

Karin Bräu, Viola B. Georgi,
Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.)

Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund

Zur Relevanz eines Merkmals
in Theorie, Empirie und Praxis

WAXMANN

Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu
und Carolin Rotter (Hrsg.)

Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund

Zur Relevanz eines Merkmals
in Theorie, Empirie und Praxis



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-2859-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-7859-6 (PDF)

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anna Breitenbach, Tübingen

Titelbild: ###

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
<i>Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter</i>	

I Grundlagen der politischen und wissenschaftlichen Debatte

Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten	17
<i>Marianne Krüger-Potratz</i>	

Erwartungen und Zuschreibungen.

Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund	37
<i>Yahz Akbaba, Karin Bräu und Meike Zimmer</i>	

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung?	59
<i>Carolin Rotter und Christine Schlickum</i>	

Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse	69
<i>Yasemin Karakaşoğlu, Anna Wojciechowicz und Mirja Gruhn</i>	

Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color	85
<i>Viola B. Georgi</i>	

II Empirische Zugänge

a) Lehrer/innen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung

Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt	107
<i>Christine Schlickum</i>	

„Kulturelle Differenz“ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien	119
<i>Anna Wojciechowicz</i>	

Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund	133
<i>Sonja Bandorski und Yasemin Karakaşoğlu</i>	

„Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext 157
Aysun Kul

b) Lehrer/innen mit Migrationshintergrund im Berufsalltag

Erfahrungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund mit migrantischen Eltern 175
Nurten Karakaş und Lisanne Ackermann

Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin . 187
Yalız Akbaba

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität 197
Doris Edelmann

Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund 209
Kerstin Göbel

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität 223
Viola B. Georgi

III Projekte und Programme und deren Evaluation

Neue Lehrer braucht das Land. Der Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ als Modell zur Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund 245
Reiner Lehberger und Tatiana Matthiesen

„Eine Schulpolitik mit und nicht nur für Migranten!“ Erfahrungen aus dem Netzwerk der „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ in NRW – Vorbild für andere Bundesländer? 259
Antonietta P. Zeoli und Cahit Basar

Autorinnen und Autoren 273

Einleitung

Mit deutlichem Bezug zur Bildungsbenachteiligung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird seit nunmehr fast zehn Jahren die bildungspolitische Forderung laut, den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu erhöhen. Dabei wird nicht allein mit der Unterrepräsentanz dieser Lehrkräfte in Lehrerkollegien im Vergleich zur Zusammensetzung der Schülerschaft argumentiert. Vielmehr werden an den biographischen Hintergrund dieser Personen besondere pädagogische und nicht zuletzt integrationspolitische Erwartungen geknüpft. Diese Erwartungen sind äußerst vielfältig und umfassend. U.a. wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über besondere interkulturelle Kompetenzen verfügten, die ihnen den Zugang zu und den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund erleichterten. Auch in der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund wird mit Rekurs auf die Gemeinsamkeit der Migrationserfahrung oder des kulturellen Hintergrundes eine erleichterte Kontaktaufnahme und Kooperation durch diese Lehrkräfte erwartet. Insgesamt besteht die Hoffnung, diese Lehrkräfte könnten maßgeblich zu einer interkulturellen Öffnung der Institution Schule und zu einem Schulklima der Toleranz beitragen sowie (institutionelle) Diskriminierungen reduzieren und damit letztlich den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund unterstützen.

Aus diesen Erwartungen heraus haben sich die Kultusminister der Länder im Nationalen Integrationsplan (2007) zu einer verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund verpflichtet; eine Umsetzung dieser Selbstverpflichtung soll auf der Ebene der einzelnen Bundesländer erfolgen. Neben Maßnahmen wie beispielsweise die Einrichtung von Netzwerken für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Foren für sozialen und beruflichen Austausch, u.a. in NRW, Berlin oder Hamburg, bemühen sich einige Stiftungen durch verschiedene Initiativen, darunter der „Schülercampus. Mehr Migranten werden Lehrer!“ der ZEIT-Stiftung, mehr Abiturienten mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium zu gewinnen.

Die Hypothese, dass Lehrkräfte gleichsam alleine durch ihre (familiäre) Migrationserfahrung über besondere interkulturelle Kompetenzen verfügen, ist jedoch bislang weder empirisch belegt noch theoretisch fundiert. Forschungsergebnisse zum „Stereotype Threat“ (Schofield, 2006) aus dem angloamerikanischen Raum lassen zwar vermuten, dass die ethnische Herkunft der Lehrkräfte eine gewisse Rolle für die Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen sowie den Lehrenden spielen kann, doch ist dieser Zusammenhang als positiver Effekt auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund für Deutschland bislang empirisch nicht überprüft worden. Überdies birgt die Hervorhebung des biographischen Hintergrunds die Gefahr, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als die ‚Anderen‘ zu definieren und sie darüber als nicht zugehörig zu attribuieren. Allerdings lässt sich auch festhalten, dass Menschen mit Migrationshintergrund die Zuschreibungen, die sie im Verlauf ihrer Biographie erfahren, selbst häufig als iden-

titätsrelevant wahrnehmen und äußern. Dazu gehören z.B. soziale Reaktionen auf einen Sprachakzent, die äußere Erscheinung oder auf die Religionszugehörigkeit.

Während in der bildungspolitischen Diskussion über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund durch die Hervorhebung des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ eine Relevanzsetzung dieser ansonsten eher diffusen sozialen Kategorie – im Sinne der Gender- und Differenzforschung ein ‚doing ethnicity‘ (vgl. Diehm, 2000) – stattfindet und bildungspolitische Forderungen leitet, muss genau dies im wissenschaftlichen Kontext bzw. im Forschungsprozess nicht nur sensibel reflektiert sondern prinzipiell hinterfragt werden. Die Herausgeberinnen dieses Bandes verbindet das Interesse an eben dieser wissenschaftlichen Herangehensweise und empirischen Reflexion. Erstmals wurde dies deutlich, als wir im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010 in einem gemeinsamen Diskussionszusammenhang unsere Forschungsergebnisse vorstellten und miteinander diskutierten.

Aus der Feststellung, dass wir uns aus dem je spezifischen Forschungskontext – der Interkulturellen Lehrerbildungsforschung sowie der Schulpädagogik – mit unterschiedlichen Facetten des gleichen Gegenstandes befassen, erwuchs die Idee, einen Sammelband mit aktuellen Forschungsergebnissen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund als vergleichsweise neue Akteure und Akteurinnen in der Schule herauszugeben, um dem bildungspolitischen Diskurs einen multiperspektivischen, erziehungswissenschaftlichen Kontrapunkt zu setzen. Der Band verbindet damit aktuelle Forschungsergebnisse zu dem genannten Themenkomplex aus den jeweiligen Forschungsgruppen der Herausgeberinnen sowie von Kolleginnen, die sich ebenfalls bereits seit Längerem mit dem Forschungsgegenstand ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ in erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Perspektive befassen.

Mit dem angedeuteten Dilemma, wann und in welchem Zusammenhang es berechtigt ist, Migration und ethnische Zugehörigkeit zum Differenzmerkmal zu machen und wann es einer unangemessenen Essentialisierung gleichkommt, geht die Schwierigkeit der Einigung über eine passende Begrifflichkeit einher. Von einer wissenschaftlichen Publikation ist aber zu erwarten, dass mit Begriffen präzise und gleichzeitig reflexiv umgegangen wird. „Migrationshintergrund“ weist ähnlich wie der Begriff der „Zuwanderungsgeschichte“ darauf hin, dass damit auch Menschen bezeichnet werden sollen, die nicht selbst eingewandert sind, in deren Familie es aber eine entsprechende Erfahrung, eine Einwanderungsgeschichte im Hintergrund gibt. Noch deutlicher zeigt die Metapher der „Wurzel“ (etwa in der alltagssprachlichen Formulierung: „Sie hat italienische Wurzeln“), dass Migration als etwas sehr Stabiles, die ganze „Pflanze“ bzw. Familie dauerhaft Haltendes und Prägendes angesehen wird, auch dann, wenn sich Menschen immer schon als Teil der neuen Heimat ihrer Vorfahren gefühlt haben und erst durch andere auf ihr Anderssein verpflichtet werden.¹

1 Schön beschreibt dies etwa Sandro Mattioli in der Stuttgarter Zeitung vom 09.09.2006 (auch unter: <http://www.sandromattioli.de/lieblingstexte/97> [17.12.12]).

