniela/Uta Klein (Hrsg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen, Weinheim, S. 153-176.

Klein, Uta (2012b): Diversity und Antidiskriminierung: Zur Gefahr einer unpolitischen Diversity-Orientierung. - In: Wolde, Anja/Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen, Weinheim/München, 2013 (im Erscheinen).

Klein, Uta/Rebitzer, Fabian A. (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. - In: Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hrsg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen, Weinheim, S. 120-137.

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Im Internet abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-90EFA773-023CEAA7/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Im Internet abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf (Zugriff: Mai 2012).

Klenner, Christina/Ziegler, Astrid (2010): Mit Logib-D zur Überwindung der geschlechterspezifischen Entgeltlücke? Die Grenzen der freiwilligen betrieblichen Selbsttests. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung. Report 03/März 2010, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_3_10.pdf (Zugriff: Februar 2013).

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster.

Klinger, Sabine/Rebien, Martina (2009): Soziale Netzwerke helfen bei der Personalsuche. IAB-Kurzbericht, Nr. 24/2009, Nürnberg. Im Internet abrufbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb2409.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.berlin.lsvd.de/wp-content/uploads/2012/10/Studie_Klocke_20122.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Klose, Alexander/Merx, Andreas (2010): Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/expertise_positive_ma%C3%9Fnahmen.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Kluge, Annette/Krings, Franciska (2007): Altersdiskriminierung – (k)ein Thema der deutschsprachigen Arbeits- und Organisationspsychologie?. - In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, Jg. 51, Heft 4, S. 180-189.

Kluve, Jochen/Schmidt, Christoph M./Tamm, Marcus/Winter, Barbara (2008): Evaluation des Gesetzes zum Elterngeld und zur Elternzeit, Endbericht 2008. Forschungsvorhaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/beeg-evaluation-endbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Köllen, Thomas (2010): Bemerkenswerte Vielfalt, Homosexualität und Diversity Management, Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte der Diversity-Dimension ‚sexuelle Orientierung‘, Frankfurt am Main.

König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.) (2012): Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund. - In: die Hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 21, 1/2012, Wittenberg, S. 7-153.

Koopmans, Ruud/Dunkel, Anna/Schaeffer, Merlin/Veit, Susanne (2011): Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin. Im Internet abrufbar unter: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2011/iv11-703.pdf> (Zugriff: März 2013).

Köppel, Petra (2012): Diversity Management in Deutschland 2012: Ein Benchmark unter den DAX 30-Unternehmen. Schwerpunkt Unternehmensstruktur, Köln. Im Internet abrufbar unter: http://www.synergie-durch-vielfalt.de/fileadmin/diverse_PDF/Benchmark_DM_2012.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Köppel, Petra/Yan, Junchen/Lüdicke, Jörg (2007): Cultural Diversity Management in Deutschland hinkt hinterher. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh. Im Internet abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_21374__2.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Korioth, Stefan/Augsberg, Ino (2010): Neue Religionskonflikte und staatliche Neutralität - Erfordern weltanschauliche und religiöse Entwicklungen Antworten des Staates? - In: JZ 2010, S. 828-834. Im Internet abrufbar unter:

http://www.djt.de/fileadmin/downloads/68/100318_68_%C3%B6ffentliches_Recht_internet_rz.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. - In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem, Wiesbaden.

Kowalska, Katarzyna/Rokitte, Rico (2011): Plädoyer für Differenzierung: Über die Diversität von „MigrantInnen“ an den Hochschulen. - In: Heinrich-Böll-Stiftung: DOSIER Öffnung der Hochschule. Chancengleichheit, Diversität, Integration. S. 71-75.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2793.asp (Zugriff: Januar 2013).

Krell, Gertraude (2012): Diversity als Konstrukt und Konzept verfestigen. Gleichstellungspolitiken und Diversity-Konzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen?. Vortrag bei der Landeskonferenz der Frauenbeauftragten der Hochschulen im Land Bremen am 20. Januar 2012.

Krell, Gertraude/Sieben, Barbara (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. - In: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. 6. Auflage, Heidelberg, S. 155-174.

Kreyenfeld, Michaela/Krapf, Sandra (2010): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung: eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 107-123.

Kristen, Cornelia (2005): School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany, Münster/New York.

Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. - In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie, Wiesbaden, S. 117-144.

Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen, Bern.

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) (2012): Diskriminierung beim Zugang zur Erwerbstätigkeit, AGG-Konformität von Stellenausschreibungen. Eine Berliner Kurzanalyse, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/materialien/diskriminierung/10082012_berliner_kurzanalyse_bf_neu.pdf?start&ts=1344961143&file=10082012_berliner_kurzanalyse_bf_neu.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Lanfranchi, Andrea (2007): Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral?. - In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Heft 2, S. 128-141.

Lanfranchi, Andrea (2005): Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. - In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Juli/August 2005 (7/8), S. 45-48. Im Internet abrufbar unter: http://www.hfh.ch/webautor-data/79/4art_nomenest.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Langenfeld, Christiane (2007): Das Recht auf Bildung in der Europäischen Menschenrechtskonvention. - In: RdJB, 4/2007, S. 412-429.

Lehmer, Florian/Ludsteck, Johannes (2013): Lohnanpassung von Ausländern am deutschen Arbeitsmarkt. Das Herkunftsland ist von hoher Bedeutung. IAB Kurzbericht 1/2013. Im Internet abrufbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0113.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. - In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis?. Diversität und Durchlässigkeit. Projekt nexus, Bonn, S. 8-15. Im Internet abrufbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (LSVD) (2012): Stand der rechtlichen Gleichstellung von Lebenspartnern und Ehegatten. Stand: 15.08.2012. Im Internet abrufbar unter: <http://lsvd.de/230.0.html#c6294> (Zugriff: Januar 2013).

LesMigraS (2012): "...NICHT SO GREIFBAR UND DOCH REAL". Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland, Berlin. Studie, gefördert von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Im Internet abrufbar unter: [http://www.lesbenberatung-berlin.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20\(Dokus,Aufsaeetze...\)/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf](http://www.lesbenberatung-berlin.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20(Dokus,Aufsaeetze...)/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf) (Zugriff: Februar 2013).

Leuze, Kathrin/Strauß, Susanne (2009): Mit zweierlei Maß – Studium zahlt sich für Frauen weniger aus. WZBrief Arbeit. 02/August 2009, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbbrief/wzbbriefarbeit022009_leuze_strauss.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Liebscher, Doris/Naguib, Tarek/Plümecke, Tino/Remus, Juana (2012): Wege aus der Essentialismusfalle. Überlegungen zu einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht. - In: Kritische Justiz 24, No. 2, S. 204-218.

Lipsch, Andreas (2009): Diskriminierung wegen der Religion – aus Sicht der Evangelischen Kirche. Tagungsbeitrag Bad Boll: Diversity: Chancengleichheit und Vielfalt vom 14.3.2009. Im Internet abrufbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/431209-Lipsch.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Londoner Kommuniké (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, London. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Longhi, Simonetta/Platt, Lucinda (2008): Pay Gaps across equality areas. An analysis of pay gaps and pay penalties by sex, ethnicity, religion, disability, sexual orientation and age using the Labour Force Survey. Im Internet abrufbar unter: http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/pay_gaps_accross_equalities_areas.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Maier, Maja S. (2010): Bekennen, Bezeichnen, Normalisieren: Paradoxien sexualitätsbezogener Diskriminierungsforschung. - In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, S. 151-172.

Major, Brenda/Quinton, Wendy J./McCoy, Shannon K. (2002): Antecedes and consequences of attribution to discrimination: Theoretical and empirical advances. - In: M. P. Zanna (Ed.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 34, S. 251-330.

Martin, Philip (1996): Migrants on the Move in Asia. - In: AsiaPacific Issues, Analysis from the East-West Center, No. 29. Im Internet abrufbar unter: <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/3795/api029.pdf?sequence=1> (Zugriff: Juni 2013).

Mecheril, Paul (2012): Niemand wird mit Migrationshintergrund geboren – Anmerkungen zum Integrationsdiskurs. Vortrag, 11.5.2012. 3. Integrationskonferenz der Bundeshauptstadt Bonn, Bonn.

