

Atanasoska, Tatjana

Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 45-58. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Atanasoska, Tatjana: Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 45-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305822 - DOI: 10.25656/01:30582

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305822>

<https://doi.org/10.25656/01:30582>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Bildung als Ware

Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens

Tatjana Atanasoska

Zusammenfassung: Neoliberale Entwicklungen verändern Schulsysteme auf der ganzen Welt. Das Ziel ist, durch „Neue Steuerung“ tiefgreifende Änderungen im Schulsystem zu erwirken, insbesondere eine effiziente Nutzung der Ressourcen und eine Output-Steuerung der Ergebnisse. Weniger offen wird über nicht-intendierte Entwicklungen durch das „Global Education Reform Movement“ (GERM) gesprochen. Solche nicht-intendierten Auswirkungen stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Um zu zeigen, wie GERM Schulsysteme in Europa beeinflusst, wurden zwei verschiedene Länder für einen Vergleich ausgewählt: Schweden und Nordmazedonien. In beiden führt es zu Korruption, zu Intransparenz in der Stellenvergabe und zum Verlust an Autonomie von Lehrerinnen und Lehrern. In der Folge verringern sich das Vertrauen zu Lehrerinnen und Lehrern und ihr Ansehen in der Gesellschaft.

Abstract: Neoliberal developments change school systems around the world. The aim of this “New Public Management” is to ensure economical changes in the school systems, especially to use resources efficiently and to control results via output. There are also non-intended effects on the systems through this “Global Education Reform Movement” (GERM), which this contribution focuses on. To show how GERM changes school systems in Europe I compare two very different countries: Sweden and North Macedonia. GERM leads to corruption, to intransparency in job placing and to decreasing autonomy of teachers. As a result it also decreases the confidence in teachers and their reputation in society.

Keywords: Schweden, Nordmazedonien, Global Education Reform Movement, Neoliberalisierung, Lehrberuf

1 Einleitung

In diesem Beitrag sollen intendierte und insbesondere nicht-intendierte Auswirkungen von globalisierenden, neoliberalen Entwicklungen auf Lehrer:innen untersucht werden. Neoliberale Veränderungen werden unter dem Begriff „New Public Management“ (NPM), auf Deutsch „Neue Steuerung“, subsumiert.

Ursprünglich entstand NPM im Geiste des „New Rights Movement“ in den 1980ern. Deklarierte Ziele sind Qualitätsentwicklung, eine Verbesserung der Effizienz und eine gerechtere Schule; im Endeffekt geht es bei dieser (wirtschaftsliberalen) Ökonomisierung jedoch um Kostenreduktion und das Menschenbild des Homo oeconomicus. Menschen als Humankapital sollen im freien Wettbewerb der Schulen die „beste“ Bildung für sich auswählen, um wettbewerbsfähig für die Zukunft¹ zu werden; Eltern und Schüler*innen werden also zu Kund:innen. Bildung als Ware hat, wie alle anderen Waren im kapitalistischen System, das Ziel, Kapital² zu vergrößern, weswegen Schulen für den Markt geöffnet wurden³. Schulbezogene NPM-Entwicklungen fasst Sahlberg (2014) unter dem Begriff „Global Education Reform Movement“ (GERM)⁴ zusammen.

Die Veränderungen der Rahmenbedingungen durch GERM betreffen Bereiche, auf die einzelne Lehrpersonen kaum Einfluss nehmen können. Dadurch ändert sich jedoch die Schule als Arbeitsplatz von Lehrer:innen. Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Welche nicht-intendierten Nebenwirkungen erleben Lehrer:innen in Schweden und in Nordmazedonien? Wie sehen sie intendierte Wirkungen und nicht-intendierte Nebenwirkungen von GERM in den beiden Ländern?