Spätestens bei der Frage wie diejenigen bezeichnet werden sollen, die keinen Migrationshintergrund haben, wird nun das Problem von Normalität und Abweichung deutlich: Es gibt unter den in Deutschland Lebenden eine Gruppe, für die gibt es eine Bezeichnung (oder mehrere) und mit dieser wird sie aufgrund eines qua Definition² festgelegten Merkmals zu den Andersartigen gemacht. Und es gibt eine andere Gruppe, für die es keine besondere Bezeichnung gibt, weil sie als die Normalität angesehen wird. Und selbst wenn ein Begriffspaar existiert, wie es in den Niederlanden üblich ist – Autochthone und Allochthone – verweisen diese Begriffe gerade auf die „Andersartigkeit“ der Allochthonen (von griech.: allos = anders, verschieden). Wenn Utlu spöttisch auf den begrifflichen Wandel verweist,

„Die ‚Gastarbeiterin‘ gebar einen ‚ausländischen Mitbürger‘, dessen Tochter sitzt im ‚Migrationshintergrund‘ fest“³,

dann setzt seine Kritik daran an, dass ein verändertes Vokabular nichts daran ändert, dass – egal ob selbst eingewandert oder noch Generationen später – ein „einheimisches Wir“ von einem „ausländischen Nicht-Wir“ (vgl. Mecheril & Rigelsky, 2010, S. 221) unterschieden wird. Dem Vorschlag Mecherils, die Essentialisierung von Kultur und die Zuschreibung von Andersartigkeit in dem Begriff der „Migrationsanderen“ ganz offensiv sichtbar zu machen (Mecheril u.a., 2010), liegt der Anspruch der Enthüllung von Praxen des *Otherings*, der realen Herrschaftsverhältnisse und der Diskriminierung zugrunde.

Denn so berechtigt es ist, durch die Forderung nach Verzicht auf die begriffliche Markierung einer Gruppe, die in sich ganz offensichtlich sehr heterogen ist,⁴ deren Selbstpositionierungsrecht und Normalität zu bekräftigen und zu verhindern, dass ethnische Zugehörigkeit ständig zum entscheidenden Faktor für Bildungserfolg, Gewaltbereitschaft, Essensvorlieben usw. gemacht wird, so fragwürdig wäre es, durch eine begriffliche Tabuisierung ungleiche Verhältnisse und Schlechterstellung zu verleugnen.

Aus diesem Grund haben wir beschlossen, beim Buchtitel trotz der geschilderten Einwände, denen auch wir uns nicht entziehen, den Begriff des „Migrationshintergrundes“ zu verwenden und allen Autor/innen die Wahl des Vokabulars selbst zu überlassen. Wir sind uns damit bewusst, dass wir uns gegen die wissenschaftlich begründete Konvention, einem festen Begriff eine klar umrissene Definition zuzuordnen, entziehen. Wir sehen darin jedoch einen Beitrag, das geschilderte Dilemma um die Verwendung eines jeden Begriffs, der die familiäre Erfahrung der Migration

2 Heute wird oft für „Migrationshintergrund“ die Definition des Mikrozensus 2005 herangezogen, die drei Generationen umfasst.

3 Deniz Utlu: Hauptsächliche Nebensache. In: Der Freitag online, 28.06.2011, <http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/hauptsachliche-nebensache> [17.12.12].

4 Vgl. auch die Initiative der „taz“ im Dezember 2010, eine angemessenere Bezeichnung für Menschen mit Migrationshintergrund zu suchen, die letztlich ergebnislos blieb, aber immerhin in eine differenzierte Debatte unter den Leser/innen und Blogger/innen mündete (http://blogs.taz.de/hausblog/2010/12/06/warum_ich_migranten_nicht_als_menschen_bezeichne/ [17.12.12]).

als soziales Gruppenmerkmal bündig zu beschreiben versucht, sichtbar zu machen und unsere kritische Distanz gegenüber einer willkürlichen Festlegung zum Ausdruck zu bringen.

Der Band gliedert sich in drei Teile, die sich in ihrer methodischen Herangehensweise an den Gegenstand unterscheiden.

In Teil I des Sammelbandes versammeln wir Beiträge, die sich kritisch mit den politischen und wissenschaftlichen Debatten zu Lehrenden mit Migrationshintergrund auseinandersetzen. Dieser Abschnitt des Bandes beginnt mit einem Beitrag von *Krüger-Potratz*, die die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen rund um das Thema der ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ in einen historischen Rahmen einordnet. Dabei arbeitet sie wesentliche Kontinuitäten und Diskontinuitäten des bildungspolitischen und rechtlichen Umgangs mit Vielfalt in der Geschichte des Lehrberufes heraus.

Akbaba, Bräu & Zimmer analysieren die aktuellen bildungspolitischen Debatten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Erwartungen und Zuschreibungen, die in bildungspolitischen Texten (etwa Landtagsdebatten und Konzeptpapieren) formuliert sind, werden zunächst systematisch zusammengetragen und sodann unter kultur-, differenz- und dominanztheoretischen Gesichtspunkten kritisch reflektiert.

Rotter & Schlickum beschreiben in ihrem Beitrag ein forschungsmethodisches Dilemma im Umgang mit Differenz, nämlich die Manifestation und Reproduktion von Differenz am Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern mit „Migrationshintergrund“. Damit weisen sie sowohl die Akteure der bildungspolitischen Debatte als auch die scientific community der empirischen Bildungsforschung auf die Problematik der diskursiv erzeugten Besonderung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund hin.

Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn ordnen eine systematische interkulturelle Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in allen Phasen der Ausbildung in ein umfassendes Konzept der interkulturellen Öffnung von Schule ein. Sie explizieren in diesem Zusammenhang die Dimensionen interkultureller Schulentwicklung und arbeiten die Bedeutung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte für eine der Migrationsgesellschaft in anerkennungstheoretischer Sichtweise gerecht werdenden Schule heraus.

Georgi gibt in ihrem Beitrag einen umfassenden Überblick zu aktuellen empirischen Forschungen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit *minority teachers, teachers of color* und Lehrkräften mit Migrationshintergrund auseinandersetzen. Dabei bildet sie einschlägige Forschungsarbeiten sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum ab, wobei der Fokus auf Publikationen zu der Situation in Großbritannien, Kanada und den USA liegt.

In Teil II werden aktuelle empirische Zugänge unter zwei Gesichtspunkten präsentiert, zum einen geht es um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen von und mit Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildung (erste und zweite Phase der Lehramtsausbildung, abgebildet in den Beiträgen von Schlickum; Wojciechowicz; Bandorski, Karakaşoğlu & Kul), zum anderen stehen die Erfahrun-

gen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Berufsalltag im Fokus der Betrachtung (Karakaş & Ackermann; Akbaba; Edelmann; Göbel; Georgi).

Schlickum präsentiert erste Befunde aus ihrer Untersuchung zu Orientierungsmustern von Lehramtsstudierenden im Umgang mit kultureller Vielfalt. Dabei interpretiert und diskutiert sie Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund zum Themenbereich Mehrsprachigkeit und Deutschförderung. In ihrer Analyse wählt sie ein Design der konsequenten Nicht-Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Bezüge der Befragten, sofern sie diese selbst nicht dezidiert zum Ausdruck bringen. Wichtig ist ihr, zu rekonstruieren, welche Bezüge und Orientierungsmuster insgesamt in der Gruppe der Lehramtsstudierenden zu diesem Thema zu identifizieren sind.

Wojciechowicz' Beitrag beinhaltet die Analyse eines qualitativen Interviews mit einer autochthonen Praktikumsbetreuerin als Teil eines laufenden Forschungsprojektes zum Studienerfolg von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Am Beispiel eines spezifischen Deutungsmusters im Umgang mit migrationsbedingten Differenzverhältnissen in universitären Praxisphasen, kann sie zeigen, wie Lehramtsstudierende in der Praktikumsphase wahrgenommen/klassifiziert und mit welchen Bedeutungszuschreibungen und Begründungsmomenten diese Klassifizierungen vorgenommen werden. Die Interviewanalyse belegt eine Defizitzuschreibung durch die Praktikumsbetreuerin, die entlang ethnisch klassifizierender Merkmale markiert wird und Studienschwierigkeiten mit kulturdeterministischen Erklärungsmustern belegt.

