



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

DaF-Lehrerausbildung in Europa außerhalb  
der D-A-CH-Länder

## DaF-LehrerIn werden in Europa – Ein Vergleich zwischen Schweden und Nordmazedonien

*Tatjana Atanasoska*

**Abstract:** Diese Publikation beschäftigt sich mit der Situation des Schulfachs Deutsch (als Fremdsprache) und der nationalen Lehramtsausbildung DaF in zwei europäischen Ländern, Schweden und Nordmazedonien. Auch werden die beruflichen Möglichkeiten von DaF-LehrerInnen aufgezeigt. Trotz der schulhistorisch und nationalhistorisch unterschiedlichen Gegebenheiten und Entwicklungen werden neben den Unterschieden in Bezug auf DaF auch Ähnlichkeiten für das Fach sichtbar. Diese werden vor dem Hintergrund heutiger Entwicklungen im Lehrberuf dargestellt.

This publication gives an answer to the question how the school subject of German (as a foreign language) and the teacher education in German looks like in two European countries – Sweden and North Macedonia. Furthermore, the job situation of German teachers is looked at. Although these two countries show big differences in the historical developments of the school and nation, similarities will become visible. These similarities regarding German are shown in contrast to the differences. The publication discusses these results before the background of the teacher profession today.

**Schlagwörter:** LehrerInnenbildung, DaF in Europa, Vergleichende Forschung, Zweite schulische Fremdsprache; Teacher education, German as a Foreign Language in Europe, Comparative Research, 2nd foreign language in schools

Atanasoska, Tatjana (2020),  
DaF-LehrerIn werden in Europa –  
Ein Vergleich zwischen Schweden und Nordmazedonien.  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 725–755.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Der Faktor Lehrperson steht nicht nur seit Hattie (2008) unbestritten im Zentrum von Schulpolitik und Schulforschung, wenn es um Fragen der Unterrichtsqualität, Schulerfolg Schulorganisation, Schulentwicklung etc. geht. In der schulbezogenen Forschung dominieren in Bezug auf die Lehrperson Untersuchungen zu deren Wissen und Kompetenzen, Einstellungen und Handeln (ein Beispiel wäre das DaZ-Kom-Projekt, Ehmke/Hammer/Köker 2018), teilweise auch aus individualpsychologischer Sicht LehrerInnen innerhalb verschiedener herausfordernder Situationen (vgl. Rothland 2013). In dieser Studie soll es jedoch darum gehen, wie man LehrerIn, genauer DaF-LehrerIn im europäischen Kontext wird. Welche Ausbildung braucht man dafür, und wie sieht die derzeitige berufliche Situation für DaF-LehrerInnen aus?

Dieser Artikel<sup>1</sup> möchte die Möglichkeiten nutzen, die Vergleichsstudien für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn liefern können. Während in der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft international vergleichende Studien schon lange und auch ausgiebig Anwendung finden, sind diese in vielen Bereichen der DaF- (und DaZ-)Forschung selten<sup>2</sup>. Eine Kritik an Ländervergleichsstudien (nicht nur in den Erziehungswissenschaften) ist die oftmals arbiträre Auswahl der Länder, die häufig in der persönlichen Beziehung der AutorInnen begründet liegt (Parreira do Amaral 2015) und nicht in einer (theoretisch) fundierten stichprobenartigen Auswahl (Adick 2015<sup>3</sup>). Auch deswegen wurde für diese Vergleichsstudie der Ansatz eines „maximum variation sampling“ (Johnson/Christensen 2012: 234) gewählt. Es ist ein Land aus Skandinavien (Schweden) und ein Land aus Südeuropa (Nordmazedonien)<sup>4</sup> vertreten, die einen maximalen Unterschied im Schulsystem, in der historischen Entwicklung von Schule und Fremdsprachenunterricht und in der historischen und jetzigen Rolle von Deutsch als schulischer Fremdsprache aufweisen<sup>5</sup> (siehe Tabelle 2 in Kapitel 3).

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel basiert auf Teilergebnissen, die im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin erhoben und analysiert wurden. Eine weitere Publikation aus der Dissertation ist Atanasoska (2019).

<sup>2</sup> Vergleichsstudien sind heute bekannter, wenn sie als Evaluationsstudien durchgeführt werden. So sind alle Studien der OECD (PISA, TALIS), aber auch TIMSS und PIRLS international vergleichende Evaluationsstudien.

<sup>3</sup> Für DaF lässt sich die Länderwahl bei Mackiewicz 2014 als sehr persönlich und in seinem individuellen Hintergrund begründet analysieren

<sup>4</sup> Schweden wird mit SWE, Nordmazedonien (das bis 2019 *Former Yugoslavian Republic of Macedonia* hieß) mit MK abgekürzt.

<sup>5</sup> Natürlich gibt es auch andere Kombinationen von europäischen Ländern, die einer maximalen Variation entsprechen würden. Dass ich als Autorin die Landessprachen der beiden gewählten

In Bezug auf die Ausbildung von schulischen DaF-LehrerInnen, aber auch in Bezug auf Deutsch als schulische Fremdsprache kann man sagen, dass insbesondere in und für MK wenig/keine Forschung dazu existiert. Hierzu ist allgemein anzumerken, dass in beiden untersuchten Ländern, so wie in vielen Ländern mit Auslandsgermanistik, Forschung zu Lehramtsstudierenden und zur Rolle von FremdsprachenlehrerInnen im Schulsystem schwach ausgeprägt ist.

Die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen ist immer im Kontext der schulischen Situation des jeweiligen Faches zu sehen. Deswegen wird in dieser Publikation die schulische Situation von Deutsch als Schulfach im jeweiligen nationalen Kontext dargestellt (Kapitel 4), bevor auf die universitäre Ausbildung von DaF-LehrerInnen eingegangen wird (Kapitel 5).

In dieser Studie sollen Antworten auf folgende Fragen dargestellt werden:

1. Wie ist die schulische Situation von DaF (im Moment) in den untersuchten Ländern, und welche (wichtigen) Änderungen gab es in den letzten Jahren?
2. Wie wird man DaF-LehrerIn für das nationalstaatliche Schulsystem?
3. Welche Ähnlichkeiten zeigen sich in den beiden (schulorganisatorisch und historisch) unterschiedlichen Ländern, neben den vorhandenen Unterschieden, und zwar insbesondere in Bezug auf DaF als Schulfach?

## **2 LehrerInnen und Schule**

### **2.1 Schule als Institution**

In dieser Studie wird nur der schulische DaF-Unterricht im Rahmen des nationalstaatlich organisierten und reglementierten Schulwesens untersucht. Schule als Institution lässt sich in Bezug auf die Makroorganisation in drei Großtypen unterteilen<sup>6</sup>:

---

Länder auf einem hohen Niveau beherrsche, war jedoch im Endeffekt ausschlaggebend für die konkrete Länderwahl.

<sup>6</sup> Dies ist eine mögliche Unterteilung in Schulorganisationstypen. Eine der anderen Möglichkeiten ist bspw. eine regionale Unterscheidung, wie sie Windzio/Sackmann/Martens 2005 vorschlugen.

Tab. 1: Schulorganisationstypen (Schmid/Hafner/Pirolt 2007: 25–31)

1. Bürokratietyp <sup>7</sup>	Schule als Institution und Einzelschulen haben wenig Veränderungsraum, es wirkt ein starkes (und oft starres) schulisches Verwaltungshandeln. Schulautonomie ist stark beschränkt und eingeschränkt.
2. Effizienztyp	Die Einzelschule soll durch Anwendung wettbewerbsähnlicher Marktelemente (innerhalb ihrer Schulautonomie) in der Konkurrenz des (freien) Schulmarkts gestärkt werden.
3. Legitimitätstyp	Schulen wird die Möglichkeit zum „local empowerment“ (mit Schulautonomie) gegeben, um auf regional-lokale Herausforderungen und Möglichkeiten zu reagieren.

In Bezug auf die beiden in dieser Publikation betrachteten Länder sind bei der Schulorganisation der Bürokratietyp (MK) und der Effizienztyp (SWE) gegeben. Wie bei allen Typisierungen stellt diese Einteilung idealtypische Verhältnisse dar, denn insbesondere durch den von vielen Ländern wahrgenommenen „Globalisierungsdruck“ (van Ackeren/Brauckmann 2010: 60) wurden und werden auch jetzt in allen drei Organisationstypen neoliberale Änderungen durchgeführt, damit die nationalen Bildungssysteme „effizient und exzellent“ werden sollen. Großbritannien nimmt mit dem „New Public Management“-Ansatz schon vor den PISA-Ergebnissen 2000 die Neoliberalisierung von Schule und Bildung vorweg (vgl. Alexiadou 2005)<sup>8</sup>, wie sie dann ab 2000 in vielen europäischen Ländern umgesetzt wurden.

Als Reaktion auf PISA 2000 wurden insbesondere folgende drei Governance-Änderungen<sup>9</sup> von oben (d.h. von der staatlichen Politik) durchgeführt (Altrichter/Maag Merki 2010: 35, Thiel/Thillmann 2012: 35–36). Die im Folgenden angeführten Veränderungen sind zwar beim Effizienz- und Legitimitätstyp der Schulorganisation am deutlichsten sichtbar, jedoch reagierten auch Länder mit dem Bürokratietyp auf diese Art und Weise:

1. Umverteilung von Entscheidungsrechten: Den Einzelschulen wurde mehr Schulautonomie zugestanden.

<sup>7</sup> Zum ersten Typus zählt auch die Schulorganisation in Deutschland und Österreich. Zum zweiten beispielsweise England und Neuseeland, zum dritten Ungarn und Finnland.

<sup>8</sup> Schottland ist dabei der Teil der UK, der diese Änderungen des Bildungssystems kaum mitgetragen hat.

<sup>9</sup> „Governance“ beinhaltet in diesem Fall Änderungen in allen Bereichen des Schulsystems (Makro-, Meso, Mikroebene) und in jede mögliche Richtung (Top Down, Bottom Up) (Altrichter/Maag Merki 2010: 22).

2. Verbetrieblichung der Einzelschule: Im Zusammenhang mit der verliehenen Schulautonomie wird von der Einzelschule auch Schulverantwortung in finanziellen und/oder personalen Belangen eingefordert.
3. Evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung: Allen Schulen werden zentral ausgearbeitete Ziele vorgegeben. Diese können in einem kompetenzorientierten Lehrplan, aber auch als Bildungsstandards, etc. formuliert sein. Deren Erreichung wird (zum Großteil) zentral geprüft<sup>10</sup> (Output-Orientierung des Schulsystems).

Bildungsstandards sind output-orientierte Instrumente, die den Lernstand der SchülerInnenpopulation zu (mehreren) bestimmten Zeitpunkten standardisiert erheben sollen. Diese Überprüfungen sollen keine Selektions-, sondern eine Monitoringfunktion haben und betreffen deswegen meist nur bestimmte Kernbereiche in wenigen Fächern<sup>11</sup>. Schulen sollen sich nach Auswertung der Ergebnisse mit dem entsprechenden Leistungsfeedback auseinandersetzen und weiterentwickeln können (BMBF 2003: 20–30.). Diese Überprüfungen fließen deswegen (normalerweise) nicht in die Benotung individueller SchülerInnen ein. Zentrale Abschlussprüfungen sind dagegen sehr wohl notengebend und stehen am Ende einer Schulbiographie/eines Schultyps (bspw. bei einem zentralisierten Abitur). Genau wie bei Noten steht hier die Selektionsfunktion im Vordergrund und es wird die gesamte Population mit zentral vorgegebenen Überprüfungen in den Fächern bewertet (Maag Merki 2010: 147).