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus – In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (Hrsg.). Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ am 14./15. September 2007, S. 3-16.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf (Zugriff: Juni 2013).

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Münster.

Mediendienst Integration (2013): Diskriminierung. „Nach der vierten Klasse teilen sich die Lebenswege“, Interview mit Karim Fereidooni. Im Internet abrufbar unter: <http://mediendienst-integration.de/artikel/nach-der-vierten-klasse-teilen-sich-die-lebenswege-der-schueler.html> (Zugriff: Februar 2013).

Meng, Frank (2010): Antidiskriminierung in der Arbeitswelt (ADA). Einführung in das Rahmencurriculum zum Thema Diskriminierung und prekäre Beschäftigung, Bremen. Im Internet abrufbar unter: http://aulbremen.de/ada/_Seiten/02_Antidiskriminierung-in-der-Arbeitswelt_Einfuehrung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Merx, Andreas (2011): „Alles so schön bunt hier!“. Diversity zwischen Lippenbekenntnis, Marketing-Label und nachhaltigem Wandel zur offenen Unternehmung. Einführungsvortrag von Andreas Merx, Internationale Gesellschaft für Diversity Management (idm e.V.), im Rahmen der Konferenz „Rethinking Migration: Diversity Policies in Immigration Societies“. International Conference 8.-9. December, Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.network-migration.org/rethinking-migration-2011/3/papers/Merx_idm_Rethinking_Migration091211.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Merz-Atalik, Kerstin (2011): Überrepräsentanz von Migrantenkindern auf Förderschulen. MiGAZIN 12.12.2011. Im Internet abrufbar unter: <http://www.migazin.de/2011/12/12/uberrepraesentanz-von-migrantenkindern-auf-forderschulen/> (Zugriff: Januar 2013).

Meschkat, Bärbel/Stackelbeck, Martina/Langenhoff, Georg (2002): Der Mobbing-Report. Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschung Fb 951, Dortmund/Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.ifb.de/media/files/konflikt/Mobbing-Report_2002.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2004): Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung, Freiburg im Breisgau.

Moraal, Dick (2011): Migranten in der Weiterbildung, ganz schön selten. Sonderausgabe www.Denk-doch-mal.de. Migranten in Deutschland im August 2011.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/moraal.pdf>

(Zugriff: Januar 2013).

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Studie, erstellt für das Deutsche Institut für Menschenrechte, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf (Zugriff: April 2012).

Müller, Ursula/Schöttle, Monika (2005): Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/langfassung-studie-frauen-teil-eins,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

(Zugriff: Januar 2013).

Naguib, Tarek (2012): Postkategoriale ‚Gleichheit und Differenz‘. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken!?. - In: Ast, Stephan/Hänni, Julia/Mathis, Klaus /Zabel, Benno (Hrsg.): ARSP-Beiheft 128, 2012, S. 179-194. Im Internet abrufbar unter:

<http://pd.zhaw.ch/publikation/upload/202875.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Nahm, Matthias/Philipp, Katja (2005): Strukturdaten aus dem Unternehmensregister und Aspekte der Unternehmensdemografie. - In: Wirtschaft und Statistik, Heft 9, S. 937-949.

Nauck, Bernhard (1994): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. - In: Büchner, Peter/Grundmann, Matthias/Huinink, Johannes/Krappmann, Lothar/Meyer, Dagmar/Rothe, Sabine (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum Fünften Familienbericht. Band 4, Weinheim/München, S. 105-141.

Neumann, Ursula (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. - In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, München, S. 175-226.

Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Marfels, Brigitte/Menzel, Frank (2010): Evaluation beruflicher Teilhabe schwerbehinderter Jugendlicher. Beispiele aus der Automobilindustrie. - In: Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.). 19. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Innovation in der Rehabilitation - Kommunikation und Vernetzung, DRV-Schriften. Band 88, Bad Homburg, S. 279-280.

Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas (2009): Removing Barriers for Severely Disabled Adolescents: Securing Apprenticeships in the German Automobile Industry. - In: International Journal of Rehabilitation Research. Proceedings of the 10th Congress of European Federation for Research in Rehabilitation in Riga Latvia, 32 (1), London, S. 61-62.

Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas (2010): Jugendliche mit Behinderung ausbilden – Eine Investition in die Zukunft!, Köln. Im Internet abrufbar unter: <http://automobil.hf.uni-koeln.de/download/Leitfaden.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Niehues, Norbert/Rux, Johannes (2006): Schul- und Prüfungsrecht. 4. Auflage, München.

Open Society Institute (OSI) (2010a): Muslims in Hamburg. At home in Europe Project, New York/London/Budapest, OSI. Im Internet abrufbar unter: <http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/a-muslims-hamburg-en-20100629.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Open Society Institute (OSI) (2010b): Muslime in Berlin. At home in Europe Project, New York/London/Budapest, OSI. Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_13784_749773364.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012a): Closing the Gender Gap. Act now, Paris. Im Internet abrufbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/close-the-gender-gap-now_9789264179370-en (Zugriff: Januar 2013).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012b): OECD Employment Outlook, Paris. Im Internet abrufbar unter: <http://www.oecd.org/els/emp/oecdemploymentoutlook.htm> (Zugriff: Januar 2013).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012c): Integration von Zuwanderern. OECD-Indikatoren 2012, Paris. Im Internet abrufbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/integration-von-zuwanderern-oecd-indikatoren-2012_9789264187481-de (Zugriff: Mai 2013).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school, Paris. Im Internet abrufbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/42843625.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, vorgelegt am 26.11.2004. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Osei, Marcus (2012): Musliminnen in der Arbeitswelt – zwischen Potential und Ausgrenzung. - Dokumentation der Fachtagung vom 4. Juli 2011 im DGB-Haus, Düsseldorf. Im Internet abrufbar unter:

<http://www.oegg.de/index.php?musliminnen-in-der-arbeitswelt-zwischen-potential-und-ausgrenzung> (Zugriff: Januar 2013).

Pagels, Nils/Savioli, Benno (2012): Herstellung von Chancengleichheit und Abbau von Benachteiligung aufgrund des Lebensalters in KMU, Stereotype – praktische Hemmnisse und mögliche Maßnahmen. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/laufende_Forschung/laufende_Forschung_node.html (Zugriff: Juni 2013).

Papenfuß, Ulf/Behrens, Sascha/Sandig, Tom (2013): Frauen in Top-Gremien öffentlicher Unternehmen. Follow-up-Studie zeigt niedrige sowie je nach Region und Branchen stark schwankende Repräsentation. - In: Zeitschrift für Corporate Governance, Heft 1/2013, Vol. 8, Berlin, S. 5-9.

Papenfuß, Ulf/Müller, Stefan (2013): Große Regelungsunterschiede in Public Corporate Governance Kodizes. Analyse für Gender Diversity, Entsprechenserklärungen und Gesellschaftsvertragsanpassungen unterstreicht Notwendigkeit einer bundeslandübergreifenden Expertenkommission. - In: Zeitschrift für Corporate Governance, Heft 1/2013, Vol. 8, Berlin, S. 18-23.

Papenfuß, Ulf/Schrader, Matthias (2011): Frauen in Top-Gremien öffentlicher Unternehmen. Ergebnisse der ersten repräsentativen Längsschnittstudien. - In: Zeitschrift für Corporate Governance, Heft 6/2011, Berlin, S. 258-263.

Pärli, Kurt/Caplazi, Alexandra/Suter, Caroline (2007): Recht gegen HIV-/Aids-Diskriminierung im Arbeitsverhältnis. Eine rechtsvergleichende Untersuchung zur Situation in Kanada, Großbritannien, Frankreich, Deutschland und in der Schweiz, Bern.

Pärli, Kurt/Naguib, Tarek (2013): Schutz vor Benachteiligung aufgrund chronischer Krankheit. Unter besonderer Berücksichtigung des internationalen Rechts, des Unionsrechts, des AGG und des SGB IX sowie mit einem rechtsvergleichenden Seitenblick. Analyse und Empfehlungen. Rechtliche Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/chronische_Krankheiten_Expertise.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Juni 2013).

Pates, Rebecca/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike/Karawanskij, Susanna/Schmidt, Daniel (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden.

