

# LATEIN UND GRIECHISCH *in Baden-Württemberg*

## INHALT

- In eigener Sache ..... 3
- **Wolfgang Polleichtner:** Wer sind „die“ Altphilologinnen und Altphilologen in Deutschland? – Fragen über Fragen und ein paar statistische Antworten ..... 5
- **Marcus Syring:** Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Zwischen normativen Erwartungen und empirischen Realitäten ..... 21
- **Stefan Faller, Stefan Freund, Tobias Dänzer:** Bildungsausländerinnen und -ausländer in Studium, Lehre und Forschung in der Klassischen Philologie ..... 33
- **Dietmar Schmitz:** Rezension von K.-W. Weeber, *Schöner schimpfen auf Latein* ..... 40
- **Achim Kramer, Clemens Ladenburger:** Nachruf auf Dr. Helmut Vester ..... 44
- Impressum ..... 46



DEUTSCHER  
ALTPHILOLOGENVERBAND

*Landesverband Baden-Württemberg*

NEU




**Lesebuch Latein – Ausgabe A**  
ISBN 978-3-7661-7730-8,  
272 Seiten, € 25,-

**Training**  
ISBN 978-3-7661-7800-8,  
64 + 24 Seiten, € 13,20

**click & teach Box**  
ISBN 978-3-7661-7740-7,  
€ 35,-

Unser Lesebuch Latein bietet ein Rundum-Sorglos-Paket für den Einstieg in die Lektüre:

- ▶ Übergangslektüre mit integrierter Kurzgrammatik zur textnahen Wiederholung wichtiger Grammatikphänomene
- ▶ Wiederholungswortschatz, der nahezu alle 500 wichtigsten lateinischen Wörter (die „blauen Wörter“ aus adeo.Norm) wiederholt
- ▶ digitale Textaufbereitung mit  hermeneus
- ▶ digitaler Vokabeltrainer in Kooperation mit **phase6**
- ▶ neben der Übergangslektüre (Historia Apollonii, Hygin) Kapitel zu Cäsar (Bellum Gallicum), Cicero (Prozessreden), Plinius, Catull, Ovid (Ars amatoria), Martial, Phädrus, der Legenda aurea und Piccolomini



**C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG**  
service@ccbuchner.de  
www.facebook.com/ccbuchner  
www.instagram.com/ccbuchner

## In eigener Sache

Nach allzu langer Pause erscheint nun endlich die neue Ausgabe von *Latein und Griechisch in Baden-Württemberg*. Die Gründe für die Verzögerung sind vielfältig; anstatt ins Detail zu gehen, möchte ich mich einfach dafür bei Ihnen entschuldigen! Die nächsten Hefte werden jetzt in dichter Folge erscheinen.

Aus der Zwischenzeit seit der letzten Ausgabe gibt es einige Dinge zu berichten. So hat der **im März 2023 gewählte DAV-Bundesvorstand**, dem neben der neuen Vorsitzenden, Dr. Katja Sommer, weiterhin Prof. Dr. Stefan Freund (Wuppertal) und ich angehören, intensiv daran gearbeitet, ein attraktives Programm für den **DAV-Bundeskongress vom 2. bis zum 6. April 2024** an der Universität Wuppertal zusammenzustellen. Er findet unter dem Motto *Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit: Latein und Griechisch* statt – fühlen Sie sich herzlich zur Teilnahme eingeladen! Informationen und einen Link zur Anmeldung finden Sie unter **<https://bundeskongress.altphilologenverband.de>**.

Des Weiteren sei daran erinnert, dass Schülerinnen und Schüler der Oberstufe (zu der auch die 10. Klasse gerechnet wird) noch bis zum 10. Januar 2024 an der 43. Runde des **Landeswettbewerbs Alte Sprachen 2024** teilnehmen können. Nähere Informationen sind herunterladbar von der Seite der Stiftung Humanismus heute: **<https://www.humanismus-heute.uni-freiburg.de/taetigkeiten/las>**.

Das **Abitur 2024** wirft seine Schatten voraus – dementsprechend wird die Landschaft der Vorträge bunter, die sich mit den ‚Sternchenthemen‘ befassen. Auf der Homepage unseres Landesverbandes (**<https://www.dav-bw.de>**) ist zusammengestellt, was zu Livius und Sophokles oder – im Fall des Tübinger Abitur-Workshops – zu allen Abiturthemen der alten Sprachen angeboten wird. Weitere Termine werden demnächst ergänzt.

Im Jahr 2023 fanden zudem einige schöne **Tagungen** in Baden-Württemberg statt – erst kürzlich, am 17. November, die *Herbsttagung des württembergischen DAV-Bezirks* in Stuttgart, schon zwischen dem 28. August und dem 1. September die *XXXI. Sommerakademie Alte Sprachen* am Salem College in Überlingen (Berichte zu beiden Veranstaltungen folgen im nächsten Heft), am 25. Mai die *Didaskalika 7* in Tübingen zum Thema *Bildung für nachhaltige Entwicklung im altsprachlichen Unterricht – (k)ein Widerspruch?!* sowie erstmals eine Tandemtagung – am 24. März in Tübingen zum Thema *Digitalisierung und Griechischunterricht in Schule und Hochschule*, am 28. und 29. September in Freiburg unter dem Motto *(Digitale) Chancen für den Lateinunterricht*. Materialien der Freiburger Hälfte (die noch um Vortragsfilme erweitert werden) finden sich unter **<https://www.altphil.uni-freiburg.de/digilat23mat.html>**.

Einer Tagung aus dem Jahr 2022 entspringen die substantiellen Beiträge dieser Ausgabe von *Latein und Griechisch in Baden-Württemberg*. Am 25. Mai 2022

finden in Tübingen zum sechsten Mal die *Didaskalika* statt; gewidmet waren sie den *Bildungsausländerinnen und -ausländern in Studium, Lehre und Forschung in der Klassischen Philologie*. Drei der dort präsentierten Beiträge ermöglichen Ihnen auf den folgenden Seiten einen Einblick in das hochaktuelle Themenfeld.

Dr. **Wolfgang Polleichtner** spürt dem Wesen der Altphilologinnen und Altphilologen in Deutschland nach. Er nimmt dabei sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studierende, Lehrkräfte und Universitätspersonal in den Blick. Anhand des teils nicht leicht auffindbaren bzw. erschließbaren statistischen Materials geht er auf verschiedene Facetten ein, z.B. auf die Geschlechtergerechtigkeit und die Internationalität. Hier ergeben sich durchaus überraschende Erkenntnisse.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind der Forschungsgegenstand in dem Beitrag von Prof. Dr. **Marcus Syring**, der seit 2021 in der Tübinger Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik forscht. Eines seiner Hauptinteressensgebiete ist die Interkulturalität, so dass seine Analysen sowohl zu den Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als auch zu deren Wirkungen und Einstellungen großes Interesse verdienen.

Der dritte Tagungsbeitrag fasst die Gedanken zusammen, die während einer abschließenden Podiumsdiskussion zu den Spannungsfeldern geäußert wurden, in denen sich Personen aus dem ‚Bildungsausland‘ befinden, wenn sie in das Lehramt an einer deutschen Schule wechseln oder schlicht Leistungen an einer deutschen Universität anerkannt haben möchten. PD Dr. **Tobias Dänzer**, Prof. Dr. **Stefan Freund** und ich haben hier Erfahrungen einbringen können.

Nicht im Rahmen der Tübinger Tagung entstanden, aber ebenfalls äußert lesenswert ist die Rezension von Karl-Wilhelm Weebers Werk *Schöner schimpfen auf Latein* durch Dr. **Dietmar Schmitz**. So kurzweilig, wie der Rezensent Weebers Buch einstuft, ist auch die Besprechung selbst geraten.

Beschlossen wird das Heft mit einem Nachruf auf den am 26.09.2022 verstorbenen Dr. **Helmut Vester**. Sein Faible für alles Sprachliche zeigte sich sowohl in Bezug auf die Mundart seiner Heimatgemeinde Birkenfeld wie auch auf das Lateinische. Dr. **Achim Kramer** und Dr. **Clemens Ladenburger** erinnern an den großartigen Menschen und Lehrer.

Ob die sophokleische Antigone dem Geiste nach ein ‚Credo des Humanismus‘ gesprochen hat oder nicht – dem Wortlaut nach hat sie es getan: Οὔτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφρον (Soph. *Ant.* 325). So gut dieser Ausspruch zu Helmut Vester gepasst hätte, so sehr passt er auch in unsere Zeit und zu den anstehenden Feiertagen. Ich wünsche Ihnen ein frohes Weihnachtsfest!

Stefan Faller

**Wolfgang Polleichtner (Tübingen)**

## **Wer sind „die“ Altphilologinnen und Altphilologen in Deutschland?**

### **Fragen über Fragen und ein paar statistische Antworten**

Die in der Überschrift enthaltene Frage stellen viele Menschen sich und anderen immer wieder. Sie stellen sie aus verschiedenen Anlässen und mit verschiedenen Zielen.

Da sind zum Beispiel Soziologen wie Gerhards, Kohler und Sawert<sup>1</sup>, die aufgrund der von ihnen erhobenen Daten in denjenigen Menschen, die Latein und Griechisch betreiben, vor allem Angehörige einer gehobenen Schicht von Bildungsbürgerinnen und -bürgern sehen, die in den alten Sprachen lediglich ein symbolisches, illusionäres, jedoch kein wirkliches Kapital finden und es deswegen erwerben, weil es ihnen helfe, sich als eine Art geschlossener Kaste selbst in nachfolgenden Generationen fortzupflanzen, damit sich selbst zu bestätigen und gleichzeitig andere von ihren Privilegien und ihrer gesellschaftlichen Machtstellung zu exkludieren.<sup>2</sup>

Aber die Frage nach dem, wer diese Gruppe ausmacht, ist auch in anderen Zusammenhängen interessant und relevant. Die Zusammensetzung unserer Gesellschaft wird heute ganz generell nach verschiedenen Richtungen hin untersucht. Welchen Geschlechterproporz können wir in verschiedenen Bereichen des beruflichen und privaten Lebens feststellen? Welche Entwicklung macht er durch? Wie viele Geschlechtsidentitäten gibt es überhaupt? Reicht es zum Beispiel, wenn Statistiken (und auch dieser Artikel) lediglich auf den binären Unterschied zwischen „weiblich“ und „männlich“ achten? Welche Gruppen definieren sich innerhalb unserer Gesellschaft? Welche Gruppen sind unterrepräsentiert oder vielleicht gar an einen Rand gedrängt, der ihnen nicht gerecht wird? Dazu gehört

---

<sup>1</sup> Gerhards/Sawert/Kohler 2019.

<sup>2</sup> Dieser Vorwurf ist in der Geschichte Latein und Griechisch schon häufiger so oder so ähnlich zum Vorwurf gemacht worden. Vgl. etwa Kranzdorf 2018. Als Fachdidaktiker für Alte Sprachen in Baden-Württemberg muss man sich öfter, als es einem lieb ist, dafür erklären, warum denn, wenn Latein und Griechisch keine exklusiven Sprachfächer für die Hautevolee, Upperclass oder bildungsbürgerliche Schickeria seien, sie nur an exklusiven Gymnasien, nicht aber an der Gemeinschaftsschule im sozialen Brennpunkt unterrichtet würden. Hier genügt meist der Hinweis, dass die Verhältnisse ja in anderen Bundesländern andere seien (vgl. Doepner/Keip 2021). Dies wirft aber dann meist die weitere Frage auf, warum Baden-Württemberg einen anderen Weg gehe. Außerdem, so heißt es, würden Griechisch und Latein ja auf der Primarstufe nicht unterrichtet. Aber auch hier kann man dann darauf hinweisen, dass dies nicht prinzipiell an Vertreterinnen und Vertretern der Fächer scheitert. Es gibt erfolgreiche Beispiele für einen altsprachlichen Unterricht in Latein und Griechisch in der Primarstufe. Vgl. Bracke 2023.

dann auch: Welche Ansprüche an Sprach-, Literatur- und (inter-)kultureller Bildung werden jeweils gestellt? Kann Unterricht in und die Beschäftigung mit den alten Sprachen der griechisch-römischen Antike diesen Ansprüchen gerecht werden? Diese Fragen betreffen generell natürlich auch unsere Schülerinnen und Schüler. Wie setzt sich eine Klassenstufe einer bestimmten Schule zusammen?

In der öffentlichen Wahrnehmung und auch in den Diskursen innerhalb der pädagogischen Professionen wird die in den verschiedensten Hinsichten zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer schon seit einer ganzen Weile intensiv debattiert.<sup>3</sup> Von hier aus richtet sich der Blick aber zunehmend natürlich letztlich auch auf die Lehrerinnen und Lehrer. Bildet sich hier die Heterogenität der Kinder oder auch der gesamten Gesellschaft ab? Der Frage, ob diese Entsprechung in der Zusammensetzung wichtig ist, wird häufig mit der Gegenfrage begegnet: Gibt es genügend Rollenvorbilder für die einzelnen Gruppen auch unter den Lehrenden? Von hier aus stellt sich dann aber ebenfalls die Frage danach, wie es in diesem Punkt mit dem Nachwuchs im Lehramt aussieht und bei denjenigen, die diesen Nachwuchs in der Universität oder im Studienseminar ausbilden. Dieses Thema hat also nicht nur die Schülerinnen und Schüler im Blick, sondern muss eigentlich umfassender gedacht werden.<sup>4</sup>

Selbstverständlich fragt sich wohl auch jeder Mensch, der einmal Latein und/oder Griechisch lernt, irgendwann, wer seine Kolleginnen und Kollegen sind, waren oder sein werden.<sup>5</sup> Dabei ist es unerheblich, auf welchem Professionalisierungsgrad sie oder er dies tut: als Kind, das gerade beginnen möchte, mit diesen Sprachen umzugehen, oder als Mensch im Ruhestand nach einigen Jahrzehnten in einem Beruf, der mit der Altphilologie mehr oder weniger zu tun hatte. Aber vielleicht stellt diese Frage auch jemand, die oder der sich entweder nie mit der Frage, ob sie oder er Latein oder Griechisch lernen sollte, beschäftigte oder sich bewusst dagegen entschieden hatte. Wen haben Latein und Griechisch aus mir gemacht? Welche Rolle spielten die beiden Sprachen in meiner Bildungsbiographie? Oder welche Rolle spielen sie auch nicht? Sollten sie im Leben überhaupt eine Rolle spielen? Bin ich dafür, dass Latein und Griechisch weiterhin in Schulen angeboten werden? Und zu meinem öffentlichen Unterricht gehörten natürlich auch immer die Lehrpersonen, denen ich zugeteilt worden war und die mir zugeteilt worden waren. Gleiches galt natürlich für meine Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch für die Lehrbücher und vieles mehr. Nur wenn ich im privaten Bereich Unterricht nehmen würde, könnte ich mir ja meine Lehrkräfte auf dem Bildungsmarkt, sofern Alternativen zur Verfügung stehen und ich die

---

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Klippert 2016.

<sup>4</sup> S. etwa McDonald 2022.

<sup>5</sup> Vgl. auch Nietzsches „Wir Philologen“ von 1874/5.

aufgerufenen Preise zahlen könnte, völlig unabhängig von den Entscheidungen anderer selbst aussuchen. Mit anderen Worten also: In welche Gesellschaft begeben sich, wenn ich mich für das Lernen von Latein und/oder Griechisch entscheide?