## 2.2 LehrerInnenbildung und Lehrerberuf in Europa

Es besteht weltweit ein Konsens darüber, dass es Aufgabe von LehrerInnen ist zu unterrichten, zu erziehen und zu beurteilen (vgl. das Kompetenzmodell LehrerInnen bei Rothland 2009: 494). Gerade im Bürokratietyt gibt und gab es starke Reglementierungen in Bezug auf den Lehrerberuf, denn sobald eine unbefristete Stelle (auch eine verbeamtete Stelle) erreicht ist/war, konnten LehrerInnen kaum gekündigt oder versetzt werden. Eine solche Anstellung ermöglicht eine fixe Laufbahn für LehrerInnen (Terhart 2010: 266), aber auch wenige Möglichkeiten, den Berufsweg flexibel zu gestalten (vgl. Hillert 2004). Dementsprechend können im Bürokratietyt „Listenplätze“ gegeben sein (Terhart 2010: 270), auch wenn neoliberale Governance-Änderungen im bürokratischen System diese Art der Stellenvergabe veränderten. Im Gegensatz dazu sind im Effizienz- und Legitimitätstyp Schulen

---

<sup>10</sup> In solchen Ländern erhält die Schulinspektion sehr viel Kontroll- und Einflussmöglichkeiten, um von Schulen die geforderte Entwicklung zu verlangen (van Ackeren/Brauckmann 2010: 60).

<sup>11</sup> Die 2. lebende Fremdsprache ist nie in den Bildungsstandards vertreten, mit Ausnahme des (nicht mehr durchgeführten) „*Eksterno Testirajne*“ in MK (Atanasoska 2019, vgl. Avdić 2017a). Diese Überprüfung von Bildungsstandards wurde in MK in allen Fächern (außer Sport und Kunst) bis 2018 durchgeführt.

ohnehin mit Personalautonomie ausgestattet und LehrerInnen konkurrieren auf dem „freien“ Lehrstellenmarkt um Posten.

Die Ausbildung von LehrerInnen, die heute in allen europäischen Ländern im tertiären Bildungssektor angesiedelt ist, unterscheidet sich von vielen anderen universitären Ausbildungen dadurch, dass mit dem Studium auch der Beruf gewählt wird (vgl. Rothland 2011). Im Gegensatz zu Berufen wie Arzt oder Anwalt, bei denen das Studium zwar genauso die Berufswahl enthält und in denen unterschiedliche Wege der Spezialisierung und beruflichen Entwicklung möglich sind, entscheiden sich Lehramtsstudierende jedoch mit dem Studienfach gleichzeitig auch für das später zu unterrichtende Schulfach.

Änderungen in der Schulorganisation können auf Mikro-, Meso-, und Makroebene auftreten (Altrichter/Maag Merki 2010: 25) und auf die LehrerInnenbildung zurückwirken, obwohl die universitäre Ausbildung von LehrerInnen im Allgemeinen außerhalb der rechtlichen Regelungen des Schulwesens steht. Wenn bestimmte Schulfächer vom Staat hinzugefügt oder entfernt werden (Makroebene), verändert dies die beruflichen Möglichkeiten für Personen mit abgeschlossenem Lehramt in diesen Fächern. Als Beispiel lässt sich in MK<sup>12</sup> aufzeigen, dass seit dem Zusammenbruch der UdSSR das schulische Interesse an Russisch stark nachgelassen hat. Russisch wurde dann nach 1990 nicht mehr als Pflichtfach angeboten. Dadurch wurde Russisch als Lehramtsstudium unattraktiv; RussischlehrerInnen wurden nicht mehr eingestellt. RussischlehrerInnen mit unbefristeten Stellen hatten jedoch an den Schulen Anspruch auf ihre Stelle (Bürokratiety), und da das gesellschaftliche Interesse an Russisch nicht mehr vorhanden war, mussten sich diese teilweise bereit erklären, andere Fächer zu unterrichten.

Änderungen auf der Mesoebene können genauso Einfluss auf die Möglichkeiten für LehrerInnen nehmen. So beeinflussen bspw. in SWE Einzelschulen das Angebot an modernen schulischen Fremdsprachen und in weiterer Folge das Interesse am Lehramtsstudium bestimmter Fremdsprachen. So entscheiden an Schulen in SWE (seit ca. 15-20 Jahren) Abstimmungen der Eltern, welche 2. lebende Fremdsprache (2. LFS<sup>13</sup>) angeboten werden sollen. Dabei wird immer Spanisch von Schülerinnen und Schülern (SuS) und Eltern verlangt. Dadurch wurde auch das Lehramtsstudium Spanisch attraktiver als das Lehramt Deutsch oder Französisch.

---

<sup>12</sup> Dies gilt genauso für viele andere Länder mit ehemals starken politischen Verbindungen zur UdSSR.

<sup>13</sup> Die zweite lebende Fremdsprache in der Schule wird durchgehend mit 2. LFS, die erste lebende Fremdsprache mit 1. LFS abgekürzt.

### **3 Forschungsmethodisches Vorgehen – zwei Länder im Vergleich**

Wie in der Einleitung angesprochen, existiert in MK keine und auch in SWE kaum Forschung zur Ausbildung von DaF-LehrerInnen und zu deren beruflichen, schulischen Situation und beruflich-schulischen Rolle. Um den Hintergrund von DaF im Hinblick auf den zukünftigen Beruf als DaF-LehrerIn zu skizzieren, wurden für die Studie Ergebnisse aus einer Dokumentenstudie von offiziellen und öffentlichen Schul- und Hochschuldokumenten in Bezug auf Deutsch als schulischer und universitärer Fremdsprache untersucht und verglichen. Auch die jeweiligen Curricula der einzelnen Studienstandorte für das Lehramt DaF wurden für diese Publikation analysiert. Zusätzlich wurde auf die im jeweiligen Land offizielle Schul- und Hochschulstatistik zurückgegriffen<sup>14</sup>, insbesondere bei der Frage der Anzahl von DaF-Studierenden und DaF-SchülerInnen. Die Berechnungen und Grafiken in diesem Text wurden von der Autorin eigens für diese Publikation erstellt. Im Rahmen des größeren Projekts, in das diese Publikation eingebettet ist, sind für MK und (in Teilen) auch für SWE qualitative Interviews mit (aktiven) LehrerInnen (Flick 2016) in Bezug auf ihre Erfahrungen mit dem schulischen DaF-Unterricht geführt worden<sup>15</sup>. Diese wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2012) ausgewertet<sup>16</sup>, sodass diese Untersuchung als qualitative Studie dem subjektivistischen Forschungsparadigma verpflichtet ist (Caspari 2016).

Betrachtet werden in dieser Untersuchung nur Schulen, die dem offiziellen staatlichen Lehrplan folgen. Folglich sind deutschsprachige Auslandsschulen oder PASCH-Schulen ausgeschlossen. Privat finanzierte oder geführte Schulen, die dem staatlich vorgegeben Lehrplan folgen, sind inkludiert. Der Grund liegt darin, dass die nationalstaatliche Lehramtsausbildung für den nationalstaatlichen Schulbereich ausbildet, d.h. den curricularen, schulrelevanten, schulrechtlichen und auch dienstrechtlichen Vorgaben des Staates folgt. Deutsch ist hierbei in beiden Schulsystemen immer nur 2. LFS. Ein weiterer Grund für das ausschließliche Interesse an den staatlichen Schulen sind die SchülerInnenzahlen, denn im nationalstaatlichen Schulbereich in SWE und MK lernen um ein Vielfaches mehr SchülerInnen DaF als in den oben erwähnten ausgeschlossenen Schultypen oder auch außerhalb des Schulsystems (z.B. beim Goethe-Institut, bei Sprachschulen etc.).

---

<sup>14</sup> Für die Erhebung und Darstellung der statistischen Daten ist in beiden Ländern die nationale statistische Behörde zuständig (siehe Primärquellen für die Links zu den Startseiten der offiziellen Schul- und Hochschulstatistik in SWE und MK).

<sup>15</sup> Die sieben Interviews wurden in MK 2017/18 geführt. In Schweden begannen die Interviews im Mai 2019 und werden voraussichtlich im Herbst 2019 abgeschlossen.

<sup>16</sup> Die detaillierte Auswertung in Bezug auf Rahmenbedingungen für DaF-LehrerInnen läuft noch und wird in einer weiteren Publikation behandelt werden.

Im Sinne des „maximum variation sampling“ werden in dieser Tabelle noch einmal die relevantesten Unterschiede (und Ähnlichkeiten) zwischen den beiden untersuchten Ländern zusammengefasst.

Tab. 2: Vergleich des Systems Schule in SWE und MK

	<b>Schweden</b>	<b>Nordmazedonien</b>
Institution Schule – Typus	Effizienztyp	Bürokratiotyp
Schulautonomie	Stark gegeben	(Eigentlich) Keine gegeben <sup>17</sup>
Output-Orientierung der Schule	Stark gegeben Bildungsstandards zentrale Abschlussprüfungen kompetenzorientierter Lehrplan	Stark gegeben zentrale Abschlussprüfungen kompetenzorientierter Lehrplan
Geschichte des Faches Deutsch	Seit 1960ern flächendeckend als Schulfach in Sek. I und II angeboten und von sehr vielen SuS besucht bis Ende der 1980 auch als 1. LFS angeboten heute nur noch als 2. LFS in Sek. I und II Popularität stark gesunken	Seit 1960ern in Sek. II angeboten bis zu den 1990ern eine der 1. LFS (gemeinsam mit Englisch, Französisch, Russisch) seit 1990ern in Sek. I und II angeboten (auch als 1. LFS) heute nur noch als 2. LFS in Sek. I und II seit 20 Jahren steigende Popularität
Deutsch als Schulfach	Deutsch eine der möglichen 2. LFS ab der 6. Schulstufe in der Sekundarstufe II nicht in allen Schultypen eine 2. LFS vorgesehen Englisch flächendeckend 1. LFS (in allen Schulstufen)	Deutsch eine der möglichen 2. LFS ab der 6. Schulstufe in der Sekundarstufe II nicht in allen Schultypen eine 2. LFS vorgesehen Englisch flächendeckend 1. LFS (in allen Schulstufen)
Popularität Deutsch in der Schule	Deutsch und Französisch sinkende SuS-Zahlen, Spanisch steigende SuS-Zahlen	Deutsch steigende SuS-Zahlen, Französisch und alle anderen 2. LFS sinkende SuS-Zahlen
Output-Orientierung im Fach Deutsch	Teilweise gegeben zentrale Abschlussprüfungen für Sek. II sind möglich, aber nicht verpflichtend kompetenzorientierter Lehrplan	Stark gegeben bis 2018 verpflichtende Bildungsstandards auch in Deutsch zentrale Abschlussprüfungen für Sek. II kompetenzorientierter Lehrplan
Freie Schulwahl für SuS	Für jeden Schultyp gegeben	In der Sekundarstufe II gegeben

<sup>17</sup> Wie weiter oben erwähnt, gab es in allen Schulorganisationstypen Governance-Veränderungen, sodass auch in MK eine geringe, wenn auch nicht immer genau gesetzlich definierte, Schulautonomie existiert. So hat bspw. der Schuldirektor ein gewisses Maß an Spielraum erhalten, welche Personen er/sie einstellt oder weiterbeschäftigt.