Pelzer, Anne/Tietje, Ilka/Piatkowski, Rainer (2003): Und wo bleiben wir? Die Schul- und Ausbildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. - In: Zeitschrift „Nah und Fern“ des Berliner Missionswerk, Ausgabe 29, S. 17 ff.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.sgbviii.de/S145.html> (Zugriff: Januar 2013).

Peucker, Mario (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Handlungsempfehlungen.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/sozialwissenschaftlich_expertise.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Peucker, Mario/Lechner, Claudia (2010): Machbarkeitsstudie: „Standardisierte Datenerhebung zum Nachweis von Diskriminierung!? – Bestandsaufnahme und Ausblick“. Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), Berlin.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/machbarkeitsstudie.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

Poenicke, Anke (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Zukunftsforum Politik, Nr. 29. Im Internet abrufbar unter:

http://www.kas.de/wf/doc/kas_177-544-1-30.pdf?040415180721 (Zugriff: Februar 2013).

Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): Von der Integration zu Inklusion, Baden-Baden.

Powell, Justin/Wagner, Sandra (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. - In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 10 (2), S. 66-71. Im Internet abrufbar unter:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html> (Zugriff: Februar 2013).

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Auflage, Wiesbaden.

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise Nr. 5. DJI, München.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion/details-inklusion/artikel/inklusion-in-der-fruehpaedagogik.html> (Zugriff: Januar 2013).

Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolff, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster/New York/München/Berlin.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan-fortschrittsbericht.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Raasch, Sibylle/Rastetter, Daniela (2009): Die Anwendung des AGG in der betrieblichen Praxis. Projektbericht, Hamburg. Im Internet abrufbar unter: http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/AGG_Projektbericht_09-02-18.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Raiser, Ulrich (2008): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Münster.

Richardi, Reinhard (2003): Die Dienstgemeinschaft als Grundprinzip des kirchlichen Arbeitsrechts. - In: Muckel, Stefan: Kirche und Religion im sozialen Rechtsstaat. Festschrift für Wolfgang Rübner zum 70. Geburtstag. Staatskirchenrechtliche Abhandlungen, 42, Berlin, S. 727-742.

Riedel, Arend (2010): Im Zweifel Inklusion: Zuweisung an eine Förderschule nach Inkrafttreten der BRK. - In: NVwZ 2010, S. 1346 ff. Im Internet abrufbar unter: <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-531/Riedel.pdf>. (Zugriff: Januar 2013).

Ritz, Manuela (2008). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. – In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau, S. 128-136.

Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Rommelspacher, Birgit (2009): Intersektionalität – Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. - In: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention, Münster 2009, S. 81-96.

Rossbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139-158.

- Rothermund, Klaus/Temming, Felipe** (2010): Diskriminierung aufgrund des Alters. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/expertise_diskriminierung_aufgrund_des_alters.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: November 2012).
- Rottleuthner, Hubert/Mahlmann, Matthias** (2011): Diskriminierung in Deutschland, Baden-Baden.
- Ruffle, Bradley J./Shtudiner, Ze'ev** (2010): Are Good-Looking People More Employable?. Discussion Paper No. 10-06, Israel. Im Internet abrufbar unter:
http://www.ec.bgu.ac.il/monaster/admin/papers/1006_2.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Rukwid, Ralf** (2012): Grenzen der Bildungsexpansion? Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Ausbildungs- und Hochschulabsolventen in Deutschland. - In: Evangelisches Studienwerk e. V. Villigst. Schriftenreihe des Promotionsschwerpunkts Globalisierung und Beschäftigung, Nr. 37/2012, Stuttgart-Hohenheim. Im Internet abrufbar unter:
https://www.uni-hohenheim.de/wi-theorie/globalisierung/dokumente/37_2012.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Rupp, Marina** (2009): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Rechtssachenforschung. Bundesministerium für Justiz (Hrsg.), Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/pdfs/Forschungsbericht_Die_Lebenssituation_von_Kindern_in_gleichgeschlechtlichen_Lebenspartnerschaften.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).
- Rux, Michael** (2012): GEW Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer (Standardausgabe). Schul- und Dienstrecht in Baden-Württemberg. 31. Auflage, Stuttgart.
- Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichtes der Bundesregierung** (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Gutachten der Sachverständigenkommission für das BMFSFJ, München. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Erster-Gleichstellungsbericht-Neue-Wege-Gleiche-Chancen,property=pdf,bereich=bmfsfj,-sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Januar 2013).
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)** (2012a): Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)

(2012b): Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/05/SVR_JG_2012_WEB.pdf (Zugriff: Mai 2013).

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)

(2012c): Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/expertise-Ost-West-Vergleich.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR)

(2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/11/svr_jg_2010.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Sacksofsky, Ute (2009): Religiöse Freiheit als Gefahr? - In: VVDStRL 68, S. 9-46.

Sacksofsky, Ute (2010): Mittelbare Diskriminierung und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mittelbare_diskriminierung.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten, Stuttgart.

Sauer, Martina (2007): Perspektiven des Zusammenlebens: Die Integration türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse der achten Mehrthemenbefragung. Stiftung Zentrum für Türkeistudien, Essen. Im Internet abrufbar unter: http://www.integration.nrw.de/projekte_konzepte/Integration_Allgemein/Mehrthemenbefragungen_t_rkischst_mmiger/8_Mehrthemenbefragung_2006_-_Stichwortzusammenfassung.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Schaub, Günther (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer, Berlin.

Schenke, Wolf-Rüdiger (2005): Verwaltungsprozessrecht. 10. Auflage, Heidelberg.

- Scherr, Albert/Gründer, Rene** (2011): Toleriert und benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald. Ergebnisse einer Umfrage unter Ausbildungsbetrieben 2011. Im Internet abrufbar unter:
http://www.wi-jhw.de/tl_files/Bilder/WI-Bilder/PDFs/Forschungsprojekte/Scherr_Gruender_2011_Toleriert_und_-benachteiligt_final.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Schimeta, Julia** (2012): Einsam an der Spitze: Frauen in Führungspositionen im öffentlichen Sektor, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.fes.de/forum/pug/inhalt/documents/Expertise_Internet_.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Schindler, Christiane** (2011): Die Situation der Studierenden mit Behinderung und das Leitbild „Eine Hochschule für Alle“. Vortrag auf der Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften: Der Beitrag des Rehabilitationsrechts zur Umsetzung der UN-BRK an den Hochschulen am 7. April 2011 in Halle. Im Internet abrufbar unter:
http://www.studentenwerke.de/pdf/Situation_Studierender_mit_Behinderung.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Schirmer, Uta** (2010). Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten, Bielefeld.
- Schlaab, Markus** (2010): Realität der Diskriminierung in Deutschland – Vermutungen und Fakten, Berlin. - In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Rassismus & Diskriminierung in Deutschland. Dossier, Berlin, S. 27–31. Im Internet abrufbar unter:
http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Dossier_Rassismus_und_Diskriminierung.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Schleusener, Aino** (2010): AGG § 8 - In: Schleusener, Aino/Suckow, Jens/Voigt, Burkhard (Hrsg.): AGG. Kommentar zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, 3. Auflage, Köln.
- Schmäu-Wassermann, Daniela** (2004): Homosexualität in der Schule – fehlendes Problembewusstsein und Weiterbildungsdefizit? Evaluierung von Weiterbildungsangeboten der LehrerInnenfortbildungseinrichtungen zum Thema Homosexualität. Magisterarbeit, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.schwulelehrer.de/_alt/sl_old/themen/dokumente/the_06.pdf (Zugriff: Januar 2013).
- Schmeißer, Claudia/Stuth, Stefan/Behrend, Clara/Budras, Robert/Hipp, Lena/Leuze, Kathrin/Giesecke, Johannes** (2012): Atypische Beschäftigung in Europa 1996-2009. WZB. Discussion Paper P 2012-001. Im Internet abrufbar unter:
<http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2012/p12-001.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Schmidt, Werner (2006): Kollegialität trotz Differenz. Betriebliche Arbeits- und Sozialbeziehungen bei Beschäftigten deutscher und ausländischer Herkunft, Berlin.

Schneider, Thorsten (2011): Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2011, S. 371-396.

