

*RfM-Debatte 2025: „Von der Anerkennung formaler Ausbildungsinhalte zur Anerkennung von Kompetenzen“*

Initiiert von Dita Vogel (Universität Bremen) und Pedro Di Luca (Universität Bremen).

## **Wie das Anerkennungsverfahren zur Förderung einer praktischen Befähigung zum Lehramt statt nur zu einer formalen Berechtigung führen kann**

### **Ein Kommentar aus gewerkschaftlicher und schulpraktischer Perspektive**

Juri Haas, ehrenamtlicher Leiter der Landesrechtsschutzstelle der GEW Sachsen und Lehrer

Link zum Beitrag: <https://wp.me/p8z2pU-3gW>

Die bürokratischen Hürden und persönlichen Anwürfe, denen viele Lehrkräfte mit internationalen Lehramtsabschlüssen auf dem Weg zum Wiedereinstieg in ihren Beruf ausgesetzt sind, wurden in den letzten Jahren verstärkt untersucht und dargestellt (George 2021). Aus persönlicher Erfahrung als gewerkschaftlicher Rechtsschützer und Personalrat kann ich bestätigen, dass Kolleg:innen unnötig oft mit bürokratischen Zwickmühlen und kafkaesk anmutenden behördlichen Kommunikationen konfrontiert sind (Haas 2018). Diese können bei den Betroffenen zu Ohnmachtserfahrungen und existentiellen Krisen führen. Der Reformvorschlag von Dita Vogel und Pedro Di Luca bietet die Chance, internationalen Lehrkräften mehr Handlungsfähigkeit im Anerkennungsprozess zu geben. Zudem könnte durch die vorgeschlagene Reform der Fokus des Anerkennungsverfahrens von einer vorrangig formalen Berechtigung auf die Förderung der individuellen Befähigung zum Lehramt an deutschen Schulen gerichtet werden. Im Folgenden sollen zentrale Elemente des Vorschlags aus gewerkschaftlicher Perspektive und schulpraktischer kommentiert werden und weiterführende Vorschläge für die Umsetzung unterbreitet werden.

## **Föderale Zersplitterung und ungleiche Behandlung in Anerkennungsverfahren**

Die Anerkennungschancen internationaler Lehrenden unterscheidet sich stark durch die unterschiedlichen, in den sechzehn verschiedenen Lehramtsprüfungsverordnungen der sechzehn Bundesländer festgeschriebenen Ausbildungsinhalte für Lehrer:innen. Zudem hängt der Umfang einer Anerkennung in meiner Erfahrung nicht unerheblich von der Arbeitsweise und dem Selbstverständnis der jeweiligen Anerkennungsbehörden ab, so etwa bei der Anwendung des Ermessensspielraums bei der Bewertung von Ausbildungsinhalten, des Umgangs mit Beglaubigungen und Übersetzungen sowie der Ermöglichung von Eignungsprüfungen.

Hinzu kommt eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz<sup>1</sup>, durch die ausgeschlossen wird, dass Anerkennungsanträge in mehr als einem Bundesland gestellt werden können. Bescheide aus anderen Bundesländern werden nur anerkannt, wenn die komplette Gleichwertigkeit beschieden worden ist.

Wenn Kolleg:innen nach dem Erhalt eines negativen Bescheids erfahren, dass sie in einem anderen Bundesland eine höhere Chance auf Anerkennung gehabt hätte, weil ihr Abschluss dort besser zur geltenden Prüfungsordnung gepasst hätte, ist das Gefühl der ungerechtfertigten Fremdbestimmung groß. Auch habe ich erlebt, dass Kolleg:innen, die aus persönlichen Gründen versuchen, in verschiedenen Bundesländern gleichzeitig oder nacheinander einen Anerkennungsantrag zu stellen, der diskriminierende Vorwurf des „illegalen Anerkennungstourismus“ gemacht wird. Diese Beobachtungen zeigen schlaglichtartig die aus meiner Sicht teilweise dysfunktionale Regelungen des Anerkennungsverfahrens.