	<b>Schweden</b>	<b>Nordmazedonien</b>
Lehramtsstudium	Mindestens 2-Fach-Lehramtsstudium Für Schuldienst Lehramtsabschluss (entspricht MA) nötig Lehrerlegitimation für unbefristete Stelle nötig	1-Fach-Lehramtsstudium oder Fachstudium (BA) mit anschließendem pädagogischen Studienjahr Für Schuldienst nur BA Lehramt/ BA+pädagogisches Jahr nötig
Anstellung LehrerInnen	Personale Schulautonomie Schulautonomie auch in Bezug auf Höhe des Gehalts und Dauer des Vertrags Kündigungsmöglichkeit durch Arbeitgeber und Arbeitnehmer	Staatlich gesteuerte Anstellung staatliche vorgegebene Gehaltstabelle bei Entfristung absolute Jobsicherheit (im Grunde) keine Kündigung möglich

In ganz Europa gilt, dass sowohl die LehrerInnenausbildung als auch der Berufsstand der LehrerInnen eine starke „Feminisierung“ aufweist (Neunteufl/Atanasoska 2019: 212-213).

## 4 Deutsch als Fremdsprache in Schulen in SWE und MK

Die beruflichen Möglichkeiten für AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums hängen stark von der schulischen Situation des Schulfaches, in diesem Fall Deutsch ab. Deswegen wird in diesem Kapitel ein Überblick über die schulische Situation von Deutsch als 2. LFS im jeweiligen nationalen Schulsystem in den beiden Ländern gegeben.

### 4.1 Schweden

Zunächst soll die Entwicklung der GesamtschülerInnenzahlen dargestellt werden. Derzeit ist die SuS-Zahl in SWE seit 2009/2010 wieder steigend (s. Abb. 1). Die 2. LFS wird in der 6. Schulstufe erstmalig angeboten. In dieser Schulstufe kann man in die an der jeweiligen Schule vorhandene 2. LFS ‚hineinschnuppern‘. Ab der 7. Schulstufe muss man eine der angebotenen Sprachen für die 7.-9. Schulstufe der Sek. I wählen<sup>18</sup>. In der Sekundarstufe II gibt es viele verschiedene Schultypen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wobei jedoch die meisten davon in ihrem Lehrplan keine verpflichtende 2. LFS vorsehen. Durch die steigenden SchülerInnenzahlen im Land hat sich auch die Zahl der Lehrpersonen und der Bedarf an LehrerInnen

<sup>18</sup> Jedoch können SuS sich auch für die Fächer Englisch oder Schwedisch vertiefend entscheiden. Somit haben diese SuS keine 2. LFS in der Sekundarstufe I.

in allen Schulstufen erhöht, wodurch es in den letzten Jahren auch im Bereich 2. LFS zu vielen Neuanstellungen kam<sup>19</sup>, insbesondere in Spanisch (Svensson 2015).

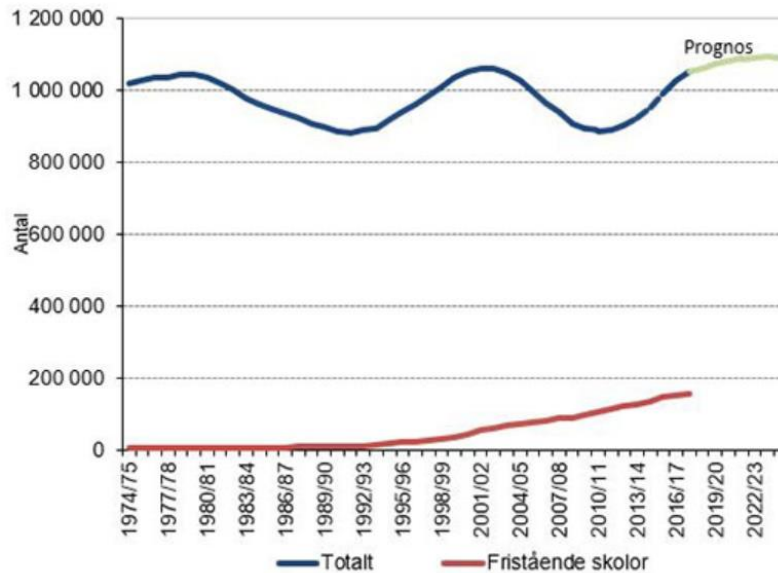


Abb. 1: Anzahl Grundschul-SuS SWE mit Prognose<sup>20</sup> (Skolverket 2017/18)

Im Schuljahr 2018/19 besuchten von den ca. einer Million GrundschülerInnen ungefähr 460 000 SchülerInnen die Schulstufen 6-9 und waren damit zum Besuch einer 2. LFS berechtigt. Die Verteilung auf die verschiedenen Sprachen innerhalb der 2. LFS werden in Abb. 2 in Bezug auf das Schuljahr 2000/2001 dargestellt (damals waren 440 000 SchülerInnen in der 6.-9. Schulstufe). Deutsch als 2. LFS zeigt in SWE seit mehr als 20 Jahren einen Abwärtstrend. Der große ‚Gewinner‘ im Bereich der 2. LFS ist Spanisch. Interessant ist, dass trotz gegenteiliger offizieller Bemühungen alle weiteren 2. LFS neben Spanisch, Deutsch und Französisch (bspw. Chinesisch, Russisch, Italienisch) in der Popularität stark abgenommen haben<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Die Grundschule beginnt in Schweden im Alter von sechs Jahren und umfasst eine Vorschulstufe + neun Schulstufen. Bzgl. Lehrermangel, siehe „Lärarprognos: Stor brist på lärare“: <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/analyser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/produktrelaterat/narliggande-information/lararprognos-2017---stor-brist-pa-larare/> (18.01.2019)

<sup>20</sup> Diese Grafik ist unverändert übernommen von Skolverket (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2018-03-22-elevantalet-i-grundskolan-fortsatter-att-oka-lasaret-2017-18>, 10.07.2019). Die blaue Linie zeigt die Anzahl aller GrundschülerInnen (Klassen 1–9), die rote Linie stellt die Anzahl von SchülerInnen an privat finanzierten/geführten Schulen (aber innerhalb des staatlichen Lehrplans) dar.

<sup>21</sup> Da in der Sekundarstufe II (Gymnasium) die 2. LFS nicht in allen Zweigen und Programmen verpflichtend (oder überhaupt wählbar) ist, werden in dieser Publikation zur Trendentwicklung für die beiden Länder nur Zahlen aus dem Grundschulbereich verwendet.

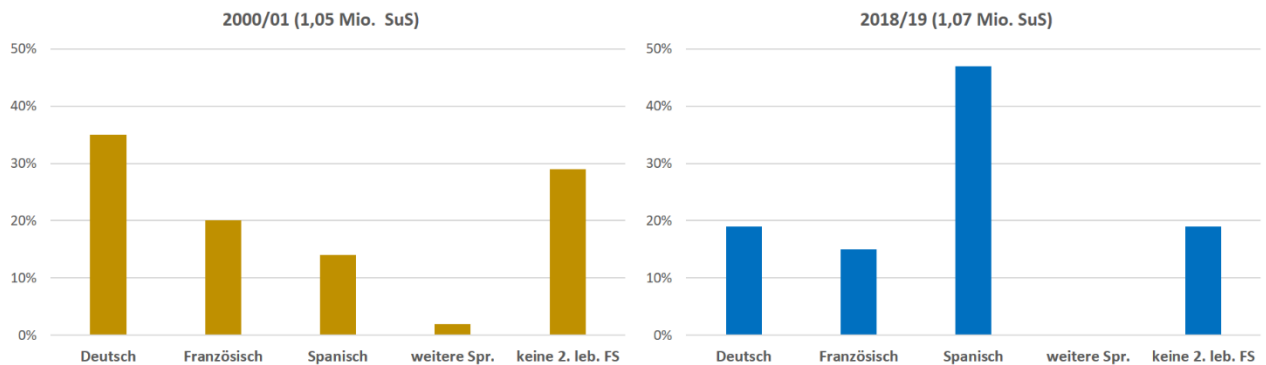


Abb. 2: SuS-Anzahl in den 2. LFS (Durchschnitt über 6.-9. Grundschulstufe)<sup>22</sup>

In SWE ist statistisch auffällig, dass trotz der Verankerung der 2. LFS im Grundschullehrplan im Schuljahr 2018/19 durchschnittlich 20 % der SuS keine 2. LFS besucht haben (siehe Fußnote 21. Dem ‚Trend‘, die 2. LFS abzuwählen, begegnet Schweden dadurch, dass für die Absolvierung von einer 2. LFS im Jahr 2011 Extrapunkte in Bezug auf die schulischen Abschlussprüfungen eingeführt wurden<sup>23</sup>. Dadurch hat sich der Prozentsatz von SuS ohne 2. LFS in der Sek. I in den letzten 20 Jahren verringert. Sowohl für den Wechsel in die Sekundarstufe II als auch für die Wahl eines Universitätsstudiums wird ein Numerus-Clausus-System angewendet, wobei diese Extrapunkte der 2. LFS für SuS eine Rolle spielen (können). Dies erhöht zwar die Motivation, eine 2. LFS bis Schulende zu besuchen, jedoch wird in erster Linie Spanisch gewählt.

Deutsch ist somit seit einem Jahrzehnt nach Spanisch stabil auf dem zweiten Platz der 2. LFS<sup>24</sup>. Deutsch ist in der Grundschule eine ‚männliche‘ Sprache, da ein größerer Prozentsatz der Jungen Deutsch wählt, und das, obwohl Jungen weniger oft eine 2. LFS besuchen als Mädchen.

<sup>22</sup> Diese und alle folgenden Grafiken wurden für diesen Aufsatz von der Autorin aus den jeweiligen offiziellen und öffentlichen Schul- und Hochschulstatistiken der Länder erstellt. Im Primärliteraturverzeichnis sind die Links zu den staatlichen Statistiken des jeweiligen Landes angegeben. Welche Daten für die jeweilige Grafik verwendet wurden, wird in der Grafik selbst bzw. im erklärenden Text erwähnt.

<sup>23</sup> Diese Extrapunkte für die positive Absolvierung von der 2. LFS wurden in der Lehrpländerung 1994 abgeschafft (Lpo 94). Die Wiedereinführung der Punkte erfolgte mit der Lehrpländerung 2011 (Lgr 11).

<sup>24</sup> Dies gilt interessanterweise nur für die kommunalen Schulen, nicht für die privat finanzierten Schulen, in denen Deutsch nach Französisch an dritter Stelle steht.