Schofield, Janet Ward (2006): Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung. - In: Schofield, Janet Ward (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5), Berlin, S. 71-106. Im Internet abrufbar unter:
http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf (Zugriff: Januar 2012).

Schröder, Helmut/Rauch, Angela (2006): Abbau der Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen – dringlicher denn je!. - In: Behindertenrecht, 45 (1) S. 1-7.

Schultheis, Klaudia/Fuhr, Thomas (2007): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. - In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 12-73.

Schulze, Marion (2009): Nachteilsausgleiche für Studierende – gesetzliche Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten an der OvGU Magdeburg. Im Internet abrufbar unter:
http://www.uni-magdeburg.de/unimagdeburg_media/bilder/studium/studieren_mit_behinderung/Nachteilsausgleiche.ppd (Zugriff: Januar 2013).

Sczesny, Sabine (2003): Führungskompetenz: Selbst- und Fremdwahrnehmung weiblicher und männlicher Führungskräfte. - In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 34, S. 133-145.

Seibert, Norbert (2005): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgabe. - In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule, Bad Heilbrunn, S. 72-79.

Seifert, Hartmut/Keller, Berndt (2011): Atypische Beschäftigung und soziale Risiken. Im Internet abrufbar unter:
<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08526.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001–2010. Dokumentation Nr. 196, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPae-Foe_2010.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen. - In: Politische Bildung: Bildung für Berlin, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/islam_und_schule.pdf?start&ts=1343983779&file=islam_und_schule.pdf

(Zugriff: Februar 2013).

Servicestellen für Antidiskriminierungsarbeit (2011): Formen der institutionellen Diskriminierung am Beispiel der Förderschule. Interview, geführt von Sanata Nacro (Mitarbeiterin AntiDiskriminierungsBüro Köln) mit der Vorsitzenden des Elternvereins Mittendrin e. V. Eva-Maria Thoms. - In: Newsletter: NRW gegen Diskriminierung 2/2011, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.nrwgegendiskriminierung.de/files/pdf/Newsletter_2_2011.pdf

(Zugriff: August 2012).

Simon-Kucher & Partners (2012): Vielfalt in den Chefetagen: Ausländeranteil gefestigt. Im Internet abrufbar unter:

http://www.simon-kucher.com/sites/default/files/PM_23_Internationale%20Dax-Vorst%C3%A4nde%202012_JAME_170712.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Sinus Sociovision GmbH (2010): Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken. Im Internet abrufbar unter:

http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/frauen-in-f_C3_BChrungspositionen-deutsch,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.

Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage, Wiesbaden, S. 191-220.

Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): Wer mehr Ingenieurinnen will, muss bessere Karriere-chancen für Frauen in Technikberufen schaffen - In: WZBrief Bildung 7/April 2009.

Im Internet abrufbar unter:

http://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung072009_solga_pfahl.pdf

(Zugriff: Februar 2013).

Spangenberg, Rainer (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen. - In: Weiss, Karin/Ross, Alfred (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland, Freiburg im Breisgau.

Sprietsma, Maresa (2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. - In: ZEW Discussion Paper No. 09-074. Im Internet abrufbar unter: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Stacheliger Informationsbrief (2012): Neues aus dem Kiez. Ethnisch getrennte Klassen, Berlin.

Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2003): Kompetenzerwerb. Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. - In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA-2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 211-242.

Ständige Konferenz der Kultusminister (1986): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik. Band 4, Leitzahl 491.

Statistisches Bundesamt (2012a): Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund seltener in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung Nr. 039 vom 2. Februar 2012, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/02/PD12_039_225.html (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012b): Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2009, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Sozialleistungen/Lebenslagenbehinderte032012.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012c): Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt – Deutschland und Europa, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BroeschuereFrauenMaennerArbeitsmarkt0010018129004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012d): Statistischer Jahresbericht 2012. Deutschland und Internationales, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2012.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012e): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2011. Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung.html> (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012f): Unbereinigter Gender Pay Gap nach Wirtschaftszweigen 2011, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/VerdiensteArbeitskosten/VerdienstunterschiedeMaennerFrauen/Tabellen/GPG_Wirtschaftszweige.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012g): 2011 Verdienstunterschiede von Frauen und Männern bleiben bestehen. Pressemitteilung vom 21.03.2012, Wiesbaden.

Im Internet abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_101_621.html (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012h): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012, Fachserie 11, Reihe 4.1., Wiesbaden.

Im Internet abrufbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg.html> (Zugriff: Januar 2013).

Statistisches Bundesamt (2012i): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> (Zugriff: Mai 2013).

Statistisches Bundesamt (2012j): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Statistisches Bundesamt (2012k): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Fachserie 1, Reihe 2.2., Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Mai 2013).

Statistisches Bundesamt (2006): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.4, 2005, Wiesbaden. Im Internet abrufbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> (Zugriff: Mai 2013).

Statistisches Bundesamt/Europäischer Datenservice (EDS) (2012): Jährliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen 2006 (2005) pro Schüler in EUR KKS im Sekundarbereich (ISCED 2-4), Berlin.

Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Band I, Bonn. Im Internet abrufbar unter:
<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Datenreport.html>
(Zugriff: Mai 2013).

Steele, Claude M. (1997): A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. - In: *American Psychologist* 52 (6), S. 613-629.
Im Internet abrufbar unter:
http://users.nber.org/~sewp/events/2005.01.14/Bios+Links/Krieger-rec5-Steele_Threat-in-the-Air.pdf (Zugriff: Juni 2013).

Steele, Claude M./Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. - In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), S. 797-811.

Stefaniak, Anna (2011): Kirchliche Arbeitgeber – angekommen in der Normalität von Markt und Wettbewerb. Informationspapier für Politik und Presse. Im Auftrag der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di, Bundesverwaltung September 2011.
Im Internet abrufbar unter:
<http://www.verdi.de/%2B%2Bfile%2B%2B5073a212deb5011af9001b20/download/Stefaniak-Infopapier-Kirchliches-Arbeitsrecht.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Sting, Stephan/Wakounig, Vladimir (2011): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Eine Einführung. - In: Sting, Stephan/Wakounig, Vladimir (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*, Wien, S. 3-16.

Stocké, Volker (2010): Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte?. - In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Wiesbaden, S. 81-116.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden.

Streib-Brzič, Uli/Quadflieg, Christiane (Hrsg.) (2011): *School ist out!?. Vergleichende Studie: Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule, durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland*, Berlin.
Im Internet abrufbar unter:
http://www.hu-berlin.de/pr/pressemitteilungen/pm1202/pm_120209_00
(Zugriff: Januar 2013).

Stuth, Stefan/Henning, Marina/Allmendinger, Jutta (2009): Erwerbsverläufe und Weiterbildungsbeteiligung von Wiedereinsteigerinnen. Perspektive Wiedereinstieg: Die Potenziale nicht erwerbstätiger Frauen für den Arbeitsmarkt. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Im Internet abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/wiedereinsteigerinnen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Supik, Linda (2008): Bedeutung und Relevanz von Mehrfachdiskriminierung. Eine soziologische Einführung. Vortrag auf der Tagung: Diskriminierung: einfach-doppelt-mehrfach?. Olten, 2008. Im Internet abrufbar unter: http://www.mehrfachdiskriminierung.ch/tagungsbeitraege/supik_bedeutung_mehrfachdiskriminierung.doc (Zugriff: Januar 2013).

Süß, Stefan/Kleiner, Markus (2006): Diversity Management. Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. - In: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hrsg.): Diversity Management: Impulse für die Personalforschung, München/Mehring, S. 57-79.

Szydlik, Marc (2007): Familie und Sozialstruktur. - In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie, Wiesbaden, S. 78-93.

Tepecik, Ebru (2012): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. - In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden, S. 125-132.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (Zugriff: Dezember 2012).

Tillmann, Klaus-Jürgen/Wischer, Beate (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. - In: Pädagogik 3/2006, S. 44-48.

Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht!. Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen, Norderstedt.

Toprak, Ahmet (2010): Integrationsunwillige Muslime?. Ein Milieubericht, Freiburg im Breisgau.

