

Deutsch unterrichten in Nordmazedonien

Herausforderungen für Lehrende

Tatjana Atanasoska

Abstract: Diese Publikation beschäftigt sich mit einem untererforschten Land in Europa, nämlich Nordmazedonien. Dort ist Deutsch als schulische Fremdsprache sehr beliebt, doch Forschungsergebnisse zu den Lehrenden (und Lernenden) von Deutsch gibt es kaum. In diesem Beitrag wird insbesondere der Umgang der Lehrenden mit als ‚hinderlich‘ erlebten Rahmenbedingungen behandelt. Die Ergebnisse zeigen, wie Lehrer:innen es trotz strenger Top-Down-Vorgaben schaffen, sich ihre Freiheit zu erhalten um ‚guten‘ Unterricht umzusetzen.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Nordmazedonien, Lehrer:innenprofessionalisierung

Abstract: This publication focuses on an under-researched country in Europe, namely North Macedonia. German as a foreign language is very popular there, but there are hardly any research results on the teachers (and learners) of German. This article particularly examines how teachers deal with conditions perceived as 'hindering'. The results show how teachers manage to maintain their freedom to implement 'good' teaching despite strict top-down regulations.

Keywords: German as a foreign language, North Macedonia, teacher professionalism



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz

1 Einleitung und Fragestellung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem schulischen DaF-Unterricht in Nordmazedonien, das sowohl aus Sicht der DaF-Forschung als auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht kaum in den europäischen Fokus gerät. Nach 1989 und dem Zerfall des Ostblocks entstanden viele neue Länder aus den multinationalen Staaten wie Jugoslawien und Sowjetunion. Deutsch als Fremdsprache war und ist dort sehr nachgefragt, nicht nur in den Nachbarstaaten von Österreich oder Deutschland (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska & Roelcke 2023). Nordmazedonien ist ein solcher ‚neuer‘ Staat, der vor 1991 nur als Teilrepublik von Jugoslawien existierte. Deutsch ist hier eine relativ neue Schulfremdsprache, denn im Gegensatz zu anderen Ländern wurde sie erst nach dem Zerfall Jugoslawiens (ab 1991) flächendeckend in den Schulen angeboten. Deutsch konnte an der Universität in Skopje schon zu jugoslawischer Zeit studiert werden, insbesondere mit dem Fokus auf Übersetzen/Dolmetschen. Die Forschung zu Deutsch (in Nordmazedonien), also die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Linguistik, Literatur, Didaktik oder Methodik des Deutschen, existiert vor Ort – leider – (fast) nicht¹. Auch aus diesem Grund versteht sich diese Publikation als ein wichtiger Beitrag zur Erweiterung der Facetten in der DaF-Forschung.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen des Lehrens, also der Auseinandersetzung der Lehrperson mit der für sie gültigen „gelebten Praxis“ (vgl. Mensching 2018). Das sind die gegebenen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Einzelschule. Es geht um die Schnittstelle, wie sich diese „gelebte Praxis“ auf den Deutschunterricht auswirkt, also um die der einzelnen Person mit dem System Schule. Somit möchte dieser Beitrag folgende Forschungsfrage beantworten:

Wie versuchen engagierte Deutschlehrer:innen² in Nordmazedonien, trotz mancher als Hindernisse wahrgenommenen Rahmenbedingungen, einen ‚guten‘ Deutschunterricht (vgl. Maijala 2012) umzusetzen?

Unter ‚gutem Deutschunterricht‘ wird für diese Publikation verstanden, dass Lehrer:innen den Unterricht motivierend, vielfältig, engagiert gestalten, und dass sie sich für dieses Ziel intensiv mit den Rahmenbedingungen der Schule auseinander- und diesen entgegensetzen.

¹ Die große Ausnahme hierbei stellt Universitätsprofessorin Emina Avdić dar, die regelmäßig Aufsätze zur Situation des Deutschunterrichts veröffentlichte (siehe Avdić 2007, 2017a, 2017b, 2023).

² Hier verwende ich bewusst den Begriff Deutschlehrer:innen, und nicht DaF-Lehrer:innen, wie es in Publikationen zu DaF oftmals der Fall ist. Die Selbstbezeichnung der Lehrer:innen ist Deutschlehrer:in, und sie unterrichten „Deutsch“, nicht DaF. Dies ist vergleichbar zu Englischlehrer:innen (oder Französischlehrer:innen etc.) in Deutschland u. a., die sich auch nicht als ‚TOEFL‘ (Teachers of English as a Foreign Language) bezeichnen. In ihrem Selbstverständnis unterrichten sie ‚einfach nur‘ Englisch (oder Französisch etc.), ohne Verweis auf ‚als Fremdsprache‘.