Bandorski & Karakaşoğlu haben an der Universität Bremen eine umfassende quantitative Regionalstudie zu Studienmotivation, Studienverlauf und Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt, u.a. mit dem Ziel, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe zu analysieren. Sie machen mehrere Studierendentypen aus, die mehrheitlich unabhängig von einem Migrationshintergrund verteilt sind. Allerdings lassen sich durchaus Unterstützungsbedarfe herausarbeiten, die von den Studierenden mit Migrationshintergrund stärker zum Ausdruck gebracht werden als von den anderen Studierenden. Diskutiert wird, inwiefern dies ein besonders Unterstützungsangebot für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund rechtfertigt.

Kul präsentiert Zwischenergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund in der zweiten Ausbildungsphase und macht mit ihrer explizit rassismuskritischen Analyse auf die besonderen Herausforderungen von Referendarinnen und Referendaren mit Zuwanderungsbiographie aufmerksam: nämlich die permanente Auseinandersetzung mit rassifizierenden Zuschreibungen im schulischen Alltag sowie im Rahmen von Studienseminaren.

Der Artikel von *Karakaş & Ackermann* untersucht vor dem Hintergrund des defizitorientierten Diskurses über migrantische Eltern, welche Rolle Lehrende mit Migrationshintergrund in interkultureller Elternarbeit spielen können. Auf der Basis eines umfassenden Korpus an qualitativen Interviews mit Lehrenden mit Migrationshintergrund wird diskutiert, wie sich diese aufgrund ihrer biographischen

Erfahrungen – direkt oder indirekt – mit dem existierenden Diskurs zu migrantisches Eltern auseinandersetzen, sich dazu positionieren und eigene Erfahrungen reflektieren.

Einen ethnographischen Zugang zu ihrem Forschungsgegenstand, dem impliziten Wissen der Akteure, das in beobachtbaren Interaktionen zwischen Lehrenden, die sich zur gesellschaftlichen Zuschreibung der Kategorie Migrationshintergrund zu positionieren haben, und ihren Schülerinnen und Schülern zutage tritt, wählt *Akbaba*. Der Artikel bezieht sich auf die Auswertung eines Beobachtungsprotokolls zu einer Unterrichtssequenz. Analysiert wird der Umgang der Lehrerin mit Migrationshintergrund mit gesellschaftlich relevanten, kulturell konnotierten Differenzsetzungen in der Interaktion mit den Lernenden und beschreibt ihr Management zwischen Reproduktion von und spielerischem Umgang mit eben diesen Differenzsetzungen.

Im qualitativen Forschungsprojekt von *Edelmann* wurde untersucht, wie Lehrkräfte der Primarstufe *mit* und *ohne* Migrationshintergrund mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen umgehen, welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen wahrgenommen und welche Strategien sowie Routinen für die typischen Anforderungen in der Praxis entwickelt werden. Der Aufsatz fokussiert die Ergebnisse zu den Lehrenden mit Migrationshintergrund. Über die Analyse individueller Sichtweisen und subjektiver Wahrnehmungen stellt sie fest, dass diese den Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität im Unterricht entscheidend prägen. Neben den entsprechenden Fachkompetenzen kommt aber, so der Befund, der eigenkulturellen Sensibilisierung von angehenden und amtierenden Lehrkräften eine große Bedeutung zu, um einen reflektierten Umgang mit der „Dialektik“ zwischen Gleichheit und Differenz, mit Stereotypen, Attributionen und Ethnozentrismen zu unterstützen.

Der Frage, inwiefern Lehrkräfte *mit* Migrationshintergrund interkulturelle Konfliktsituationen anders als Lehrkräfte *ohne* Migrationshintergrund erleben und inwiefern dies auf eine spezifische interkulturelle Sensibilität hinweist, geht *Göbel* in ihrer quantitativ basierten, explorativen Untersuchung nach, aus der sie im Rahmen des Beitrags einen Ausschnitt präsentiert. Sie stellt fest, dass biographisch bedingte interkulturelle Erfahrungen wichtige, aber keine hinreichenden Voraussetzungen für die Bewältigung von interkulturellen Situationen in der Schule sind. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, in der universitären Lehramtsausbildung interkulturelle Kompetenzen stärker als bisher zu fördern.

Auf der Basis einer sowohl mit qualitativen wie auch quantitativen Methoden durchgeführten Untersuchung zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund befasst sich *Georgi* in ihrem Beitrag mit der Selbstwirksamkeit der genannten Gruppe und präsentiert ausgewählte empirische Ergebnisse im Hinblick auf die Untersuchungsfelder „Mehrsprachigkeit“ und „Kulturelle Heterogenität“ der Studie *Vielfalt im Lehrerzimmer* (2011). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Aus- und Weiterbildung bislang nur bedingt Möglichkeiten hatten, sich kritisch mit der Theorie und Praxis interkultureller Pädagogik und interkultureller Kompetenz auseinanderzusetzen und so ihre biographisch bedingten

Kompetenzen zu professionalisieren. Hier, wie auch in den anderen Beiträgen des zweiten Teils dieses Bandes wird die Notwendigkeit betont, die universitäre Lehrerbildung und die weiteren Phasen der Lehreraus- und -weiterbildung stärker als bisher auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen auszurichten.

Im Teil III des Sammelbandes werden schließlich zwei Beiträge präsentiert, die Programme und Projekte zur Rekrutierung und Vernetzung von Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen mit Migrationshintergrund vorstellen und ihre Sinnhaftigkeit auch vor dem Hintergrund vereinzelt vorliegender Evaluationsergebnisse diskutieren.

Lehberger & Matthiessen stellen das von der ZEIT-Stiftung finanzierte Schülercampus-Projekt „Mehr Migranten werden Lehrer“ vor, mit dem das Interesse von Abiturient/innen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf geweckt werden soll, Informationen zum Lehramtsstudium und Referendariat weitergegeben, Eignungsfragen diskutiert und Vorbehalte bearbeitet werden können. Die Evaluation des Schülercampus weist auf den Erfolg des Projektes und viel Zufriedenheit unter den Teilnehmer/innen hin.

Das Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen wird von *Basar & Zeoli* vorgestellt. Sie zeigen seine Entstehungsgeschichte, Struktur und Wirkungsweise auf und diskutieren die Notwendigkeit der Rekrutierung und der Vernetzung von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund sowie die Möglichkeiten, sich gemeinsam eine Stimme zu verschaffen, dem defizitären Blick auf Migranten entgegenzuwirken.

Mit dieser umfassenden Präsentation aktueller Forschungsergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer Erhebungen zu Lehrerbildung und Lehrer-Schüler-Verhältnissen unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen möchten wir einen Beitrag sowohl zum wissenschaftlichen Diskurs um die Relevanz der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ im Kontext professionellen Handelns in Schulen als auch zur bildungspolitischen Debatte und zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehrerbildung unter Migrationsbedingungen leisten. Damit richtet sich der Band sowohl an bildungspolitische Akteure, wissenschaftlich interessierte pädagogische Praktiker und Praktikerinnen wie auch an Kollegen und Kolleginnen der Erziehungswissenschaft und angrenzender Disziplinen.

Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter

Januar 2013

Literatur

- Diehm, I. (2000). "Doing Ethnicity". Unintended Effects of Intercultural Education. In P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, E. Taylor & S. Olesen (eds.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Collected Papers Vol. 2* (pp. 610-623). Roskilde University/Universität Bremen/Leeds University: Universitätsverlag.
- Georgi, V.B.; Ackermann, L.; Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P.; Rigelsky, B. (2010). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel, T. Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 221-240). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Mecheril, P.; do Mar Castro Varela, M.; İnci, D.; Kalpaka, A.; Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schofield, J. W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

I Grundlagen der politischen und wissenschaftlichen Debatte

Vielfalt im Lehrerzimmer

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten

Marianne Krüger-Potratz

*Vielfalt im Lehrerzimmer als Antwort auf die Vielfalt im Klassenzimmer*¹ – unter dieser Überschrift könnte man die zahlreichen aktuellen Initiativen, Projekte und Maßnahmen zur Gewinnung und Unterstützung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zusammenfassen. Die bisher vorliegenden Publikationen – Beiträge in den Medien, Artikel in Fachzeitschriften, Flyer mit Einladungen zu Tagungen und Workshops und Berichte über dieselben sowie erste wissenschaftliche Studien – vermitteln den Eindruck, als sei „Vielfalt im Lehrerzimmer“ in der Geschichte des Lehrerberufs etwas Neues. Zugleich wird Vielfalt – wie bewusst auch immer – auf sprachlich-kulturelle und ethnisch resp. nationale Verschiedenheit, zusammengefasst im „Migrationshintergrund“, reduziert. Somit kommt nur ein Ausschnitt aus der Vielfalt in den Blick, und es wird verdeckt, dass der Zugang zum Lehrerzimmer – um im Bild zu bleiben – je nach Staatsangehörigkeit, Herkunfts- und Ausbildungsland sowie Rechtsstatus unterschiedlich schwierig ist.