Triebel, Matthias (2005): Das europäische Religionsrecht am Beispiel der arbeitsrechtlichen Antidiskriminierungsrichtlinie 2000/78/EG, Frankfurt am Main.

Uhrlau, Katrin (2006): Es war eine harte Schule. Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der allgemeinen Schule, Oldenburg.

United Nations (2007): Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 Entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Munoz, Addendum, Mission to Germany. GE.07-11759 (E) 200307, New York. Im Internet abrufbar unter:
http://www.ub.fu-berlin.de/service_neu/ubpubl/mitarbeiter/dbe/UDHR60/Munoz-report.pdf (Zugriff: Januar 2013).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (Hrsg.) (2005): Stellungnahme des UNHCR zur Umsetzung der EU-Richtlinie über die Aufnahmebedingungen für Asylbewerber, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
<http://www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/UNHCR-Aufnahme-RL.pdf> (Zugriff: April 2012).

Universität Bremen (2012): Diversity: Vielfalt als Chance erkennen, fördern und gestalten. Grundlagen der Diversity-Strategie der Universität Bremen, verantwortlich: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu. Im Internet abrufbar unter:
http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/chancengleichheit/Uploads_Diversity/Grundlagenpapier_DiversityStrategie_UniBremen_Juni12.pdf (Zugriff: Januar 2012).

Uslucan, Haci-Halil/Yalcin, Cem Serkan (2012): Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/expertise_ZfTI_wechselwirkung_zw_diskr_u_integration.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: Februar 2013).

van Ophuysen, Stefanie/Wendt, Heike (2009): Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale?. - In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden, S. 302-327.

Vedder, Günther (2011): Diversitätsmanagement an deutschen Hochschulen, Trier. Im Internet abrufbar unter:
http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Diversitaet-Vedder_03.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Verdi) (2012): Arbeit ist für alle da?. – In: *sopo aktuell*, Nr. 117, 02.03.2012. Im Internet abrufbar unter:
<http://sozialpolitik.verdi.de/publikationen/sopoaktuell/2012/data/sopoaktuell%20Nr%20117%20v%2002%2003%202012.pdf> (Zugriff: Mai 2012).

Vogel, Berthold (2008): Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer Ungleichheiten. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 33-34/2008, Frankfurt am Main, S. 12-18.

Im Internet abrufbar unter:

<http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31016/abstieg-prekaritaet-ausgrenzung> (Zugriff: Mai 2013).

Vogel, Dita/Aßner, Manuel (2010): Kinder ohne Aufenthaltsstatus –illegal im Land, legal in der Schule. Studie für den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Im Internet abrufbar unter:

http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/04/svr_schulzugang_irregulaere_vogel_asner.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Voges, Wolfgang (2008): Soziologie des höheren Lebensalters. Ein Studienbuch zur Gerontologie, Augsburg.

Vöklinger Kreis e. V. (2011): Diversity Management in Deutschland 2011 – eine empirische Studie des Vöklinger Kreis e. V., Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.vk-online.de/fileadmin/vk/regionalgruppen/Geschaeftsstelle/Drucksachen/111031_Div.Studie-Summary_VK-Online.pdf (Zugriff: Januar 2013).

von Bernstorff, Jochen (2011): Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht?. - In: RdJB 2/2011, S. 203-217.

von Kardorff, Ernst/Ohlbrecht, Heike (2013): Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung – Endbericht. Humboldt-Universität zu Berlin. Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Im Internet abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Zugang_zum_Arbeitsmarkt_Expertise.html (Zugriff: Juni 2013).

Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung – ein Thema, das uns alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. - In: Kindergarten heute 9/2007.

Im Internet abrufbar unter:

http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2189166 (Zugriff: Januar 2013).

Wagner, Petra (2004): Erfahrungen aus dem Projekt Kinderwelten (2000-2003). Projekt Kinderwelten. Im Internet abrufbar unter:

http://www.kinderwelten.net/pdf/13_erfahrungen_kiwe.pdf (Zugriff: August 2012).

Wedde, Peter (Hrsg.) (2008): Arbeitsrecht: Kompaktcommentar zum Individualarbeitsrecht mit kollektivrechtlichen Bezügen, Frankfurt am Main.

Wendeling-Schröder, Ulrike (2008a): AGG § 2. - In: Wendeling-Schröder, Ulrike/Stein, Axel (Hrsg.): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz: AGG. Kommentar.

Wendeling-Schröder, Ulrike (2008b): AGG § 8. - In: Wendeling-Schröder, Ulrike/Stein, Axel (Hrsg.): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz: AGG. Kommentar.

Wenzel, Hartmut (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoltene Forderung. - In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 57-67.

Werning, Rolf (2008): Heterogenität und Differenzierung. Vielfalt als pädagogische Herausforderung. - In: Grundschulmagazin 76 (3), S. 8-10.

Winter, Regine (2010): Diskriminierungsfreie(re) Entgeltgestaltung: leider immer noch ein Prinzip ohne Praxis. - In: Hohmann-Dennhardt, Christine/Körner, Marita/Zimmer, Reingard (Hrsg.): Geschlechtergerechtigkeit. Festschrift für Heide Pfarr, Baden-Baden, S. 320-333.

Wolde, Anja/Bender, Saskia (2011): Diversity Policies an der Goethe-Universität – erste Ansätze. Vortrag beim Symposium Potenzial Vielfalt – Diversity Policies an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

Wolter, Andrä (2011): Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. - In: Heinrich-Böll-Stiftung, Dossier: Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Berlin, S. 9-15. Im Internet abrufbar unter: http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (Zugriff: Januar 2013).

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Im Internet abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf> (Zugriff: Januar 2013).

Zimmermann, Ralph (2010): Gesetzesvorbehalt für schulordnungsrechtliche Maßnahmen gegen religiöse Äußerungen von Schülern?. - In: LKV 9/2010, S. 394-400.

Zirfas, Jörg (2008): Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. - In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen, S. 7-44.

Anlagen

Anlage I: Expert_inneninterviews in Vorbereitung des Zweiten Gemeinsamen Berichts an den Bundestag

Übersicht der interviewten Personen

Nachname	Vorname	Titel	Institution	Interviewzeitraum
Yigit	Nuran		Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg	Mai 2012
Kemnitz	Sonja		Allgemeiner Behindertenverband in Deutschland e.V. (ABiD)	Mai 2012
Reiners	Hartmut		Anti-Rassismus Informations-Centrum, ARIC-NRW e.V.	April 2012
Weiß	Birte		basis & woge e.V. / Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)	Mai 2012
Giannoulis	Christina		Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Saarland Beratungsstelle für Opfer von Diskriminierung und rechter Gewalt	Mai 2012
Nguyen	Toan		Bildungswerkstatt Migration & Gesellschaft e.V.	September 2012
Hirschberg	Marianne	Dr.	Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM)	Mai 2012
Palleit	Leander	Dr.	Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM)	Mai 2012
Monz	Leo		DGB Bildungswerk	April 2012
Frohn	Dominic		Diplom-Psychologe Berater Coach Mediator Trainer sowie Lehrbeauftragter an der Hochschule Fresenius	April 2012
Krabel	Jens		Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ c/o Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	März 2012
Rottleuthner	Hubert	Prof. Dr.	Freie Universität Berlin (ehemals)	Mai 2012
Demmer	Marianne		Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	Mai 2012
Gomolla	Mechtild	Prof. Dr.	Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg	Mai 2012
Huesmann	Monika	Prof. Dr.	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	April 2012
Maier	Friederike	Prof. Dr.	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	Mai 2012
Lamers	Wolfgang	Prof. Dr.	Humboldt-Universität zu Berlin	April 2012

Nachname	Vorname	Titel	Institution	Interviewzeitraum
Nofal	Lydia		Inssan e.V.	März 2012
Haas	Annette		Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)	Juni 2012
Overbeck	Anke		Jobcenter Berlin Friedrichshain-Kreuzberg	März 2012
Wagner	Petra		Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz/ Internationale Akademie INA gGmbH an der Freien Universität Berlin	Juni 2012
Zwink	Anke		Landesstelle für Chancengleichheit – Brandenburg	Mai 2012
Kölling	Marlene		Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) Berlin	Mai 2012
Lähnemann	Lela		Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) Berlin	Mai 2012
Yegane Arani	Aliyeh		LIFE e.V.	Mai 2012
Fögen	Ines		NeRaS - Netzwerk Rassismus an Schulen	Juli 2012
Nacro	Sanata		Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln	April 2012
Bernau	Olaf		Projekt ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen	Mai 2012
Derbogen	Willi		Projekt ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen	Mai 2012
Kleff	Sanem		Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage - Landeskoordination Berlin	Juni 2012
Schwarzenberg	Susanne		Sekretariat der Kultusministerkonferenz Abteilung Schulen	April 2012
Janetzek	Detlev		Stadt Nürnberg	Juni 2012
Weiß	Anja	Prof. Dr.	Universität Duisburg-Essen (UDE)	Mai 2012
Hormel	Ulrike	Dr.	Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau	April 2012
Pieper	Marianne	Prof. Dr.	Universität Hamburg	Mai 2012
Prengel	Annedore	Prof. Dr.	Universität Potsdam	April 2012
Niehaus	Mathilde	Prof. Dr.	Universität zu Köln	April 2012
Behr	René		Völklinger Kreis e.V.	März 2012
Windt	Karin	Dr.	Wirtschaftsweiber e.V.	März 2012

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 Rückschluss 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?