2 Schulische Rahmenbedingungen und Deutsch als Fremdsprache in MK³

Seit 2008/2009 ist die Wahl einer zweiten Fremdsprache (nach Englisch) in den Grundschulen verpflichtend. Die zweite Fremdsprache wird im sechsten Schuljahr gewählt. Nach 13 Schuljahren werden die Schüler:innen in einer zentralisierten *матура*, also einer Abiturprüfung, geprüft, wobei eine zweite (moderne) Fremdsprache statt der Fremdsprache Englisch gewählt werden kann. Es entscheiden sich jedoch nur wenige Schüler:innen dafür, denn das Zielniveau für die Matura ist in Deutsch (ebenso wie Englisch) B1 (nach GER) (Europarat 2001). Deutsch ist in den Schulen sehr populär. 2020 lernten ca. 65.000 von 259.752 Schüler:innen⁴ in MK⁵ Deutsch. Wie in anderen Staaten auf dem Balkan sinkt die Einwohner:innenzahl stetig. Laut Schulstatistik zeigt sich ein Minus von 40.975 Schüler:innen zwischen 2015 und 2020. Trotzdem ist die Zahl der Deutschlerner:innen im selben Zeitraum um 5.194 Personen gestiegen. Diese schulische Popularität des Deutschen setzt sich jedoch auf universitärer Ebene nicht fort. Die Studierendenzahlen 2020 für Deutsch sind auf ein Viertel des Jahres 2015 gesunken (in Zahlen: von 2.341 auf 656 Studierende).

Gesetzestexte und Lehrpläne legen die Vorgaben für die Bildungslandschaft in jedem Land unterschiedlich fest. Abgesehen davon, dass diese gesetzlichen Vorgaben nicht alle Aspekte der tatsächlichen Rahmenbedingungen abdecken, werden sie in den einzelnen Schulen unterschiedlich interpretiert und umgesetzt. Diese ‚gelebten Praktiken‘ (vgl. Mensching 2018) in den Einzelschulen unterscheiden sich also von den übergeordneten Vorgaben (im Makrosystem), da diese jeweils in einer ganz konkreten Schule (dem Mesosystem) umgesetzt werden (vgl. Bohl & Beck 2020). In diesem Text geht es insbesondere um diese Mesoebene, in der Lehrer:innen Mitglieder im System der Einzelschule sind. Es geht nicht um die Mikroebene, d. h. die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht ist nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Lehrer:innen müssen auf der Mesoebene ihrer Einzelschule, aber auch auf der Makroebene der Schulorganisation ihren Unterricht und ihre Person mit unterschiedlichen Rahmenfaktoren auseinandersetzen. Manche dieser Faktoren werden als Stressoren – also ‚Hindernisse‘ – in der Berufsausübung erlebt, v. a. das Kollegium oder die Leitungsebene⁶ (vgl. Hillert 2012, Rothland 2013). Hindernisse sind meist die Rahmenbedingungen, die durch die individuelle Lehrperson kaum oder gar nicht beeinflusst werden können. Oft lassen sich diese aus dem „Principal-Agent-Problem“ (Radtke 2016: 722) erklären: Die oberen Hierarchieebenen (z.B. das Schulministerium) üben besonders dann viel Druck auf Lehrpersonen aus, wenn sie diese kontrollieren und im Detail steuern

³ Von hier an wird das Land Nordmazedonien, das seit seinem Bestand mehrere Namen hatte, mit MK abgekürzt.

⁴ In diesem Kapitel werden von mir Zahlen des Auswärtigen Amtes zu Deutsch (2015, 2020) und Zahlen der nationalen Statistikbehörde Nordmazedoniens sowie einzelne statistische Ergebnisse aus früheren Veröffentlichungen (Avdić 2017a & b; Atanasoska 2020) miteinander in Beziehung gesetzt und dargestellt.

⁵ MK steht hier für das Staatsgebiet von Nordmazedonien, denn die offizielle Statistik unterscheidet nicht zwischen mazedonisch- und albanischsprachigem Schulsystem.