## **Fokus auf Feststellung und Erwerb individueller berufspraktischer Kompetenzen legen**

Der von Dita Vogel und Pedro Di Luca formulierte Vorschlag, die tatsächlichen beruflichen Kompetenzen anstelle der formalen Abschlüsse in den Vordergrund der Anerkennung zu rücken, könnte zu einer Lösung des geschilderten Problems beitragen. Der Vorschlag bietet die Möglichkeit, das Anerkennungsverfahren von den unterschiedlichen landesrechtlichen Vorgaben bezüglich der Ausbildungsinhalte für Lehrkräfte abzukoppeln. Nach der Prüfung der Lehrberechtigung im Herkunftsland würde in einem „dialogischen“ Verfahren, das von tatsächlichen beruflichen

---

<sup>1</sup> Ländergemeinsame Eckpunkte für die Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG geändert durch Richtlinie 2013/55/EU im Hinblick auf die Anerkennung ausländischer Lehrerberufsqualifikationen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015 i. d. F. v. 26.11.2020), S. 3. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_10\\_08-Umsetzung-Richtlinie2013\\_55\\_EU.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Umsetzung-Richtlinie2013_55_EU.pdf) [31.07.2025]

Erfahrungen der Lehrkraft ausgeht, mit der Kommission vereinbart werden, welche Kompetenzen zusätzlich erworben werden müssen, um an einer deutschen Schule unterrichten zu können.

In einem ersten Schritt würde also die Feststellung der Lehrberechtigung für das Herkunftsland ohne Bezugnahme auf die Anforderungen der Lehramtsprüfungsordnungen in den Bundesländern erfolgen.<sup>2</sup> Diese Aufgabe übernimmt auf Anfrage der Bundesländer bereits jetzt die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), die auch alle anderen Hochschulabschlüsse bewertet. Die Länder können theoretisch alle einmal schon bewerteten Abschlüsse im bereits existierenden digitalen ZAB-Infoportal zu ausländischen Bildungsabschlüssen „anabin“ in Echtzeit abfragen.

Im Anerkennungsverfahren könnten dann in einem zweiten Schritt die konkreten inhaltlichen Anforderungen im Dialog zwischen Antragsteller:innen und Kommission zielgenauer und konkret auf die individuellen, aktuellen berufspraktischen Bedarfe der internationalen Kolleg:innen abgestimmt werden. Nicht selten sind Lehramtsprüfungsordnungen veraltet, da sie Ausbildungsinhalte zu Digitalität, künstlicher Intelligenz, Demokratiebildung, Inklusion, Heterogenität, Mehrsprachigkeit, sprachsensiblem Unterrichten etc. nicht oder nur unzureichend berücksichtigen. Kolleg:innen berichten immer wieder, wie frustrierend es ist, an den Universitäten sehr viel Zeit in das Nachstudieren von Inhalten investieren zu müssen, die von der zu erwartenden Berufspraxis weit entfernt sind.

### *Weiterbildung im Schulrecht erforderlich*

Bei internationalen Kolleg:innen, die eine Gleichstellung ohne Auflagen erhalten haben oder mit der Anerkennung eines Faches über das Recht auf partiellen Zugang direkt in den Schuldienst eingestellt wurden, mussten wir in Sachsen zudem feststellen, dass das Schulrecht - beispielweise Fragen der Aufsichtspflicht oder Bewertung - ein blinder Fleck im Anerkennungsverfahren ist. Wenn die Kolleg:innen ausreichend Berufspraxis im Herkunftsland nachweisen können und diese als Vorbereitungsdienst komplett angerechnet wird, können sie an sächsischen Schulen unterrichten, ohne über Kenntnisse des hiesigen Schulrechts zu verfügen.

Auch Seiteneinsteiger:innen mit deutschen, nichtpädagogischen Hochschulabschlüssen werden in voller Verantwortung für Klassen und Prüfungen eingesetzt, ohne dass es eine verbindliche Ausbildung im Schulrecht gibt. Während in meiner Wahrnehmung aber viele Seiteneinsteiger:innen durch die eigene Schulzeit in deutschen Schulen eine ungefähre Vorstellung von den wichtigsten formellen und informellen Regeln haben, geraten internationale Lehrkräfte ohne Schulrechtskenntnisse in der Praxis schnell in große Schwierigkeiten, wenn eine

---

2 Allerdings blieben Lehrkräfte, denen in den Herkunftsändern aus politischen Gründen die Anerkennung versagt wird, weiterhin exkludiert.

kollegiale Unterstützung vor Ort fehlt. Und während den Seiteneinsteiger:innen in Sachsen bei vorhandenen Plätzen eine dreimonatige, pädagogische Einstiegsqualifizierung (aber auch ohne Schulrecht) angeboten wird, müssen internationale Kolleg:innen mit einer Teilanerkennung direkt vor die Klasse treten. Zu oft mussten wir erleben, dass den Kolleg:innen trotz Anerkennung in der Probezeit gekündigt wurde, weil sie gegen schulrechtliche oder formale Vorgaben verstoßen hatten, die sie nicht kannten.