Ämter/ Behörden	(86)	(38%)	(1.)
Arbeitsbereich	(67)	(21%)	(2.)
Öffentlicher/ nicht- öffentlicher Wohnbereich	(34)	(11%)	(5.)
Bildungsbereich	(48)	(13%)	(3.)
Dienstleistungsbereich	(42)	(10%)	(4.)
Polizei	(23)	(4%)	(6.)
Sozialer Nahraum	(7)	oder (1%)	oder (7.)
Gesundheitswesen	(11)	(1%)	(7.)
Medien	(9)	(1%)	(7.)
Sonstige, und zwar			

Fragebogen

Allgemein:

1. Wie viele Beschwerden aufgrund von Diskriminierung gehen bei Ihnen circa jährlich ein? Kreuzen Sie bitte an.

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	()

4. Welche Formen von Diskriminierung werden Ihnen aus dem Bildungssystem geschildert? Bitte priorisieren sie die Liste.

direkte/unmittelbare Diskriminierung	()
indirekte/mittelbare Diskriminierung	()
Belästigung	()
Sexuelle Belästigung	()
Anweisung zur Benachteiligung	()
Beleidigung/Bedrohung/Nötigung	()
Mobbing	()
körperliche Gewalt	()
Viktimisierung	()
Sonstige, und zwar	()

5. Aufgrund welcher Diskriminierungsdimension werden bei Ihnen am häufigsten Diskriminierungsfälle aus dem Bildungssystem gemeldet (wenn möglich Aufschlüsselung in Prozent für jedes Merkmal)?

Alter	()
Behinderung	()
Ethnische Herkunft	()
Hautfarbe	()
Geschlecht	()
Religion und Weltanschauung	()
Sexuelle Orientierung	()
Sprache	()
Sonstige, und zwar	()

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?

direkte/unmittelbare Diskriminierung	()
indirekte/mittelbare Diskriminierung	()
Belästigung	()
Sexuelle Belästigung	()
Anweisung zur Benachteiligung	()
Beleidigung/Bedrohung/Nötigung	()
Mobbing	()
körperliche Gewalt	()
Viktimisierung	()
Sonstige, und zwar	()

11. Aufgrund welcher Diskriminierungsdimension werden bei Ihnen am häufigsten Diskriminierungsfälle aus der Arbeitswelt gemeldet?

Alter	()
Behinderung	()
Ethnische Herkunft	()
Hautfarbe	()
Geschlecht	()
Religion und Weltanschauung	()
Sexuelle Orientierung	()
Sprache	()
Sonstige, und zwar	()

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

Nachname	Vorname	Titel	Institution
Beber	Katinka		Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin
Bergmann	Gwendolyn		Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Brunhorn	Frank		Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
Çil	Nevim	Dr.	Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
Dern	Susanne	Prof. Dr.	Hochschule Esslingen
Gomolla	Mechtild	Prof. Dr.	Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg
Haber	Isabel		Eine Welt der Vielfalt e.V.
Ipek	Cigdem		Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
Jennessen	Sven	Prof. Dr.	Universität Koblenz-Landau Campus Landau - Institut für Sonderpädagogik Lehrstuhl für pädagogische und soziale Rehabilitation
Kehlenbeck	Helmut		Senat für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit der Stadt Bremen
Klein	Uta	Prof. Dr.	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel - Institut für Sozialwissenschaften, Arbeitsstelle Gender- und Diversity Studies
Kunde	Birgit	Dr.	Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf der Universität Duisburg-Essen
Merten	Claudia		Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen
Pohl	Frank G.		Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Arbeitsgruppe LSBTI) & Landeskoordination „Schule der Vielfalt“ - NRW
Pries	Cornelia		NeRaS - Netzwerk Rassismus an Schulen Hamburg
Scherr	Albert	Prof. Dr.	Universität Freiburg
Schmid	Alexander	Prof. Dr.	Hochschule Esslingen
Wachtel	Peter	Dr.	Niedersächsisches Kultusministerium
Wilpert	Czarina	Dr.	Eine Welt der Vielfalt e.V.
Yegane	Aliyeh		LIFE e.V.

Anlage IV: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Arbeitsleben“

Diskussion von Handlungsempfehlungen im Themenfeld „Diskriminierung im Arbeitsleben“ am 19. November 2012 in Berlin

Teilnehmendenliste

Nachname	Vorname	Titel	Institution
Bernau	Olaf		ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen
Bösch	Ines		Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadrina (KOWA)
Frings	Dorothee	Prof. Dr.	Hochschule Niederrhein
Frohn	Dominic		Diplom-Psychologe Berater Coach Mediator Trainer sowie Lehrbeauftragter an der Hochschule Fresenius
Haas	Anette		Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)
Huesmann	Monika	Prof. Dr.	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
Merten	Claudia		Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen
Monz	Leo		DGB Bildungswerk
Niehaus	Mathilde	Prof. Dr.	Universität zu Köln Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation
Nofal	Lydia		Inssan e.V.
Pagels	Nils		Zoom - Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.
Regg	Jens		Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
von Dippel	Alexander		Eine Welt der Vielfalt e.V. - Vorstand
von Kardorff	Ernst	Prof. Dr.	Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Rehabilitationswissenschaften
Wascher	Angelika		Bundesministerium für Arbeit und Soziales Referat III a 4
Weiß	Birte		basis & woge e.V./Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)
Windt	Karin	Dr.	Wirtschaftsweiber e.V. Netzwerk lesbischer Fach- und Führungskräfte

Anlage V: Antidiskriminierungsregelungen in Schulgesetzen - Allgemein

Stand: 1.1.2013

Quelle: Dern/Schmid/Spangenberg (2013)

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
<i>BW</i>		<i>Recht auf Erziehung und Ausbildung, ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, § 1 I SchG BW</i>			
<i>Bayern</i>	<i>Achtung von religiöser Überzeugung; Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Art. 1 I BayEUG</i>	<i>Anspruch auf fähigkeits- und berufungsgerechte Ausbildung, Art. 128 LV</i>	<i>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Erziehung zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte</i> <i>Förderung der Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern; Hinwirken auf Beseitigung bestehender Nachteile</i> <i>Ermutung von Buben und jungen Männern, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen; Mädchen und Frauen, ihr Berufsspektrum zu erweitern</i> <i>Inklusiver Unterricht, Art. 2 I BayEUG</i> 	<i>Gleichberechtigung von Frauen und Männern, wie in Art. 3 Abs. 2 GG Art. 2 I BayEUG</i>