Im Zuge gerade sehr aktuell geführter öffentlicher Debatten kann natürlich auch die Frage gestellt werden, ob es sich bei der Altphilologie um ein Fach handelt, das bestimmte Bildungsinhalte vermittelt, die zu ablehnungswürdigen Zuständen der Welt heute geführt haben oder zumindest nicht hilfreich sind bei der Überwindung aktueller Probleme.<sup>6</sup> Kann man sich in der heutigen Welt mit Fächern zurechtfinden, die auf den ersten Blick von außen mit Nachhaltigkeit zum Beispiel nicht viel oder etwa mit Digitalisierung unter Umständen gar nichts Lernenswertes anzubieten haben, aber in denen – *horribile dictu* – alte Sexismen und rassistische Superioritätsphantasien verfloßener Generationen unkritisch weitertradiert werden. Mit anderen Worten stellt sich zugespitzt die Frage, ob Latein und Griechisch eben Sprachen der ältesten (toten oder rückwärtsgegangenen) weißen Männer Europas waren und immer noch sind.<sup>7</sup>

Wir, die wir Teil der „community“ der Klassischen Philologinnen und Philologen sind, halten diese Fragen von außen vielleicht im ersten Moment für eine Zumutung oder sogar Frechheit. Aber sie nicht ernst zu nehmen, können wir uns nicht leisten. Wenn allein der Name „Klassische“ Philologie schon angesichts von Warnungen vor „Klassismus“<sup>8</sup> in der Gesellschaft abschreckend zu werden droht, muss man ihn zumindest erklären. So bieten diese Fragen eigentlich die Chance, über die Texte der Antike neu nachzudenken.

Dieser Artikel wird versuchen, danach zu fragen, welche Statistiken und Zahlen derzeit überhaupt zugänglich sind, um die Frage, wer die Altphilologinnen und Altphilologen sind, vielleicht ansatzweise statistisch zu beantworten. Dabei muss man aber immer wieder konstatieren, dass manche Daten, die man sich wünschen würde, nicht oder nicht so zugänglich sind, wie man sie zur Klärung dieser Frage benötigen würde. Auch die Aktualität des frei zugänglichen Datenmaterials ist bisweilen unbefriedigend.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Diese Frage ist an sich nicht neu. Warum haben Humanismus und der Unterricht am humanistischen Gymnasium politische Katastrophen nicht verhindert? Sind Latein und Griechisch ein Ausleseinstrument oder doch zu mehr zu gebrauchen? Vgl. Kipf 2006, Kranzendorf 2018 und Rebenich 2021. Zu den Debatten um den Humanismus vor, zwischen und nach den beiden Weltkriegen in Deutschland vgl. auch etwa die Beiträge in Löwe/Streim 2017 oder Steuernagel 2018.

<sup>7</sup> Zur nach wie vor anhaltenden Debatte vgl. etwa Bechthold-Hengelhaupt 2022 (mit weiterer Literatur).

<sup>8</sup> Zum Begriff vgl. Kemper/Weinbach 2021.

<sup>9</sup> Nicht zuletzt in der Corona-Pandemie wurde jeden Tag in der Tagespresse immer wieder deutlich, wie schwierig und aufwändig es war und ist, eine tagesaktuelle Statistik zu führen.

## Schülerinnen und Schüler

Erfassbar werden die Zahlen von Menschen in Deutschland, die sich mit Latein und Griechisch beschäftigen, in dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen gezählt werden. Destatis ([https://www.destatis.de/DE/Home/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Home/_inhalt.html), 18.02.2023) mit der dazugehörigen Genesis-Datenbank (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>, 18.02.2023) ist dabei die Quelle, die das Statistische Bundesamt im Internet kostenfrei zur Verfügung stellt. Für die Zeit vom Schuljahr 1998/99, für das diese Statistik zum ersten Mal verfügbar ist, bis zum Schuljahr 2021/22 ergibt sich folgendes Bild:

Gesamtfremdsprachenlerner\*innenfälle: 2020/21: 9.560.124

Gesamtfremdsprachenlerner\*innenfälle: 1998/99: 8.870.131

Schuljahr	Latein	Griechisch
2020/21	545.226	10.152
2019/20	561.861	10.707
2018/19	597.279	10.815
2017/18	611.507	10.698
2016/17	632.056	11.768
2015/16	652.129	10.991
2014/15	688.625	11.820
2013/14	709.407	12.134
2012/13	740.302	12.769
2011/12	772.705	14.066
2010/11	807.839	13.800
2009/10	823.627	14.429
2008/09	832.891	16.037
2007/08	825.275	15.909
2006/07	819.408	14.803
2005/06	771.280	15.026
2004/05	739.292	14.825
2003/04	678.953	13.825
2002/03	654.016	13.280
2001/02	627.122	12.837
2000/01	618.602	13.192
1999/2000	630.520	13.909
1998/99	635.928	14.831

Selbstverständlich gehört die Frage, wie viele Altsprachlerinnen und Altsprachler es gibt, zu dem Thema, wer sie sind, dazu. Dieses Bild ist, wie man zugeben muss, wenn man auf die Schülerinnen und Schüler blickt, leider für begeisterte Altsprachlerinnen und Altsprachler traurig. Denn obwohl die Gesamtzahl von Fremdsprachenlernenden in diesem Zeitraum von 23 Jahren um 7,8% zunahm, nahm die Zahl der Lateinlernenden in der gleichen Zeitspanne um 14,3% und die der Griechischlernenden sogar um 31,6% ab, wobei es allerdings zunächst bis zum Schuljahr 2008/09 sogar einen nicht unerheblichen Anstieg der



Schülerinnen- und Schülerzahlen in beiden Fächern gegeben hatte. „Der Spiegel“ sprach denn kürzlich auch davon, dass dieser statistische Verlauf zeige, dass der „Boom“ für Latein denn auch „kurz“ gewesen sei.<sup>10</sup>

Allerdings sagt diese Statistik natürlich noch nichts darüber aus, wie sich die Gesamtlernendenzahl zusammensetzt. Wie sich das Geschlechterverhältnis in beiden Fächern über die Jahre entwickelt, ist diesen Zahlen leider ebenso wenig zu entnehmen wie Daten dazu, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern beispielsweise mit Migrationshintergrund in den aufgeführten Jahren jeweils war. Das Einzige, was sich bei Destatis herausfinden ließ, ist, dass von einer Gesamtschüler\*innenzahl von 8.330.457 im Schuljahr 2018/19 in allen Schulformen 891.084 Schülerinnen und Schüler (oder 10,7%) einen ausländischen Pass besaßen. Das lässt jedoch noch keinen Schluss darauf zu, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war, da nach der Definition des Statistischen Bundesamts eine Person dann einen Migrationshintergrund hat, wenn entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Am Gymnasium (Gesamtschüler\*innenzahl am Gymnasium: 2.207.256) lag im Schuljahr 2018/19 der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ausländischem Pass (Gesamtzahl 109.311) bei 5,0%. Diese Zahl lässt höchstens den Schluss zu, dass mit einiger Wahrscheinlichkeit auch die Zahl derer, die einen ausländischen Pass besitzen und am Gymnasium Latein und/oder Griechisch lernen, geringer sein dürfte als der Prozentsatz von Inhaberinnen und Inhabern eines ausländischen Passes in der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Dennoch sagt natürlich sein Pass allein noch nichts über die Sprachbiographie eines Menschen aus.

Die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) hingegen wusste, dass 2019 39% der Kinder in Deutschland einen Migrationshintergrund hatten, wobei davon wiederum 21% von eigener Migrationserfahrung betroffen waren. 70% der Kinder mit Migrationshintergrund verfügte dagegen über einen deutschen Pass. Darüberhinaus veröffentlichte die BpB für das Jahr 2019 folgende Zahlen:<sup>11</sup> Es besuchten das Gymnasium ca.:

- 46% aller Kinder ohne Migrationshintergrund,
- 35% aller Kinder mit Migrationshintergrund,
- 59% aller Kinder mit nordamerikanischem Hintergrund (USA, Canada),
- 46% aller Kinder aus Mittel- und Südamerika sowie Südostasien und
- 27% aller Kinder aus dem Nahen und Mittleren Osten.

---

<sup>10</sup> Kleinhubbert 2022.

<sup>11</sup> <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund/> (18.02.2023).

Die BpB schlüsselte diese Zahlen hinsichtlich der Teilnahme dieser Kinder am Sprachunterricht – auch für den Latein- oder Griechischunterricht – nicht mehr auf, obwohl es sicherlich höchst interessant zu wissen wäre, ob oder inwieweit das Lernen von Latein und Griechisch zum Beispiel in den Herkunftsländern dieser Menschen gang und gäbe ist und warum diese Kinder dann in Deutschland am altsprachlichen Unterricht in der einen oder anderen Form teilnehmen oder auch nicht. Zum Beispiel wäre der Zugang zu Latein für Italienerinnen und Italiener oder die Teilnahme am Griechischunterricht für Griechinnen und Griechen sicher schon aus den Bildungstraditionen dieser Länder heraus ein durchaus anderer, aber durchaus nicht weniger oder mehr lohnender als für Menschen aus – zum Beispiel – Südafrika oder Syrien.<sup>12</sup> Die Zusammensetzung der von der BpB genannten Gruppen hinsichtlich ihres generellen Bildungshintergrunds im Durchschnitt müsste wohl auch eingerechnet werden, ebenso wie es nicht unerheblich sein dürfte, wie leicht diesen Gruppen eine Partizipation am Bildungswesen fällt oder auch gemacht wird.

Für die Latein- und Griechischfachschaften in den Kollegien der Schulen jedoch sollten diese Zahlen wichtig sein hinsichtlich der Positionierung ihrer Fächer: Sprechen wir diese Gruppen an und holen wir sie dort ab, wo sie sind? In diesem Zusammenhang dürfte es zum Beispiel wirklich wichtig sein, wie welche Migrationshintergründe der Antike in welchen sozialen Kontexten in Lehrbüchern dargestellt und verhandelt werden.<sup>13</sup>

Da wir ja auch immer die Übersetzung aus dem Lateinischen oder Griechischen in das auf muttersprachlichem Niveau bei den Schülerinnen und Schülern hoffentlich vorhandene Deutsche fordern, muss es uns interessieren, wie wir mit den heterogenen Sprachprofilen und -biographien unserer Schülerinnen und Schüler umgehen dürfen, können, sollen und müssen. Statistiken zu Migrationshintergründen oder ausländischen Passdokumenten bei den eingeschulerten Kindern können uns erste Hinweise auf die mögliche Sprachenvielfalt im Klassenzimmer geben, jedoch helfen sie uns zugegebenermaßen leider noch nicht hinreichend, um die Vielfalt an unterschiedlichsten Sprachkompetenzen, wie wir sie in heutigen Klassenzimmern vorfinden, zu erfassen.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Zu Griechisch und Latein in Südafrika vgl. z.B. Coleman 2003. Ich darf hier aus eigener anekdotischer Erfahrung während der Flüchtlingskrise 2015/16 anführen, dass ich mich einmal in einem Flüchtlingslager in Recklinghausen mit einem Arzt aus Aleppo über Jamblich aus Chalkis unterhalten konnte, der von ihm als Teil „unserer“ Kultur bezeichnet wurde. Leider konnten wir die genaue Bedeutung des Begriffs „unserer Kultur“ in diesem Zusammenhang aus zeitlichen Gründen dann nicht mehr weiter erörtern.

<sup>13</sup> Vgl. Ost 2021.

<sup>14</sup> Zum Umgang mit den verschiedenen „lebenden“ Sprachen, die in einem Klassenzimmer unter Umständen durchaus zahlreich vorhanden sind, vgl. Dirim/Khakupour 2018. Zur möglichen

## Studierende

Was die Anzahl der Studierenden in Latein, Griechisch oder auch Griechisch und Latein angeht, so finden wir bei Destatis folgende Angaben für den Zeitraum vom Wintersemester 1998/99 bis zum Wintersemester 2020/21, der damit dem oben angegebenen Zeitraum für die Erfassung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler in unseren Fächern entspricht:

Gesamtstudierendenzahl 2020/21: 2.944.145

Gesamtstudierendenzahl 1998/99: 1.800.651

Studienjahr	Griechisch	Latein	Klassische Philologie
WS 2020/21	424	2.123	442
WS 2019/20	477	2.385	458
WS 2018/19	499	2.653	476
WS 2017/18	530	2.893	576
WS 2016/17	556	3.285	614
WS 2015/16	559	3.508	450
WS 2014/15	599	4.043	546
WS 2013/14	592	4.268	591
WS 2012/13	544	4.282	704
WS 2011/12	491	4.302	401
WS 2010/11	443	4.064	308
WS 2009/10	424	3.899	321
WS 2008/09	395	3.776	256
WS 2007/08	390	3.476	205
WS 2006/07	487	3.254	130
WS 2005/06	528	2.851	115
WS 2004/05	533	2.509	89
WS 2003/04	715	2.630	68
WS 2002/03	672	2.589	68
WS 2001/02	696	2.454	43
WS 2000/01	658	2.591	40
WS 1999/2000	666	2.650	19
WS 1998/99	639	2.885	20

Auch dieses Bild ist ernüchternd. Während die Gesamtstudienfälle in allen Fächern innerhalb von 23 Jahren um 63,5% zunehmen, entwickeln sich die Zahlen in Latein um 26,4% und in Griechisch um 33,6% nach unten. Dadurch, dass sich in diesem Zeitraum aber an immer mehr Hochschulen Studiengänge mit

---

Bedeutung des Lateinunterrichts in diesem Zusammenhang vgl. etwa Janssen 2017 und Vogel 2017 (beide mit weiterer Literatur). Zu Latein und Griechisch vgl. auch Thoma 2015.

der Bezeichnung „Klassische Philologie“<sup>15</sup> etablieren, die in absoluten Zahlen um 221% wachsen, sinken die Gesamtstudienfälle in den Seminaren und Instituten der Klassischen Philologie an Universitäten also im Durchschnitt um 15,7%.<sup>16</sup>

Bei den Studierenden geben die Zahlen des Statistischen Bundesamtes allerdings auch Auskunft über den Geschlechterproporz: In Griechisch steigt der Frauenanteil unter den Studierenden von 48,5% im Wintersemester 1998/99 auf 49,7% im Wintersemester 2020/21. In Latein ergeben sich für dieselben Semester die Werte von 54,6% und 57,7%. In Klassischer Philologie sinken die Werte von 65,0% auf 53,2%. Insgesamt ergeben sich für alle drei Fächer für das Wintersemester 1998/99 für die Frauen damit ein Prozentsatz von 53,6% und für das Wintersemester 2021/22 von 55,9%.

Und es finden sich ebenfalls Angaben zum Anteil der Ausländerinnen und Ausländer an den Studierendenzahlen:

Anteil Ausländer\*innen an Gesamtstudierendenzahl: WS 20/21: 14,1%

WS 1998/99: 9,2%

Studienjahr	Griechisch	Latein	Klassische Philologie
WS 2020/21	22,4	4,0	17,2
WS 2019/20	23,3	4,4	15,7
WS 2018/19	21,8	4,0	15,8
WS 2000/01	21,3	4,1	35,0
WS 1999/2000	19,2	4,1	15,8
WS 1998/99	20,0	3,5	15,0

Hieraus lässt sich erkennen, dass Latein ziemlich konstant einen weit unterdurchschnittlichen Anteil an Ausländerinnen und Ausländern aufzuweisen

<sup>15</sup> Hier sei kurz angefügt, dass Studierende des Fachs „Klassische Philologie“ je nach Hochschule einen Schwerpunkt im Griechischen oder Lateinischen wählen müssen. Destatis erfasst diese Schwerpunktwahlen allerdings nicht. Man kann sich beispielsweise vorstellen, dass hierdurch die Vorhersage zukünftiger Stärken von Referendariatsjahrgängen für die Schulministerien durchaus schwieriger geworden ist, als dies vor der Einrichtung dieses Faches war.