Deshalb halte ich es für eine besondere Stärke des Reformvorschlags von Dita Vogel und Pedro Di Luca, dass auch die individuellen Ausbildungsbedarfe und Wünsche der Antragsteller:innen im Anerkennungsverfahren berücksichtigt werden sollen, nachdem sie einen Einblick in das System Schule erhalten haben. Die tatsächlichen individuellen Bedarfe können die beruflich erfahrenen internationalen Kolleg:innen im Gegensatz zu Berufsanfänger:innen zumeist selbst gut einschätzen. Sie sollten daher nicht ausschließlich von Dritten zu Inhalten verpflichtet werden. Das könnte den praktischen Berufseinstieg für viele Kolleg:innen deutlich erleichtern.

### *Von den Schwierigkeiten eines direkten Einstiegs*

Ich will an dieser Stelle nicht verschweigen, dass wir als GEW 2015/16 dachten, die Rechte der internationalen Kolleg:innen am besten zu verteidigen, indem wir – auch angesichts des massiven Lehrkräftemangels in Sachsen - einen direkten Einstieg der damals vor allem syrischen Kolleg:innen in den Lehrerberuf ohne lange Umwege fordern.

Ab 2019 wurde dieser direkte Einstieg die Gewährung des partiellen Zugangs zum Beruf in Sachsen tatsächlich möglich.<sup>3</sup> Internationale Lehrkräfte wurden nun auch mit einer Teilanerkennung direkt und unbefristet an Schulen mit großem Lehrkräftemangel eingestellt. Nicht selten war die Folge jedoch, dass die Schulleiter:innen den internationalen Lehrkräften in der Probezeit kündigten, weil sie sich mit der tatsächlich oder auch nur vermeintlich notwendigen Einarbeitung überfordert fühlten. Aber auch die Lehrkräfte kündigten, weil sie dem Druck, unvorbereitet die vollen Aufgaben einer hier ausgebildeten Lehrkraft übernehmen zu müssen, nicht standhielten. Dies galt erst recht, wenn direkte oder indirekte Diskriminierungen aus dem Kollegium, der Schulleitung sowie von Schüler:innen und Eltern hinzukamen.

In den letzten Jahren haben auch nicht wenige Seiteneinsteiger:innen und sogar komplett an deutschen Universitäten und Seminaren ausgebildete Lehrkräfte

---

3 Gemäß der EU-Richtlinie 2005/36/EG sollen internationale Lehrkräfte in Deutschland auch ohne vollständige Anerkennung einen partiellen Zugang zum Beruf erhalten. Das bedeutet, dass sie mit Einschränkungen hinsichtlich der Fächer, Schulformen oder Aufgabenbereichen eingestellt – und vor allem auch eingruppiert werden können. Vollumfänglicher Zugang zum Beruf (etwa Verbeamung oder uneingeschränkter Einsatz an allen Schulformen) bleibt erst nach weiterer Qualifizierung möglich. Die Umsetzung des partiellen Zuganges erfolgt(e) in den Bundesländern sehr unterschiedlich.

überlegt, aus dem Lehramt auszusteigen, weil sich die Arbeitsbedingungen an manchen Schulen in den letzten 20 Jahren massiv geändert haben. Insofern ist es aus meiner heutigen Sicht umso wichtiger für internationale Kolleg:innen, sich ein umfassendes Bild von den zu erwartenden konkreten Arbeitsbedingungen machen zu können, bevor sie die Entscheidung treffen, den Neuanfang mit allen notwendigen formellen und informellen Anpassungsmaßnahmen zu beschreiten.

Hinzu kommt, dass sich Lehrkräfte mit internationalen Abschlüssen in ihrer Rolle besonders exponiert diskriminierenden Anfeindungen von verschiedensten Seiten und auf verschiedensten Ebenen ausgesetzt sehen können. Die Anfeindungen können offen, versteckt oder auch nur wahrgenommen sein: Die zusätzliche Belastung in einem ohnehin oft überlastenden Arbeitskontext sind meines Erachtens nicht zu unterschätzen. Selbst wenn Schulleitungen und Aufsichtsbehörden aktiv und konsequent gegen solche Anfeindungen vorgehen würden, könnte aus meiner Erfahrung heraus nicht sichergestellt werden, dass Diskriminierung im Beruf als „Lehrkraft“ nicht zu einer immensen Belastung werden kann, da der Hauptteil der Arbeit mit immer neuen Menschen und in potenziell konfliktträchtigen Situationen stattfindet.