Im Folgenden soll der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten hinsichtlich des *bildungspolitischen und rechtlichen* Umgangs mit Vielfalt in der Geschichte des Lehrerberufs nachgegangen werden. Im ersten Abschnitt richtet sich der Blick auf die aktuellen Initiativen für und Debatten über „mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ einschließlich der mit ihnen einhergehenden Verkürzungen, Ausblendungen und fehlenden Problematisierungen. Im zweiten Abschnitt geht der Blick zurück in die Geschichte des Umgangs mit „fremden Lehrkräften“, um an einigen wenigen Beispielen zu zeigen, welcher Tradition die aktuellen Aktivitäten verhaftet sind. Daraus ergibt sich für den abschließenden dritten Abschnitt die Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der bildungspolitischen und -rechtlichen Geschichte des Lehrerberufs.

1 Die Vielfalt im Lehrerzimmer ist keineswegs der im Klassenzimmer vergleichbar: Nach der jüngsten Schulstatistik für Nordrhein-Westfalen (Statistische Übersicht 373, 2011, S. 120–126; S. 152–154) repräsentierten die 11% ausländischen Schüler 200 verschiedene Staatsangehörigkeiten, die 0,7% ausländischen Lehrkräfte 20 verschiedene Staatsangehörigkeiten. Zur „Vielfalt“ gehören aber auch diejenigen mit Zuwanderungsgeschichte und deutscher Staatsangehörigkeit, so dass die Berechnungen resp. Schätzungen von Georgi, dass bundesweit ungefähr 6% aller in Deutschland unterrichtenden Lehrkräfte einen Migrationshintergrund haben (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011, S. 17f.) auch auf NRW zutreffen dürften.

1 Vielfalt im Lehrerzimmer – ein Thema nachholender Integrationspolitik

Mit der Anerkennung, dass Migrationsprozesse auch in Deutschland Teil politischer und gesellschaftlicher Normalität sind und dass sich dies nicht zuletzt auch in der „Vielfalt im Klassenzimmer“ zeigen sollte, haben die seit Ende der 1990er amtierenden Bundesregierungen ihren Kurs in der Migrations- und Integrationspolitik neu auszurichten begonnen. Seit der zweiten Hälfte der 2000er Jahre ist zu beobachten, dass Integration durch Bildung nicht mehr allein als Aufgabe der zu Bildenden, sondern auch als ein Thema der Personalentwicklung gesehen wird. War bis dahin die Forderung „mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ bestenfalls ein Thema für einen kleinen Kreis von Experten und Betroffenen, so ist es zunehmend zu einem (bildungs-)politisch geförderten, medienwirksamen Thema geworden, für das sich verschiedene Stiftungen engagieren.

Wenn zuvor über die interkulturelle Qualifizierung von Lehrkräften diskutiert und entsprechende Maßnahmen etabliert wurde(n), so waren allein die „deutschen“ Lehrerinnen und Lehrer im Blick.² Für sie wurden zunächst Fortbildungsangebote und später auch verschiedene interkulturelle Studienangebote (u.a. Zusatzstudiengänge) bereitgestellt, an sie richtet sich auch die KMK-Empfehlung von 1996, in der interkulturelle Bildung und Erziehung als Querschnittsaufgabe der Schule und Schlüsselkompetenz für alle Lernenden und Lehrenden definiert wird.³ Das jüngste Angebot dieser Art ist das Pflichtmodul „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden, wie es z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen gesetzlich vorgesehen ist. Zielgruppe dieser Angebote – auch wenn das nirgendwo explizit gesagt wurde – waren und sind zunächst diejenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit und deutscher Erstsprache. Doch insofern ein drittes Moment, der Ort der Ausbildung, ebenfalls zu „deutsch“ gehört, ist letztlich der Teil der Lehrkräfte bzw. Lehramtskandidaten mit Migrationshintergrund einbezogen, der eine „deutsche Ausbildung“ absolviert (hat). Nicht mit einbezogen sind jedoch diejenigen mit Migrationshintergrund, die ihre Berufsqualifikation im Ausland erworben haben. Die Folge dieser Ausgrenzung ist, dass in den aktuellen Debatten über „mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Schulen“ politische und rechtliche Fragen fast

2 Es gab/gibt auch Fortbildungen für die Lehrkräfte des Herkunftssprachenunterrichts, aber hier lag/liegt der Fokus nicht auf interkultureller Qualifizierung. Dass an den Studienangeboten seit langem auch Studierende mit Migrationshintergrund teilnehmen, widerspricht nicht der Aussage, dass sie für „deutsche“ Studierende konzipiert sind. Als Beleg für den verengten Blick siehe auch meine eigenen Artikel bzw. Beiträge zu den Expertisen der Lehrerbildungs-Reformkommissionen, u.a. die entsprechenden Passagen in Keuffer & Oelkers (2001) oder Krüger-Potratz (2004). Das entwertet jedoch nicht die Vorschläge für eine interkulturelle Lehrerbildung; sie haben weiterhin Bestand, denn sie gelten für alle in der Schule Tätigen.

3 Die KMK äußert sich in der 1996er Empfehlung nur am Rande zur Lehrerbildung; dies dürfte auch der Tatsache geschuldet sein, dass in den meisten Bundesländern die Lehrerbildung in die Zuständigkeit von zwei Ministerien fällt: Wissenschaftsministerium und Kultus- resp. Schulministerium.

keine Rolle spielen. Denn erst wenn man die gesamte „Gruppe“ der (zukünftigen) Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Blick nimmt, werden die institutionellen und strukturellen Hindernisse erkennbar. Eine solche Wahrnehmung der Zielgruppe könnte auch dazu beitragen, die Konzepte zur interkulturellen Bildung weiter zu schärfen.

Es ist zwar neu, dass die Lehrerkollegien nicht mehr als homogene Gruppe „gedacht“ werden, aber in der Realität waren sie auch zuvor schon nicht homogen. Seit der Einführung des Herkunftssprachenunterrichts gehören „fremde Lehrkräfte“ zu den Lehrerkollegien vieler Schulen, insbesondere vieler Grund-, Haupt- und Gesamtschulen, auch wenn sie dort vielfach eher eine Art Außenseiterdasein geführt haben. Ab den 1990er Jahren sind vermehrt bilinguale (Grund-)Schulen eingerichtet worden; in ihren Lehrerzimmern sitzen selbstverständlich auch Lehrkräfte, die in den Ländern der Partnersprachen ausgebildet worden sind. Desgleichen sind seit längerem Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an vielen Universitäten, z.B. an den Ruhrgebietsuniversitäten, in Frankfurt/Main oder Berlin, eingeschrieben. Neu ist also „nur“, dass „Vielfalt im Lehrerzimmer“ nun zu den integrationspolitischen Strategien gehört, während zuvor eher Strategien der Ausgrenzung und Nichtthematisierung das Feld bestimmten.