<sup>16</sup> Es wird in dieser Statistik nicht unterschieden zwischen Lehramtsstudierenden und den Studierenden unglücklicherweise umgangssprachlich sogenannter „wissenschaftlicher“ Studiengänge, deren Absolventen dann, wenn sie später doch ins Lehrfach wechseln, „Quereinsteiger“ werden.

hat, Griechisch einen weit überdurchschnittlichen. Bei den Studierenden der mit „Klassischer Philologie“ bezeichneten Studiengängen ergibt sich ein leicht über dem bundesweiten Durchschnitt liegender Wert.<sup>17</sup> Allerdings wird aus den Zahlen nicht deutlich, woher diese Ausländerinnen und Ausländer kommen. Über den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund kann man jedoch wiederum wie bei den Schülerinnen und Schülern keine Aussage treffen.

Zu diesem Thema liefert allerdings die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks von 2016 ein paar Daten.<sup>18</sup> Sie ermittelte<sup>19</sup> einen

Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an Gesamtstudierendenzahl von 17%	
Spätaussiedler*innen:	4%
Bildungsinländer*innen:	3%
Studierende mit mindestens einem ausländischen Elternteil:	3%
Kinder eingebürgerter Eltern:	2%
Eingebürgerte:	2%
Doppelstaatsangehörige:	2%

Eine Aufschlüsselung für Latein und Griechisch habe ich allerdings leider auch hierzu nicht finden können.

Was bei Studierenden aus den Zahlen des Studierendenwerks ersichtlich wird, ist nicht nur ihr Migrationshintergrund oder ihre Staatsangehörigkeit, sondern vor allem auch die Frage, wo und wie sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Statistiken unterscheiden hier zwischen denjenigen Ausländerinnen und Ausländern, die ihr Abitur oder das Äquivalent dazu in Deutschland erworben haben („Bildungsinländer\*innen“), und denjenigen von ihnen, die dies im Ausland getan haben („Bildungsausländer\*innen“). Auch bei Destatis wird auf diese Unterscheidung geachtet. Destatis erfasst diese Zahlen allerdings derzeit leider „nur“ zu Bildungsinländerinnen und Bildungsinländern bis höchstens auf die Fakultätsebene, aber nicht nach Fächern aufgeschlüsselt. Insofern können hier für die Studierenden der Latinistik und Gräzistik leider derzeit keine weiteren Einsichten gewonnen werden. Dennoch ist diese Frage, wo Hochschulzugangsberechtigungen erworben wurden, auch unter Umständen für Studierende mit deutschem Pass nicht unerheblich – etwa wenn es um die Anerkennung von Latinums- oder Graecumsleistungen geht, die ja nicht unbedingt Teil der jeweiligen Hochschulzugangsberechtigung sein müssen.

---

<sup>17</sup> Die starke Wertschwankung in „Klassischer Philologie“ im Wintersemester 2000/01 hängt wahrscheinlich zu einem Teil auch mit den an sich kleinen Studierendenzahlen in diesem Studienfach damals zusammen.

<sup>18</sup> [https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21\\_hauptbericht\\_barrierefrei.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf), 18.02.2023.

<sup>19</sup> Vgl. die Seite 164 der PDF-Datei von Fußnote 18.

Verkompliziert wird dieses Thema aber auch durch die Frage, auf welcher Kompetenzstufe des Deutschen ausländische und Studierende mit Migrationshintergrund, ja auch Deutsche ohne Migrationshintergrund mit an sich muttersprachlichen Fähigkeiten sich einschreiben. Wenn man Leistungen in Latein aus einem Land, in dem nicht ins Deutsche übersetzt wird, zum Beispiel als äquivalent mit dem Latinum anerkennt, so muss man sich darauf verlassen können, dass nicht nur die Lateinkenntnisse mitgebracht werden, sondern auch die entsprechenden Deutschkenntnisse vorhanden sind.<sup>20</sup>

Nicht ermittelbar waren Zahlen zu Auslandsaufenthalten der Studierenden der Klassischen Philologie. Man würde dabei jedoch natürlich gerne wissen, ob Studienleistungen einerseits oder vielleicht auch eines oder mehrere der für das Referendariat nötigen Praktika eventuell im Ausland absolviert wurden. Denn schließlich tragen solche Auslandsaufenthalte nicht wenig zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung bei. Nicht zuletzt interessiert natürlich auch die Frage, wie es zum Beispiel muttersprachlich deutschen Studierenden mit ihren Latein- und Griechischkenntnissen insbesondere in Ländern ergeht, in denen Deutsch nicht die Unterrichtssprache an der Universität darstellt.

### **Lehrerinnen und Lehrer**

Leider wird die statistische Datenlage nicht unbedingt besser, wenn wir uns nun den Lehrerinnen und Lehrern der beiden klassischen Sprachen zuwenden. Hier kann nur allgemein für den gesamten Lehrkörper an allen Schulformen referiert werden, was Destatis für das Schuljahr 2018/19 feststellte.<sup>21</sup> Insgesamt hatten 1,4% aller 685.566 Lehrkräfte an allen Schulformen einen ausländischen Pass. Diese Zahl von 9.723 Lehrpersonen kamen zum größten Teil aus Europa. Im Einzelnen sah die Verteilung folgendermaßen aus, ohne dass Destatis eine Aufschlüsselung nach Fächern und/oder Schulformen vorgenommen hätte:

- aus Europa: 7833 (Frankreich: 807, Großbritannien: 708, Österreich: 645, Polen: 642, Italien: 591, Spanien: 591, Türkei: 591) Lehrkräfte
- aus Afrika: 180 (Marokko: 42, Südafrika: 30) Lehrkräfte
- aus Amerika: 1.110 (USA: 696, Kanada: 183) Lehrkräfte
- aus Asien: 447 (Syrien: 72, Iran: 48, Japan: 48, Israel: 39) Lehrkräfte
- aus Australien/Ozeanien: 153 (Australien: 117, Neuseeland: 30) Lehrkräfte.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Siehe zu dem angesprochenen Themenkomplex auch den Beitrag von Dänzer, Fallner und Freund in diesem Heft.

<sup>21</sup> [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/10/PD19\\_390\\_212.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/10/PD19_390_212.html), 18.02.2023.

<sup>22</sup> Vgl. die Seiten 749-753 der PDF-Datei auf [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?__blob=publicationFile), 18.02.2023.

Leider geht aus diesen Zahlen nicht hervor, wo Hochschulzugangsberechtigungen erworben wurden, wo studiert wurde und wo man eventuell ein Referendariat absolvierte. Ebenfalls konnte ich nicht eruieren, wie es mit der Geschlechterverteilung bei den sich im Dienst befindenden Lehrkräften für Latein und Griechisch aussah oder aussieht.

Allerdings muss man konstatieren, dass die heutige Arbeitswelt eigentlich davon ausgeht, dass ein divers aufgestelltes Team ganz generell besser auf neue Herausforderungen reagieren kann. Diversitätsstrategien schon bei der Personalrekrutierung werden daher sicherlich verstärkt auch auf den öffentlichen Dienst über die bisherigen Strukturen zur Sicherstellung der Gleichstellung der Geschlechter hinaus zukommen.<sup>23</sup> Hier wird es nicht nur auf eine personelle Ausrichtung, die internationaler sein wird als bislang, ankommen.<sup>24</sup> Das Thema der Diversität wird sicher die Arbeit an Schulen (und auch Hochschulen) ganz umfassend betreffen.<sup>25</sup>

## Personal an Universitäten

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) erfasst unter Rückgriff auf die Daten des Statistischen Bundesamtes die Nationalitäten des Personals an Universitäten schon etwas länger, ohne allerdings fachspezifische Zahlen zu veröffentlichen.<sup>26</sup> Es ergibt sich hier eine leichte Zunahme nicht nur des wissenschaftlichen Personals in absoluten Zahlen, sondern auch des Anteils ausländischen Personals an der Gesamtzahl der Beschäftigten über die 10er Jahre dieses Jahrhunderts.<sup>27</sup>

2020:	55.176	von 414.832	(13,3%)
2015:	43.129	von 385.311	(11,2%)
2010:	32.431	von 324.367	(9,9%)

---

<sup>23</sup> Vgl. zur gendersensiblen Bildung z.B. die Beiträge in Glockentöger/Adelt 2017. Da wohl die zahlenmäßig meisten Stellen für Altphilologinnen und Altphilologen im öffentlichen Dienst verortet sind, ergeben sich hier unter Umständen auch arbeitsrechtliche Hürden, die zum Beispiel aber schon allein angesichts der Freizügigkeit in der EU auf dem Arbeitsmarkt durchaus angegangen werden müssen.

<sup>24</sup> Vgl. zur Internationalisierung aller Phasen der Ausbildung für das Lehramt z.B. die Beiträge in Kricke/Kürten 2015.

<sup>25</sup> Vgl. etwa die Beiträge in Allemann-Ghionda/Kula/Mignon 2017, Linde/Auferkorte-Michaelis 2021 oder schon Georgi/Ackermann/Karakas 2011.

<sup>26</sup> Zu den mit den Daten und der Datenerhebung verbundenen Problemen und Fragen vgl. auch die Aussagen des HSI-Monitors (<https://www.hsi-monitor.de/themen/unterthemen/wissenschaftliches-und-kuenstlerisches-personal-einleitung/>, 18.02.2023).

<sup>27</sup> Abschnitt 25 auf [https://www.wissenschaft-welttoffen.de/content/uploads/2022/03/wiwe\\_kompakt\\_2022\\_de.pdf](https://www.wissenschaft-welttoffen.de/content/uploads/2022/03/wiwe_kompakt_2022_de.pdf), 18.02.2023.

Der DAAD gibt dabei auch an, wie viele Professuren von Ausländerinnen und Ausländern besetzt wurden. Auch hier ergibt sich im selben Beobachtungszeitraum wie oben eine leichte Zunahme.

2020:	3.558	von	49.293	(7,2%)
2015:	3.098	von	46.344	(6,7%)
2010:	2.484	von	42.462	(5,8%)

Dabei stellt der DAAD für das Jahr 2020 auch eine Übersicht zur Verfügung, aus welchen Regionen der Welt sich dieses Personal rekrutierte, und stellt gegenüber, wie sich die Anteile allgemein beim Personal und bei den Professuren voneinander unterscheiden.<sup>28</sup>

	allgemein	Professuren
Westeuropa	34,5%	66,6%
Mittel-/Südosteuropa	13,0%	9,5%
Osteuropa/Zentralasien	8,0%	4,3%
Nordamerika	5,2%	8,8%
Lateinamerika	6,0%	1,9%
Nordafrika und Nahost	10,4%	1,9%
Subsahara-Afrika	2,3%	0,4%
Asien/Pazifik	20,0%	6,6%

Der DAAD gibt ebenfalls Auskunft darüber, aus welchen Ländern im Jahr 2020 die Beschäftigten allgemein und speziell bei den Professuren stammten:<sup>29</sup>

Insgesamt:		Professuren:	
Italien	7,2%	Österreich	20,1%
Indien	7,0%	Schweiz	8,7%
China	6,7%	Italien	8,1%
Österreich	5,3%	USA	7,5%
USA	4,4%	Niederlande	7,3%
Russland	4,4%	Frankreich	4,7%
Spanien	4,1%	Großbritannien	4,7%
Iran	3,8%	Spanien	3,5%
Frankreich	3,6%	Russland	2,7%
Großbritannien	3,0%	Griechenland	2,6%

Eine Auskunft zu den entsprechenden Zahlen in der Klassischen Philologie erhält man allerdings wiederum nicht, da die Zahlen auch in diesem Fall nicht für die einzelnen Fächer aufgeschlüsselt werden.

<sup>28</sup> Abschnitt 24 auf der in Fußnote 24 genannten PDF-Datei.

<sup>29</sup> Vgl. Fußnote 25.



## Professuren in der Klassischen Philologie

Um diese Zahlen für die Klassische Philologie zu erheben, kann man nun die Daten persönlicher Webseiten, universitärer Webseiten, die entsprechenden Einträge bei Wikipedia, Academia.edu und ähnlicher Ressourcen auswerten. Hierbei stellt man allerdings kaum überraschend, sondern ganz verständlicherweise fest, dass die Staatsangehörigkeit nicht zu den typischerweise dort angegebenen Daten gehört.<sup>30</sup> Zudem stößt man bei den Webseiten zu den Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sehr schnell an Grenzen, da hier die Webseiten sehr uneinheitlich, unter Umständen auch von den einzelnen Seminaren und Instituten oder auch den Stelleninhaberinnen und -inhabern unvollständig und nicht immer aktuell geführt werden. Bei Professuren ist es diesbezüglich viel leichter, auf Daten zuzugreifen. Allerdings finden sich auch hier Datenlücken, wie sich zeigen wird. Für den Stichtag 20.05.2022 zeitigt eine Untersuchung für Professuren der Klassischen Philologie aber folgende Ergebnisse:

Zunächst einmal gab es zum Stichtag offenbar 85 Professuren.<sup>31</sup> Davon waren vier als vakant gekennzeichnet. Daher ergibt sich zum erwähnten Stichtag eine Anzahl von 81 besetzten Professuren. Es gab 21 Stelleninhaberinnen und 60 Stelleninhaber. Die männliche Überzahl setzte sich auch bei den Juniorprofessuren fort – wenn auch in milderer Form. Unter den 85 Professuren befanden sich fünf Juniorprofessuren, von denen zwei von weiblichen und drei von männlichen Personen besetzt waren. Der Prozentsatz von Lehrstuhlinhaberinnen an der Gesamtzahl der Professuren entspricht damit in der Klassischen Philologie (25,9%) ungefähr dem Anteil, den Frauen generell im Jahr 2021 bei Professuren in Deutschland hatten (ca. 27%), liegt jedoch weit unter dem durchschnittlich für geisteswissenschaftliche Fächer feststellbaren Wert (42%).<sup>32</sup>

Zu der Frage, wo man seine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatte, machten 26 Personen Angaben. Darunter fanden sich mit einer Nennung die Schweiz und ebenfalls mit einer Nennung die Niederlande. Dies ergäbe einen Anteil von 7,6% ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen, wenn diese Angaben repräsentativ für die Gesamtgruppe wären.

Dazu, wo der erste Hochschulabschluss erfolgte, gab es dagegen in 74 Fällen Angaben. Unter diesen 74 Fällen befand sich dreimal ein Abschluss in der

---

<sup>30</sup> Dies muss aber nicht von Nachteil sein. Denn eigentlich müsste ja im Sinne der Bestenauslese bei der Vergabe von Stellen nur zählen, was die Bewerberinnen und Bewerber in einem Stellenbesetzungsverfahren an fachlichem Können nachweisen.

<sup>31</sup> Die Seminare und Institute für Klassische Philologie (nicht nur) in Deutschland finden sich auf KIRKE zusammengestellt: <https://www.kirke.hu-berlin.de/ressourc/deutsch.html>, 18.02.2023.

<sup>32</sup> Vgl. ZDF 2022.

Schweiz (4,1%), zweimal ein Abschluss in Österreich (2,7%) und jeweils einer in Großbritannien, Italien und den Niederlanden (je 1,35%), sodass insgesamt 10,85% der Hochschulabschlüsse im Ausland erworben wurden – allerdings alle in Westeuropa.

Dazu, wo die Promotion erfolgte, fanden sich 81 Angaben (100%). Unter den Ländern, in denen die Promotion erfolgte, fand sich dreimal die Schweiz (3,6%), zweimal Österreich (2,4%), einmal Großbritannien (1,2%) und einmal die Niederlande (1,2%). Insgesamt wurden also 8,4% der Stelleninhaberinnen und -inhaber im Ausland promoviert, wobei diese Fälle wiederum alle auf Universitäten in Westeuropa beschränkt waren.