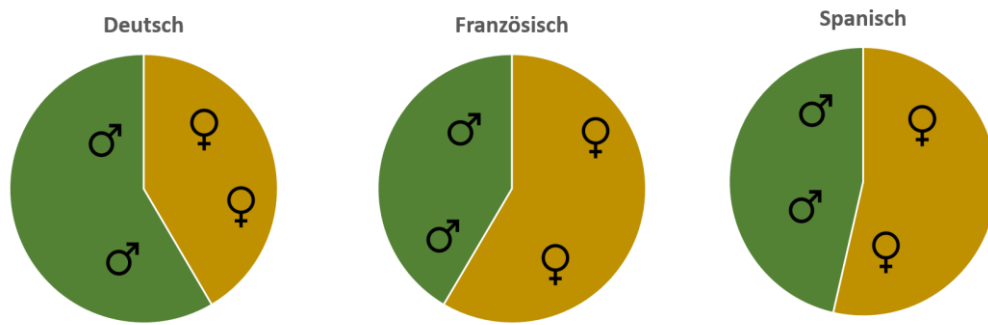


Abb. 3: Geschlechterverteilung bei den 2. LFS (Grundschule)

Jedoch brechen Jungen die 2. LFS häufiger ab. 15% der Jungen der Abschlusskohorte 2018/19, aber ‚nur‘ 10% der Mädchen gaben ihre 2. LFS im Verlauf ihrer Grundschulzeit auf.

Die Output-Orientierung im schwedischen Schulsystem zeigt sich einerseits im kompetenzorientierten Lehrplan, andererseits in den zentral vorgegebenen Abschlussprüfungen. Diese sind für die Sekundarstufe II in den Fächern Mathematik, Schwedisch und Englisch verpflichtend. Da die Sekundarstufe II nach einem Kursystem organisiert ist<sup>25</sup>, muss jeder abschließende Kurs in diesen drei Fächern mit einer zentralen Abschlussprüfung abgelegt werden. Auch für die 2. LFS gibt es vorgegebene zentralisierte Kursabschlussprüfungen für die Oberstufe, jedoch sind diese in Deutsch (und allen anderen 2. LFS) nicht verpflichtend. Es obliegt der Lehrkraft zu entscheiden, ob er/sie die zentralisierten Abschlussprüfungen anwenden möchte oder ob ‚nur‘ die Leistungen aus dem Unterricht entscheidend für die Abschlussnote sein sollen. Dadurch hat die Lehrperson in der 2. LFS im Vergleich zu den zentralisiert geprüften Fächern mehr Möglichkeiten und Einfluss in Bezug auf die Notengebung im Fach.

Während das schwedische statistische Zentralbüro die SchülerInnenzahlen seit Jahrzehnten detailliert publiziert, sind die Zahlen für LehrerInnen in Bezug auf einzelne Fächer erst seit 2013/14 zugänglich. Im Bereich der 2. LFS sind im Schuljahr 2018/19 9.795 LehrerInnen angestellt. Für Deutsch und Französisch lässt sich dabei sagen, dass ca. 80 % der Lehrpersonen eine Festanstellung haben. So wie das Interesse der SuS für Spanisch am größten ist (siehe Abb. 2), so ist auch die Zahl der SpanischlehrerInnen am höchsten.

<sup>25</sup> Für einen Überblick zum schwedischen Schulsystem, siehe Werler/Claesson/Strandler 2015.

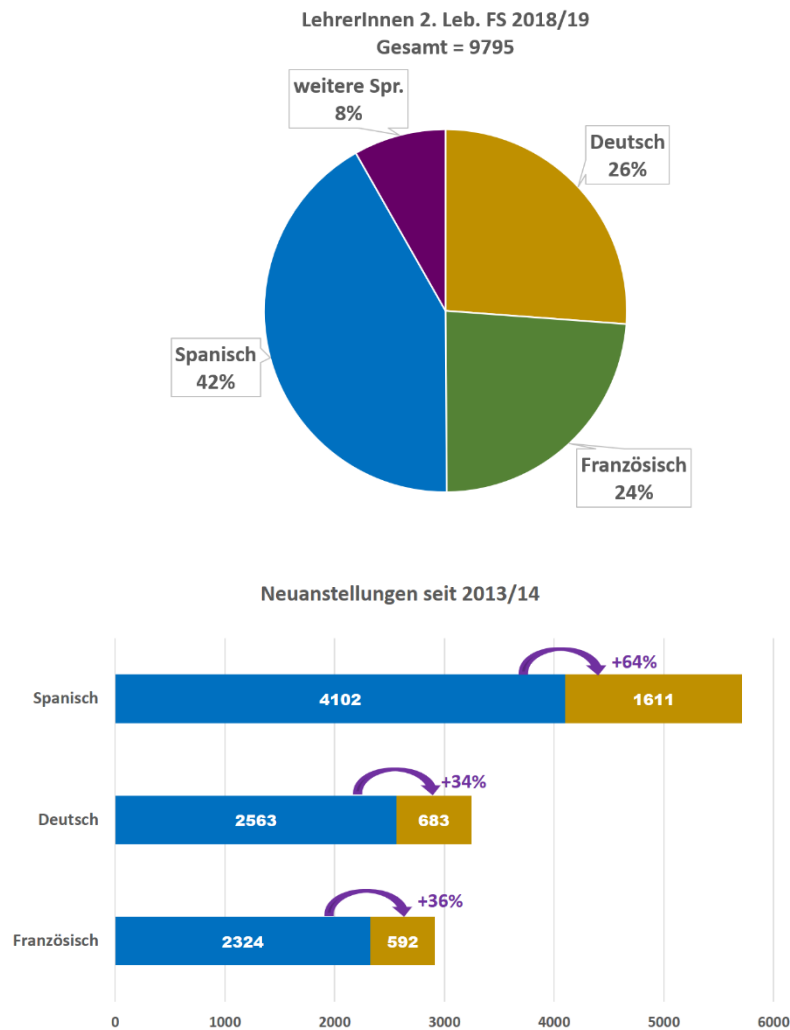


Abb. 4: Zahl der LehrerInnen in den 2. LFS 2018/19 und Neuanstellungen seit 2013/14

Der größte nominale und prozentuale Zuwachs lässt sich bei den SpanischlehrerInnen beobachten. In SWE gilt bezüglich der Feminisierung für die Fächer Deutsch und Französisch, dass 82 % bzw. 85 % des Lehrpersonals weiblich sind, in Spanisch 77 % (siehe Kap. 2). Aus der Statistik lässt sich nicht ablesen, wie viele Stunden ihres Lehrdeputats die Personen in der 2. LFS unterrichteten. Die vielen Neuanstellungen in der 2. LFS bedeuten natürlicherweise ein relativ junges Kollegium in Deutsch (und insbesondere Spanisch), sodass Stellen in naher Zukunft nicht so häufig frei werden, denn in erster Linie sorgen in der Institution Schule Pensionierungen für (unbefristete) Stellen.

## 4.2 Nordmazedonien

Das Schulsystem ist in MK in eine 9jährige Grundschule<sup>26</sup> und 4jährige Oberstufe geteilt. In der Oberstufe gibt es verschiedenste Schultypen, in der Grundschule nicht. Viele Schulen, insbesondere auch Oberstufenschulen, operieren wegen Raummangels immer noch mit einem Schichtsystem. Die Schulgebäude werden somit von ca. 7:30 bis ca. 19 Uhr durchgehend genutzt und es gibt für jede Schicht ein eigenes Kollegium für alle Fächer.

In der Grundschule ist Englisch die 1. LFS und zwar ab der 1. Klasse. Deutsch wird als 2. LFS von der 6. bis zur 9. Schulstufe angeboten. In der Sek. II ist das Fremdsprachenangebot vom Schultyp abhängig, wobei Englisch als 1. LFS flächendeckend unterrichtet wird. Im Moment ist Deutsch im Land sehr populär, denn Deutschland ist ‚das‘ Auswanderungsziel vieler EmigrantInnen der letzten 10 bis 15 Jahre. Doch sind die Gesamtzahlen der SuS in MK seit Jahren sinkend.

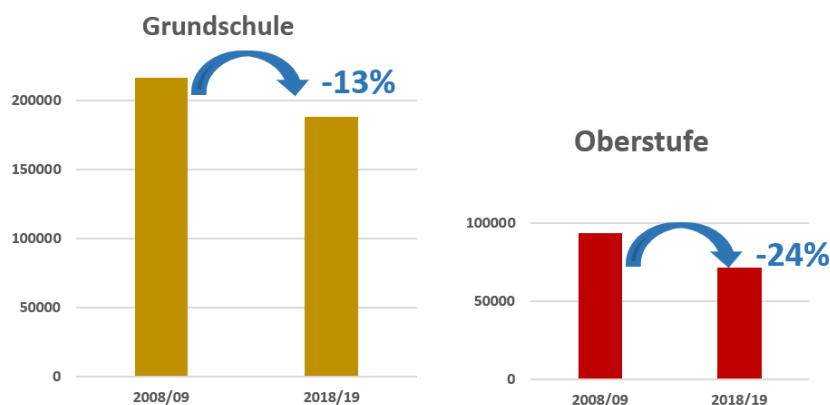


Abb. 5: SchülerInnenzahlen in MK 2008/09 bis 2018/19

In den letzten zehn Jahren ist die SchülerInnenpopulation in der Grundschule um 13 % und in der Oberstufe um 24 % gesunken<sup>27</sup>. Sichtbar wird auch, dass nur ungefähr 40% eines Jahrgangs eine weiterführende Oberstufe besuchen. 60 % eines Jahrgangs beenden ihren Schulbesuch nach der Grundschulzeit<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Die Vorschulklasse wurde 2005 verpflichtend eingeführt, weswegen sich die Grundschulzeit von acht auf neun Jahre erhöhte (Oschlies/Hörner 2015: 514).

<sup>27</sup> Schon ab 2001 wurde ein SchülerInnenschwund beklagt (Oschlies 2007: 515).

<sup>28</sup> Um diesem Trend entgegenzuwirken, wurde 2014/15 die Schulpflicht auf die Oberstufe mit verpflichtender Matura eingeführt. Die Schulpflicht beträgt nun also 13 Jahre. Welche Effekte diese Änderung in der Statistik hat, lässt sich noch nicht absehen, jedoch scheinen sich trotz eingeführter Schulpflicht weiterhin weniger als die Hälfte eines Jahrgangs für die Oberstufe einzuschreiben.

Im Gegensatz zur oben angesprochenen und auch in MK zutreffenden ‚Feminisierung‘ des Lehrberufs, ist in Europa eine ‚Maskulinisierung‘ der SchülerInnenpopulation zu bemerken. Dies wird für diese Publikation anhand von MK dargestellt, gilt jedoch auch für SWE, Deutschland/Österreich und weitere europäische Länder<sup>29</sup>.