Um für die betroffenen Kolleg:innen die nicht selten existenziellen und gesundheitsgefährdenden Überlastungserfahrungen zu vermeiden, empfehle ich aus heutiger Sicht, vor der Entscheidung, den Neueinstieg als vollverantwortliche Lehrkraft in einer deutschen Schule anzustreben, eine ausreichend lange, praxisnahe Hospitation bzw. eine (tariflich vergütete) Praxisphase in multiprofessionellen Teams einer Schule zu absolvieren.

### **Intensive Hospitation oder vergütete Praxisphase im multiprofessionellen Team**

Ein wichtiges Element des vorliegenden Vorschlags ist die Hospitation der Antragsteller:innen in einer Schule. Den Wunsch, vor dem Antrag auf Anerkennung und der Bewerbung für den Schuldienst einen Einblick in das deutsche Schulsystem zu bekommen, habe ich sehr oft von internationalen Kolleg:innen gehört. Viele haben - unabhängig von den fachwissenschaftlichen Qualifikationen und der pädagogischen Berufserfahrung im Herkunftsland - ungeheuren Respekt vor dem Berufseinstieg in ein unbekanntes Schulsystem, dessen Eigenheiten und „heimliche Lehrpläne“ sie nicht gut kennen. Das ist auch der große Unterschied zu den Seiteneinsteiger:innen, die durch die eigene Schulzeit und ggf. durch Erfahrungen als Eltern die Grundcharakteristika und auch die ungeschriebenen Gesetze des Systems zumindest überblicken können, ohne eine Lehramtsausbildung absolviert zu haben.

Die vorgeschlagene Dauer von vier Wochen Hospitation kann aus meiner Sicht nur das absolute Minimum sein. In Sachsen haben wir insgesamt positive Erfahrungen

mit der Einstellung internationaler Kolleg:innen im Rahmen der Schulassistenz gemacht. Auf diese Weise können die schulischen Abläufe intensiv kennengelernt und gleichzeitig die berufsbezogenen Deutschkenntnisse verbessert werden, auch wenn diese Berufserfahrungen keinen Einfluss auf die Anerkennung haben. Die Unterstützung der Lehrkräfte vor Ort bietet eine besondere Chance für die Akzeptanz und eine positive Aufnahme im Kollegium, wenn es hier noch Vorbehalte geben sollte.

### **Anerkennungskolloquium mit paritätisch besetzter Expert:innenkommission**

Ein weiteres wichtiges Element im Reformvorschlag von Dita Vogel und Pedro di Luca betrifft die Zusammensetzung der Anerkennungskommission. Anstelle der rein mit verwaltungsrechtlich qualifizierten Sachbearbeiter:innen und Referent:innen besetzten behördlichen Anerkennungsstelle soll eine um pädagogische Fachleuten ergänzte Anerkennungskommission die Anträge internationaler Kolleg:innen prüfen und bewerten.

Meiner Erfahrung nach beschränkt sich der Vergleich von Ausbildungsmodulen des Abschlusses im Herkunftsland mit der Lehramtsprüfungsordnung vor Ort in der Regel auf die Bezeichnungsebene von zertifizierten Ausbildungsinhalten, da die Sachbearbeiter:innen verständlicherweise weder fachwissenschaftliche, didaktische noch bildungswissenschaftliche Kenntnisse haben. Von den Betroffenen wurde bzw. wird dieses Vorgehen als formalistisch, abwertend oder sogar diskriminierend wahrgenommen, da sie die eingeschränkte Kompetenz der Sachbearbeiter:innen - ebenfalls verständlicherweise - nicht nachvollziehen können.<sup>4</sup> Eine Anerkennungskommission unter Beteiligung von Fachleuten und Betroffenen, wie vorgeschlagen, könnte hier Abhilfe schaffen. Sie könnten dabei helfen aufzuklären, was sich hinter den in Zeugnissen benannten Ausbildungshinhalten tatsächlich verbirgt und welche Rolle diese in der Praxis für die Schule spielen. Berichten von Betroffenen zufolge traut sich die Anerkennungsstelle in Sachsen seit kurzem allerdings immer öfter zu, zugunsten der Antragstellenden Bewertungen nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu treffen, auch wenn Bezeichnungen von Ausbildungsmodulen nicht komplett übereinstimmen.