Wenn man sich die Habilitation und ihre Äquivalente ansah, so ergab sich, dass von den fünf erwähnten Juniorprofessoren zwei bereits habilitiert waren. Also stellen hier 78 Angaben die Bezugsgröße dar. Hierzu waren in 100% der Fälle Angaben zu finden, wobei fünf Habilitationen in der Schweiz erfolgt waren (6,4%) und eine in Österreich (1,2%). In zwei Fällen (jeweils einer in Großbritannien und einer in den USA) waren dort erbrachte Leistungen als einer Habilitation äquivalent anerkannt worden. So ergab sich ein Auslandsanteil von 10,1% bei den Habilitationen. Zum ersten Mal findet sich hier also eine außerhalb Europas erbrachte Leistung in dieser Liste.

Was Auslandsaufenthalte angeht, so geben die Lebensläufe der Professorinnen und Professoren hierüber meist ebenfalls Auskunft. Für diese Untersuchung wurden die Auslandsaufenthalte bis zur Habilitation zusammengetragen. In 30 Fällen fand sich hierzu keine Angabe. In den anderen Fällen gab es auch mehrfache Auslandsaufenthalte während der unterschiedlichen Ausbildungsphasen. In Großbritannien hatten sich von den verbliebenen 51 Stelleninhaberinnen und Stelleninhabern 23 zu Ausbildungszwecken befunden (28,4%). Die USA folgten als zweitbeliebtestes Ziel (21,0%). Italien nannten zwölf Personen (14,8%). Auf den nächsten Plätzen folgten:

die Schweiz in	6 Fällen (7,4%),
Österreich in	5 Fällen (6,1%),
Frankreich in	4 Fällen (4,9%),
Deutschland in	2 Fällen (2,5%),
die Niederlande in	2 Fällen (2,5%),
Dänemark in	1 Fall (1,2%),
Russland in	1 Fall (1,2%) und
Schweden in	1 Fall (1,2%).

Hier ergab sich also eine erneute Erweiterung der genannten Länder über den westeuropäischen Raum hinaus. Eine Untersuchung über die genauen Beweggründe der Auswahl von bestimmten Ländern oder Universitäten für die

unterschiedlichen Phasen der Ausbildung klassischer Philologen würde sicherlich interessante Ergebnisse erbringen.

### **Fazit:**

Über Altsprachlerinnen und Altsprachlern, die in anderen als den genannten Bereichen arbeiten, Daten zu gewinnen, erwies sich leider als unmöglich. Auch wenn es selbst für die angesprochenen Felder angesichts der erheblichen Datenlücken nicht einfach ist, sich ein Urteil zu erlauben, deuten die Daten darauf hin, dass sich die Profession innerhalb des ihr gesetzten Rahmens des öffentlichen Dienstes diversifiziert. Aber was die Geschlechtergerechtigkeit und auch was die Internationalität angeht, besteht durchaus Verbesserungspotential.

### **Literatur:**

- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, Gülbeyaz KULA, Laurent MIGNON (Hgg.) 2017: Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer\_innenbildung. Frankfurt.
- BECHTHOLD-HENGELHAUPT, Tilman 2022: Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger alter weißer Männer? Dekolonisierung und Diversität als Herausforderungen an den Unterricht der Alten Sprachen, in: Forum Classicum 65.4, 305-317.
- BRACKE, Evelien 2023: Classics at Primary School. A Tool for Social Justice. Abingdon.
- COLEMAN, Kathleen 2003: Griechen und Römer im Süden des „Dunklen Kontinents“. Mit den klassischen Sprachen gegen die Apartheid, in: Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur 83.2, 25-26.
- DIRIM, İnci, Natascha KHAKPOUR 2018: Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule, in: İnci Dirim, Paul Mecheril (Hgg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, 201-225.
- DOEPNER, Thomas, Marina KEIP 2021: Latein – ein Erfolgsmodell auf dem Weg nach oben, in: Der Altsprachliche Unterricht 64.2, 2-11.
- GEORGI, Viola B., Lisanne Ackermann, Nurten Karakas 2011: Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster.
- GERHARDS, Jürgen, Tim SAWERT, Ulrich KOHLER 2019: Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 71.2, 309-326.
- GLOCKENTÖGER, Ilke, Eva ADELT (Hgg.) 2017: Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster.
- JANSSEN, Leoni 2017: *Aequali cura*: ein Plädoyer für eine fachdidaktische fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht, in: Stefan Freund, Leoni Janssen (Hgg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer, 125-150.
- KEMPER, Andreas, Heike WEINBACH 2021: Klassismus. Eine Einführung. 4. Aufl. Münster.
- KIPF, Stefan 2006: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg (ND Heidelberg 2020).
- KLEINHUBBERT, Guido 2022: Erben des Cicero. Der Spiegel Nr. 21 vom 21. Mai 2022, 98.
- KLIPPERT, Heinz 2016: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim.

- KRANZDORF, Anna 2018: Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920-1980. Berlin.
- KRICKE, Meike, Louisa KÜRTE (Hgg.) 2015: Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster.
- LINDE, Frank, Nicole AUFERKORTE-MICHAELIS 2021: Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag. Opladen.
- LÖWE, Matthias, Gregor STREIM (Hgg.) 2017: „Humanismus“ in der Krise. Debatten und Diskurse zwischen Weimarer Republik und geteiltem Deutschland. Berlin.
- MCDONALD, Kelly 2022: Gemeinsam unterschiedlich. Der Leitfaden für Führungskräfte und Mitarbeitende zu Diversity, Gleichberechtigung und Inklusion am Arbeitsplatz. Übersetzt von Andreas Schieberle. Wiesbaden.
- NIETZSCHE, Friedrich 1874/5: Wir Philologen, in: Karl Schlechta (Hg.): Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. München 1956, Band 3, 323-332.
- OST, Katharina 2021: Zur Darstellung von Sklaverei in grundständigen Lehrwerken des Lateinunterrichts, in: Wolfgang Polleichtner (Hg.): Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik. Speyer, 49–88.
- REBENICH, Stefan 2021: Die Deutschen und ihre Antike. Eine wechselvolle Beziehung. Stuttgart.
- STEUERNAGEL, Dirk (Hg.) 2018: Altertumswissenschaften in Deutschland und Italien. Zeit des Umbruchs (1870-1940). Stuttgart.
- THOMA, Nadja 2015: Ein »neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist«?. Zur Bedeutung der (>Bildungs<)Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft, in: Nadja Thoma, Magdalena Knappik (Hgg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld, 179-204.
- VOGEL, Monika 2017: Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit, in: Stefan Freund, Leoni Janssen (Hgg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer, 151-184.
- ZDF 2022: Frauenanteil bei Professuren weiter niedrig.  
<https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/professorinnen-hochschulen-minderheit-statistik-100.html>, veröffentlicht am 22.12.2022, Stand: 18.02.2023.

**Marcus Syring (Tübingen)**

**Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:  
Zwischen normativen Erwartungen und empirischen Realitäten**

**Einleitung: „Schulen mit Migrationshintergrund“**

Deutschland ist eine plurale, vielfältige Gesellschaft. Dies zeigt sich nicht nur im Alltag, sondern auch in der Berufswelt: 2019 schlossen sich beispielsweise 50 deutsche Unternehmen unter dem Motto „Made in Germany – Made by Vielfalt“ zusammen. Dabei kann unter dem Begriff Vielfalt Unterschiedliches verstanden werden. Im Auftrag der Bosch-Stiftung wurden bundesweit ca. 3.000 Personen im Jahr 2018 gefragt, was diese unter Vielfalt verstehen (Bosch-Stiftung, 2019): Heraus kamen sieben Dimensionen, und Analysen zeigen, dass die „Menschen in Deutschland [...] derzeit mit dem Begriff ‚Vielfalt‘ [...] offenbar in erster Linie Dinge, die man als ‚kulturelle Aspekte‘ bezeichnen könnte, nämlich die ethnische Herkunft und religiöse Diversität“ (Bosch-Stiftung, 2019, S. 66) assoziieren. Auch im schulischen Kontext spielt die sogenannte ethnisch-kulturelle Vielfalt (mit der auch im Sinne der Intersektionalität andere Formen von Vielfalt, wie Sprache, Religion etc. einhergehen können) eine besondere Rolle, wobei häufig hierbei einerseits auf den Migrationshintergrund und andererseits zunächst auf die Schülerseite geschaut wird: Während in der Gesamtbevölkerung ca. 26 Prozent einen Migrationshintergrund haben (BAMF, 2019), ist der Anteil vor allem bei Kindern und Jugendlichen besonders hoch: Bei den unter 10jährigen beträgt er ca. 40 Prozent (BAMF, 2019). Somit kommt der Schule und den Lehrkräften eine besondere Rolle im Umgang mit (ethnisch-kultureller) Vielfalt und bei der Integration zu (Morris-Lange *et al.*, 2016).

Doch wie sieht es auf der anderen Seite, im Lehrerzimmer, eigentlich aus: Während 2008 nur 4,7 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2008) und 2011 nur 6 Prozent der Lehrkräfte nach verschiedenen Schätzungen einen Migrationshintergrund hatten (Georgi, 2011; Karakaş, 2011), erhöhte sich diese Zahl 2021 auf schätzungsweise 13 Prozent (Mediendienst Integration, 2022), was im Verhältnis zu den Schüler:innen immer noch gering ist. Der Anteil von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund betrug vor zehn Jahren 12,5 Prozent (Berthold & Leichsenring, 2012). Noch drastischer fallen die Relationen aus, wenn man beispielsweise in das Nachbarland Schweiz schaut (Mantel & Leutwyler, 2013). Es kann folglich festgehalten werden, dass in den Lehrerzimmern die Vielfalt der Gesellschaft mit Blick auf migrationsbedingte Heterogenität nur bedingt abgebildet wird.

Aus diesen und anderen Gründen wird immer wieder die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund von verschiedenen Stellen laut, wie

beispielsweise dem Verband Bildung und Erziehung (2006) oder dem Nationalen Integrationsplan (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). In letzterem wurde auch explizit das Ziel der „Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund“ (S. 27) benannt. Zudem sind unterschiedliche nationale wie internationale Rekrutierungsbemühungen zu beobachten (Kohli, 2018), wie beispielsweise konkrete Projekte von Stiftungen, die Einführung von Quoten oder Netzwerkgründungen und Kampagnen in manchen Bundesländern (Rotter, 2012). Welche – meist normativen – Erwartungen sich damit verbinden, wird in Kapitel 1 näher beleuchtet, ehe demgegenüber empirische Befunde zur ‚Wirkung‘ von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (Kapitel 2) bzw. zu deren Einstellungen (Kapitel 3) präsentiert werden. In einem abschließenden Fazit (Kapitel 4) sollen die Erwartungen und ‚Realitäten‘ einander gegenübergestellt und diskutiert sowie Implikationen für die weitere Forschung vorgestellt werden.

### **1. Normative Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund**

Lehrpersonen sowie Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund werden von der Bildungspolitik in den letzten Jahren stark umworben. Warum, dafür werden verschiedene Gründe genannt, die jedoch häufig eher normativen Erwartungen als tatsächlichen empirischen Befunden entsprechen (Strasser & Steber, 2009). Ausgegangen wird hierbei von einer Art biografischem Selbstverständnis, also der Annahme, dass sich allein durch das Vorhandensein des eigenen Migrationshintergrundes eine Wirksamkeit *per se* in diesem Kontext ergibt. Im deutschsprachigen Kontext wird dabei unter ‚Migrationshintergrund‘ in der Regel im Anschluss an die Definition des Statistischen Bundesamtes verstanden: „Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist“ (Statistisches Bundesamt, o.D., auch BAMF, 2019). Im Rahmen einer essentialistischen Sichtweise ist diese Definition auch im wissenschaftlichen Kontext weit verbreitet. Eine eher sozialwissenschaftliche Sichtweise würde den Konstruktcharakter des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ stärker betonen und davon ausgehen, dass es einen solchen *per se* nicht gibt.

Als einer der häufigsten Gründe für die verstärkte Anwerbung wird genannt, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Repräsentant:innen der Vielschichtigkeit der Gesellschaft sind (Bräu *et al.*, 2013) und eine Erhöhung ihres Anteils am Gesamtkollegium die gesellschaftlichen Realitäten (siehe Einleitung) besser widerspiegeln würde. Damit einher geht die Vorstellung, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Kulturvermittler:innen gelten und so Berührungs- bzw. Bezugspunkte zu anderen Kulturen im Klassenzimmer herstellen können.

Des Weiteren erhofft man sich von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, dass sie im besonderen Maße als Multiplikatoren bzw. Change Agents für den Wandel an Schulen stehen (Smith, 2015). Dabei geht es nicht nur darum, den Schulerfolg von Schüler:innen (z.B. mit Migrationshintergrund in besonderem Maße) zu unterstützen, sondern generell um den Abbau von Bildungsbenachteiligung im Kontext interkultureller Schulentwicklung und diversitätssensiblen Interagierens in Schule und Unterricht (Fereidooni, 2019).

Mit Blick auf das Agieren im Klassenzimmer gelten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Rollenvorbilder bzw. identitätsstiftendes Vorbild für Schüler:innen, die selbst einen Migrationshintergrund haben (Rotter, 2012; Smith, 2015). Sie sollen zudem Kulturbrückenbauer, Vermittler oder auch ‚einfach nur‘ Sprachübersetzer sein (Akbaba *et al.*, 2013; Georgi, 2013; Georgi *et al.*, 2011).

Abschließend verspricht man sich von ihnen besonders günstige Einstellungen im Umgang mit unterschiedlichen Formen von Differenz und Heterogenität aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrungen und der nach dem Studium im Lehramt mündenden erfolgreichen Bildungsgeschichte (Magaldi *et al.*, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine ‚Wirkung‘ auf vier verschiedene Gruppen haben sollen (Akbaba *et al.*, 2013): Lernende mit Migrationshintergrund sowie ihre Eltern (Unterstützung für Schulerfolg), Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (Anregung zu mehr Toleranz) und Kolleg:innen (Unterstützung im Umgang mit kultureller Vielfalt).

## **2. Studien zu ‚Wirkungen‘ des Migrationshintergrundes**

Obwohl an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine Vielzahl von Erwartungen gestellt werden, gibt es kaum empirische Studien, die diese Erwartungen belegen. Im deutschsprachigen Raum finden sich vereinzelt qualitativ-rekonstruktive Studien zum Einfluss des Migrationshintergrundes von Lehrkräften (für einen Überblick siehe Strasser & Steber, 2009). Im internationalen Raum (v.a. im US-amerikanischen und britischen) findet sich eine längere Forschungstradition im Kontext der Begriffe ‚ethnic minority teachers‘, ‚teachers of color‘, ‚international teachers‘ oder ‚minority pupil‘ (Georgi, 2013). Hier lassen sich drei Forschungsschwerpunkte im Kontext des Migrationshintergrundes von (angehenden) Lehrkräften ausmachen: (1) die Frage der Repräsentation und Rekrutierung von ‚minority teachers‘, (2) die Wirkung von ‚minority teachers‘ als Mentor:innen, change agents bzw. Rollenvorbilder und (3) die Erfahrung von Diskriminierung in Ausbildung, in Schule und Kollegium.