1.1 Heterogenität und Homogenität im Lehrerkollegium – wer kommt (nicht) in den Blick

In der aktuellen Diskussion wird allerdings nur ein Ausschnitt aus der „Vielfalt im Lehrerzimmer“ in Szene gesetzt. Denn genau betrachtet spielt die Frage, wie viel Heterogenität und welche „Mischung“ ein Lehrerkollegium verträgt, in der Geschichte der Schule und des Lehrerberufs seit Beginn der öffentlichen, staatlichen (Pflicht-)Schule eine Rolle. Dabei ging es zwar auch um Unterschiede hinsichtlich Staatsangehörigkeit sowie ethnischer und sprachlich-kultureller Herkunft, aber im Vordergrund standen die Unterschiede hinsichtlich Geschlecht (Lehrer und Lehrerinnen), Ausbildung (Lehrkräfte für die verschiedenen Schulformen), soziale Herkunft (der Lehrerberuf als Aufstiegsberuf), Konfession/Weltanschauung (konfessionelle Passung) oder auch Alter (z.B. Problem der Überalterung von Kollegien, aber auch Erfahrung versus Modernisierung). Eine Reihe dieser Unterschiede sind über lange Zeit „kanalisiert“ worden: getrennt wurde nach Ausbildungsinstitutionen und Schularten, z.B. gab es unterschiedliche Lehrerbildungseinrichtungen für niedere und höhere Schulen, für Knaben- und Mädchenschulen oder auch für konfessionsgebundene Schulen.⁴ Im Verlauf der Zeit und nach durchaus auch heftigen

4 Erinnert sei daran, dass z.B. die konfessionelle Bindung der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in NRW z.B. erst 1969 aufgehoben wurde. In den 1980er Jahren erfolgte – außer in Baden-Württemberg – die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten und damit wurde die Differenzierung zwischen den Lehrämtern abgeschwächt, nicht aber aufgehoben, denn erhalten blieb die unterschiedliche Dauer des Studi-

politischen und pädagogischen Debatten wurden diese und weitere Trennungen abgeschwächt oder aufgehoben, ganz verschwunden sind sie nicht. Doch entweder sind sie in der Sache nicht mehr so stark konfliktgeladen (z.B. in der Frage der Konfessionszugehörigkeit) oder aber der Kern der Debatte hat sich verschoben wie z.B. in Bezug auf Geschlecht. Denn seit längerem geht es nicht mehr um die Frage, ob Frauen und Männer an einer Schule unterrichten, sondern wie es gelingen kann, mehr Männer für den Beruf des Grundschullehrers zu gewinnen.

Doch wie heterogen die Lehrerkollegien mit der Zeit auch geworden sind – ohne dass dies explizit thematisiert wurde – eines wurde nicht verändert: Die *Regel*voraussetzung für die uneingeschränkte Ausübung des Lehrerberufs in Deutschland ist die deutsche Staatsbürgerschaft und der Nachweis einer „einheimischen“ Ausbildung einschließlich der Beherrschung des Deutschen als Sprache der Schule. Hier deutet sich angesichts der aktuellen bildungspolitischen Initiativen und der noch darzustellenden rechtlichen Veränderungen ein Wandel an, ein Moment von Diskontinuität.

1.2 Vielfaltspolitik – Inszenierung mit Ausblendungen

Mit den auf dem Integrationsgipfel 2007 getroffenen Vereinbarungen, wie sie im Nationalen Integrationsplan des gleichen Jahres (NIP, 2007) und weiteren – auch schon vor 2007 – auf Länderebene verabredeten Initiativen nachzulesen sind, ist „Vielfalt im Lehrerzimmer“ durch „mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ zu einem integrationspolitischen Thema und einem Aktionsfeld für zivilgesellschaftliches Engagement geworden, über das die Medien relativ regelmäßig berichten: insbesondere über die Aktivitäten der auf Länder- oder auch kommunaler Ebene mit Unterstützung der zuständigen Ministerien, Behörden und mit Hilfe verschiedener Stiftungen gebildeten Netzwerke, im Rahmen derer sich sowohl schon im Beruf stehende Lehrkräfte wie auch Referendarinnen und Referendare und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund treffen, Tagungen und Fortbildungen (mit) organisieren und in vielfältiger Weise ideell wie auch finanziell gefördert werden.⁵ Um mehr Abiturientinnen und Abiturienten für den Lehrerberuf zu interessieren werden Informationsveranstaltungen oder Schülercamps, wie die von der ZEIT-Stiftung geförderten Schülercamps „Mehr Migranten werden Lehrer“ angeboten. Inzwischen wird das Thema auch von der pädagogischen Fachpresse und in Examensarbeiten aufgegriffen (z.B.: Stiller & Zeoli, 2010; Rotter, 2011 bzw. Selimović, 2009²), und es liegen (Zwischen-)Ergebnisse aus den ersten empirischen Studien

ums, die mit Folgen für Besoldung, Arbeitszeit etc.; dies ändert sich im Zuge der Umstellung auf Bachelor/Master, aber derzeit ist davon auszugehen, dass über Praxisanteile und Länge der Zweiten Phase z.B. die Hierarchie der Lehrämter fortgeschrieben wird.

5 Siehe u.a. Bundeskongress, 2010 sowie die entsprechenden Informationen auf den Websites der Mercator-Stiftung, der Hertie Stiftung oder der Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius.

vor (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011; Karakaşoğlu, 2011; Karakaşoğlu/Bandorski/Wojciechowicz, o. D.; Strasser/Steber, 2010).

Das Forschungsinteresse gilt den unterschiedlichen Bildungskarrieren, den Erfahrungen von Unterstützung oder Diskriminierung, dem Selbstbild, den Rollenbildern, Berufsvorstellungen und -zielen, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit oder dem Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ziel ist es, so z.B. die Forscherinnen Georgi, Ackermann und Karakaş (2011, S. 13), „das Potential des multikulturellen Lehrerzimmers und die daraus erwachsenden Möglichkeiten interkultureller Schulentwicklung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft“ auszuloten.⁶ Die politischen und rechtlichen Problematiken der Beschäftigung „fremder“ Lehrkräfte werden hingegen bisher nur am Rande angesprochen. Ebenso wenig wird der Frage nachgegangen, mit welchen Argumenten und Strategien bis in die 2000er Jahre die „Vielfalt im Lehrerzimmer“ möglichst klein gehalten wurde, und welche Momente für ein Umdenken entscheidend waren, und wie kontrovers diese diskutiert wurden. Diese Fragen werden auch nicht als Forschungsdesiderat ausgewiesen (siehe Georgi, 2011, S. 31–33).

Doch sobald man das Thema „Vielfalt im Lehrerzimmer“ nicht nur in der Inszenierung vor dem Hintergrund des Nationalen Integrationsplans und der ihm folgenden Integrationsgipfel und Integrationsinitiativen in den Ländern und Kommunen betrachtet, sondern diese Inszenierung auch zum Gegenstand der Untersuchung macht und sie als ein Element im Umgang mit Heterogenität in der Geschichte des Lehrerberufs begreift, drängen sich weitere Fragen auf, die für eine Einordnung der aktuellen „Vielfaltspolitik“ zu klären sind: So die schon angesprochene Frage nach dem Umgang mit Vielfalt im Lehrerzimmer generell, nicht nur in Bezug auf national wie ethnisch und sprachlich-kulturell „fremde“ Lehrkräfte, sondern auch in Bezug auf Unterschiede hinsichtlich sozialer Herkunft oder Geschlecht und – insbesondere hinsichtlich der politisch-rechtlichen Unterschiede. Denn sehr schnell zeigt sich, dass „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ eine in sich heterogene Gruppe bilden, nicht nur aufgrund unterschiedlicher Herkunft und Zuwanderungsgeschichte, Geschlecht oder sozialer Herkunft, sondern auch hinsichtlich ihres rechtlichen Status.

1.3 Zu den rechtlich-politischen Unterschieden

Wenn es darum geht darzustellen, dass die „Gruppe“ der Lehramtsamtsstudierenden, Referendarinnen und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in sich heterogen ist, so wird vor allem auf die unterschiedlichen sprachlich-kulturellen und ethni-

6 Ein Grund für diese Interessenfokussierung dürfte sein, dass diese Forschung zum Teil von den Stiftungen finanziert wird, die sich auch im Feld selbst engagiert haben und deren Interesse vor allem der Frage der Wirksamkeit gilt.

schen Herkünfte hingewiesen, seltener auf die Staatsbürgerschaft⁷ und noch seltener wird die Frage gestellt, wo sie ausgebildet wurden. In vielen Texten wird der Eindruck erweckt, dass es sich bei den Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrkräften mit Migrationshintergrund um Bildungsländer und deutsche Staatsbürgerinnen bzw. Staatsbürger handelt, so dass rechtliche Fragen hinsichtlich des Zugangs zu Ausbildung und Beruf keine Rolle spielen. Dies mag für die überwiegende Mehrheit derjenigen der Fall sein, die im Fokus der integrationspolitischen Maßnahmen stehen und sich in den Netzwerken engagieren.⁸ Aber zu den Lehrkräften mit Migrationshintergrund gehören auch diejenigen, die ihre berufliche Qualifikation im Herkunftsland, im Ausland, erworben haben und nicht selten sind diese Personen auch ausländische Staatsbürger (siehe z.B. das Porträt „Frau Schwartz“ in Georgi/Ackermann/Karakaş, 2011, S. 44–63). Letztere werden im Kontext der Initiativen für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht besonders erwähnt; ihnen gelten auch nicht die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen.⁹