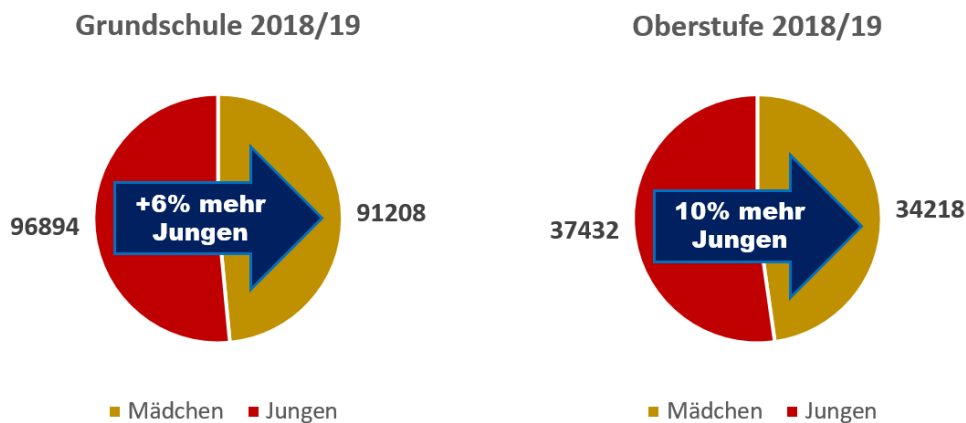


Abb. 6: Geschlechterverhältnis in Grundschule und Oberstufe

Somit ist in der Grundschule in MK, die alle Kinder aufgrund der Schulpflicht besuchen müssen, die männliche Population um 6% höher als die weibliche<sup>30</sup>.

Der Lehrplan für Deutsch zeigt ebenso wie die abschließende Zentralmatura in MK einen starken Bezug zum GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, vgl. Europarat 2001). Die Zentralmatura wurde für (fast) alle Fächer im Jahr 2007/08 eingeführt (Avdić 2017b: 9; Oschlies/Hörner 2015: 518), wodurch die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten obsolet wurden. Die meisten Abschlussprüfungen in den Fremdsprachen finden naturgemäß in Englisch statt. In Deutsch treten je nach Schuljahr ca. 100-200 SuS im ganzen Land an. Die Zentralmatura wird zentral entwickelt, für jedes Fach an einem bestimmten Tag von den SuS in ganz MK absolviert und danach zentral, d.h. nicht von der/dem eigenen KlassenlehrerIn, korrigiert.

Es zeigt sich durch die starke Förderung durch Deutschland (durch den DAAD an den Universitäten, das Goethe-Institut und die deutschen Botschaft in Skopje) eine

<sup>29</sup> Für Europa liegen eigene Berechnungen der Autorin vor, die jedoch noch nicht veröffentlicht sind.

<sup>30</sup> In der schwedischen Grundschule beträgt dieser Wert zum Vergleich im Schuljahr 2018/19 plus 5% mehr Jungen als Mädchen. Da in beiden Ländern Schulpflicht für diese Altersgruppe herrscht, bildet dies die Gesamtpopulation der 6-15jährigen ab.

starke Bindung MKs an Deutschland<sup>31</sup>. Diese Deutschland-Fokussierung sieht man auch bei den Fortbildungen, die für das Fach Deutsch nur selten bis gar nicht von nationalen Fortbildungsstätten angeboten werden, sondern vom Goethe-Institut, dem DAAD oder der Deutschen Botschaft<sup>32</sup>. Auch Stipendien für Auslandsaufenthalte (in Deutschland), Fortbildungen oder Symposien/Konferenzen (in Deutschland oder in Südeuropa) sowie Bildungsprogramme für SuS werden von den genannten Institutionen angeboten. Zusätzlich werden für das Fach Deutsch keine nationalen Lehrmaterialien erstellt, sondern Lehrwerke aus Deutschland importiert und verwendet.

Laut Statistik ist die Zahl der LehrerInnen in den letzten Jahren stark gestiegen (und zwar um 15 %), während die SchülerInnenpopulation gesunken ist, und zwar um 15 %.

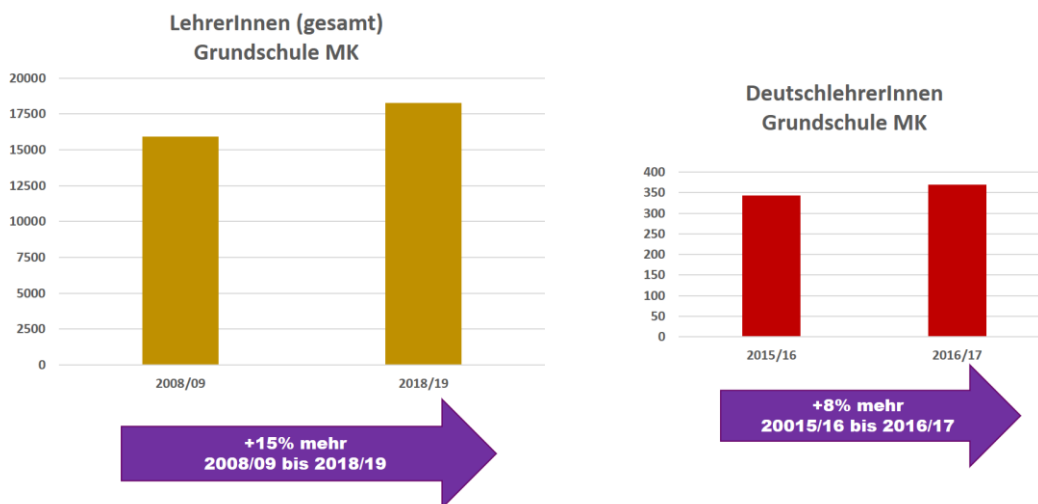


Abb. 7: LehrerInnen Grundschule MK

Interessant für MK ist, dass trotz Abnahme des Interesses an Französisch die Anzahl der FranzösischlehrerInnen weiterhin höher ist als die der DeutschlehrerInnen. Dies bedeutet Unterschiede in der Gruppengröße pro Lehrkraft. Ein Grund liegt darin, dass das Bürokratiesystem in MK unbefristete LehrerInnen einen Anspruch auf Vollbeschäftigung einräumt, und da sie nur ein Fach anbieten<sup>33</sup>, müssen Stunden in z.B. Französisch eingeplant werden.

<sup>31</sup> Österreichische oder deutschschweizerische Kontakte und Förderungen sind nur marginal vorhanden.

<sup>32</sup> Somit sind alle diese Aktivitäten durch öffentliche Mittel des Auswärtigen Amtes in Deutschland finanziert. Es gibt zwar zwei Standorte für OeAD-Lektorate, aber in den Erfahrungen und in der Wahrnehmung der LehrerInnen ist das deutsche Angebot aus Deutschland bekannter, weitreichender und finanziell attraktiver.

<sup>33</sup> 80 % der LehrerInnen unterrichten nur ein Fach (Oschlies/Hörner 2015: 517).



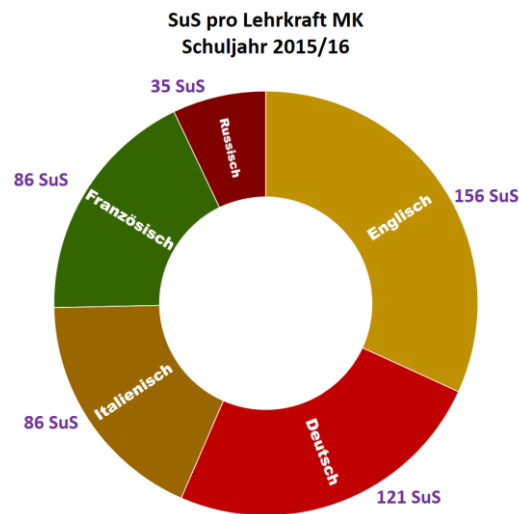


Abb. 8: Anzahl SuS pro Lehrkraft (Durchschnitt) in MK

Deutsch als 2. LFS hat also nach Englisch als 1 LFS die zweitgrößte Gruppengröße an SuS im Fach.

## 5 DaF-Lehramt studieren in SWE und MK<sup>34</sup>

### 5.1 Schweden

Das Lehramtsstudium ist in SWE kombinationspflichtig und ähnlich wie in Deutschland/Österreich werden zwei/drei Fachstudien mit fachdidaktischen und pädagogischen Anteilen kombiniert studiert und absolviert. Es gibt nach dem Studium keine unterrichtspraktische Phase (z.B. wie das Referendariat in Deutschland), da die Praxisphase in das Studium integriert ist. Somit ist eine Person mit abgeschlossenem Lehramtsstudium automatisch LehrerIn. Jedoch wurde 2011 eine Lehrerlegitimation eingeführt, um die alle LehrerInnen zentral im Bildungsministerium ansuchen müssen<sup>35</sup>. Mit dieser Maßnahme versucht Schweden gegenzusteuern, dass in vielen Schulen Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium angestellt wurden. Zumeist holten diese Personen ihr Lehramtsstudium auch nicht nach, sobald sie eine Stelle gefunden hatten. Seit 2011 ist es so, dass nur zugelassene LehrerInnen Noten vergeben dürfen, was deren Attraktivität für Schulen erhöht und die Motivation (bei jetzigen und zukünftigen LehrerInnen) zum Abschluss des Lehramtsstudiums erhöhen soll.

<sup>34</sup> Die Darstellung des Deutschstudiums an Universitäten in MK und SWE basiert auf einer Dokumentenanalyse der universitären Lehrpläne in MK und SWE (siehe Primärliteratur).

<sup>35</sup> Skolverket: Lärarlegitimation och förskollärarlegitimation. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation> (03.05.2019)



Abb. 9: Studienstandorte für Lehramt Deutsch in SWE<sup>36</sup>

Im Moment kann Deutsch im Lehramtsstudium an den oben markierten Universitätsstandorten studiert werden. Um LehrerIn zu werden, kann einerseits direkt das Lehramtsstudium gewählt werden, das in Schweden außerhalb des BA/MA-Schemas liegt und zu einem eigenen (Lehramts-)Abschluss führt, oder zukünftige LehrerInnen bauen auf vorhandene Fachstudien auf. Hierbei gibt es auch spezifische berufsbegleitende Angebote für schon im Schuldienst stehende LehrerInnen<sup>37</sup>.

Die Zulassungsvoraussetzung für die Aufnahme eines sprachlichen Lehramtsstudiums in der 2. LFS liegt bei Steg 3 der Oberstufe (A2.2 nach GER)<sup>38</sup>. Dies entspricht dem Abschluss von Deutsch in der Grundschule (Sek. I) und einem zusätzlichen Jahr in der Sek. II, oder drei Jahren Deutsch in der Sek. II (falls Deutsch nicht in der Grundschule gewählt wurde). Die Studienplätze werden in SWE zwar nach Notendurchschnitt vergeben, doch die für Lehramtsstudierende vorgesehenen Plätze

<sup>36</sup> Quellenverweis Schwedenkarte: By Koyos - Own work by uploader + Online Map Creation, <http://www.aquarius.ifm-geomar.de/>, Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=6673728> (12.06.2019).

<sup>37</sup> Im Lehramt gibt es vorgeschriebene Kombinationsmöglichkeiten der Fächer. Diese schränken in erster Linie die Kombinationsmöglichkeiten von Fächern wie Geschichte, Kunst, Musik, etc. ein (SFS 2017: 893).

<sup>38</sup> Steg 3 bedeutet laut Skolverket ungefähr A2.2 als Minimumniveau (Skolverket 2017: 5). Siehe auch Lehrplan für Steg 3 (<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3Fsubject-Code%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>) (19.06.2019).

werden in keinem Fach gefüllt. Dadurch spielt der Numerus Clausus im Lehramtsstudium keine Rolle.