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
Berlin	<i>Gleichstellung der Geschlechter; Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, § 1 BlnSchulG</i>	<i>Recht auf Bildung und Erziehung, ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, Sprache, Herkunft, Behinderung, religiöser oder politischer Anschauungen, der sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten, § 2 BlnSchulG</i>	<i>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</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ausgleich von Benachteiligungen und Herstellung von Chancengleichheit</i> <i>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</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Besondere Begabung, hohe kognitive Fähigkeiten, erhebliche Lernschwierigkeiten (...)</i> <i>Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig im gemeinsamen Unterricht</i> <i>Nichtdeutsche Herkunftssprache</i> <i>Ausgleich von Benachteiligung und Herstellung von Chancengleichheit in Bezug auf alle Kategorisierungen § 4 II, III, X BlnSchulG</i>
Bbg.		<i>Recht auf Bildung, unabhängig von wirtschaftlicher und sozialer Lage, nationaler Herkunft, politischer oder religiöser Überzeugung und Geschlecht § 3 I BbgSchulG</i>	<i>Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen § 4 IV BbgSchulG</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Kein_e Schüler_in darf wegen Rasse, Abstammung, Nationalität, Sprache, Geschlecht, sexueller Identität, sozialer Herkunft oder Stellung, Behinderung, religiöser, weltanschaulicher oder politischer Überzeugung bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken. § 4 IV BbgSchulG</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen, aktives Entgegenwirken bei Benachteiligungen von Mädchen und Frauen § 3 I BbgSchulG</i> <i>Eingliederung fremdsprachiger Schüler durch Fördermaßnahmen § 4 VIII BbGSchulG</i> <i>Sonderpädagogische Förderung § 29 f. BbgSchulG</i>

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
HB	<i>Inklusion aller Schüler_innen, unabhängig von ethnischer Herkunft, Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung, in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft, Vermeidung der Ausgrenzung Einzelner,</i> § 3 IV BremSchulG	<i>Gleiches Recht auf Bildung,</i> Art. 27 LV	<i>Erziehung zur Gleichberechtigung der Geschlechter, zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren...,</i> § 5 BremSchulG	<ul style="list-style-type: none"> <i>Förderung und Umsetzung wechselseitiger Achtung der sozialen, kulturellen und religiösen Vielfalt</i> <i>Integration der Schüler_innen mit Migrationshintergrund</i> <i>Schule soll der Ungleichheit von Bildungschancen entgegenwirken und soziale Benachteiligungen abbauen sowie Voraussetzungen zur Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter schaffen.</i> <i>Insbesondere im Rahmen der Berufsorientierung soll der geschlechtsspezifischen Ausgrenzung beruflicher Bereiche entgegengewirkt werden,</i> § 4 III BremSchulG <i>Gemeinsame Gestaltung des Unterrichts für behinderte und nicht behinderte Schüler_innen,</i> § 4 V BremSchulG <i>Lerninteressen und Lernzugänge beider Geschlechter sind angemessen zu berücksichtigen,</i> § 10 BremSchulG 	<i>Schule soll Ungleichheit von Bildungschancen entgegenwirken und soziale Benachteiligungen abbauen, Voraussetzungen zur Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter schaffen</i> § 4 III BremSchulG
HH	<i>Gleichheit, Gleichberechtigung der Geschlechter,</i> § 2 HmbSG	<i>Recht auf Bildung und Erziehung, ungeachtet von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben, religiöser oder politischer Anschauungen oder einer Behinderung,</i> § 1 HmbSG		<ul style="list-style-type: none"> <i>Unterricht und Erziehung sind auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit auszurichten,</i> § 3 I, II, III HmbSG <i>Integration von Schüler_innen mit sonderpädagog. Förderbedarf,</i> § 12 HmbSG 	<i>Ausgleich von Benachteiligungen und Verwirklichung von Chancengleichheit; Förderung von Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist,</i> § 3 III HmbSG

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
Hessen	<p>Befähigung, Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft zu erfahren; religiöse und kulturelle Werte zu achten, andere Kulturen kennenzulernen; Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen..., §§ 2 II, III HSchG</p>	<p>Recht auf Bildung; Aufnahme ohne Berücksichtigung von Geschlecht, Behinderung, Herkunftsland, Religionsbekenntnis, wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Stellung der Eltern, § 1 I, II HSchG</p>	<p>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> Achtung der Freiheit der Religion, der Weltanschauung, des Glaubens... Die Schule darf keine_n Schüler_in wegen des Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, einer Behinderung, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligen oder bevorzugen. Die Schule soll Voraussetzungen zur Förderung der Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen schaffen, § 3 I, III, IV, VI HSchG Inklusive Beschulung, § 51 HSchG 	<ul style="list-style-type: none"> Förderung von Hochbegabten durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote, §§ 3 VI, VII HSchG Förderung von Schüler_innen, deren Sprache nicht Deutsch ist, § 3 XIV, 8a HSchG

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
M-V	<i>Geschlechtergerechtigkeit, § 2 II SchulG M-V</i>	<i>Recht auf freien Zugang, unabhängig von wirtschaftlicher und sozialer Lage sowie weltanschaulicher oder politischer Überzeugung; in diesem Zusammenhang wirkt Schule auf möglichst weitgehenden Ausgleich von Benachteiligungen von behinderten Schüler_innen, die aus individuellen Beeinträchtigungen durch die Behinderung resultieren, § 1 SchulG M-V</i>	<i>Lernen, für Gleichstellung von Frauen und Männern einzutreten, § 3 SchulG M-V</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Schulen haben religiöse und weltanschauliche Überzeugungen zu achten.</i> <i>Schule und Unterricht sind auf gleiche Bildungschancen auszurichten.</i> <i>Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf Verwirklichung gemeinsamen Lernens, unter Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit, Ausgleich von Benachteiligungen und Herstellung von Chancengleichheit</i> <i>Berücksichtigung von Gender Mainstreaming; alle erziehungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen sind unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive zu entwickeln, § 4 I, II, VI SchulG M-V</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ausgleich von Benachteiligungen und Herstellung von Chancengleichheit, § 1, 4 VI SchulG M-V</i> <i>Sonderpädagogische Förderung; Gemeinsamer Unterricht, §§ 34, 35 SchulG M-V</i>
Niedersachsen	<ul style="list-style-type: none"> <i>Erkennen und Achten religiöser und kultureller Werte; Beziehungen nach den Grundsätzen der Toleranz und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, § 2 I NSchG</i> <i>Rücksicht auf religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, § 3 NSchG</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Recht auf Bildung, § 54 I NSchG</i> <i>Barrierefreier und gleichberechtigter Zugang (inklusive Schule), § 4 NSchG</i> 	<i>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</i>		<ul style="list-style-type: none"> <i>Ausgleich von Unterschieden bei Bildungschancen durch besondere Förderung, Förderung von Hochbegabten, § 54 I NSchG</i> <i>Sprachförderung für Schüler_innen, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, § 54a NSchG</i> <i>Sonderpädagogische Förderung, § 4 NSchG</i>

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
NRW	<p> 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,</p> <p> 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</p>	<p>Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung, ohne Rücksicht auf wirtschaftliche Lage, Herkunft und Geschlecht, § 1 I SchulG NRW</p>	<p>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</p>		<p>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</p>
RLP	<p>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 und nicht behinderten Menschen, Förderung der Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf, § 1 I, II SchulG RLP</p>		<p>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</p>	<p> Gender Mainstreaming bei der Gestaltung des Schulwesens, § 1 IV SchulG RLP Gemeinsame Unterrichtung, Bezug zu Gleichstellungsgesetz behinderter Menschen, selbständige, barrierefreie Nutzung des Bildungsangebots, Gewährung von Arbeitserleichterungen, § 3 V SchulG RLP</p>	<p>Förderung der Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf, § 1 II SchulG RLP</p>

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
Saarland	<i>Gewährleistung, dass politischer, religiöser oder weltanschaulicher Schulfrieden nicht gefährdet oder gestört wird, 1 II a SchoG Saarland</i>	<i>Recht auf Erziehung, Bildung und Ausbildung, ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage, § 1 I SchoG Saarland</i>	<i>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</i>		<ul style="list-style-type: none"> <i>Sprachförderung für Kinder und Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse, § 3 III SchulpflG Saarland</i> <i>Sonderpädagogische Förderung, § 6 SchulpflG Saarland</i>
Sachsen	<i>Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede bei der Gestaltung der Lernprozesse, § 1 II SächsSchulG</i>	<i>Recht auf fähigkeits- und neigungsgerechte Bildung, ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage, § 1 I SächsSchulG</i>			
LSA	<ul style="list-style-type: none"> <i>Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen, unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Behinderung, sexueller Identität, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben, religiöser oder politischer Anschauungen fördern; Aufklärung über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen und Benachteiligungen, § 1 I SchulG LSA</i> <i>Verhinderung und Beseitigung der Benachteiligung von behinderten Schüler_innen, Förderung inklusiver Bildungsangebote, um zu Chancengleichheit beizutragen, § 1 III, IIIa SchulG LSA</i> 	<i>Recht auf begabungs-, fähigkeits- und neigungsgerechte Erziehung und Bildung, ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, § 1 I SchulG LSA</i>	<i>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</i>		<i>Förderung inklusiver Bildungsangebote, § 1 III SchulG LSA</i>