Die Situation derjenigen mit einem ausländischen Pass und/oder einer ausländischen Lehrerausbildung ist individuell sehr unterschiedlich. So können z.B. diejenigen mit einem Pass aus einem der EU-Staaten ihren Beruf im Prinzip im Rahmen der Freizügigkeitsregelungen ausüben, ggf. müssen sie an einer Nachqualifizierungsmaßnahme teilnehmen und möglicherweise sind sie in finanzieller Hinsicht und in Bezug auf Aufstiegschancen den „einheimischen“ Lehrkräften nicht gleichgestellt. Mit mehr Schwierigkeiten müssen Aussiedlerinnen und Aussiedler¹⁰ und insbesondere anerkannte Flüchtlinge rechnen, wenn sie ihren Beruf in Deutschland ausüben möchten. Ihre im Herkunftsland erworbene Qualifikation wird – zumindest bisher¹¹ – kaum anerkannt, oft nicht einmal als Zugangsvoraussetzung für eine Nachqualifizierung. Zuverlässige Daten zu dieser Teilgruppe liegen nicht vor. Aber einer für Schleswig-Holstein erstellten Expertise ist zu entnehmen, dass es sich nicht nur um einige wenige Einzelfälle handelt. So sind 2009 in Schleswig-Holstein 2300 Anträge auf Anerkennung der im Ausland erworbenen Lehrerqualifikation gestellt worden. Davon sind 478 „teilweise nach einer Eignungsprüfung oder einem

7 Ein weiterer Punkt, der bedacht werden muss, ist, ob bzw. unter welchen Bedingungen ausländische Staatsbürger verbeamtet werden können. Dieser Frage wird hier nicht nachgegangen, obwohl sie hinsichtlich gleicher Rechte eine wichtige Rolle spielt.

8 Siehe hierzu die quantitative Auswertung der in der Studien von Georgi, Ackermann und Karakaş erhobenen Daten 2011, S. 242–264, hier S. 264: Von insgesamt 151 befragten Lehrkräften hatten nur 32 eine ausländische Staatsangehörigkeit, und davon waren wiederum die meisten Staatsbürger eines westeuropäischen Landes, also zugleich Unionsbürger und damit rechtlich bevorzugt.

9 Sie sind auch nicht explizit ausgeschlossen. Aber sie benötigen vor allem politische und rechtliche Unterstützung.

10 Sie sind zwar deutsche Staatsbürger, aber das Argument der im Ausland erworbenen Berufsqualifikation wirkt stärker. Allerdings gab es – zumindest in der Vergangenheit – eine Reihe von Maßnahmen der Nachqualifizierung für Aussiedler.

11 Hier ist zumindest eine Verbesserung der Situation durch das 2012 in Kraft tretende „Anerkennungsgesetz“ zu erwarten (siehe weiter unten).

Anpassungslehrgang, positiv entschieden“ und 66 abgelehnt worden. Die Mehrzahl der Fälle (1756) ist jedoch in 2009 nicht mehr entschieden worden, sei es, dass sie noch bearbeitet wurden (1455 Fälle), oder die Personen einen Anpassungslehrgang besuchten (290) bzw. im Rechtsbehelfsverfahren waren (11 Personen). Darüber hinaus, so die Autorin der Expertise, könne man davon ausgehen, dass es noch eine bedeutende Zahl von Personen gibt, die aus verschiedenen Gründen „noch nicht versucht haben, ihre Qualifikation anerkennen zu lassen“, sei es aufgrund fehlender Informationen, Verlust von Dokumenten, sei es, dass sie Angst vor einem negativen Bescheid hätten (Lembke, 2010, S. 19).

Dass Lehrkräfte mit einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation bisher rechtlich und finanziell benachteiligt waren und z.T. noch sind, lässt sich am Beispiel der Lehrkräfte zeigen, die in den bilingualen Schulen – wie z.B. in den Staatlichen Europa Schulen Berlin – den Sprach- und Fachunterricht in der Partnersprache sichern. Sie sind für die erfolgreiche Arbeit dieser Schulen unersetzlich. Doch erst nach vielen Protestaktionen, die sich über einen langen Zeitraum erstreckt haben, konnte erreicht werden, dass sie – z.B. in Berlin – für gleiche Arbeit auch gleich bezahlt werden (siehe Antrag 2002; Bewährungsaufstieg 2004; Prüfungshinweise/Berlin 2011). Doch das gilt längst nicht für alle Lehrkräfte solcher Schulen¹² und schon gar nicht bundesweit (siehe z.B. LAG Köln, 2002). Besonders schwierig ist die Situation der Lehrkräfte für den Herkunftssprachenunterricht, die schon seit vielen Jahren in den Schulen arbeiten und deren Erstausbildung im Herkunftsland nach Umfang und Ausrichtung stark von den für Deutschland vorausgesetzten Standards abweicht. Sie arbeiten zum Teil unter schwierigen Bedingungen und sind deutlich schlechter bezahlt.¹³

Für einen Teil dieser „Gruppe“ von Lehrkräften mit einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation zeichnet sich ab 2012 auf der rechtlichen Ebene eine positive Veränderungen ab, die möglicherweise auch dazu führen könnten, dass sie demnächst in größerer Zahl und mit einer breiten Palette an Fächern in den Lehrerkollegien anzutreffen sind. Am 1. April 2012 tritt das im September 2011 im Bundestag verabschiedete „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ in Kraft, das – sobald es von den Ländern übernommen worden ist – die vollständige Umsetzung der europäischen

12 Die Klage eines britischen Lehrers auf gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit ist z.B. abschlägig beschieden worden, obwohl dieser Lehrer sowohl eine „vierjährige Lehrerausbildung an dem Goldsmiths' College der University of London mit dem Abschluss ‚Teachers' Certificate‘ sowie eine „Ausbildung an der University of Kent mit dem Diplom ‚Applied Linguistics‘ nachweisen konnte. Die Entscheidung lautet: „Mit Urteil vom 21. Februar 2007 hat das Bundesarbeitsgericht (BAG) über die Eingruppierung ausländischer Lehrkräfte entschieden. In der Entscheidung (Az 4 AZR 225/06) bestätigt das BAG die Einschätzung der Vorinstanzen, dass eine ausländische Lehrkraft, die nicht über eine Ausbildung verfügt, die zur ‚Befähigung für die Laufbahn an höheren Schulen‘ bzw. ‚Befähigung für die Laufbahn des Lehreramts an Realschulen‘ führt, keine Vergütung nach BAT IIa erhält“ (Eingruppierung ausländischer Lehrkräfte 2007).

13 Hier wäre noch eine Reihe von Besonderheiten zu nennen (z.B. die sog. Konsulatslehrer), die für die hier angesprochenen Probleme zu berücksichtigen sind.

Richtlinie 2005/36/EG gewährleisten soll. In der Einleitung zum Gesetzentwurf von 2009 stellt die Bundesregierung das Gesetz als einen „ein(en) entscheidende(n) Schritt zur nachholenden Integration von bereits in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten und zur Eingliederung von qualifizierten Neuzuwanderern in den deutschen Arbeitsmarkt“ vor. Es erhöhe die „Attraktivität Deutschlands für qualifizierte Fachkräfte aus dem Ausland“ bzw. stärke „die Position der deutschen Wirtschaft im zunehmenden internationalen Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte“ (Gesetzentwurf Juni 2011, S. 1).¹⁴ Die Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG ist Teil der neuen Migrationspolitik zur Gewinnung von ausländischen hochqualifizierten Facharbeitskräften. An Lehrkräfte dürfte der Gesetzgeber zwar nicht in erster Linie gedacht haben, aber insofern das Gesetz auch für alle reglementierten Berufe gilt, gilt es auch für den Lehrerberuf (siehe Anerkennungsgesetz, 2011; vgl. Weizäcker, 2009). Bei der Umsetzung wird die Heterogenität dieser Gruppe zu neuen Ungleichheiten führen, denn Aussiedler, Asylberechtigte, EU-Bürger bzw. Bürger aus den EWR-Staaten und der Schweiz und Personen, die ihre Ausbildung in einem weiteren Drittstaat gemacht haben, unterliegen nicht den gleichen Regelungen.