Die Mindeststudienzeit im Vollzeitstudium beträgt je nach Schulform und Fächerkombination zwischen 4,0 und 5,5 Jahren (240 bis 330 ECTS<sup>39</sup>). Für die Grundschule sind 60 ECTS Deutsch, also zwei Semester Fachstudium ausreichend, für die Oberstufe sind 90 ECTS nötig (drei Semester Fachstudium)<sup>40</sup>. Curricular zeigt sich, dass der Anteil von sprachpraktischen Ausbildungsinhalten sehr hoch ist und bei den unterschiedlichen Universitäten pro Semester bei durchschnittlich 45-60 % (also ca. 15 ECTS) liegt. Darüber hinaus enthalten alle Curricula für das Lehramt Literatur, Didaktik, Sprachwissenschaft und Landeskunde/Kultur/Interkulturalität. Die Fachdidaktik beträgt oftmals nur 10-15 % aller ECTS im Lehramtsstudium. Auch Übersetzungen von und in beide Sprachen (Deutsch und Schwedisch) können Teil des Lehrplans sein. Eine verpflichtende Seminararbeit (Abschlussarbeit) mit einem Umfang von ca. 15 ECTS ist nur im Lehramt Gymnasium vorgesehen, da diese im dritten Semester wird. Ein verpflichtender Auslandsaufenthalt wird nur selten verlangt, jedoch von Universitäten empfohlen und durch Netzwerke und Austauschprogramme mit (deutschen) Universitäten gefördert.

Da die AbsolventInnenzahlen für Deutsch Lehramt (und Deutsch insgesamt) gering ist, was auch bedeutet, dass nur eine geringe Anzahl von Studierenden Deutsch studiert, werden Studienangebote verstärkt in Blended Learning oder sogar in E-Learning angeboten<sup>41</sup>. Das Angebot von Online-Kursen wird von Studierenden gerade beim Lehramt als attraktiv wahrgenommen, wodurch auch berufsbegleitend Lehramtsstudien absolviert werden können. Blended Learning und E-Learning-Angebote sind in SWE an allen Universitäten ein wichtiger Bestandteil des universitären Angebots.

## 5.2 Nordmazedonien

Das staatliche Vertrauen in LehrerInnen ist in MK nicht stark ausgeprägt. Viele GrundschullehrerInnen müssen oftmals einer Mikroplanung ihres Faches folgen, in der für jede Unterrichtseinheit staatlich vorgegeben ist, welche Seiten im Lehrbuch (auf welche Art und Weise) bearbeitet werden sollen. Sanktionsmöglichkeiten durch die Schulinspektion gibt es viele. Auch das *eksterno testirajne* (Atanasoska

---

<sup>39</sup> In Schweden werden zwar „hp“ (Hochschulpunkte) als Leistungspunkte vergeben, aber 1 hp ist per definitionem 1 ECTS.

<sup>40</sup> Quellen für die Studienordnung Lehramt sind <https://arbetsformedlingen.se/for-arbetsso-kande/valj-yrke/hitta-yrken/yrkesgrupper/1131> und „Hitta och jämför utbildningar“ bei [www.studera.nu](http://www.studera.nu) und SFS 2013:924 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100) (20.06.2019).

<sup>41</sup> Diese Entwicklung wurde von Tjär schon 2009 skizziert.

2019; Avdić 2017a) war eine ähnliche Art der ‚Kontrolle von oben‘, die LehrerInnen gegenüber durchgeführt wurde<sup>42</sup>.

Für jetzige Deutschstudierende sind die Möglichkeiten zur Anstellung an einer Schule beschränkt. Der Bedarf an DeutschlehrerInnen in den Schulen ist weitgehend gedeckt, und viele Stellen wurden innerhalb der letzten zehn Jahre geschaffen und besetzt. Dadurch sind KollegInnen tendenziell jung und nur wenige Stellen werden wegen Pensionierung frei. Im Gegensatz zu SWE studieren LehrerInnen in MK in erster Linie nur ein Fach, was bedeutet, dass sie an freie Stellen in ihrem (einzigem) Fach gebunden sind<sup>43</sup>. Viele junge DaF-LehrerInnen versuchen die Zeiten bis zu einer möglichen Stelle an einer Schule mit Privatunterricht etc. zu überbrücken.



Abb. 10: Studienstandorte für Lehramt Deutsch in MK<sup>44</sup>

Deutsch als Schulfach ist in den letzten 20 Jahren so beliebt geworden, dass das Studienfach Deutsch neben Skopje noch an drei weiteren Studienstandorten angeboten wird (vgl. Avdić 2005, 2017b). Deutsch gab es zunächst nur an der ersten (und ältesten) Universität „Sv. Kiril i Metodij“ in Skopje. Nun kann Deutsch auch an der Staatlichen Universität Tetovo, der Südosteuropäischen Universität in Tetovo und der Universität „Goce Delčev“ in Štip studiert werden<sup>45</sup>. Die Curricula werden, wie in vielen europäischen Ländern auch, von den einzelnen Universitäten entwickelt und vor Ort umgesetzt.

<sup>42</sup> Laut Terhart (2010: 252–254) zweifelt die Politik bei der Anwendung solcher Mittel an der professionellen Entwicklungsfähigkeit der Lehrpersonen und Schulen.

<sup>43</sup> Das Lehramtsstudium bezieht sich immer nur auf ein Schulfach, aber es steht Lehramtsstudierenden frei, zwei Studienfächer zu belegen. Dies wird aber nur sehr selten praktiziert. Für die Grundschule gibt es bspw. in Bitola seit einigen Jahren ein Doppelfachstudium.

<sup>44</sup> Bildquelle: MacedonianBoy, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=8435667> (12.06.2019).

<sup>45</sup> Trotz der Popularität ist es nichtsdestotrotz erstaunlich, dass die Universität in Bitola innerhalb der Lehramtsausbildung auf das Fach Deutsch verzichtet, obwohl das Fach Deutsch jahrzehntelang inkludiert war. Nun kann man für die Grundschule nur Mazedonisch, Albanisch und Englisch studieren.

Um sich für das Lehramtsstudium in MK einzuschreiben, ist eine positiv abgeschlossene *Matura* (Abitur) notwendig. Deutsch sollte als Schulfach in der Oberstufe besucht worden sein, muss aber nicht in der *Matura* abgelegt werden. Das Lehramtsstudium ist für alle Fächer derzeit nicht sehr attraktiv, sodass alle Interessierten Aufnahme finden können, obwohl Studienplätze nach Notendurchschnitt vergeben werden. Durch die Segregation des Bildungssystems in mazedonischsprachige und albanischsprachige Schulen gibt es auch Lehramtsstudiengänge für mazedonische und albanische Schulen<sup>46</sup>. In Bezug auf DaF macht diese Segregation im Studium keinen Unterschied.

Je nach Studienstandort kann mehr oder weniger Praxiserfahrung im Rahmen von Hospitationen und Unterrichtspraktikum inkludiert sein, jedoch versuchen nun alle Lehramtsstudiengänge schon während des Fachstudiums mehr didaktische (und pädagogische) Elemente im vierjährigen BA-Lehramtsstudium anzubieten. Die pädagogische Ausbildung geschah früher erst nach dem Fachstudium eines Schulfachs. Dadurch war der fachdidaktische Teil sehr schwach verankert und ausgeprägt, denn die ‚klassische‘ pädagogische Ausbildung nach dem Fachstudium beinhaltet kaum/keine Fachdidaktik, und das Fachstudium auch nicht. Jedoch gibt es auch heute die Möglichkeit, nach einem Fachstudium die pädagogischen Anteile des Lehramtsstudiums (berufsbegleitend) zu studieren. Somit führen die unterschiedlichen Ausbildungswege zu sehr unterschiedlichem Vorwissen in Fachdidaktik, jedoch nicht beim Fachstudium und in Pädagogik<sup>47</sup>. Für den Schuldienst ist ein BA-Abschluss im Lehramtsstudium oder im entsprechenden Fachstudium mit nachfolgender Ablegung der pädagogischen Prüfungen nötig.

Ein Lehramtsstudium beinhaltet vier Jahre Vollzeitstudium. MK hatte auch vor der Bologna-Reform eine sehr ähnliche Struktur von BA- und MA-Abschlüssen, wobei der weiterführende Abschluss auch heute noch „Magister“ (statt MA) genannt wird. In den meisten Studienfächern – so wie auch bei LehrerInnen – ist ein Magisterabschluss für die berufliche Karriere nicht notwendig<sup>48</sup>. Das Magisterstudium für Deutsch kann seit vielen Jahren an der Universität Skopje abgelegt werden, ist aber wenig attraktiv.

---

<sup>46</sup> Die Hauptvoraussetzung für die Anstellung im albanischsprachigen Schulwesen ist Albanisch als Erstsprache. Ob das Lehramtsstudium an einer albanischen Universität abgeschlossen wurde oder nicht, ist weniger relevant. Schulen in den weiteren Minderheitensprachen Türkisch und Serbisch gibt es nur in wenigen Orten (Dörfern) und in erster Linie auf Grundschulniveau. Für Roma stehen Minderheitenschulen nur ganz selten zur Verfügung, obwohl auch für Roma dieselbe Minderheitenregelung gilt.

<sup>47</sup> Auch die beiden Universitäten in Tetovo bieten einen MA in Deutsch.

<sup>48</sup> Natürlich ist der Magisterabschluss eine Voraussetzung für ein Doktoratsstudium.

Die Curricula der verschiedenen Hochschulen zeigen einen hohen Anteil an Sprachpraxis. Diese sprachpraktischen Anteile stellen in jedem Studiensemester ca. 30 % (Avdić 2017b) der Studienleistung dar. Für den BA-Abschluss in Deutsch zielen die Universitäten (laut Selbstauskunft) zwar darauf, dass StudentInnen ein C1-Niveau (GER) erreichen, jedoch gibt es auch AbsolventInnen auf B2-Niveau. Trotz der attestierten Popularität von Deutsch als Studienfach, berichten Lehrende<sup>49</sup> darüber, dass regelmäßig StudentInnen das Studium vorzeitig beenden<sup>50</sup>.

## 6 Zusammenfassender Vergleich und Ausblick

Altrichter/Maag Mäki (2010) zeigten auf, dass Governance auf verschiedenen Ebenen zu Änderungen in Schule und Bildung führen können. In SWE führte bspw. die Einführung von Spanisch im Kanon der 2. LFS zu einem starken Rückgang des Interesses der SuS an Deutsch als 2. LFS. In MK hat das (abgeschaffte) *Eksterno testirajne* genauso wie Mikro Vorgaben für die Unterrichtsprogression dazu geführt, dass LehrerInnen sich strikt an Vorgaben halten. Auch das Vorhandensein der zentralisierten Abschlussprüfungen in der Oberstufe in SWE führen über „teaching for the test“ zu Backlash-Effekten auf die LehrerInnen (vgl. Altrichter/Kanape-Willingshofer 2012: 1–2; Hutchings 2015).