Im Folgenden sollen einige nationale wie internationale Befunde exemplarisch vorgestellt werden:

### *Wirkungen auf Schüler:innen (mit Migrationshintergrund)*

- es zeigt sich ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Georgi *et al.*, 2011), da sich erstere aufgrund der geteilten Erfahrung eng mit diesen Schüler:innen verbunden fühlen bzw. sich als Anwälte ihrer Interesse betrachten (Magaldi *et al.*, 2018)
- der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund liegt Lehrpersonen mit Migrationshintergrund besonders am Herzen und sie engagieren sich sehr dafür (Georgi *et al.*, 2011)
- Lehrkräfte mit Migrationshintergrund übernehmen häufig auch die Funktion von Sozialarbeitenden in der Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund (Georgi *et al.*, 2011)
- die geteilte Migrationserfahrung wird von Lehrkräften gleichzeitig als Stärke wie auch als Herausforderung empfunden (Magaldi *et al.*, 2018)

### *Wirkungen auf die Schulklasse*

- in Klassen mit Lehrkräften, die einer Minderheit angehören, ist das Klima der Wertschätzung gegenüber kultureller Vielfalt höher (Cunningham & Hargreaves, 2007)

### *Wirkungen auf die Leistungen der Schüler:innen*

- für den Kindergartenbereich zeigten sich bei Kindern mit Migrationshintergrund keine höheren Vorläuferkompetenzen in Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Sozialkompetenzen, wenn sie von Erzieher:innen mit Migrationshintergrund betreut wurden (Neugebauer & Klein, 2016)

### *Wirkungen auf das Verhalten der Lehrkraft*

- aufgrund der eigenen biografischen Erfahrung zeigen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einen bewussteren Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz (Georgi *et al.*, 2011)
- Lehrende mit Migrationshintergrund verfügen über eine höhere interkulturelle Sensibilität (Edelmann, 2008, 2013)
- kritische Situationen (critical incidents) werden von Lehrenden mit Migrationshintergrund komplexer gedeutet und versucht, vielschichtiger und sensibler zu lösen (Göbel, 2013)
- es zeigt sich ein differentes Verhältnis zur eigenen Vorbildrolle als Lehrkraft mit Migrationshintergrund: ein Teil der Lehrkräfte bejaht die eigene Vorbildfunktion, wohingegen ein anderer Teil die Zuschreibung ablehnt (Henry, 2018; Rotter, 2012; Georgi *et al.*, 2011)



### *Wirkungen auf das Kollegium*

- Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wollen „als selbstverständlicher Bestandteil des Lehrerkollegiums wahrgenommen und nicht [nur] auf eine Experten- und Botschafterrolle für Integration und Verständigung reduziert werden“ (Bandorski & Karakaşoğlu 2013, S. 134)

### *Wirkungen auf die Unterrichtsgestaltung*

- obwohl Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre eigene Herkunftssprache selten im Unterricht einsetzen, streben sie eine stärkere Mehrsprachigkeit auf Seiten der Schüler:innen im Klassenzimmer an (Georgi *et al.*, 2011)

### *Wirkungen auf Elternarbeit*

- ein positiver Effekt auf das Kooperationsverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund durch die Betreuung ihrer Kinder durch Erzieher:innen mit Migrationshintergrund konnte nicht nachgewiesen werden (Neugebauer & Klein, 2016)

Abschließend soll auch auf die ‚Kehrseite‘ der Zuschreibungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eingegangen werden: Fereidooni (2019) konnte in seiner Studie zeigen, dass die bildungspolitischen Erwartungen sowie die real im Schulalltag geäußerten Anforderungen eine Andersartigkeit dieser Personengruppe schaffen (*‚othering‘*), was als Rassismuserfahrung oder positive Diskriminierung gedeutet werden kann (siehe auch Georgi *et al.*, 2011) und womit Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien umgehen. Diese und weitere Rassismuserfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund sind in verschiedenen Studien untersucht wurden (z.B. Wojciechowicz, 2013; Kul, 2013)

Für den Bereich der ‚Wirkungen‘ von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zeigen sich national wie international unterschiedliche Befunde, wobei die Forschungslage insgesamt als ‚dünn‘ bezeichnet werden kann. Ein besonderes Augenmerk wird in den letzten Jahren in der Professions- wie auch der Differenzforschung verstärkt auf die Rolle der Einstellung von Lehrkräften gelegt.

## **3. Studien zu Einstellungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund**

### *Einstellungen von Lehrkräften*

Wie bereits deutlich wurde, werden normativ die Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund adressiert, dass diese die vielfältige Gesellschaft im Klassenzimmer widerspiegeln und aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrung auch im Umgang mit unterschiedlichen Formen von Vielfalt im Klassenzimmer souveräner agieren. Es konnte auch empirisch bereits gezeigt werden, dass in Klassen mit Lehrkräften, die einer Minderheit angehören, bspw. das Klima der Wertschätzung gegenüber kultureller Vielfalt höher ist (Cunningham &

Hargreaves, 2007). Zu erwarten wäre, dass diese Wertschätzung auch für andere Vielfaltsdimensionen gilt. Sowohl die Erwartungen als auch die ersten Erkenntnisse hängen unter anderem mit Fragen der Einstellungen bzw. Überzeugungen von Lehrkräften zusammen und der Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund günstigere Einstellungen gegenüber Vielfalt haben.

Forschung zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften lässt sich dem Bereich der Professionsforschung zuordnen. In sogenannten kompetenztheoretischen Professionsmodellen, wie beispielsweise dem am weitesten verbreiteten von Baumert und Kunter (2006), nehmen Einstellungen eine prominente Stellung ein. Sie sind neben dem Professionswissen, den motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten der vierte Aspekt professioneller Kompetenz. Einstellungen produzieren bei der Bewertung von Objekten Zu- oder Abneigungen (Eagly & Chaiken, 1993) und ‚filtern‘ dadurch auch die Praktiken von Lehrkräften (Pajares, 1992). Um diese Annahmen an einem Beispiel zu verdeutlichen: Eine Lehrkraft kann eher negative Einstellungen (Abneigung) gegenüber migrationsbedingter Vielfalt im Klassenzimmer (Objekt) haben, die dann dazu führen, dass sie beispielsweise keine besonderen Maßnahmen ergreift, um diese Vielfalt deutlich werden zu lassen oder um zu erkennen, ob es hier bestimmter Unterstützungsmaßnahmen bedarf. Einstellungen können sich auf ganz unterschiedliche Aspekte im schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext beziehen (Weiß, 2019) bzw. mit Blick auf die Vielfalt im Klassenzimmer auf ganz unterschiedliche Merkmale der Schüler:innen bzw. Heterogenitätsdimensionen.

Einstellungen gelten als ein mehrfaktorielles Konstrukt und bestehen aus drei Komponenten (siehe auch Abb. 1): Einer kognitiven Komponente, in der der Mehrwert bzw. der Nutzen und die Kosten gegeneinander abgewogen werden, einer motivational-affektiven Komponente, in der es um die Emotionen und Motivationen gegenüber einem Objekt geht, und einer verhaltensbezogenen Komponente, in der es um die eigene Kompetenzeinschätzung geht (Eagly & Chaiken, 1993; Gebauer *et al.*, 2013).



Abb. 1: Drei Faktoren von Einstellungen

Die Relevanz von Einstellungen als Teil professioneller Kompetenz ist vielfach empirisch nachgewiesen worden:

Einstellungen

- gelten als ein wichtiger Prädiktor für (erfolgreiches) unterrichtliches Handeln und Lernen (z.B. Jacobs, Yoshida, Stigler & Fernandez, 1997),
- beeinflussen die Unterrichtsgestaltung und die Erwartungen an die Schüler:innen (z.B. Good & Brophy, 1987; Pajares, 1992; Gebauer & McElvany, 2017),
- wirken sich auf die Selbstregulation und Motivation der Lehrkräfte aus (z.B. Bender-Szymanski, 2001; Tatar & Horenczyk, 2003) und
- behindern effektiven Unterricht, wenn diese negativ gegenüber einem Objekt eingestellt sind.

### *Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Heterogenität*

Empirische Arbeiten der letzten Jahre beschäftigen sich vor allem mit Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gegenüber Inklusion (z.B. Kopmann & Zeinz, 2016) sowie migrationsbedingter und/oder sprachlicher Heterogenität (z.B. Hachfeld & Syring, 2020; Fischer & Ehmke, 2019).

Im Kontext der COACTIV-Studie untersuchten Hachfeld und Kolleg:innen (2012) die multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsanwärter:innen. Dabei konnten sie zeigen, dass Lehramtsanwärter:innen mit Migrationshintergrund über ausgeprägter multikulturelle Überzeugungen verfügen. Weitere Untersuchungen zeigen, dass diese Überzeugungen wiederum einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und den Enthusiasmus haben und zudem einen negativen Effekt auf die eigenen Vorurteile.

In einer qualitativen Studie untersuchte Edelmann (2008, 2013) die Einstellungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund gegenüber migrationsbedingter Heterogenität. Dabei konnte sie fünf verschiedene Typen (individuell-synergierorientiert, kooperativ-synergieorientiert, individuell-sprachorientiert, kooperativ-sprachorientiert, stillschweigend-aner kennend) identifizieren, die bei allen Lehrkräften ungeachtet ihres Migrationshintergrundes vorkamen. Ein sechster Typ, der abgrenzend-distanzierte, konnte bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund nicht gefunden werden, jedoch bei den anderen Lehrkräften.

In einer eigenen Studie (Syring *et al.*, 2019) wurden N=877 Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Unterrichten in ethnisch-kulturell heterogenen Gruppen befragt. Die beiden Substrichproben (mit und ohne Migrationshintergrund) wurden dabei gematcht (mittels Propensity Score Matching), so dass sie sich in einer Vielzahl von relevanten Merkmalen (z.B. Häufigkeit des Kontaktes mit anderen Kulturen,

soziokulturelles Milieu, HISEI etc.) glichen. Eingesetzt wurde in der Paper-pencil-Befragung der Fragebogen von Gebauer, McElvany und Klukas (2013). Die Ergebnisse zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund signifikant geringere Kosten mit dem Unterrichten in heterogenen Klassen verbinden, eine signifikant höhere intrinsische Motivation und weniger negative Emotionen haben sowie sich selbst als signifikant kompetenter im Unterrichten in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen einschätzen.

#### **4. Fazit und Ausblick**

In dem Beitrag wurde gezeigt, dass an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vielfache normative Anforderungen gestellt werden. Dabei stellt sich die Frage, ob diese – so wie es sich aktuell darstellt – auf Überfachliches begrenzt bleiben. Zumindest lohnt die Überlegung, ob Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht auch bezogen auf den unterschiedlichen Fachunterricht einen ‚Mehrwert‘ mit sich bringen.

Den normativen Anforderungen gegenüber steht eine nur knappe, z.T. auch inkonsistente empirische Befundlage. Es zeigt sich u.a., dass Einstellungen von Lehrkräften ein wichtiges Merkmal für gelingenden, ‚inkluisiven‘ Unterricht sind und dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über positivere Einstellungen mit Blick auf das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen verfügen. „Der ‚Migrationshintergrund‘ für sich allein genommen bedeutet [jedoch] noch nicht eine automatische Ausprägung von ‚interkultureller Kompetenz‘, auch wenn davon auszugehen ist, dass im Bereich der Empathie und Perspektivenübernahme gute Voraussetzungen durch eigene, biografische Voraussetzungen gegeben sein können“ (Karakaoğlu 2011, S. 131). Künftig wäre noch mehr Forschung notwendig, auch mit komplexeren Designs, um die konkreten Effekte von Einstellungen über das Handeln von Lehrkräften bis hin zum Lernen und dessen Outcomes bei Schüler:innen zu untersuchen. So können auch einfache kausale Rückschlüsse oder ‚einfache Vorstellungen‘ der Wirkung eines Konstruktmerkmals wie ‚Migrationshintergrund‘ umgangen werden. Zudem wäre zu untersuchen, inwiefern sich Einstellungen verändern oder stabilisieren lassen, beispielsweise durch positive Erfahrungen.

Wünschenswert wäre auch mehr Forschung mit Blick auf die Kombination unterschiedlicher Differenzmerkmale (Intersektionalität), also beispielsweise, inwiefern das Geschlecht der Lehrkräfte auf der einen und der Schüler:innen auf der anderen Seite bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund eine Rolle spielt. Zudem wäre zu überlegen, inwiefern sich hinter der Zuschreibung ‚Migrationshintergrund‘ nicht eine Vielzahl an unterschiedlichen Hintergründen

verbirgt (es sich hierbei also nicht um eine homogene Akteursgruppe handelt) und ob diese sich nicht je unterschiedlich auswirken können.

Insgesamt kann man festhalten, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zwar „ein Schlüssel zur interkulturellen Schulentwicklung in Deutschland [darstellen], aber nicht zum Allheilmittel gesellschaftlicher Integration“ (Georgi *et al.* 2011, S. 207) taugen. Damit würde man auf der einen Seite ihre Rolle überschätzen und sie gleichsam überfordern und auf der anderen Seite das Schulsystem bzw. die Einzelschule zu sehr aus der Verpflichtung für gelingende Integration bzw. Inklusion nehmen. Das Motto: „Wenn nur die Lehrkräfte die richtigen Einstellungen oder den richtigen Migrationshintergrund haben, dann wird alles gut!“ ist dementsprechend nicht zutreffend.

## Literatur:

- AKBABA, Y., BRÄU, K., & ZIMMER, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen – eine Diskursanalyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakaşoğlu & K. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund* (S. 37–58). Münster: Waxmann.
- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlingen (2019). Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2019/PersonenMigrationshintergrund/personenmigrationshintergrund-node.html> [20.03.2023].
- BANDORSKI, S. & KARAKAŞOĞLU, Y. (2013). Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 133–156). Münster: Waxmann.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- BENDER-SZYMANSKI, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 63-97). Opladen: Leske + Budrich.
- BERTHOLD, C. & LEICHSENRING, H. (Hrsg.). (2012). *CHE Diversity Report. C2 Lehramt*. Abrufbar unter: [https://www.checonsult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE\\_Diversity\\_Report\\_C2.pdf](https://www.checonsult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_C2.pdf). [20.03.2023].
- BOSCH-STIFTUNG (Hrsg.). (2019). Zusammenhalt in Vielfalt. Das Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- BRÄU, K., GEORGI, V.B., KARAKAŞOĞLU, Y., & ROTTER, C. (2013). Einleitung. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- CUNNINGHAM, M. & HARGREAVES, L. (2007). *Minority ethnic teachers' professional experiences. Evidence from the teacher status project. Research report RR853*. [http://www.ssg-bildung.uni-erlangen.de/Minority\\_Ethnic\\_Teachers\\_Professional.pdf](http://www.ssg-bildung.uni-erlangen.de/Minority_Ethnic_Teachers_Professional.pdf) [22.03.2023].
- EAGLY, A. H. & CHAIKEN, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- EDELMANN, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Berlin: LIT.
- EDELMANN, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 197–208). Münster: Waxmann.
- FEREIDOONI, K. (2019). Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund! Die kritische Reflexion einer politischen Forderung. In J. Schedler, S. Achour & G. Jordan (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Edition Rechtsextremismus* (S. 193-203). Wiesbaden: Springer VS.
- FISCHER, N. & EHMKE, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411-433.
- GEBAUER, M. M. & MCELVANY, N. (2017). Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 163–180.
- GEBAUER, M.M., MCELVANY, N., & KLUKAS, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191–216.
- GEORGI, V.B. (2011). Theoretischer Bezugsrahmen der Studie und Stand der Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund und minority teachers. In V.B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 16–43). Münster: Waxmann.
- GEORGI, V.B. (2013). Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 85–103). Münster: Waxmann.
- GEORGI, V.B., ACKERMANN, L., & KARALAS, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Intergration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- GOOD, T. L. & BROPHY (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- GÖBEL, K. (2013). Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. (S. 209-222).
- HACHFELD, A. & SYRING, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659-684.
- HACHFELD, A., SCHROEDER, S., ANDERS, Y., HAHN, A., & KUNTER, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugungen? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101–120.
- HENRY, A. (2018). *Exploring minority teachers' experiences pertaining to their value in education: a single case study of teachers in New York City*. San Diego, California: Northcentral University. Dissertation.
- JACOBS, J. K., YOSHIDA, M., STIGLER, J., & FERNANDEZ, C. (1997). Japanese and American teacher evaluations of mathematics lessons: A new technique for exploring beliefs. *Journal of Mathematical Behavior*, 16, 7–24.