Festzuhalten bleibt, dass sich seit wenigen Jahren relativ weitreichende Änderungen ankündigen, auch wenn von einer Gleichbehandlung noch nicht die Rede sein kann. Ungeachtet der in jeder „Gruppe“ gegebenen „inneren Heterogenität“ hinsichtlich Geschlecht, Sozialstatus, Religion/Konfession, usw. unterscheiden sich die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund hinsichtlich nationaler, ethnischer und sprachlicher Herkunft und ggf. auch nach dem Ort und der Art des Erwerbs der Berufsqualifikation. Diejenigen, die ihre berufliche Qualifizierung im Inland, also in Deutschland, erworben haben bzw. noch an einer deutschen Hochschule studieren oder im Referendariat sind, sind rechtlich gleichgestellt. Ob sie als gleichberechtigte Kolleginnen und Kollegen – als „normale Lehrer“ in den Kollegien akzeptiert und respektiert werden, hängt nicht zuletzt auch von der Schulkultur der jeweiligen Schule ab. Diejenigen, die ihr Lehrerstudium im Ausland absolviert und ggf. dort schon Berufserfahrung erworben haben, müssen ihre Qualifikation anerkennen lassen und ggf. an Nachqualifizierungsmaßnahmen teilnehmen. Die mit dem Anerkennungsgesetz geschaffene neue Rechtslage dürfte die Situation derjenigen, die ihre Ausbildung in einem EU-, einem EWR-Land bzw. in der Schweiz absolviert haben, deutlich verbessern; wie es sich auf die Situation der anderen auswirkt, ist abzuwarten.¹⁵

14 Das Anerkennungsgesetz besteht aus dem „sogenannte(n) Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, sowie Anpassungen in bereits bestehenden Regelungen zur Anerkennung von Berufsqualifikationen in rund 60 auf Bundesebene geregelten Berufsgesetzen und Verordnungen für die reglementierten Berufe“ (Entwurf 2011, S. 1). Zu den „reglementierten Berufen“ gehört auch der Lehrerberuf. Zuständig für entsprechende Änderungen sind hier die Länder; d.h. sie müssen ihre Gesetze entsprechend den Vorgaben des „Anerkennungsgesetzes“ ändern. Für die bis dahin geltenden Regelungen, siehe Weizäcker, 2009.

15 Zu beachten ist auch, dass weitere Probleme die Chancen der Anerkennung erhöhen können, z.B. Lehrermangel bzw. Mangel an Lehrkräften für bestimmte Fächer.

Unter der Frage nach dem Umgang mit sprachlicher und ethnischer Heterogenität ist noch eine weitere „Gruppe“ von Lehrkräften zu nennen, die in den aktuellen Debatten und Studien zum Thema „Vielfalt im Lehrerzimmer“ überhaupt keine Rolle spielt, wohl aber historisch zu den „fremden Lehrkräften“ zählt. Gemeint sind die Lehrkräfte in den sorbischen und dänischen Minderheitsschulen bzw. -klassen, die in den jeweils als „angestammt“ geltenden Minderheitsgebieten existieren.¹⁶ Diese Lehrkräfte sind deutsche Staatsangehörige und haben ihre Lehrerausbildung an einer der deutschen Hochschulen absolviert, d.h. eine Ausbildung mit dem Fach Sorbisch (Universität Leipzig) resp. Dänisch (Universität Flensburg), die sie befähigt in diesen Schulen zu unterrichten. Dass sie in den aktuellen Debatten über „Vielfalt im Lehrerzimmer“ nicht genannt werden, hängt nicht nur mit ihrer allein regionalen Bedeutung zusammen, sondern vor allem damit, dass infolge der Europäischen Integration die Grenzregionen nicht mehr als politisch problematische Regionen und diese Form der Zweisprachigkeit nicht mehr mit dem Verdacht politischer Illoyalität verbunden wird (vgl. Krüger-Potratz, 2001). Von daher spricht politisch auch nichts dagegen, wenn teilweise auch Lehrkräfte aus Dänemark in den Minderheitsschulen südlich der deutsch-dänischen Grenze unterrichten bzw. im Fall des Sorbischen Personen aus der Slowakei oder Tschechien sich für die Mitarbeit in einer sorbischsprachigen Schule interessieren. Für sie gelten die EU-Vereinbarungen bzw. die entsprechenden Regelungen des „Anerkennungsgesetzes“, und sie gehören nicht mehr – wie in den im Folgenden vorgestellten Zeiten – zu den politisch misstrauisch beobachteten „fremden Lehrkräften“.

2 Der Blick zurück: Vielfalt in preußischen Lehrerzimmern – unerwünscht

Die konfliktreiche *Geschichte des Umgangs mit „Vielfalt im Lehrerzimmer“* ist bisher nur in Bezug auf die Differenzkategorie Geschlecht und teilweise mit Blick auf die soziale Herkunft untersucht worden, nicht aber – mit Ausnahme meiner eigenen Arbeiten – hinsichtlich der hier entscheidenden Differenzmerkmale Staatsangehörigkeit, Ort der Ausbildung, Sprache und Ethnizität¹⁷, und sie ist auch schwierig zu rekonstruieren. Die Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen ausländische Lehrkräfte bzw. sprachlich und ethnisch fremde Lehrkräfte an preußischen Schulen un-

16 So in Teilen von Schleswig-Holstein (Dänen) und der Ober- resp. Niederlausitz (Sorben). Ihre Sprachen sind durch die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen (1992) geschützt. Der Sprachenschutz gilt auch für die friesische Sprache und die Sprache der Sinti und Roma; doch für diese Minderheiten gibt es keine entsprechenden Schul- und Lehrerausbildungsangebote.

17 Sie ist schwierig zu rekonstruieren: Es fehlt an Quellen zur Umsetzung der rechtlichen und politischen Regelungen und vor allem an Texten und Dokumenten, an denen sich ablesen ließe, ob und wie in pädagogischen und bildungspolitischen Fachkreisen die Problematik diskutiert wurde. Hier ist noch viel Recherchearbeit – vor allem auch in regionalen und lokalen Archiven – notwendig.

terrichten durften, hat zwar immer mal wieder Bildungspolitiker und Juristen beschäftigt, doch die pädagogische Fachwelt (Lehrervereine, pädagogischen Fachleute in den Hochschulen und Ausbildungseinrichtungen) scheint es quasi wie ‚natürlich‘ angesehen zu haben, dass – von Ausnahmen abgesehen – nur preußische (deutsche) Lehrkräfte in der Schule unterrichteten: preußisch im Sinne der Staatsbürgerschaft und vor allem auch der Ausbildung nach sowie deutsch¹⁸ der Sprache nach. Es gab zwar immer auch Ausnahmegenehmigungen, aber dies war die Regel, wie im Folgenden am Beispiel Preußens unter Herbeiziehung offizieller, vor allem bildungsrechtlicher Texte bezogen auf zwei Lehrergruppen dargestellt wird (für eine ausführlichere Darstellung siehe Krüger-Potratz, 2009; 2010).

2.1 Beispiel 1: Ausländische Lehrerinnen und Lehrer

Die Zahl der im 19. und frühen 20. Jahrhundert erschienenen rechtlichen Regelungen (Kabinettsorder, Reskripte, Ministerialerlasse usw.) zum Thema „ausländische“ bzw. „fremde“ Lehrkräfte ist beeindruckend. Doch bei näherer Betrachtung zeigt sich schnell, dass über die Zeit kaum etwas Neues angeordnet worden ist, sondern dass die Bildungsbehörden sich aufgrund von Vorkommnissen und Anfragen immer wieder veranlasst sahen, schon Beschlossenes zu bekräftigen. Manchmal wurden auch kleine Veränderungen eingeführt, sowohl Erleichterungen wie auch neue Einschränkungen, doch an der Grundauffassung änderte sich nichts: Ausländische Lehrkräfte – außerdeutsche wie außerpreußische¹⁹ – waren nicht erwünscht. Denn nur preußische Lehrer (und ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch Lehrerinnen) – so die allgemein geteilte Auffassung – seien aufgrund ihrer *inländischen Herkunft und Ausbildung* befähigt, die „richtige“ Bildung und Erziehung zu vermitteln. Zudem seien preußische Lehrkräfte und Lehramtsanwärter (Schulamtskandidaten) vor ausländischer Konkurrenz zu schützen (Inländerprimat). Ausländische Lehrkräfte könnten aufgrund ihrer andersstaatlichen Herkunft und ihrer in einem anderen