### *Zusammensetzung und Organisation von Anerkennungskommissionen*

Aus meiner Perspektive wäre bei der Zusammensetzung von Anerkennungskommissionen darauf zu achten, dass die Mitglieder nicht überwiegend aus den Hochschulen bzw. der Lehrerausbildung kommen. Wichtig wäre auch die Beteiligung von Schulleitungen und Personalvertretungen, um eine ausgewogene Balance zwischen theoretischen Ausbildungsinhalten und praktisch

---

4 Es gibt hier durchaus Bewegung: aktuell können in Sachsen Unterrichtserfahrungen schon für fehlende bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte angerechnet werden.

einsetzbaren Berufskompetenzen zu gewährleisten. Durch eine gleichberechtigte Einbeziehung von Personalrät:innen könnte zudem deren Aufgabe gestärkt werden, „die Eingliederung ausländischer Beschäftigter in der Dienststelle und das Verständnis zwischen ihnen und den deutschen Beschäftigten zu fördern“ (§ 73 Abs. 5 Sächsisches Personalvertretungsgesetz, in anderen Landesgesetzen ähnlich).

Angesichts der in manchen Jahren allein in Sachsen dreistelligen Zahl von Antragsteller:innen sollten Kommissionen nach Schulämtern und Schularten untergliedert werden, um auch bei einer hohen Zahl von Antragstellungen eine zügige Bearbeitung zu gewährleisten. Gegenüber einer zentralen Anerkennungskommission hätte dies den Vorteil, dass sowohl schulartspezifische als auch regionale Besonderheiten bei der Vereinbarung der Ausgleichsmaßnahmen beachtet werden könnten.

Aus meiner Sicht wäre es auch wünschenswert, wenn die Kommission nicht nur auf Basis der Aktenlage und der schriftlichen Einlassung der Antragsteller:innen eine Prüfung vornähme, sondern nach dem Absolvieren der Hospitation bzw. der schulischen Praxisphase ein Kolloquium mit den Antragsteller:innen stattfinden würde, um einen dialogischen Charakter der Anerkennung sicherzustellen.

Der zu erwartende erhebliche personelle Aufwand durch die Mitarbeit in solchen Kommissionen könnte auch dadurch gerechtfertigt sein, dass so ein breiter Kreis von schulischen Akteur:innen regelmäßig in Austausch mit internationalen Kolleg:innen tritt und in der Folge auf verschiedenen Ebenen als Multiplikator:innen wirken kann: sowohl bezüglich der Ressourcen internationaler Lehrkräfte als auch in Bezug auf deren Unterstützungsbedarfe beim Neueinstieg im deutschen Schulsystem.

## Fazit

Der Reformvorschlag von Dita Vogel und Pedro Di Luca biete solide und vielversprechende Anregungen, um die Anerkennung internationaler Lehrkräfte in Deutschland funktionaler zu gestalten. Durch die Fokussierung des Anerkennungsverfahrens auf individuelle berufspraktische Kompetenzen statt auf formale Abschlüsse, die Einführung praxisnaher Hospitationen und die Einrichtung fachlich besetzten Anerkennungskommissionen könnten bürokratische Hürden abgebaut und die Bedingungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg internationaler Lehrkräfte deutlich verbessert werden.

Würde der Vorschlag umgesetzt, könnte in den Bundesländern erheblicher behördlicher Aufwand reduziert werden, indem die Feststellung der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), ob ein Lehramtsabschluss im Herkunftsland zur Ausübung des Lehramts berechtigt, übernommen würde. Alle einmal bewerteten Abschlüsse könnten in Echtzeit im digitalen Infoportal „anabin“ der ZAB zu ausländischen Bildungsabschlüssen abgefragt werden.

Die vorgeschlagene Hospitationsphase von vier Wochen könnte sich jedoch als zu kurz erweisen, damit sich internationale Lehrkräfte ein umfassendes Bild von den beruflichen Anforderungen und Arbeitsbedingungen vor Ort machen können. Wenn die Kolleg:innen die Option bekämen, im multiprofessionellen Team der Schule bzw. der Schulassistenz für ein komplettes Schuljahr vergütet eingestellt zu werden, bekämen sie einen realistischeren Einblick in die zu erwartenden Aufgaben als Lehrkraft.

Die Einrichtung einer mit Fachleuten besetzten Anerkennungskommission würde durch die Aufnahme von Personalräten in das Gremium die Chance bieten, die Mitbestimmung zu stärken und den Personalvertretungen eine aktive Rolle beim Abbau von Diskriminierungen internationaler Lehrkräfte zuzuerkennen.

## Literatur

George, R. (2021): „Verschenkte Chancen?“ Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. Verfügbar unter <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/202108-Migrierte-Lehrkraefte-2021-A4-web.pdf> [31.07.2025].

Haas, J. (2018): Kein Bedarf für geflüchtete und migrierte Pädagog\*innen in Sachsen?, in: Erziehung und Wissenschaft. Mitgliederzeitung der GEW Sachsen, 02/18.