⁶ Für mazedonische und türkische Lehrpersonen kommen Eren & Atanasoska (2011: 61) zu sehr ähnlichen Ergebnissen, ohne dass sie auf diese Forschung aus Deutschland Bezug nahmen.

wollen (vgl. ebd.). Dabei wird die Professionalität von Lehrpersonen in Frage gestellt, was zusammen mit Korruption im engeren Sinne (Bestechung oder Amtsmissbrauch) die professionelle Integrität der Lehrpersonen verletzt (vgl. Bellmann & Weiß 2009: 293)⁷.

In Bezug auf die Situation in MK bedeuten die obigen Ergebnisse und Resultate Folgendes⁸: Um eine unbefristete Stelle im Schulsystem (als Staatsangestellte) zu erhalten, ist die Mitgliedschaft in der ‚passenden‘, also in dem Moment regierenden, Partei entscheidend, noch vor den professionellen Kompetenzen und Qualifikationen. Konformität zu zeigen ist also wichtig, sodass u.a. die Entfristung der Stelle ein Druckmittel gegenüber Lehrer:innen darstellt. Ein Kontrollmoment erkennt man auch in der Mikroplanung des Unterrichts. Jede Unterrichtseinheit muss fast minutengenau für das ganze Schuljahr durchgeplant und im September im Ministerium eingereicht werden. Abweichungen können mit hohen finanziellen Strafen belegt werden.

Zu der Kontrolle von oben gehört außerdem, dass die Lehrwerke in allen Fächern nicht mehr von der Lehrperson und/oder der Schule ausgewählt werden, sondern für ganz MK nur noch zentralisiert vom Bildungsministerium. Außerdem wird – höchstwahrscheinlich wegen Sparmaßnahmen – nur das Lehrbuch ausgegeben⁹, aber das Arbeitsbuch nicht mehr. Alle Lehrbücher für Deutsch sind aus Deutschland stammende, vor Ort gedruckte Lehrwerke. Es gibt keine regional erstellten schulischen Lehrwerke, wie auch in den anderen Sprachfächern.

3 Methodisches Vorgehen

Als qualitativ-exploratives Forschungsprojekt wurden bei der Datenerhebung problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000, Flick 2016) zu verschiedenen Bereichen des beruflichen Alltags mit acht Deutschlehrerinnen¹⁰ geführt. Alle Lehrerinnen entschieden sich für Mazedonisch als primäre Interviewsprache¹¹, auch wenn Deutsch als weitere Sprache immer wieder vorkam¹². Durch die freiwillige Teilnahme besitzt mein Lehrerinnensample einen gewissen ‚Bias‘: Die Auswahl spiegelt eine Lehrerinnenschicht wider, die sowohl für die Sprache Deutsch als auch für das Unterrichten motiviert ist, ihre Stelle nicht parteipolitisch erhielt und durch ihre Entfristung einen ‚sicheren‘ Job besitzt. Die problemzentrierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse aus-

⁷ MK findet sich im Jahr 2022 auf dem 85. Platz des Corruption Perceptions Index (CPI) (Korruptionsindex 2022). Das Land steht nur etwas besser als der weltweite Durchschnitt da, aber um 20 Prozentpunkte schlechter als der Durchschnitt der EU (vgl. Länderdaten.info, ohne Jahr).

⁸ Die folgenden Ergebnisse sind eine knappe Darstellung meiner bisherigen Publikationen zu MK (Atanasoska 2019, 2020, 2023a, 2023b) und der vertiefenden Einblicke, die in meiner Dissertation (im Erscheinen) zu finden sind.

⁹ Die Schulbücher sind für Schüler:innen kostenlos. Sie bekommen jedes Jahr im September die Bücher für das Schuljahr ausgehändigt.

¹⁰ Die Wahl der femininen Form ist hier gewollt, denn es gibt sehr viel mehr weibliche als männliche DaF-Lehrer:innen, und für meine Untersuchung meldeten sich nur weibliche Lehrerinnen. Die einseitige Geschlechterverteilung ist der in allen europäischen Ländern vorhandenen Feminisierung des Lehrberufs, insbesondere der Sprachfächer, zuzuschreiben (vgl. Neunteufl & Atanasoska 2019).

¹¹ Den Interviewpartnerinnen wurde die freie Wahl der Interviewsprache überlassen.