- KARAKAŞ, N. (2011). Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In V. B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 214–241). Münster: Waxmann.
- KARAKAŞOĞLU, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121-135). Münster u.a.: Waxmann.
- KOHLI, R. (2018). Behind school doors: the impact of hostile racial climates on urban teachers of color. *Urban Education*, 53(3), 307–333.
- KOPMANN, H. & ZEINZ, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion – Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 263–281.
- KUL, A. (2013). „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157-173). Münster: Waxmann.
- MAGALDI, D., CONWAY, T., & TRUB, L. (2018). “I am here for a reason”: minority teachers bridging many divides in urban education. *Race, Ethnicity and Education*, 21(3), 306–318.
- MANTEL, C. & LEUTWYLER, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 234-247.
- MEDIENDIENST INTEGRATION (2022). Schule. Abrufbar unter: <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html> [20.03.2023].
- MORRIS-LANGE, S., WAGNER, K., & ALTINAY, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- NEUGEBAUER, M., & KLEIN, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 259–283.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG (2007). Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?blob=publicationFile&v=1> [20.03.2023].
- ROTTER, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 204–222.
- SMITH, T.-J. (2015). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als Change Agents. Wie Diversity im Lehrerzimmer realisiert werden kann. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 207–213). Weinheim: Beltz.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2008). Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unter den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss und unter den Lehrkräften in 2008 in Deutschland. Abrufbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/159409/umfrage/personen-mit-migrationshintergrund-bei-lehrkraeften/> [20.03.2023].
- STATISTISCHES BUNDESAMT (ohne Datum). Migrationshintergrund. Abrufbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [27.03.2023].



- STRASSER, J. & STEBER, C. (2009). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 97–126). Wiesbaden: VS.
- SYRING, M., MERK, S., CRAMER, C., TOPALAK, C., & BOHL, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellung zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 201-219.
- TATAR, M. & HORENCZYK, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397–408.
- VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG (2006). Interkulturelle Herausforderungen pädagogisch begegnen. Positionspapier, 11. Abrufbar unter: <http://vbe.de/880.html> [20.03.2023].
- WEIß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WOJCIECHOWICZ, A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119-132). Münster: Waxmann.



**Stefan Faller (Freiburg i.Br.), Stefan Freund (Wuppertal), Tobias Dänzer (Würzburg)**

## **Bildungsausländerinnen und -ausländer in Studium, Lehre und Forschung in der Klassischen Philologie**

Die Tübinger *Didaskalika* 6 am 25.5.2022 wurden beschlossen durch eine Podiumsdiskussion zum Tagungsthema aus der Sicht dreier an Universitäten in verschiedenen Bundesländern beheimateter Klassischer Philologen (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen). Der Begriff des ‚Bildungsausländertums‘ wurde dabei weitgehend nach einer Definition des Statistischen Bundesamtes gefasst, die auch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bundeszentrale für politische Bildung übernommen wurden. Sie lautet lapidar: „Als Bildungsausländer/-innen werden die ausländischen Studierenden bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg erworben haben.“<sup>1</sup>

Die Autoren haben die Thematik aus drei Blickwinkeln beleuchtet, die ihrer Erfahrungswelt entsprechen. Im folgenden seien die Gedanken, die damals geäußert wurden, zusammengefasst.

### **1. Anerkennungsverfahren für das Lehramt an Gymnasien**

Wer seinen Schulabschluss im ‚Bildungsausland‘ abgelegt hat und später in Deutschland im staatlichen Schuldienst lehren möchte, hat verschiedenste Hürden zu überwinden. Grundsätzlich ist zu unterscheiden, ob bereits im eigenen Herkunftsland ein Studium absolviert wurde, das dort für das Lehramt qualifiziert.

Wenn letzteres der Fall ist, prüft zunächst in den einzelnen Bundesländern eine Behörde die Anerkennungsfähigkeit der beigebrachten Zeugnisse – in Baden-Württemberg z.B. liegt die Zuständigkeit beim Regierungspräsidium Tübingen (für alle ausländischen Qualifikationen), in Bayern beim Staatsministerium für Unterricht und Kultus (für alle Abschlüsse außerhalb Bayerns!) und in Nordrhein-Westfalen bei verschiedenen Bezirksregierungen – bei der von Arnsberg für EU- und EWR-Länder und die Schweiz, bei der von Detmold für die übrigen Staaten, bei der von Düsseldorf für andere Bundesländer und bei der von Köln für Examina aus der ehemaligen DDR. Hier zeichnet sich durchaus eine gewisse

---

<sup>1</sup> Im Original abrufbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Glossar/bildungsinlaender.html>; beim BMBF: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G57.html>; bei der bpb: <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/glossar-migration-integration/270356/bildungsauslaender/>. Alle Seiten wurden zuletzt überprüft am 30.11.2023.

Vielfalt ab – man muss sich, wenn man aus dem ‚Bildungsausland‘ kommt, erst einmal gut informieren, wer in der Zielregion eigentlich zuständig ist. Nach erfolgter Überprüfung wird im günstigsten Fall der Abschluss anerkannt; in anderen Fällen müssen an einer Universität des jeweiligen Bundeslandes nachträglich Kurse belegt werden – häufig solche in Fachdidaktik oder Pädagogik.

Wer noch keinen Abschluss hat, muss seine Schulzeugnisse und eventuelle Hochschul-Leistungsnachweise dem Prüfungsamt seiner Wahluniversität in Deutschland vorlegen. Hier wird geprüft, welche Studiengänge geeignet sind, um den lehramtskonformen Abschluss innerhalb eines deutschen Bundeslandes abzulegen.

Auch wenn die Hürden der fachlichen Anerkennung überwunden sein sollten, ist davon unabhängig auch das Sprachniveau der Bewerberinnen und Bewerber ein Punkt, der nicht zu vernachlässigen ist. Es ist klar, dass alle, die in einer Schule, in der Deutsch die Unterrichtssprache ist, unterrichten möchten, diese Sprache auch in geeigneter Weise beherrschen müssen. Andererseits ist die Frage, ab welchem Sprachniveau dies als gewährleistet angesehen wird – und diese Einschätzung wird durchaus nicht einheitlich gehandhabt.

Bei der Podiumsdiskussion wurde deutlich, dass z.B. einerseits die Zulassungsbüros verschiedener Universitäten unterschiedliche GeR- oder DSH-Stufen verlangen und diese andererseits auch nicht immer transparent kommuniziert werden – weder den Bewerberinnen und Bewerbern noch denjenigen, die für Studienberatungen zuständig sind.

Auch sind die Anerkennungsstellen der Bundesländer an Weisungen aus den zuständigen Ministerien gebunden, und diese geben nicht bundeseinheitlich dieselben Sprachstufen vor. Bisweilen werden sie sogar geändert. Als Extrembeispiel diente in der Diskussion der Fall einer Lehramtsabsolventin aus einem EU-Land, deren Fach- und Sprachnachweise in Baden-Württemberg anerkannt wurden. Als sie in ein nördlicheres Bundesland wechseln wollte, wurde ihr zugesichert, dass das mit den vorliegenden Qualifikationen problemlos möglich sei. Dann wurde die Deutsch-Sprachanforderung während des Anerkennungsprozesses vom GeR-Niveau C1 auf C2 erhöht, so dass ihr Antrag zunächst abgelehnt wurde. Sie musste sich eines erneuten Sprachtests unterziehen, der ergab, dass sie auch die C2-Kriterien erfüllte, woraufhin dann schließlich die Anerkennung gewährt wurde.

Wer als Bildungsausländerin oder -ausländer in den deutschen Schuldienst wechseln möchte, tut also gut daran, sich auf den föderalen Charakter des Schulwesens hierzulande einzustellen; zu wünschen sind gute Beraterinnen und

Berater sowie der eiserne Wille, sich auch durch einstweilige Rückschläge nicht entmutigen zu lassen. Belastbare Statistiken oder Studien über den Erfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern im deutschen Schuldienst waren den Diskussionsteilnehmenden nicht bekannt; persönliche Erfahrung schienen nahezu legen, dass etlichen überaus erfolgreichen Beispielen für gelungene Schuldienstkarrieren mindestens ebenso viele Schicksale gegenüberstanden, in denen letztlich ein anderer Lebensweg eingeschlagen wurde.<sup>2</sup>

## 2. Anrechnungen von Studienleistungen (auch im Erasmus-Programm)

Die Bologna-Erklärung, die am 19. Juni 1999 von den Bildungsministerien von 29 europäischen Staaten – darunter Deutschland – unterzeichnet wurde, sollte unter anderem zumindest im europäischen Hochschulraum die Mobilität der Studierenden fördern und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Leistungen erleichtern. Eine Maßnahme dazu war die allgemeine Einführung von ECTS, dem *European Credit Transfer (and Accumulation) System*, das schon seit 1989 innerhalb des Erasmus-Austauschprogramms entwickelt worden war, aber zunächst noch keine große Verbreitung gefunden hatte. Die ECTS-Credits sind dabei ein Maß für den Arbeitsaufwand, der für eine Veranstaltung zu erbringen ist. Bis 2009 wurde auch ein ECTS-Benotungssystem empfohlen, das aber seither nicht mehr propagiert wird.

So ansprechend dieses System intellektuell ist, so problematisch ist es in der Praxis. Schon die Zuordnung von ECTS-Punkten zu einzelnen Veranstaltungen oder Modulen ist insofern nicht leicht, als einerseits der offizielle Rahmen einen Aufwand von „25 bis 30 Arbeitsstunden“ pro *Credit* vorsieht,<sup>3</sup> also schon eine gewisse Varianz in sich birgt. Im Vereinigten Königreich wird sogar von einem System ausgegangen, das bereits für 20 Stunden das Äquivalent für einen ECTS-

---

<sup>2</sup> Ein besonderes Beispiel für ‚Bildungsausländertum‘ gelangte im November 2023 in die Medien – eine Person hatte in Nordrhein-Westfalen (!) die Lehrbefähigung für das Fach Bildende Kunst erworben und wollte nach Baden-Württemberg (!) wechseln. Das Ansinnen wurde abgewiesen, obwohl Kunstlehrkräfte in BW durchaus gesucht werden und obwohl Wege zum Quereinstieg heftig propagiert werden. Die vereinfachte Begründung lautete, dass ein direkter Einstieg nicht möglich sei, weil die Person nur ein Fach studiert habe; die Möglichkeit des ‚Seiteneinstiegs‘ bestehe auch nicht, weil diese nur Personen völlig ohne Lehramtsabschluss ermöglicht werde. (Vgl. z.B. Badische Zeitung vom 27.11.2023, S. 4, Artikel: „Die Lehrerin, die keiner will“ von Axel Habermehl, <https://www.badische-zeitung.de/buerokratie-in-baden-wuerttemberg-verhindert-seiteneinstieg-einer-lehrerin-aus-nordrhein-westfalen--print>, abgerufen am 30.11.2023).

<sup>3</sup> Vgl. den derzeit gültigen *ECTS-Leitfaden 2015* der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2015 (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/87353>, abgerufen am 30.11.2023), S. 10: „Meistens beträgt der Arbeitsaufwand der Studierenden in einem akademischen Jahr zwischen 1.500 und 1.800 Stunden, sodass ein Credit 25 bis 30 Arbeitsstunden entspricht.“

Punkt vergibt.<sup>4</sup> Zudem kann solch ein Maß für den Arbeitsaufwand selbstverständlich nur ein Durchschnittswert sein, und auch ein solcher müsste aufgrund von empirischen Untersuchungen erstellt werden – die aber in aller Regel nicht stattfinden. Das bedeutet, es handelt sich im besten Fall um fundierte Schätzungen, im schlechtesten um Werte, die rein rechnerisch erstellt werden, weil z.B. für ein Gesamtcurriculum 120 ECTS-Punkte angeordnet werden und man diese auf bestimmte Veranstaltungen verteilen muss.

Demgemäß müsste es nach den schönen Gründungsgedanken des Systems jetzt einfacher als früher sein, Leistungen z.B. aus Bologna an der Universität Regensburg anzuerkennen – *de facto* ist es aber nicht einmal einfacher, Leistungen aus Freiburg in einen Tübinger Studiengang zu übertragen. Die Curricula sind nach wie vor unterschiedlich – eine Vereinheitlichung wäre nicht zu erreichen und wurde auch vom ECTS-System nie angestrebt –, so dass gleiche ECTS-Zahlen nicht gleichartige Veranstaltungen bedeuten müssen und – schon systembedingt – gleichartige Veranstaltungen nicht unbedingt mit denselben ECTS-Werten versehen sein müssen. Es mag sein, dass in manchen naturwissenschaftlichen Studiengängen die Vergleichbarkeit relativ hoch ist – bei den meisten Geisteswissenschaften muss – eigentlich wie früher – mit Augenmaß inhaltlich geprüft werden, welche Veranstaltungen von auswärts den eigenen in etwa entsprechen. Jetzt kommt allerdings noch hinzu, dass, insbesondere beim Studium mit Erasmus an einer ausländischen Universität, auch noch die ECTS-Werte ‚passen‘ müssen – oder passend gemacht werden müssen.

Das Erasmus-Austauschprogramm der europäischen Universitäten setzt in seiner neuesten Generation eigentlich voraus, dass die im Ausland erbrachten Leistungen an der Heimathochschule automatisch anerkannt werden. Zumindest in den Geisteswissenschaften funktioniert das aber nicht: Da die Erasmus-Buchungssysteme an vielen Universitäten nicht mit denen der Prüfungsverwaltungen gekoppelt sind (bzw. nicht einmal gekoppelt werden können), müssen nach wie vor Anträge an die Prüfungsämter geschrieben werden, um deutlich zu machen, in welchen heimischen Modulen die auswärtigen Leistungen in welcher Weise anerkannt werden sollen. Ist die ECTS-Zahl aus dem Ausland dabei zu

---

<sup>4</sup> Das Vereinigte Königreich folgt bislang einem System namens CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme), das von 10 ‘notional hours of study’ für einen Leistungspunkt ausgeht. Bei der üblichen Umrechnung wird davon ausgegangen, dass zwei CATS-Punkte einem ECTS-Punkt entsprechen und somit für einen ECTS-Punkt 20 ‘notional hours of study’ nötig sind. Seit Ende 2020 wird über das System aber offenbar neu nachgedacht (vgl. eine entsprechende Meldung der zuständigen Quality Assurance Agency, <https://www.qaa.ac.uk/news-events/news/consultation-launched-on-revised-higher-education-credit-framework-for-england-guidance>, abgerufen am 30.11.2023).

hoch, werden Punkte verschenkt, ist sie zu niedrig, müssen zu Hause noch Zusatzleistungen erbracht werden.

Nicht eben hilfreich ist es dabei, wenn an manchen Universitäten pauschal dieselben ECTS-Punktezahlen für alle Veranstaltungen angesetzt werden. Werden dabei z.B. pauschal 6 Punkte vergeben, entbehrt das zwar jeder Grundlage und widerspricht dem Systemgedanken, aber es lässt sich bei der Umrechnung meistens recht gut damit umgehen. Werden, wie es auch vorkommt, pauschal nur 3 Punkte vergeben, wird allerdings sogar jegliche Rechnung absurd.

Von der Einstufung der Natur und Wertigkeit von Veranstaltungen unabhängig ist deren Benotung – hier gelten in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Systeme, für die es aber gute standardisierte Umrechnungsverfahren gibt.<sup>5</sup>

Insgesamt sei betont, dass die Diskussion – trotz Betonung der Schwierigkeiten – keineswegs darauf abzielte, eine Abschaffung des ECTS zu erreichen. Inzwischen bauen im Prinzip alle europäischen Studiengänge auf diesem System auf, und etliche außereuropäische haben sich angeschlossen. Es ist in diesem Sinne also sehr erfolgreich, und zumindest einige Kommunikationsabläufe werden dadurch standardisiert und somit beschleunigt. Allerdings sollte es – bei allen systeminhärenten Varianzen – so gewissenhaft wie möglich angewendet werden (sonst läuft es tatsächlich Gefahr, zur Farce zu werden), und es sollte den Prüfungsverwaltungen weiterhin gestattet sein, mit Augenmaß vorzugehen. Ein rigider Automatismus würde sich – schon angesichts der Ausgangskonstruktion (s.o., „25 bis 30 Arbeitsstunden“ pro Punkt) – auf mittlere Sicht als nicht hilfreich erweisen.