Die Inhalte des Lehramtsstudiums in Deutsch zeigen in beiden Ländern zu 50 % oder mehr sprachpraktische Anteile und werden insbesondere von deutschsprachiger Literatur- und Sprachwissenschaft flankiert. Der (fach-)didaktische Anteil<sup>51</sup> im Lehramtsstudium Deutsch ist zumeist sehr gering (und an manchen Studienstandorten nicht vorhanden), und auch der wissenschaftliche Anteil ist wenn, dann nur gering ausgeprägt. In MK sieht man das am Studienaufbau, denn Fachdidaktik ist erst seit kurzem und konkret nur bei direktem Lehramtsstudium vorhanden. Für den BA-Abschluss im Lehramt sind in MK keine wissenschaftlichen Leistungen nötig. In SWE wird dies deutlich an den geringen ECTS-Punkten, die die Fachdidaktik in allen Curricula aufweist. Auch ist nur für das Lehramt in der Oberstufe vorgesehen, dass eine wissenschaftliche Abschlussarbeit verfasst wird<sup>52</sup>. Dies liegt nicht nur an der Situation in diesen beiden Ländern, sondern ist auch auf die Besonderheit des

---

<sup>49</sup> Die ExpertInneninterviews wurden 2017 und 2018 in Mazedonien geführt.

<sup>50</sup> Auch in diesem Kontext wird als Grund oft die Möglichkeit, in Deutschland zu arbeiten und zu leben, genannt.

<sup>51</sup> Mit Fachdidaktik ist hier nicht die schulische Unterrichtspraxis innerhalb des Lehramtsstudiums gemeint, denn diese wird in beiden Ländern von pädagogischen Seminaren begleitet. Der Fachdidaktikanteil für Deutsch findet sich, wenn er gegeben ist, im Fachstudium Lehramt Deutsch.

<sup>52</sup> In SWE fällt die wissenschaftliche Beschäftigung im Rahmen einer Seminararbeit für alle GrundschullehrerInnen weg, da diese nur zwei Semester Deutsch studieren und die Seminararbeit erst im dritten Semester Deutsch vorgesehen ist (also nur für GymnasiallehrerInnen).

Lehramtsstudiums zurückzuführen. Sowohl in den einzelnen Fächern (also den Fachwissenschaften) als auch im pädagogischen Anteil werden wissenschaftliche Arbeitsweisen und Aufgabenstellungen zurückgedrängt (vgl. Blömeke 2002; Schilcher/Krauss 2019).

Änderungen in der Studierendenpopulation und den schulisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern die universitären Gegebenheiten. Da viele Personen auch berufsbegleitend Lehramt studieren wollen, gibt es in SWE Online-Angebote der Universitäten und auch in MK (teilweise) die Möglichkeit, zumindest den pädagogischen Anteil berufsbegleitend zu absolvieren. In beiden Ländern kann eigentlich ‚jeder‘ Lehramt studieren, denn der vorhandene Numerus Clausus greift erst, wenn sich mehr InteressenInnen für ein Lehramtsstudium bewerben würden, als es Plätze gibt. Dies war in den letzten Jahren in keinem Lehramtsfach der Fall. Obwohl die Popularität der 2. LFS Deutsch in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist, gibt es in SWE und MK keine hohe Attraktivität für das Lehramtsstudium Deutsch. In beiden Ländern ist derzeit der Bedarf an DeutschlehrerInnen gedeckt.

## **6.1 DaF-LehrerIn werden**

In beiden untersuchten Ländern ist ein Lehramtsstudium nötig, um rechtlich als DaF-LehrerIn arbeiten zu dürfen und zu können. Die Anforderungen vor Beginn des Lehramtsstudiums in Deutsch liegen bei der Minimalanforderung von ca. A2 (nach GER). Konkrete Zielvorstellungen für das Deutschniveau bei Abschluss des Studiums Deutsch sind in den universitären Curricula kaum zu finden. Die Kann-Deskriptoren bewegen sich hierbei eher allgemein auf den Ebenen der Sprachverwendung, Literatur- und Sprachwissenschaft, Kultur und Landeskunde und teilweise auch Didaktik. Insbesondere in SWE enthalten die Curricula auch wissenschaftliche Ziele für die (Auslands-)Germanistik, welche in Mazedonien erst im Magisterstudium erwartet werden. Jedoch zielen zumindest die Universitäten in MK auf ein sprachliches Abschlussniveau C1, obwohl dieses nur von wenigen Studierenden erreicht wird.

Da das Lehramtsstudium in SWE kombinationspflichtig ist, haben die Studierenden prinzipiell weniger Zeit für die Entwicklung in der Sprache und im (universitären) Fach Deutsch. GrundschullehrerInnen brauchen nur 60 ECTS im Fach Deutsch, LehrerInnen in der Oberstufe 90 ECTS. Warum es diesen Unterschied von 30 ECTS für die Sekundarstufe I und II gibt, wird nicht dargestellt. Hingegen sind für das BA-Studium Deutsch in MK in der Regel 240 ECTS vorgesehen (in Kombination mit gewissen Wahlfächern). Das ergibt für schwedische LehrerInnen, laut den ungefähren Prozentangaben zur Sprachpraxis, 30-45 ECTS Sprachpraxis, aber ungefähr 80 ECTS für mazedonische Deutschstudierende.

Verpflichtende Auslandsaufenthalte gibt es kaum. Es werden Auslandsaufenthalte empfohlen, von den Universitäten gefördert und finanziell von inländischen Stellen oder (deutschen) Auslandsinstituten auch unterstützt, jedoch sind diese keine Voraussetzungen für einen universitären Abschluss im Lehramtsstudium Deutsch. Die Praxisphase ist in beiden Ländern in die Lehramtsausbildung integriert, sodass der Abschluss des Studiums automatisch die volle Lehrbefähigung mit sich bringt. Dass diese Praxisphase insbesondere in MK in der Realität kaum vorhanden ist, macht hierbei formal keinen Unterschied. In beiden Ländern ist ein Magister-/MA-Studium nicht notwendig, um in den Schuldienst einzutreten. Während in MK ein BA-Abschluss reicht, entspricht das Lehramtsstudium in SWE von den ECTS und der Dauer her einem MA-Studium anderer Studiengänge<sup>53</sup>.

Die Feminisierung des Lehrberufs zeigt sich in beiden Ländern ähnlich wie in anderen europäischen Ländern. Diese ist schon im Lehramtsstudium sichtbar. Die Mehrheit der Studierenden für Deutsch (und in den anderen Sprachen) ist weiblich. So gab es an allen hier untersuchten Universitäten (in beiden Ländern) weniger als 5 % männliche Studierende für DaF<sup>54</sup>, bei den LehrerInnen im Schuldienst in DaF sind ungefähr 80 % weiblich. Die Feminisierung des Lehrberufs ist in MK noch nicht so stark ausgeprägt wie in SWE (oder Österreich/Deutschland), aber für beide Bereiche (Grundschule und Gymnasium) angestiegen.

## 6.2 DaF-LehrerIn bleiben

Die beiden Länder repräsentieren zwei verschiedene Schulorganisationsprinzipien (vgl. Kap. 2), was sich auch in den Möglichkeiten zeigt, LehrerIn zu bleiben. In MK führt eine unbefristete Festanstellung zu einer sicheren Beschäftigung bis zur Pensionierung. Jedoch sind für eine Entfristung zusätzlich ein passendes Parteibuch und passende persönliche Kontakte nötig<sup>55</sup>. Gemäß dem Bürokratiesystem gibt es ein Listensystem für Stellen, doch die neoliberalen Änderungen haben die Stellenvergabe ‚aufgeweicht‘. Die Schulleitung und Schulinspektion können über den Listenplatz hinweg eine Stellenbesetzung entscheiden.

In SWE inserieren Schulen individuell ihren Stellenbedarf und haben volle Personal- und Gehaltsautonomie. Dadurch gibt es auch nach einer Entfristung die Möglichkeit, LehrerInnen zu kündigen. LehrerInnen selbst können aber genauso kündigen und die Stelle im ganzen Land wechseln. Die neoliberale Ausrichtung des schwedischen Schulsystems setzt somit LehrerInnen mit Privatangestellten gleich,

---

<sup>53</sup> Man kann Lehramt in SWE nicht als BA-Studium absolvieren.

<sup>54</sup> Diese Ergebnisse decken sich sehr gut mit Zahlen der Universität Wien (vgl. Neunteufl/Atanasoska 2019).

<sup>55</sup> Diese Umstände sind rechtlich nicht gedeckt, aber alltägliche Praxis bei der Stellenvergabe in vielen Bereichen in MK.



was Anstellung und Jobsicherheit betrifft. Ein Wechsel einer Stelle ist im Bürokratieprinzip in MK nach der Entfristung nur in Ausnahmefällen und mit Genehmigung vom Ministerium möglich.

In beiden Ländern brechen SuS das Schulfach Deutsch ab. Einerseits geschieht das bei den schulischen Übergängen, was für das Fach Deutsch den Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II betrifft. So gibt es viele Schulzweige der Oberstufe, die in beiden Ländern keine 2. LFS vorsehen (die 1. LFS ist immer Englisch). Andererseits führen in beiden Ländern auch andere, regional bedingte Gründe zum Abbruch in der 2. LFS. Zusätzlich ist Deutsch in Bezug auf das Abitur nicht sehr attraktiv. Auch Deutsch als Lehramtsstudium ist in beiden Ländern nicht sehr attraktiv. Dies überrascht in MK, denn Deutsch als 2. LFS ist sehr populär. Deutsch als 2. LFS gibt es zwar flächendeckend in der Sekundarstufe I in beiden Ländern, doch ist in vielen Schultypen der Sekundarstufe II keine 2. LFS vorgesehen.

Eine schulische Vollzeitstelle nur mit dem Fach Deutsch zu füllen ist im Moment in MK leicht möglich, da Deutschland und somit Deutsch extrem populär sind. Trotzdem ist der Bedarf der Schulen derzeit geringer als das Angebot an fertig ausgebildeten DeutschlehrerInnen, insbesondere auch aufgrund des SuS-Schwundes im ganzen Land. Eine Festanstellung bedeutet jedoch, dass Stunden für die LehrerInnen gefunden werden müssen, auch wenn dies ein Pendeln zwischen mehreren Schulen und Orten bedeutet. Somit gibt die entfristete Festanstellung in MK eine Jobsicherheit, wie sie in SWE nicht gegeben sein kann. Eine Vollzeitstelle mit Deutsch zu füllen, ist in SWE nicht möglich. Die Anzahl SuS ist im Vergleich zu Spanisch gering, wodurch der Bedarf an Deutsch pro Schule und pro Region auch gering bleibt. Auch nicht durch das Pendeln zwischen mehreren Schulen wird ein volles Lehrdeputat durch DaF gefüllt, jedoch haben die LehrerInnen immer auch das zweite Fach zur Erfüllung ihrer Lehrverpflichtung.

### **6.3     Ausblick**

Als Ausblick lassen sich insbesondere folgende drei Fragen anführen, zu denen diese Publikation und diese Studie keine Antworten geben kann. Natürlich sind in Bezug auf DaF-LehrerInnenbildung und LehrerInnen im DaF-Unterricht noch viele andere Bereiche, die europaweit wenig erforscht sind. Aus Sicht der bisherigen Ergebnisse scheinen mir insbesondere Antworten auf diese drei Fragen jedoch interessant.