¹² Da es zu den Rahmenbedingungen des Lehrberufs in MK keine Forschungsergebnisse gibt (vgl. auch Ramadani 2021), nutzte ich Expertinneninterviews mit vier Mitarbeiterinnen der Universitäten Skopje und Štip. Diese wurden ganz zu Beginn durchgeführt und ausgewertet.

gewertet (vgl. Mayring 2010). Die Kategorien, die in dieser Publikation dargestellt werden, sind spezifisch für das Schulfach Deutsch. Die Überschriften der Unterkapitel stellen je eine durch das Material induktiv entwickelte Kategorie dar¹³.

4 Deutsch ‚gut‘ unterrichten

4.1 Die ‚Freiheit‘ im Klassenraum erhalten

Die von den Lehrerinnen genannten Lehrwerke, die in den Schulen verwendet wurden, waren: *Ping Pong*, *Planet*, *Logisch*, *Prima*, *Ausblick*, *Beste Freunde*, *Schritte*, *Menschen*. Für Mara D.¹⁴ ist die ‚von oben‘ bestimmte Lehrbuchwahl problematisch, denn sie kann keine Rücksicht mehr auf die konkrete Lernsituation und Progression sowie auf das Leistungsniveau ihrer Schüler:innen nehmen.

Mara D.: „Ich finde, dass die Bücher auf einem sehr hohen [schwierigen] Niveau sind, und der Wortschatz ist sehr schwer. Die Lehrerinnen wollen das eigentlich ändern, aber diese Möglichkeit haben sie nicht.“

Für ihre Klassen wäre eine schwächere Progression passender, da sie sich – aus ihrer Sicht – beim Lernen von Deutsch schwertun.

Auf der anderen Seite nimmt das Ministerium keine Rücksicht darauf, dass die Lehrwerke innerhalb einer Reihe aufeinander aufbauen:

Biljana S.: „Es ist etwas schwer für sie, von Planet zu Logisch zu wechseln. [...] Früher begannen sie mit Planet 1 und 2 und setzten mit Ping Pong 2 in der Sekundarstufe I fort. Mit Ping Pong haben sie am meisten erreicht, eben, weil es [ein Lehrwerk] für die Pflichtschule ist. Es gab viele Übungen, sehr, sehr viele Übungen.“

Für Biljana S. passt der Bücherwechsel nicht, denn in Hinsicht auf die Progression in Vokabular und Grammatik stellt es für ihre Klassen eine Erschwerung dar. Dass Lehrwerke sich im Wortschatz und der Progression stark unterscheiden und somit nicht von einer Reihe zur nächsten einfach auszutauschen sind, zeigt u.a. auch Thielmann (2021: 665).

Biljana S. äußert sich im Interview kritisch in Bezug auf die geforderte Mikroplanung des Unterrichts. Im Sinne des Lernerfolgs der Schüler:innen nimmt sie sich die Freiheit, von der Mikroplanung abzuweichen. Obwohl es untersagt ist, eigene (kopierte oder erstellte) Materialien im Klassenzimmer einzusetzen, tut sie dies regelmäßig.

Biljana S.: „Ja, ja, ich kopiere ihnen [Seiten aus dem Arbeitsbuch]. Wenn die Schulinspektion kommen würde, sie würden mich bestrafen. Ich kopiere Teile daraus, denn das Arbeitsbuch ist verboten, nur das

¹³ Es gab vor Beginn meiner Studie eine intensive Auseinandersetzung mit passenden deduktiven Kategorien, wobei ergänzend induktive Kategorien untersucht wurden. Zu den deduktiven Kategorien finden sich Antworten in früheren Publikationen.

¹⁴ Alle hier verwendeten Namen sind nicht die ‚echten‘ Vornamen der Lehrerinnen. Jeder Name wurde in allen zugehörigen Publikationen für dieselbe Person verwendet. Die Namen sind ‚typisch‘ mazedonische Vornamen, doch weder aus dem Anfangsbuchstaben des Vornamens noch des Nachnamens lässt sich in einem kausalen Zusammenhang eine Verbindung zum Namen der Lehrerinnen herstellen.