18 Deutsche Sprache orientiert an der Schriftsprache als Norm setzend.

19 Bis zur Gründung des Deutschen Reichs (1871) wurde zwischen „außerdeutschen Ausländern“ (z.B. Franzosen, Engländer, Niederländer, Dänen) und „außerpreußischen Ausländern“ (z.B. hessische, württembergische, sächsische oder bayerische Staatsangehörige) unterschieden. Letzteres ergibt sich aus der Tatsache, dass bis 1871 die verschiedenen deutschen Staaten, die den jeweiligen Staatenverbund bildeten, einander Ausland waren. Dies änderte sich mit dem Kaiserreich und der Einführung einer Bundes- resp. Reichsangehörigkeit (1913 gesetzlich) sekundär zur Staatsangehörigkeit der einzelnen deutschen Staaten. Ausländer bedeutete nun, dass derjenige nicht Reichsangehöriger war. Aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesstaaten gab es keine deutsche Lehrerausbildung, sondern weiterhin eine preußische, bayrische, sächsische usw. Letztlich gilt dies bis heute mit dem Unterschied, dass über die Kultusministerkonferenz zumindest Empfehlung ausgesprochen werden können, die für eine gewisse Vereinheitlichung sorgen. In der Vergangenheit wurde die Anerkennungsfrage in bilateralen Verträgen zwischen den deutschen Staaten geregelt. Geblieben ist, dass zur Anerkennung einer in einem anderen Bundesland erworbenen Lehramtsqualifikation Auflagen ausgesprochen oder Einschränkungen vorgenommen werden können.

Staat erworbenen Qualifikation *weder fachlich, noch gar in sittlicher und politischer* Hinsicht den Ansprüchen genügen, die an Lehrkräfte für preußische Schulen zu stellen seien.

Diese Grundsätze galten für die Beschäftigung in öffentlichen, staatlichen Schulen wie auch für Privatschulen bzw. Privatlehrer. Ausnahmen waren möglich, bedurften aber die Zustimmung des Kultus- wie des Innenministeriums bzw. der zuständigen Polizeibehörden; in manchen Fällen wurde auch das Auswärtige Amt einbezogen. Wie historisch (bildungs-)politisch und rechtlich argumentiert wurde, soll im Folgenden anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden. So teilte z.B. 1824 das Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in einer Kabinettsorder mit, dass die Königliche Regierung beunruhigt sei, weil

„gegenwärtig häufiger als sonst zu Lehrstellen an inländischen Schulen, Ausländer vorgeschlagen und eingestellt werden, welche zum Theil nicht einmal auf inländischen Universitäten und Bildungsanstalten studiert haben, und deren Grundsätze und Gesinnung mit Sicherheit nicht beurteilt werden können.“

Dieser Trend – so das Ministerium weiter – müsse durch stärkere Kontrollen gestoppt werden, denn schließlich sei

„bei Anstellungen im Lehrfache von dem unabänderlichen Grundsatz auszugehen, dass öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge noch dadurch, dass auf ihnen keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern dass letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen, Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams am Landesherrn und am Staate zu erwecken und zu befestigen, und dass diese Lehrstellen nur denjenigen, die auch in dieser letztgedachten Erziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden sollen.“

Diese Bestimmungen – so das Ministerium schließlich – seien nicht nur bei zukünftigen Stellenbesetzungen zu befolgen, sondern auch bei

„bereits angestellten Lehrern an sämtlichen Elementar- und Bürgerschulen [sei dies] auf das strengste zu kontrollieren und [...] jede sich ergebende Spur entgegengesetzter Richtungen und Äußerungen unverzüglich dem Ministerium anzuzeigen“ (Kabinettsorder 12.07.1824).

Die gleichen Vorbehalte bzw. Anforderungen galten auch gegenüber Schulamtscandidaten. Die Zulassung „ausländischer Schulamtswerber zu den diesseitigen Schulstellen“ oder auch zu „Candidatenprüfungen“ war zwar rechtlich möglich, aber nur sofern bestimmte Voraussetzungen erfüllt waren. Schulamtscandidaten mussten für die Einstellung nachweisen, dass „sie vor einer inländischen Prüfungscommission die Prüfung mit Auszeichnung bestanden“ hatten und zur Prüfungen

wurden nur diejenigen zugelassen, die „sich über die Bildung, welche sie erhalten (haben), und über ihre sittliche Würdigkeit durch vorschriftsmäßige Zeugnisse ausweisen können“. Zudem sollte ihnen schon bei der Meldung zur Prüfung mitgeteilt werden, dass ihnen „das Wahl- und Anstellungs-Fähigkeitsattest nur unter der Bedingung“ erteilt werden könne, wenn „ihnen das Zeugniß der *unbedingten Tüchtigkeit, vorzüglich* oder *sehr gut* bestanden zu haben, gegeben werden kann“ (Circular-Rescript, 12.03.1833 – Hervorh. im Orig.). 1847 wird noch einmal verdeutlicht, dass eine Ausnahmegenehmigung für die Beschäftigung als Lehrer davon abhängig zu machen sei, dass „von der Anstellung *besonderer Nutzen für den Staats-, Kirchen- oder Schuldienst zu erwarten ist*“ (Allerhöchste Ordre 1847; Hervorh. im Orig.²⁰).

Deutlich wird immer wieder, dass es zwar auch um die Abwehr ausländischer (außerpreußischer wie außerdeutscher) Lehrer geht bzw. um die Durchsetzung des Inländerprimats. Doch außer der Staatsangehörigkeit war vor allem der Ort der Ausbildung entscheidend und wahrscheinlich waren dies auch die Fälle, über die die Behörden öfters zu entscheiden hatten. In dem folgenden Erlass zu Lehrerinnen, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert hatten und in den preußischen Schuldienst eintreten wollten, sind die Argumente noch einmal gebündelt nachzulesen.

„Aus mehrfachen Beschwerden habe ich [der Kultusminister] ersehen, daß trotz des Erlasses meines Amtsvorgängers (...) in nicht seltenen Fällen Lehramtsbewerberinnen, welche ihre Vorbildung im Auslande empfangen haben, unter Umgehung der in inländischen Bildungsanstalten vorgebildeten Bewerberinnen im preußische Schuldienst angestellt sind. Dieser *Mißstand* ist in den letzten Jahren umso fühlbarer geworden, weil bei dem *Ueberflusse an weiblichen Lehrkräften* die Bewerberinnen ohnehin längere Zeit auf eine angemessene Anstellung warten müssen. Während demnach die *im Inlande vorgebildeten Lehrerinnen einen nachdrücklichen Schutz ihrer Interessen* zu fordern berechtigt sind, läßt auch die *Rücksicht auf die Bedürfnisse des Schulwesens* die Zulassung der im Auslande vorgebildeten Bewerberinnen zu den Lehramtsprüfungen unthunlich erscheinen. Denn nur bei den im Inlande ausgebildeten Bewerberinnen ist eine *hinreichende Gewähr* geboten, daß sie nicht bloß die erforderlichen, in der Prüfung nachzuweisenden Wissensstoffe sich angeeignet haben, sondern auch *lernend und lehrend mit den Grundsätzen deutscher Jugenderziehung vertraut* geworden sind und ein *Verständnis für die Aufgaben unseres Schulwesens* gewonnen haben; auch kann nur bei den bezeichneten Kandidatinnen vorausgesetzt

20 Männer mussten außerdem nachweisen, dass sie ihren Militärdienst abgeleistet hatten oder ihn ggf. auch in Preußen ableisten würden, denn schließlich konnte – sofern alle Auflagen und Voraussetzungen erfüllt waren und derjenige für eine Einstellung als Lehrer im Staatsdienst für würdig befunden wurde, die „Bestallung“ zugleich an „die Stelle der Naturalisationsurkunde (treten und) mithin die Staatsangehörigkeit“ begründen (Anstellung von Ausländern 1886). Weitere Einschränkungen bezogen sich vor allem auf Privatlehrer, so galt die einmal erteilte Erlaubnis zur Berufsausübung ab 1862 nicht mehr für das gesamte Staatsgebiet und im gleichen Jahr wird verschärft auf das Verbot politischer jeglicher politischer Tätigkeit hingewiesen.