1. Die Rolle des GER auf die nationalen Lehrpläne und zentralisierten Prüfungen ist noch nicht erforscht. Welche Aspekte des GER wurden wie übernommen und (adaptiert) umgesetzt? Was sind hierbei europäische Entwicklungen, was sind nationale bzw. regionale Adaptierungen?

2. Derzeit lässt sich statistisch sagen, dass jetzige und zukünftige AbsolventInnen eines DaF-Lehramtsstudiums in DaF nur schwer eine unbefristete Stelle finden werden. Was bedeutet das in Bezug auf die Motivation für das Studium, und was bedeutet das für die Universitäten, die ein DaF-Lehramtsstudium anbieten?
3. Es wäre eine interessante weiterführende Forschungsfrage, ob und wie sich der quantitative Unterschied an ECTS in der Sprachpraxis in unterschiedlichen Ländern/an unterschiedlichen Studienstandorten auf die abschließenden Deutschkenntnisse der AbsolventInnen der DaF-Lehramtsstudierenden auswirkt. Haben diese Unterschiede auch einen Einfluss auf den späteren Unterricht der LehrerInnen in den Schulen und wie sehen diese Unterschiede beim Individuum und in der Schule aus?

## Literatur

### Primärliteratur

Lehrpläne der Universitäten:

Lehramt Deutsch Universität Štip, MK:

<http://ff.ugd.edu.mk/documents/studiski/prv-ciklus/2017/germanski-nastavna.pdf> (17.06.2019)

Deutsch inkl. Lehramt Deutsch Universität Skopje, MK:

<http://flf.ukim.edu.mk/wp-content/uploads/2018/03/%D0%93%D0%95%D0%A0%D0%9C%D0%90%D0%9D%D0%A1%D0%9A%D0%98-%D0%88%D0%90%D0%97%D0%98%D0%9A-%D0%98-%D0%9A%D0%9D%D0%98%D0%96%D0%95%D0%92%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2-2013.pdf> (18.06.2019).

Lehramt Deutsch Staatliche Universität Tetovo, MK: [http://unite.edu.mk/wp-content/uploads/2018/07/deskriptori\\_gjermanisht.pdf](http://unite.edu.mk/wp-content/uploads/2018/07/deskriptori_gjermanisht.pdf) (23.06.2019).

Lehramt Deutsch Universität Tetovo, MK:

<https://www.seeu.edu.mk/mk/faculties/LCC/lcc-study-programmes?id=130> (23.06.2019).

Deutsch, Universität Göteborg, SWE: <http://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/TY1110> (15.06.2019).

Deutsch, Universität Uppsala, SWE:

<http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=37192&lasar=19%2F20&typ=1> (19.06.2019).

Lehramt Deutsch, Universität Stockholm, SWE:

[https://sisu.it.su.se/pdf\\_creator/34284/46197](https://sisu.it.su.se/pdf_creator/34284/46197) (20.06.2019).

Lehramt Deutsch, Universität Umeå, SWE:

<https://www.umu.se/utbildning/kurser/tyska-for-amneslarare-kurs-1/kursplan/> (17.06.2019).

Lehramt Deutsch, Universität Dalarna, SWE:

<https://www.du.se/sv/Utbildning/kurser/kurs/?code=TY1053> (17.06.2019).

Lehramt Deutsch, Linnée-Universität, SWE:

<https://kursplan.lnu.se/kursplaner/kursplan-1TY120-7.1.pdf> (20.06.2019).

Lehrpläne des Schulfachs Deutsch in Sekundarstufe I und II:

Deutsch Grundschule, MK: online nicht vorhanden

Deutsch Oberstufe, MK: online nicht vorhanden

Deutsch Grundschule, SWE:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (04.07.2019).

Deutsch Oberstufe, SWE:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (16.06.2019).

Offizielle und öffentliche Statistiken für Schulen und Hochschulen:

Skolverket: Elevantalet i grundskolan fortsätter att öka läsåret 2017/18.

[SchülerInnenzahlen weiterhin steigend im Schuljahr 2017/18]

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2018-03-22-elevantalet-i-grundskolan-fortsatter-att-oka-lasaret-2017-18> (02.07.2019)

Statistik MK, State Statistical Office (*Државен завод за статистика*):

<http://www.stat.gov.mk> (10.06.2019)

Statistik SWE. Sök statistik.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2018/19&run=1> Die Daten zum Bildungswesen werden von statistischen Zentralbüro gesammelt, aber von der Schulbehörde (*Skolverket*) verwaltet. (13.06.2019).

## **Sekundärliteratur**

Adick, Christel (2015): Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit. *Tertium Comparationis* 21: 1, 105–129.

- Alexiadou, Nafsika (2005): Social Exclusion and Educational Opportunity. The case of British education policies within a European Union context. *Globalisation, Society and Education Journal* 3: 1, 101–125.
- Altrichter, Herbert & Kanape-Willingshofer, Anna (2012): Unerwünschte Wirkungen von Leistungsvorgaben und externen Leistungsüberprüfungen unter high-stake Bedingungen. Web-Dokument 9.7 zu Kapitel 9 im *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2*. Online [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012\\_Band2\\_9.7\\_ExterneUeberpruefungen.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_9.7_ExterneUeberpruefungen.pdf) (20.09.2019)
- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 15–39.
- Atanasoska, Tatjana (2019): „Deutsch in der Sekundarstufe – das Beispiel „Eksterno Testirajne“ in Mazedonien (FYROM)“. In Middeke, Annegret; Sava, Doris & Tichy, Ellen (Hrsg.): *Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mitteleuropa*. Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis, Vol. 3. Berlin: Peter Lang, 97–110.
- Avdić, Emina (2005): Curriculare Reformen des schulischen Deutschunterrichts und der akademischen Lehre des Deutschen in der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien. In: Berberoglu, Paraschos; Kiliari, Angeliki; Perperidis, Georgios & Wolfrum, Jutta (Hrsg.): *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. 18. bis 20. November 2005 in Thessaloniki, Griechenland. Thessaloniki: Kornella Sfakianaki editions.
- Avdić, Emina (2017a): Die Fremdsprachenpolitik in der Republik Mazedonien und ihre Auswirkungen auf den schulischen DaF-Unterricht. *Folia Linguistica et Litteraria* 18: 2, 195–206.
- Avdić, Emina (2017b): Deutsch als Fremdsprache und Germanistikstudium in FYROM. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication* 6, 6–19.
- Blömeke, Sigrid (2002): Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Debatte in DDS 4/2001. *Die Deutsche Schule* 94: 2, 257–261.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 7–22.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja & Köker, Anner (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hillert, Andreas (2004): Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In: Hillert, Andreas & Christ, Oliver (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer, 10–22.
- Hutchings, Merryn (2015): *Exam factories? The impact of accountability measures on children and young people*. Research commissioned by the National Union of Teachers. NUT. <https://www.basw.co.uk/resources/exam-factories-impact-accountability-measures-children-and-young-people> (15.01.2019).
- Johnson, Burke & Christensen, Larry B. (2012): *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Lpo 94 (1994): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. [Lehrplan für die Pflichtschule, Vorschulklassen und Hort]. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30848/1/gupea\\_2077\\_30848\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30848/1/gupea_2077_30848_1.pdf) (12.09.2019).
- Lgr 11 (2019): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2019. [Lehrplan für die Pflichtschule, Vorschulklassen und Hort. Überarbeitet 2019]. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> (12.09.2019).
- Maag Merki, Katharina (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 145–170.
- Mackiewicz, Maciej (2014): *Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA*. Frankfurt am Main: Lang-Edition.
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Neunteufl, Barbara & Atanasoska, Tatjana (2019): Fächerwahl, Fächerwechsel und Drop-Out. Eine empirische Studie zu den Motiven im Lehramtsstudium. In: Pausits, Attila; Aichinger, Regina & Unger, Martin (Hrsg.): *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung*. Münster, NY: Waxmann, 203–225.
- Oschlies, Wolf (2007): Macedonia In: Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; von Kopp, Botho & Mitter, Wolfgang (Hrsg.): *The Education Systems of Europe*. Cham: Springer International Publishing, 513–527.

- Oschlies, Wolf & Hörner, Wolfgang 2015: Macedonia. In: Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; von Kopp, Botho & Mitter, Wolfgang (Hrsg.): *The Education Systems of Europe*. Cham: Springer International Publishing, 503–519.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Parreira do Amaral, Marcelo & Amos, Sigrid (Hrsg.): *Internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 107–130.
- Rothland, Martin (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie, Organisation, Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 494–502.
- Rothland, Martin (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart, Erwald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 243–267.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schilcher, Anita & Krauss, Stefan (2019): Anforderungen an die Lehrerausbildung aus fachdidaktischer Perspektive. In: McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter & Ohle-Peters, Annika (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft handeln*. Münster, NY: Waxmann, 29–50.
- Schmid, Kurt; Hafner, Helmut & Pirolt, Richard (2007): *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern*. ibw. Forschungsbericht.
- SFS 2017:893: *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). [Gesetz über die Änderung der Hochschulordnung]
- Skolverket 2017: *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Reviderad 2017. [Ergänzende Materialien zum Lehrplan in der zweiten lebenden Fremdsprache. Überarbeitet 2017]. Online <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-moderna-sprak-reviderad-2017?id=3866> (07.05.2019).
- Skolverket: Lärarlegitimation och förskollärarytlegitimation. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation> (03.05.2019).
- Svensson, Fredrik (2015): *Ämnen i lärarstudenternas examina. Nuläge och modell för ämnesvis dimensionering*. [Studienfächerwahl bei Lehramtsstudierenden. Derzeitige Situation und Modell für eine schulfachspezifische Dimensionierung]. Rapport 2015/17. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

- Terhart, Erwald (2010): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 255–276.
- Thiel, Felicitas & Thillmann, Katja (2012): Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen. In: Wacker, Albrecht; Maier, Uwe & Wissinger, Jochen: *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35–56.
- Tjär, Uwe (2009): Auslandsstudien im Curriculum germanistischer Studiengänge für DaF-Lehramtsanwärter in Schweden. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache, Philologie, Berufsbezug*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 84. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- van Ackeren, Isabell & Brauckmann, Stefan (2010): Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 41–63.
- Werler, Tobias; Claesson, Silwa & Strandler, Ola (2015): Sweden In: Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; von Kopp, Botho; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): *The Education Systems of Europe*. Cham: Springer International Publishing, 779–796.
- Windzio, Michael; Sackmann, Reinhold & Martens, Kerstin (2005): *Types of governance in education: a quantitative analysis*. TranState Working Papers 25, University of Bremen, Collaborative Research Center 597: Transformations of the State.

---

**Kurzbio:** Tatjana Atanasoska ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal im Bereich DaZ. Davor war sie als Lehrende und Forschende an Universitäten in Jordanien, Polen, Bulgarien, Südtirol/Italien, Schweden und Österreich tätig. Ihre Forschungsinteressen beinhalten neben dem großen Themenkomplex DaZ und Schule seit vielen Jahren auch Deutsch als (schulische) Fremdsprache, LehrerInnenprofessionalisierung und Flucht/Migration und Schule.

**Anschrift:**  
Tatjana Atanasoska  
Bergische Universität Wuppertal,  
School of Education, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule  
Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal  
[atanasoska@uni-wuppertal.de](mailto:atanasoska@uni-wuppertal.de)