Lehrbuch, aber so geht das doch nicht. Das ist schwierig für mich, ich bin eine von den engagierten Lehrern, die will, dass [der Unterricht didaktisch] vielfältig ist, dass gezeichnet wird, dass [die Kinder] für sich lernen, nicht nur mechanisch. Wenn die Schulinspektion käme, würde sie mich strafen.“

Die Kopien erstellt Biljana S. auf ihre eigenen Kosten. Da in ihrer Schule viele Kinder nur geringe finanzielle Mittel haben, stattet sie auch den Klassenraum für das Fach Deutsch mit Buntstiften, Heften, viel Papier und Scheren aus. Sie will den Kindern einen anregenden und vielfältigen Unterricht anbieten, weswegen sie – als ‚engagierte‘ Lehrerin – die engen Grenzen des staatlichen Rahmens überschreitet.

4.2 Schüler:innen zum Lernen motivieren

Eine andere Art von Engagement zeigen zwei Lehrerinnen, die sich gemeinsam um Exkursionen mit ihren Klassen bemühen. Die Deutsche Botschaft ist ein Ort, wo sie mit ihren Schulklassen an ‚authentischen‘ deutschen Aktivitäten teilnehmen können. Für Mara D., die selbst sagt, dass sie am ‚Rand‘ unterrichtet, also in einer Grundschule auf dem Land, ist das eine wichtige Exkursion. Sie betont, dass es keine Unterstützung für sie gab. Nur durch ihre Eigeninitiative – zusammen mit ihrer Kollegin Olivera D. – konnte sie diese Exkursion ermöglichen.

Mara D.: „Damit sie die deutsche Sprache sehen und hören, in dieser [authentischen] Art, weil Deutsch eine schwere Sprache ist und Schüler manchmal Vorurteile haben. Deshalb suchen wir hier nach einem Ausgleich, um zu zeigen, dass Deutsch viele Vorteile und schöne Dinge hat, nicht nur aus Deutschland, in Deutschland. [...] Wir bringen die Kinder nach Skopje, [zum Weihnachtsmarkt in der Deutschen Botschaft]. Wir haben 15 Kinder gemeldet. Es ist das erste Mal, dass wir teilnehmen. [...] Die Kinder, die mitkommen, werden sehr glücklich sein, aber auch das geschieht wieder nur auf unsere Initiative hin.“

Die beiden mieteten sogar einen Bus für den Ausflug. Weil die Kinder in ihrer Region finanziell nicht viel Spielraum haben, handelten sie den Ticketpreis mit dem Busunternehmen um ein Viertel herunter. Ihre eigenen Tickets bezahlten sie zum vollen Preis und aus eigener Tasche.

4.3 Deutsch privat unterrichten

In MK gibt es viele private Sprachschulen, in denen Kinder und Erwachsene neben Englisch auch Deutsch und andere Sprachen lernen können. Einerseits bereiten die Kurse auf das „Testregime“ vor (Printschitz 2016), andererseits erfüllen sie die aus anderen Bildungssystemen bekannte Funktion von Nachhilfekursen, um Schüler:innen zu einer besseren Note im Fach zu verhelfen (vgl. Entrich & Lauterbach 2019).

Olivera D.: „B1 für die Matura, aber ehrlich, nur die sehr ambitionierten Schüler erreichen B1. Solche Schüler sind selten, vielleicht zwei bis drei in allen Klassen. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass diese Kinder, die dieses Sprachniveau erreichen, auch Privatstunden besuchen.“

Nur mit Privatstunden können Schüler:innen das Maturaniveau B1 erreichen. Sprachinstitute erfüllen zusätzlich eine wichtige Funktion in Bezug auf die Emigration, denn bestandene Sprachprüfungen können hilfreich für die Emigration nach Deutschland sein. Da Deutsch erst seit zwei

Jahrzehnten flächendeckend unterrichtet wird, nutzen auch viele Erwachsene das Angebot. Deswegen gibt es in jeder Stadt private Sprachkurse.

Danica B.: „Ja, wir haben vieles, [...], alles, was man braucht, damit ein Schüler lernt. Als junge Lehrende sind wir bemüht kreativ zu sein. Die meisten Kollegen in der Sprachschule sind gleich jung, deswegen stimmen die Unterrichtsmethoden überein.“

Interviewerin: Haben die Menschen in Mazedonien Interesse daran, die Sprachprüfungen zu bestehen?