### **3. Anerkennung von Griechisch- und Lateinkenntnissen**

Besonders relevant ist für uns Klassische Philologinnen und Philologen, wie eigentlich mit den Latein- und Griechischkenntnissen aus dem ‚Bildungsausland‘ umgegangen wird. Erstaunlich ist auch hier, wie nah dieses ‚Bildungsausland‘ jeweils liegen kann.

Die einzigen altsprachlichen Standards, die deutschlandweit anzuerkennen sind, sind das Graecum und das Latinum. Sie sind durch eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz recht nachvollziehbar und einheitlich definiert.<sup>6</sup> Wird

---

<sup>5</sup> Die KMK verordnet zur Umrechnung die sogenannte ‚modifizierte bayerische Formel‘ (vgl. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschluesse\\_der\\_KMK/GesNot04.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/GesNot04.pdf), abgerufen am 30.11.2023). Viele deutsche Universitäten haben auf dieser Basis umfangreiche Tabellen erstellt, aus denen die Notenumrechnung leicht ersichtlich ist.

<sup>6</sup> *Vereinbarung über das Latinum und das Graecum*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005, zurückgehend auf Beschlüsse vom 21.5.1970 und vom 26.10.1979, vgl. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22\\_VB\\_Latinum\\_Graecum.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22_VB_Latinum_Graecum.pdf) (zuletzt abgerufen am 30.11.2023).

das Latinum oder Graecum auf einem deutschen Abiturzeugnis attestiert, wird das überall in Deutschland (und normalerweise auch in der Schweiz und in Österreich) anerkannt, wenn z.B. bei einem Studiengang Latein- oder Griechischkenntnisse gefordert werden.

Andere Konstellationen sind jeweils mit einem gewissen Aufwand verbunden – sowohl für die Anerkennenden als auch oft für die angehenden Studierenden. Seitens der Anerkennenden muss die Äquivalenz zum Latinum / Graecum überprüft werden – was relativ einfach ist, wenn z.B. ein ‚großes Latinum‘ aus der Schweiz oder eine Ergänzungsprüfung in Latein oder Griechisch aus Österreich vorliegt. In anderen Fällen muss der Umfang und der Inhalt des besuchten Lateinunterrichts berücksichtigt werden, was wiederum leicht ist bei Zeugnissen aus Ländern, in denen altsprachliche Schultypen existieren, wie beispielsweise in Italien oder Griechenland.

Eine genauere Prüfung ist erforderlich, wenn Zeugnisse von anderen Schultypen eingereicht werden – so stoppt z.B. der Lateinunterricht in Luxemburg in aller Regel kurz vor dem Erreichen der KMK-Latinumskriterien; wenn der Griechisch- bzw. Lateinunterricht in Sonderkursen nachgeholt wurde – egal, ob an Universitäten oder privaten Sprachschulen im ‚Bildungsausland‘ –, sind die Aussichten auf eine Anerkennung als Graecum oder Latinum gering. Zumeist wird dann hier die Teilnahme an einer Ergänzungsprüfung empfohlen – das steigert selbstverständlich den Arbeitsaufwand für die angehenden Studierenden.

Das wahrlich Erstaunliche ist wiederum, dass das ‚Bildungsausland‘ quasi in nächster Nähe beginnen kann – und dass oft falsche Vorstellungen bezüglich der Niveaubezeichnungen vorherrschen. Wie gesagt, ist das Latinum der einzige Standard, der für Latein in allen Bundesländern anerkannt und angeboten wird. Darüber hinaus können die Länder aber auch z.B. ein ‚kleines Latinum‘ oder ein ‚großes Latinum‘ – oder beides – vergeben. So existiert z.B. in Baden-Württemberg ein (KMK-)Latinum und ein ‚großes Latinum‘, in Nordrhein-Westfalen ein ‚kleines Latinum‘ und ein (KMK-)Latinum. In Bayern entspricht die Bezeichnung ‚gesicherte Lateinkenntnisse‘ einem ‚kleinen Latinum‘. Wichtig dabei ist, dass das ‚kleine Latinum‘ nicht ganz an den Standard des KMK-Latinum heranreicht. Wer also z.B. mit ‚gesicherten Lateinkenntnissen‘ aus Bayern in Baden-Württemberg einen Studiengang verfolgen möchte, der das Latinum verlangt, wird – nach Prüfung der Sachlage – wahrscheinlich eine Ergänzungsprüfung ablegen müssen.

Zwei weitere Probleme verkomplizieren den Anerkennungsprozess weiter: Wer – durchaus in Deutschland – Latein oder Griechischunterricht genossen hat, jedoch nicht das Latinum / Graecum erreicht hat (was z.B. beim Lateinunterricht an einer Integrierten Gesamtschule in Rheinland-Pfalz der Regelfall ist), bekommt auf

dem Abiturzeugnis für diese Sprache(n) keinen Standard bescheinigt. Zudem verlangen viele Universitäten mittlerweile für etliche Studiengänge noch Latein- oder Griechischkenntnisse, aber nicht mehr unbedingt auf dem Niveau des Latinums oder Graecums. Meistens ist in den Studienordnungen dann von „Grundkenntnissen in Latein“ o.ä. die Rede; oft sind diese Kategorien unzureichend definiert und werden pragmatisch, aber an verschiedenen Hochschulen unterschiedlich mit Inhalten gefüllt.

Treffen diese beiden Gegebenheiten aufeinander, resultiert daraus meistens ein gehöriger Mehraufwand für die angehenden Studierenden. Hat etwa jemand vier Schuljahre lang den Lateinunterricht besucht, aber kein Latinum bescheinigt bekommen, oder hat er ein ‚kleines Latinum‘ aus Schleswig-Holstein erhalten oder einen universitären Kurs zum Erlernen des Lateinischen z.B. in Estland, Frankreich oder Kroatien besucht, ist das Ergebnis einer Niveaufeststellung häufig dasselbe: Falls an der Zieluniversität „Grundkenntnisse in Latein“ verlangt werden und diese gemäß der dort üblichen Praxis durch den erfolgreichen Besuch der Kurse Latein I und Latein II nachgewiesen werden, müssen oft genau diese Kurse besucht werden – auch, wenn die Inhalte eigentlich zuvor bereits erlernt wurden.

In allen solchen Fällen lassen sich selbstverständlich (teils aufwändige) Lösungen finden. Helfen würde es aber, wenn einerseits die Universitäten die geforderten „Grundkenntnisse“ nicht nur rein formal, sondern inhaltlich festlegen würden und wenn sie – ebenso wie die Schulen – andererseits dabei Standards zur Hand hätten, die Latein- und Griechischkenntnisstufen unterhalb des Latinums definieren. Eine Arbeitsgruppe des DAV ist seit einiger Zeit damit beschäftigt, solche Standards zu erstellen und zumindest deutschlandweit, nach Möglichkeit auch in Österreich, der Schweiz und darüber hinaus verfügbar zu machen.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu den Beitrag *Ansatz für eine Standardisierung von Latein- und Griechischkenntnissen im Rahmen des Gemeinsamen europäischen Rahmens für Sprachen* von S. Faller, P. Kuhlmann, H.-J. Pütz und A. Toma in *Forum Classicum* 3/2023. Das Latinum und das Graecum bleiben hierbei unangetastet; es geht nur darum, aus den oben angeführten Gründen Instrumente zu schaffen, mit denen Sprachkenntnisse unterhalb dieser ‚Goldstandards‘ möglichst einheitlich darstellbar sind.

## Dietmar Schmitz (Oberhausen)

### Rezension

*Karl-Wilhelm Weeber, Schöner schimpfen auf Latein. Reclam: Ditzingen 2022. EUR 8,- (ISBN: 978-3-15-014308-7).*

Wie in früheren Epochen so wird auch in unserer Zeit in vielen Bereichen beleidigt, geschimpft, polemisiert und denunziert. Vor allem in den Medien und sozialen Netzwerken gibt es ständig Verbalattacken gegen Mitmenschen, oft anonym, aber auch ganz offen. Dies war in der Antike nicht viel anders. Daher hat sich der bekannte Altertumswissenschaftler Karl-Wilhelm Weeber mit dieser Thematik näher auseinandergesetzt.

Bereits in der Einleitung (7-8) seines Bändchens geht er auf die Bereiche ein, in denen die Römer Schimpfwörter benutzten: auf Graffiti, auf Latrinenwänden, aber auch in der sogenannten hohen Literatur. Weeber informiert darüber, dass Schimpfwörter im schulischen Unterricht des Faches Latein so gut wie nicht vorkommen. Auf der anderen Seite stellen solche Begriffe einen selbstverständlichen Teil des römischen Alltagslebens „und römischer Zivilisation dar“ (8). Weeber will einer breiteren Öffentlichkeit die lateinischen Schimpfwörter vorstellen. Natürlich hat die Fachwissenschaft auch diesen Bereich der lateinischen Sprache ausgiebig untersucht und tut dies aktuell immer noch. So hat sich ein Sonderforschungsbereich (1285) an der Universität Dresden dieser Thematik (Invektivität) verschrieben. Weeber verweist auf einige wenige Publikationen zum Thema (I. Opelt, *Die lateinischen Schimpfwörter und verwandte sprachliche Erscheinungen*. Heidelberg 1965; Ph. Dubreuil, *Le marché aux injures*. Paris 2013; der Reclam-Verlag bietet als Download weitere Literaturhinweise). Für diejenigen Leserinnen und Leser, die sich intensiver mit dem anstehenden Sujet befassen wollen, sei auf weitere Veröffentlichungen hingewiesen (M. Wissemann, *Schimpfwörter*, <https://www.telemachos.hu-berlin.de/latlex/s7.html>; S. Koster, *Die Invektive in der griechischen und römischen Literatur*. Meisenheim am Glan 1980; G. Fink, *Schimpf und Schande. Eine vergnügliche Schimpfwortkunde des Lateinischen*. Zürich/München 1990). In der Linguistik gibt es in der Regel nur Umschreibungen des Begriffs ‚Schimpfwort‘, aber noch keine allgemein anerkannte Definition. Ob außer Substantiven und Adjektiven auch Redewendungen als Schimpfwörter anerkannt werden, ist umstritten. Reinhold Aman hat folgende Definition vorgeschlagen: „Jedes Wort, das aggressiv verwendet wird, ist ein Schimpfwort“ (*Bayrisch-Österreichisches Schimpfwörterbuch*. Süddeutscher Verlag München 1972, 165). Weeber verweist auf die Listen im Buch von I. Opelt, „die sich je nach Kontext und Sprechintention als Schimpfwörter eignen“ (S. 9f.). I. Opelt hat in ihrer



Freiburger Habilitationsschrift folgende Definition vorgelegt, die sie auch in ihren zahlreichen weiteren Publikationen zum Thema zugrunde legt: „Das Schimpfwort ist die nominale prädikativische Feindanrede oder Feindbezeichnung normbezogen-negativen Inhalts, die in beleidigender Absicht geschieht und in der sich zugleich die Erregung des Schimpfenden löst“ (I. Opelt, a. a. O., 18). Da Weeber sein Buch zur vergnüglichen Lektüre konzipiert hat und den Leserinnen und Lesern Spaß vermitteln will, in Anlehnung an einen Gedanken von Apuleius („*intende, lector, laetaberis* / Leser, pass auf, du wirst deinen Spaß haben!“ (Apuleius, *Metamorphoses* I 1,6); (Weeber, S. 8)), mögen diese Gedanken zur Problematik einer Definition des Begriffs ‚Schimpfwort‘ an dieser Stelle genügen.

Weeber versucht auf knappem Raum (128 S.) in 10 Kapiteln, den Leserinnen und Lesern die wichtigsten Informationen mit zahlreichen Sprachbeispielen zu vermitteln. Den Titel des ersten Kapitels hat Weeber folgendermaßen formuliert: *Vollpfosten, Schnarchliesen, aufgewärmte alte Knacker. Eine lateinische Schimpfwortkunde* (9-24). Wie verbreitet der Gebrauch von Schimpfwörtern gewesen sein muss, beweist die Tatsache, dass die Römer zahlreiche Begriffe für dieses sprachliche Phänomen verwendeten. Weeber nennt solche Lexeme auf den Seiten 10 und 11. *Maledictum* (Schmähung, Beleidigung) wurde häufig benutzt, *convicium* ist ein „Schimpfwort, das sich mit viel Geschrei und Zank verbindet“ (10), während man sich der Wörter *probrum* und *opprobrium* (beschimpfender Vorwurf) bediente, um auf einen konkreten Sachverhalt anzuspielen. Weeber führt des weiteren Begriffe wie *contumelia* (Schmach) und *iniuria* (Unrecht) an. Wenn jemand gleich mehrere Schimpfwörter gebrauchte, um über sein Gegenüber herzufallen, sprachen die Römer von *impetus* (Schimpfwort-Kanonade, 10). Falls die Positivform eines Adjektivs dem Redner zu gering erschien, verwendete er gerne auch den Superlativ/Elativ. Wenn *spurcus* (unflätig) nicht genügte, konnte *spurcissimus* (extrem schweinish) die Attacke verstärken (10).

Eine sehr reiche Quelle für Schimpfwörter bieten die Komödien des Plautus, vor allem der *Pseudolus* und der *Persa*. Ein Auszug aus der zuerst genannten Komödie zeigt die große Vielfalt von Schimpfwörtern, die Plautus in den Gesprächen einbaut (11-13). Folgende drei Beispiele mögen dies belegen, jeweils im Vokativ: *Scelestes* (Verbrecher), *legerupa* (Gesetzesbrecher), *fugitive* (Drückeberger). Im weiteren Verlauf des Kapitels nennt und erläutert Weeber einige Bereiche, aus denen die Römer gerne ihre Schimpfwörter geschöpft haben. So bietet das Tierreich eine reiche Quelle. Beispielsweise verwendeten die Römer häufig das Schimpfwort *canis* (Hund/Hündin). Weeber belässt es nicht bei der Nennung des Begriffs, sondern liefert einige interessante Erläuterungen, damit der heutige Leser/die heutige Leserin das Schimpfwort besser einordnen kann. So

verfährt Weeber auch in anderen Fällen. Weitere Bereiche, die eine Fundgrube für Schimpfwörter darstellen, sind etwa die Natur, der Mensch (*vetula* (alte Schachtel) oder *decrepitus* (abgeklapperter Tattergreis)), sexuelle ‚Perversionen‘ (*impudicus* (Lustmolch)), charakterliche Mängel (*petulans* (unverschämt)), das übermäßige Streben nach Reichtum und Besitz (*avarus* (Geizkragen)) und vieles mehr.

Im zweiten Kapitel wendet sich Weeber dem politischen Bereich zu. Das Kapitel lautet: *Du Verbrecher, Du Seuche, Du Schandfleck. Hatespeech in der Politik* (25-49). Römische Redner nahmen in ihren Ansprachen kein Blatt vor den Mund und gingen zuweilen rücksichtslos gegen ihre Kontrahenten vor, ob vor Gericht, im Senat oder in der Volksversammlung. Weeber liefert einige Textbeispiele aus den Reden Ciceros und aus dem Werk des Sallust. Neben Marcus Antonius war Lucius Calpurnius Piso einer der ärgsten Widersacher des römischen Redners aus Arpinum, da er Ciceros Rückkehr aus der Verbannung hintertreiben wollte. In seiner gesamten Rede polemisiert Cicero gegen seinen Gegner, ja Feind: *Quid enim illo inertius, quid sordidius, quid nequius, quid enervatius, quid stultius, quid abstrusius?* – „Was gibt es für ein Subjekt, das fauler, dreckiger, nichtswürdiger, schlapper, dümmer und hinterhältiger sein könnte als dieser Kerl!“ (frg. 7, S. 29/30).