	Bildungs- und Erziehungsauftrag	Recht auf Bildung	Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel	Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	Fördergebote (im SchulG)
S-H	Siehe Bildungsziele	Recht auf Erziehung und Ausbildung; Gestaltung der Bildungswege (Zugang und Abschluss), unabhängig von der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Stellung und nationalen Herkunft der Eltern und unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, § 4 I, V SchulG S-H	Entwicklung von Fähigkeiten unter Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Förderung der Offenheit gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, inklusive Beschulung, § 4 II, IV, XI SchulG S-H	Unterstützung der Schüler_innen mit Behinderung, inklusive Beschulung, § 4 XI SchulG S-H	Schüler_innen mit Behinderung, § 4 XI SchulG S-H
Thür	Schüler_innen sollen lernen, Beziehungen zu anderen Menschen nach Grundsätzen der Toleranz und Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, § 2 I ThürSchulG	Recht auf Bildung; Zugang zu Schularten und Bildungsgängen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht des Schülers, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Stellung der Eltern, Weltanschauung oder Religion, § 1 II ThürSchulG			

Anlage VI: Antidiskriminierungsregelungen in Landesverfassungen und Schulgesetzen - Speziell

Stand: 1.1.2013

Quelle: Dern/Schmid/Spangenberg (2013)

	Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern	Gremien	Inhalte Sexualkundeunterricht
BW			Entwicklung und Förderung partnerschaftlichen Verhaltens, insbesondere in Ehe und Familie, § 100b SchG BW
Bayern			Vorrangiges Ziel: Förderung von Ehe und Familie, Wahrung der Toleranz gegenüber anderen Wertvorstellungen, Art. 48 I und II BayEUG RL: Einbeziehung der sozialen und persönlichen Aspekte von Homosexualität
Berlin	Zulassung u. a. nur, soweit kein Widerspruch gegenüber Rechtsvorschriften; keine Förderung von geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendem Verständnis, § 16 I,II BlnSchulG	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	Vermittlung von Wissen über Vielfalt der Lebensweisen; Sexualerziehung darf zu keiner einseitigen Beeinflussung führen, § 12 VII BlnSchulG
Bbg.	Zulassung nur, soweit keine Förderung von geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendem Verständnis, § 14 III BbgSchulG	Pflicht, auf geschlechterparitätische Besetzung hinzuwirken, § 75 II BbgSchulG	Befähigung zu sozialer Partnerschaft, Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen, § 12 III BbgSchulG
HB		Bei der Wahl der (zwei) Klassenschülersprecher_innen, nach Möglichkeit sollen beide Geschlechter vertreten sein, § 50 I BremSchVwG Sind in der Schule junge Menschen mit Behinderungen, soll im Elternbeirat mindestens ein Mitglied aus dem Kreise der Eltern von jungen Menschen mit Behinderungen vertreten sein, § 54 II BremSchVwG Bei Wahlen soll darauf hingewiesen werden, dass Frauen und Männer in den jeweiligen Gremien zu gleichen Anteilen vertreten sind, Berücksichtigung in der Wahlordnung, § 82 II, V BremSchVwG	In Abstimmung mit Erziehungsberechtigten, § 11 BremSchulG

	Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern	Gremien	Inhalte Sexualkundeunterricht
HH		<i>Pflicht, in Gremien auf eine Besetzung durch Frauen und Mädchen/Männer und Jungen entsprechend ihrem Anteil an der jeweiligen Personengruppe hinzuwirken, § 102 HmbSG</i>	<i>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</i>
Hessen	<i>Zulassung nur unter Beachtung von Verfassungsgrundsätzen und Rechtsvorschriften, insbesondere keine Förderung von geschlechts-, behinderten-, religions- oder rassendiskriminierendem Verständnis, § 10 II HSchG</i>	<i>Pflicht, bei der Besetzung von Ausschüssen, Beiräten, Kommissionen, sonstigen Gremien und Kollegialorganen auf geschlechterparitätische Besetzung hinzuwirken, nähere Ausgestaltung in den Verfahrensordnungen, § 3 II HSchG</i>	<i>Vermittlung der grundlegenden Bedeutung von Ehe und Familie; Offenheit und Toleranz gegenüber den verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich; jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden, § 7 HSchG</i>
M-V			<i>Bewusstsein in persönlichen Beziehungen sowie in Ehe, Familie und eingetragenen Lebenspartnerschaften, § 6 SchulG M-V</i>
Niedersachsen		<i>In den Ämtern der Elternvertretung bzw. Schülervertretung sollen Frauen und Männer bzw. Schüler und Schülerinnen gleichermaßen vertreten sein. Ferner sollen Erziehungsberechtigte ausländischer Schüler_innen bzw. ausländische Schüler_innen in angemessener Zahl berücksichtigt werden. In Schulen mit mindestens zehn ausländischen Schüler_innen können deren Erziehungsberechtigte bei fehlender Vertretung im Schulelternrat aus ihrer Mitte ein zusätzliches Mitglied wählen, §§ 72 II, 88 III, 90 II NSchG</i>	<i>Verständnis für Partnerschaft, insbesondere Ehe und Familie, Zurückhaltung, Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich sind geboten, § 96 NSchG</i>
NRW	<i>Kein Verstoß gegen Rechtsvorschriften, keine Förderung von diskriminierendem Verständnis, § 30 SchulG NRW</i>	<i>Schüler_innen und Eltern aus Migrantenfamilien sollen in den Mitwirkungsgremien angemessen vertreten sein, § 62 VIII SchulG NRW</i>	<i>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</i>

	Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern	Gremien	Inhalte Sexualkundeunterricht
RLP		<p><i>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,</i></p> <p><i>§ 46 I Nr. 5, II, 49 IV SchulG RLP</i></p> <p><i>Bemühung um repräsentative Vertretung von Frauen und Männern im Schul-/Regional- und Landeselternbeirat, §§ 41 II, 44 I, 46 II SchulG RLP</i></p>	<p><i>Achtung der in Grundgesetz und Verfassung für Rheinland-Pfalz vorgegebenen Wertentscheidungen für Ehe und Familie, Gebot der Toleranz,</i></p> <p><i>§ 1 III SchulG RLP</i></p>
Saarland			<p><i>Verständnis für Partnerschaft, vor allem in Ehe und Familie,</i></p> <p><i>§ 15a II SchoG Saarland</i></p>
Sachsen			<p><i>Vermittlung der besonderen Bedeutung von Ehe und Familie,</i></p> <p><i>§ 36 SächsSchulG</i></p>
LSA		<p><i>§ 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</i></p>	
S-H		<p><i>Bei den Wahlen zur Schulleitung soll sichergestellt werden, dass im Wahlausschuss zu 40% Frauen beteiligt sind,</i></p> <p><i>§ 38 I SchulG S-H</i></p> <p><i>Bei der Zusammensetzung der Schulkonferenz ist eine Besetzung durch Frauen und Männer zu gleichen Anteilen anzustreben,</i></p> <p><i>§ 62 II SchulG S-H</i></p>	<p><i>Erziehungsauftrag der Schule,</i></p> <p><i>§ 4 VII SchulG S-H</i></p>
Thür			<p><i>Vermittlung der grundlegenden Bedeutung von Partnerschaft, Ehe und Familie, Zurückhaltung sowie Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen, jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden,</i></p> <p><i>§ 47 IV ThürSchulG</i></p>

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

Telefon: 03018 555-1855

E-Mail: poststelle@ads.bund.de

Gestaltung: www.mumbeck.de

Stand: Juli 2013