Danica B.: Das Interesse ist riesig. Viele junge Leute beginnen einen Sprachkurs für Deutsch, sobald sie die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, weil sie gleich nach Deutschland wollen, zum Studieren oder Arbeiten.“

Als private Anbieter können Sprachschulen – im Gegensatz zur staatlichen Schule – frei über ihr Budget entscheiden, insbesondere in Bezug auf unterschiedliche Materialien und die technische Ausstattung der Räume. Danica B. verließ die staatliche Schule aus eigenem Antrieb, denn sie arbeitet lieber in einer privaten Sprachschule. Das Gehalt ist besser und man muss sich keiner Parteipatronage beugen. Die private Sprachschule hat mehr Ressourcen zur Verfügung, sie hat ‚alles, was man braucht‘. Auch war das Kollegium in der staatlichen Schule für sie zu konservativ und unmotiviert für die Arbeit, während dies bei ihr in der Sprachschule nicht der Fall ist. In diesem Kollegium fühlt sie sich ‚richtig‘, denn alle versuchen einen guten und ‚kreativen‘ Unterricht umzusetzen.

5 Hinderliche Rahmenbedingungen: Fazit und Ausblick

Die Bedingungen des jeweiligen Makro- und Mesosystems Schule rahmen die Lehrer:innen in ihrem Beruf. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie die Lehrer:innen ihr Selbstverständnis als engagierte Lehrkräfte mit den (teils) schwierigen Umständen verschränken, um einen guten Unterricht für die Schüler:innen zu gestalten. Zu den Hindernissen gehört die Mikroplanung des Unterrichts, das vorgegebene Lehrwerk und das fehlende Arbeitsbuch zum Lehrwerk. Um trotzdem Übungsmöglichkeiten anzubieten, kopieren die Lehrerinnen Arbeitsblätter, obwohl dies verboten ist. Sie verwenden teilweise ihre eigenen finanziellen Mittel, die für Lehrpersonen in einem ökonomisch schwachen Staat eingeschränkt sind, um den Schüler:innen Exkursionen und weitere Materialien zu bieten.

Dass die interviewten Lehrerinnen insbesondere auf einen didaktisch vielfältigen Unterricht Wert legen, um ihre Schüler:innen im Lernen zu unterstützen und zu motivieren, entspricht den Ergebnissen von Lemmrich (2021). Ähnlich wie es Wienecke (2021) für Lehrkräfte aus der ehemaligen DDR zusammenfasste, gibt es kein (totalitäres) System, das Lehrer:innen ihre Freiheit im Klassenzimmer vollständig beschneiden könnte. Die Lehrpersonen in MK nutzen die Möglichkeiten, die sie haben, um den Unterricht ansprechender, motivierender und – bezogen auf die finanziellen Möglichkeiten der Schüler:innen – inklusiver zu gestalten.

Dass sozioökonomisch besser positionierte Eltern ihren Kindern Privatstunden bezahlen können, um deren Sprachniveau zu verbessern, erhöht die Unterschiede zwischen den Schüler:innen weiter. Der Schulunterricht allein reicht aus Sicht der Lehrerinnen kaum, eine ‚nicht alltägliche Sprache‘ (im Gegensatz zu Englisch) gut zu lernen. Ob es nur an der Fast-Notwendigkeit privater Sprachkurse für das Abitur in Deutsch liegt, dass nur wenige Schüler:innen jährlich die standardisierte Matura ablegen, wäre eine interessante Forschungsfrage. Als ein großer Forschungsbereich lässt sich abschließend die Mikroebene im Schulfach Deutsch nennen. Empirische Studien zum Geschehen im Unterricht, zum Lernen der Schüler:innen, fehlen vollständig.

Literaturverzeichnis

- 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 Mittelosteuropa*. Berlin: Peter Lang, 97–110.
- Atanasoska, Tatjana (2020). DaF-LehrerIn werden in Europa: Ein Vergleich zwischen Schweden und Nordmazedonien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2020: 1, 725–755.
- Atanasoska, Tatjana (2023a). Bildung als Ware: Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schweden und Nordmazedonien. In: Bünger, Carsten; Chadderton, Charlotte; Czejkowska, Agnieszka et al. (Hrsg.). *30 Jahre (und kein) Ende der Geschichte: Jahrbuch für Pädagogik 2022*. Weinheim: Beltz, 31–44.
- Atanasoska, Tatjana (2023b). Being a ‘good’ teacher in changing times: the example of (North) Macedonia. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1: 2, 34–55.
DOI: <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.332>
- Auswärtiges Amt (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Abgerufen am 12.12.2022 von URL: <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/veroeffentlichungen-publikationen/deutsch-als-fremdsprache-weltweit/>
- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Abgerufen am 12.12.2022 von URL: <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/veroeffentlichungen-publikationen/deutsch-als-fremdsprache-weltweit/>
- Avdić, Emina (2007). Curriculare Reformen des schulischen Deutschunterrichts und der akademischen Lehre des Deutschen in der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien. In: Berberoglu, Paraschos; Angelika, Kiliari; Perperidis, Georgios & Wolfrum, Jutta (Hrsg.). *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa: Bestandsaufnahme und Perspektiven. 18. bis 20. November 2005 in Thessaloniki / Griechenland*. Kornelia Sfakianaki Editions, 93–104.
- Avdić, Emina (2017a). Deutsch als Fremdsprache und Germanistikstudium in FYROM. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2017: 6, 6–19.
- Avdić, Emina (2017b). Die Fremdsprachenpolitik in der Republik Mazedonien und ihre Auswirkungen auf den schulischen DaF-Unterricht. *Folia Linguistica et Litteraria*, 18: 2, 195–206.