Ein weiteres interessantes Sprachfeld bieten die römischen Namen; Weeber erläutert die Bedeutung zahlreicher römischer Namen im dritten Kapitel: *Dumme, Dicke, Schlappohren und Plattfüsse. Namen, die bezeichnen und zeichnen* (50-58). Der berühmte Dichter der augusteischen Zeit Horaz hieß Quintus Horatius Flaccus, wobei das Cognomen ‚Schlappohr‘ bedeutet. In einem berühmten Prozess des Jahres 70 v. Chr. hielt Cicero Reden gegen den Statthalter auf Sizilien, Verres, das ‚Warzenschwein‘. Aufgrund seiner rhetorischen Glanzleistung in diesem Verfahren avancierte Cicero zum ersten Redner Roms. Der Redner, der erfolgreich sein wollte, musste bei der Wahl der Schimpfwörter versuchen, sein Publikum genau einzuschätzen, damit er nicht das Gegenteil von dem bewirkte, was er erreichen wollte. Weeber verweist auf eine wichtige Schrift Ciceros, nämlich *de oratore*, in der entscheidende Aspekte genannt werden, die berücksichtigt werden sollten (*de orat.* II 239).

In den folgenden Kapiteln offeriert Weeber Hinweise auf Schimpfwörter, die auf Fluchtafeln zu finden sind (Kapitel 4: *Macht ihn fertig, Dämonen! Aus der Welt der Fluchtafeln*, 59-75), und auf solche, die diejenigen trafen, die es wagten, sich an einem öffentlichen Raum zu erleichtern (Kapitel 5: *Cacator, cave malum. Warnung vor Wildpinkeln und Schlimmeres*, 76-82). Das sechste Kapitel trägt den Titel: *Der listige Chilon lehrte, leise zu furzen. Philosophische Latrinenparolen* (83-86). Im siebten Kapitel stehen Schleudergeschosse im Vordergrund: *Eicheln*,

die verletzen sollen. Schleudergeschosse als psychologische Kriegsführung (87-93). Die *glandes*, eichelförmige Bleigeschosse von 50 bis 70 Gramm, sollten die Gegner verunsichern und demoralisieren (87). Sie konnten aus großer Entfernung abgeschossen werden und Menschen empfindlich verletzen, sogar töten. Sie trugen entweder Symbole oder Sprüche, die sehr bösaartig sein konnten. Einige dieser Schleudergeschosse sind erhalten, vor allem die aus dem Perusinischen Krieg (41/40 v. Chr.) weisen äußerst aggressive Sprüche auf. Das achte Kapitel widmet sich obszönen Schimpfwörtern: *Futuere und co. Das lateinische F\*\*\*-Wort und weiteres sexuelles Vokabular* (94-104). Auf Graffiti in Pompeji geht Weeber im neunten Kapitel ein: *Einblicke ins pralle Alltagsleben. Graffiti auf pompejanischen Wänden* (105-117). Weeber leitet seine Gedanken mit einem selbstironischen ‚Spruch‘ ein, der dreimal überliefert wurde:

*Admiror, paries, te non cecidisse ruinis  
qui tot scriptorum taedia sustineas.*

„Ich bewundere dich, Wand, dass du noch nicht zusammengebrochen bist, / die du doch das blöde Zeug so vieler Schreiber aushalten musst.“ (105)

Während viele Graffiti im Lauf der Zeit zerstört wurden, haben sich zahlreiche Beispiele in Pompeji und Herculaneum wegen des Vesuvausbruchs im Jahre 79 n. Chr. erhalten. Die viele Meter hohe Ascheschicht hat die Häuser bedeckt, bis Archäologen sie ab der Mitte des 18. Jahrhunderts wissenschaftlich ausgruben. Weeber stellt verschiedene Typen von Graffiti vor, mit zahlreichen Textbeispielen, die man auch im *Corpus Inscriptionum Latinarum (CIL)* nachlesen kann.

Im letzten und zehnten Kapitel liegt das Hauptaugenmerk auf den *Carmina Priapea* und auf der *obszönen Hardcore-Poesie* (118-123). Namenspathe ist der Gott Priapus, dessen besonderes Merkmal ein erigierter Penis ist. Der Dichter Martial befasste sich thematisch mit dieser Gottheit in einigen Spottepigrammen. Ein anonymen Dichter des 2. Jahrhunderts n. Chr. hat ein ganzes Buch dem Gartengott Priapus gewidmet. Weeber hat einige Gedichte ausgewählt und mit Übersetzung abdrucken lassen.

Insgesamt bietet Weeber eine kurzweilige Lektüre für Leserinnen und Leser, die sich mit polemischen Ausdrücken/Lexemen in der Antike befassen möchten. Die Römer haben nicht nur große Dichter wie Horaz, Ovid und Vergil hervorgebracht, sondern auch Autoren und anonyme Verfasser von Texten, in denen zahlreiche Schimpfwörter die damaligen Zuhörer möglicherweise fasziniert haben. Ob eine Lehrkraft die Thematik im Unterricht behandelt, muss jede Lehrerin/jeder Lehrer selbst entscheiden.

**Achim Kramer (Münster), Clemens Ladenburger (Brüssel)**

**Nachruf auf Dr. Helmut Vester (30.05.1930-26.09.2022).**

Dr. Helmut Vester zählt zweifellos zu den Lehrerpersönlichkeiten, die Schülerinnen und Schüler des Reuchlin-Gymnasiums in Pforzheim ihr Leben lang in dankbarer Erinnerung behalten. Manche von ihnen werden sogar, wie die beiden Autoren dieser Zeilen, ihn als ihren wichtigsten und prägendsten Lehrer überhaupt bezeichnen wollen.

Unsere allererste Begegnung mit Herrn Dr. Vester steht uns noch immer deutlich vor Augen. „Salvete discipuli“ – so wurden wir in unserer ersten Lateinstunde begrüßt, am Tag unserer Einschulung im Spätsommer 1977 in der „Sexta b“ (wie die fünfte Klasse damals noch hieß, aus der wir dann ein Jahr später, zu unserer Verwirrung, in die „Klasse 6 b“ versetzt wurden). Ebenso gerne denken wir an die letzten Male zurück, da wir ihn mit seiner lieben Frau in Birkenfeld trafen. Dazwischen viele Erinnerungen an Schulstunden und Exkursionen, an Themen, Gedanken und Zitate von Seneca, Cicero, Tacitus et cetera, vor allem aber an die Atmosphäre, die im Unterricht von Herrn Dr. Vester herrschte.

Er hatte eine besondere Gabe, in jungen Menschen die Faszination für die antike Welt und zugleich die Freude an der lateinischen Sprache, ja an Sprache überhaupt, zu wecken. Ob für Kinder von 10 Jahren, für pubertierende Jugendliche oder für Abiturienten – Latein und Griechisch mit Herrn Dr. Vester war nie langweiliges Pauken und Abfragen von Vokabeln, Stammformen und Grammatik. Dank seiner besonderen, modernen Didaktik wurde vielmehr alles – immer dem jeweiligen Alter gemäß – in größere Zusammenhänge gerückt und in spannende Aktivitäten gekleidet. In frühen Jahren studierten wir unterhaltsame Theaterszenen auf Latein ein und brachten sie unseren staunenden Eltern dar. Später durften wir eine von Dr. Vester organisierte, wunderbare Leistungskurs-Fahrt nach Rom miterleben, die zu einem Höhepunkt unserer Oberstufenzeit überhaupt wurde. Jede Reise in die ‚Ewige Stadt‘ weckt Erinnerungen daran, wie er uns damals an vielen, gerade an den weniger bekannten Stätten das Leben in der antiken Welt lebendig zu machen verstand. Von ihm lernten wir im Leistungskurs auch erstmals konkret, was eigentlich wissenschaftliches Arbeiten ausmacht, wie es später im Studium von uns erwartet werden sollte.

In Dr. Vesters Unterricht kamen alle wichtigen Themen zur Sprache, die uns seither im Leben begleiten: Der Wert der Liebe in Familie und unter Freunden fürs Leben, der Einsatz fürs Gemeinwohl, für eine freiheitliche Republik, unbestechliche Geschichtsschreibung mit dem Versuch, daraus für die Politik der Zukunft zu lernen, religiöse Fragen, das Bemühen um Aufrichtigkeit (*virtus*, einmal anders übersetzt) und darum, auch im Leid Haltung zu zeigen und den

Blick für unsere Aufgabe im Leben nicht zu verlieren. Nicht zuletzt die Stunden des Leistungskurses zum „Sternchenthema“ Seneca sind, mindestens für uns persönlich, zu Sternstunden geworden.

Zu all diesen Themen hat uns Dr. Helmut Vester freilich nicht nur oder hauptsächlich wegen seines weiten Wissenshorizonts so nachhaltig angesprochen, sondern vor allem wegen der ihm eigenen Ausstrahlung im Unterricht: mit dieser Mischung aus konzentriertem Ernst zu grundlegenden Themen und zugleich gütigem Humor, mit seinem wachen pädagogischen Interesse für jeden einzelnen von uns und mit einem immer bescheidenen Auftreten trotz seiner überragenden Kompetenz. Dr. Vester hat an das Potential aller seiner Schülerinnen und Schüler geglaubt und uns in den letzten Jahren wirklich als Erwachsene ernst genommen. Nie war er unwirsch, launisch oder gar aufbrausend. Dank seiner natürlichen Autorität war das auch gar nicht nötig. Es wurde uns ohnehin schnell bewusst, wenn wir ihn mit unserem Verhalten oder unseren Leistungen enttäuschten

In all dem verkörpert Herr Dr. Vester für uns bis heute das Leitbild des ‚Humanisten‘, zu dem das Reuchlin-Gymnasium uns erziehen wollte. Manchmal, wenn wir in schwierige Personalgespräche gehen, denken wir an ihn und versuchen, ihn als Vorbild für die richtige Gesprächshaltung zu nehmen.

Wir werden Herrn Dr. Helmut Vester immer ein ehrendes, dankbares Andenken bewahren.

*Requiescat in pace, gratias agimus ei! Vale magister!*

## Impressum

### Mitwirkende in diesem Heft:

PD Dr. Tobias Dänzer, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Klassische Philologie, Residenzplatz 2 / Südflügel, 97070 Würzburg; tobias.daenzer@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Stefan Freund, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Klassische Philologie, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal; freund@uni-wuppertal.de

Dr. Achim Kramer, Dahlweg 26, 48153 Münster; Achim.Kramer1@gmx.de

Dr. Clemens Ladenburger, Van Severlaan 31, B-1970 Wezembeek-Oppem, Belgien; Clemens.Ladenburger@ec.europa.eu

Dr. Wolfgang Polleichtner, Universität Tübingen, Philologisches Seminar, Wilhelmstr. 36, 72074 Tübingen; wolfgang.polleichtner@philologie.uni-tuebingen.de

Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen; monikaunddietmar@gmx.de

Prof. Dr. habil. Marcus Syring, Eberhard Karls Universität Tübingen, Abteilung Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen; marcus.syring@uni-tuebingen.de

### Herausgeber:

Für den Vorstand des Landesverbandes:

Dr. Stefan Fallner

Seminar für Griechische und Lateinische Philologie

Platz der Universität 3

79085 Freiburg i.Br.

stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de

### Schriftleitung:

Dr. Stefan Fallner

Seminar für Griechische und Lateinische Philologie

Platz der Universität 3

79085 Freiburg i.Br.

stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de

### Vorsitzende der DAV-Bezirke:

*Württemberg:* Manfred Birk, Dillmann-Gymnasium, Forststraße 43, 70176 Stuttgart

*Nordbaden:* Markus Braun, Ludwig-Wilhelm-Gymnasium, Lyzeumstraße 11, 76437 Rastatt

*Südbaden:* Nikolaus Ruf, Berthold-Gymnasium, Hirzbergstraße 12, 79102 Freiburg

### Ehrevorsitzende:

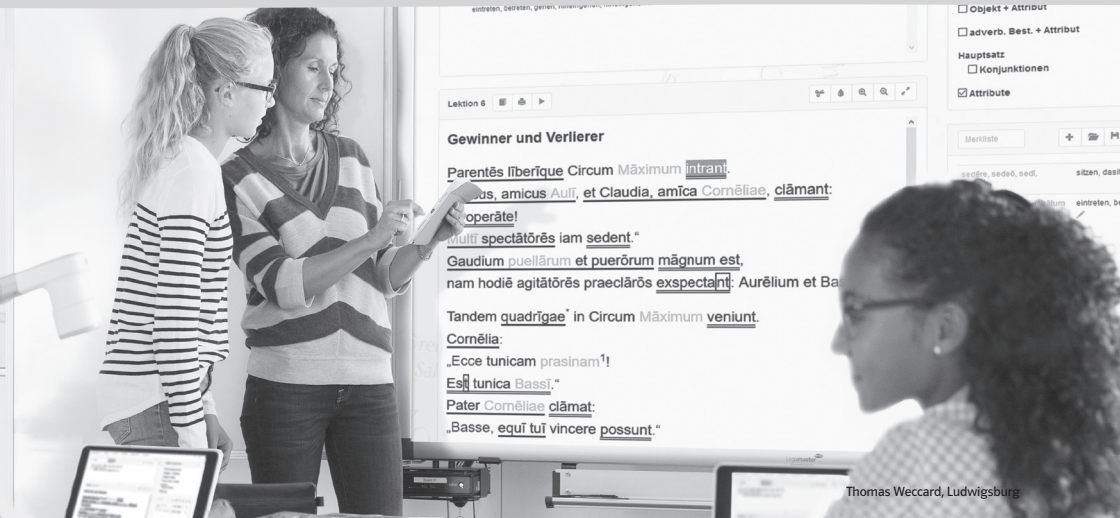
Dr. Helmut Meißner

Prof. Dr. Bernhard Zimmermann

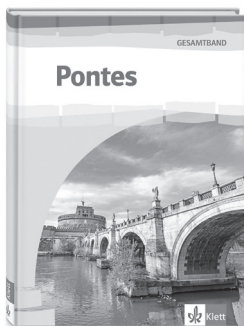
**Weitere Informationen – auch zu den Mitgliedsbeiträgen – finden Sie unter:  
[www.dav-bw.de](http://www.dav-bw.de)**

**Bitte senden Sie Adressenänderungen nur an den Landesvorsitzenden  
(siehe „Beitrittserklärung“, S. 47 unten)**





# Latein zeitgemäß unterrichten



**NAVIGIUM**  
...macht Latein zum Lieblingsfach

## Das neue Pontes in Navigium

Der Ernst Klett Verlag kooperiert mit der beliebten Lernplattform Navigium. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes Gesamtbandes sind in Navigium eingebunden.

### Ihre Vorteile auf einen Blick:

- Schneller Überblick über die sprachliche Struktur der Lektionstexte durch Satzgliedmarkierungen und Einrückungen
- Einfaches Vorbereiten differenzierter Textvarianten
- Einfaches Anlegen von Textlexika und eigener Vokabellisten
- Komfortable Erstellung von Klassenarbeiten
- Vokabeltesterstellung und -auswertung in Sekunden
- Sofort und überall einsatzbereit per Online-Login

Erfahren Sie mehr zu Pontes in Navigium:  
[www.klett.de/pontes-navigium](http://www.klett.de/pontes-navigium)