- Avdić, Emina & Bojkovska, Emilija (2023). Deutsch Lehren Lernen für Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrung: Vorschlag für ein adaptiertes Modell und Ansätze zur Betreuung von Planung und Durchführung von Praxiserkundungsprojekten. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2, 135–152. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335299>
- Bellmann, Johannes & Weiß, Manfred (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem: Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55: 2, 286–308.
- Bohl, Thorsten & Beck, Nina (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Julius; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. UTB, 280–289. DOI: <https://doi.org/10.35468/hblb2020-032>
- Entrich, Steve R. & Lauterbach, Wolfgang (2019). Shadow education in Germany: Compensatory or status attainment strategy? Findings from the German Life Study. *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)*, 7: 2, 143–159. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.04>
- Eren, Figen & Atanasoska, Tatjana (2011). Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1: 7, 59–65.
- 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.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata & Roelcke, Thorsten (2023). Deutsch als Fremdsprache in Polen: Vergangenheit, aktuelle Situation und Prognosen: Einführung in das Themenheft. In: *Info DaF*, 50: 1, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0001>
- Hillert, Andreas (Hrsg.) (2012). *Lehrergesundheit: AGIL: das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer
- Korruptionsindex (2022). *Nordmazedonien: Bewertung von wahrgenommener Korruption nach dem Corruption Perceptions Index (CPI) von 2013 bis 2023*. Abgerufen am 17.01.2023 von URL <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/597867/umfrage/wahrgenommene-korruption-in-mazedonien/>
- Länderdaten.info (ohne Jahr). *Korruption in Nordmazedonien*. Abgerufen am 17.06.2023 von URL <https://www.laenderdaten.info/Europa/Nordmazedonien/korruption.php>
- Lemrich, Svenja (2021). *Kompetenz und Performanz von (angehenden) Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Entwicklung und Validierung eines performanznahen Testinstruments*. Dissertation. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Maijala, Minna (2012). Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF*, 39: 4, 479–498.

- Mayring, Philip (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mensching, Anja (2018). Strukturierungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael; Schröer, Andreas & Weber, Susanne M. (Hrsg.). *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 199–210. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_21-1
- 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?*. Münster, New York: Waxmann, 203–224.
- Printschitz, Boris (2016). Deuschtests im Rahmen von Testregimen – eine migrationspädagogische Betrachtung am Beispiel Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32: 1, 63–72.
- Radtke, Frank-Olaf (2016). Konditionierte Strukturverbesserung. Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 62: 5, 707–731.
- Ramadani, Shadan (2021). The German Language in North Macedonia: Gjuha gjermane në maqedoninë e veriut. *Filologjia*, 9: 15–16, 152–158. Abgerufen am 20.06.2023 von URL <https://sites.google.com/unite.edu.mk/filologjia/vol-9-no-15-15-2021>
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thielmann, Winfried (2021). Mozart für Anfänger? Zum Verhältnis von Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. *Info DaF* 48: 6, 648–670.
- Wienecke, Maik (2021). *Wohin mit der sozialistischen Persönlichkeit?: Transformatives Lehren und Lernen von Geographielehrkräften in Ostdeutschland*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1: 1, 2–13.

Angaben zur Person: Tatjana Atanasoska ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Herkunftssprachen und Herkunftssprachenunterricht, Professionalität von (Sprachen-)Lehrer:innen und neoliberale/globalisierende Einflüsse auf Schule und Bildungssysteme.

Kontakt: atanasoska@uni-wuppertal.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1365765>