2 Methodisches Vorgehen

Für diese Untersuchung wird ein Vergleich im Sinne des „*maximum variation sampling*“ (Johnson/Christensen 2012, S. 234) unternommen. Schweden ist ein historisch „altes“ Land, ein demokratischer, marktorientierter Staat mit wirtschaftlicher Stärke. Nordmazedonien hingegen ist bis 1991 kein eigenständiger Nationalstaat gewesen, sondern eine Teilrepublik des sozialistischen Jugoslawiens. Es ist eine junge Demokratie und ein Staat mit geringer wirtschaftlicher Stärke. Schweden (SWE) wurde als Beispiel für den Effizienztyp von Schule, Nordmazedonien (MK) als Beispiel für den Bürokratiotyp von Schule gewählt

1 Dies lässt sich in allen Aussagen von OECD und EU, aber auch anderen Institutionen erkennen, die sich für die Einführung und Stärkung von NPM stark machen. Immerhin sind Bildungssysteme in allen Ländern chronisch unterfinanziert (vgl. Radtke 2019, S. 306).

2 Diese Kapitalisierung gilt dabei nicht nur für Privatschulen mit ihrem Wunsch nach hoher Rendite. Auch staatliche Schulen versuchen, den Anteil der privaten Bildungsinvestitionen zu erhöhen, denn das im Bildungsbereich eingesparte Geld steht dann für andere Teilbereiche des staatlichen Budgets zur Verfügung.

3 In Schweden zeigt sich dies an der enormen Zunahme von Privatschulen unter dem Dach von Aktiengesellschaften oder Investoren, wobei das System schon früh für seine problematischen Effekte kritisiert wurde (vgl. Fredriksson 2009). Darauf reagierte Schweden damit, dass die Gewinnentnahme aus dem Schulbetrieb erschwert wurde.

4 GERM hat im Unterschied zu NPM weniger Verbindung zu rechtskonservativen politischen Strömungen.

(vgl. Schmid/Hafner/Pirolt 2007, S. 207). In Anlehnung an Kelle/Kluge (vgl. 2010, S. 41) wurde die Vergleichbarkeit (bis auf eine Ausnahme) durch die Auswahl von Lehrerinnen und Lehrer erhöht, die das Fach Deutsch in der Sekundarstufe unterrichten, und es wurden nur Personen außerhalb der Hauptstadt, die in beiden Ländern zugleich die größte Stadt ist, befragt.

Schweden

Kürzel im Text	Unterrichtsfach	Dienstalter, Dauer der Unterrichtstätigkeit	Ort, Besonderheiten	Zeitpunkt des Interviews
Karl G. ⁵	Deutschlehrer in Sek. I und Sek. II, Zweitfach Geschichte (unterrichtet es selten)	mehr als 20 Jahre	Stadt Die Schule bietet einen verstärkten Deutschunterricht an, teilweise ab der 1. Schulstufe.	03.2020, online
Julia K.	Deutschlehrerin in einer Sek. I, Zweitfach Wirtschaftskunde (unterrichtet es derzeit nicht)	mehr als 20 Jahre	Gemeinde (keine Stadt) mit einem Einzugsgebiet der SchülerInnen von bis zu 50 km	02.2020, vor Ort
Barbara D.	Lehrerin im Distance Learning in der Erwachsenenbildung, davor in einer Sek. II, Zweitfach Schwedisch (unterrichtet es derzeit nicht)	mehr als 20 Jahre	Distance Learning (ortsungebunden im Home Office), davor Sek. II in einer Kleinstadt,	02.2020, telefonisch
Olivia Ö.	Lehrerin in einer Sek. II, Zweitfach Englisch (unterrichtet mehr Englisch als Deutsch)	5 Jahre	Kleinstadt	02.2020, vor Ort

Nordmazedonien

Kürzel im Text	Unterrichtsfach	Dienstalter/Dauer Unterrichtstätigkeit	Ort/ Besonderheiten	Zeitpunkt des Interviews
Petra P.	Lehrerin in einer Sek. I, unterrichtet nur Deutsch	18 Jahre	Kleinstadt	04.2018, vor Ort
Biljana S.	Lehrerin in einer Sek. I, zweites Fach Mazedonisch ⁶	5 Jahre	Stadt	01.2019, vor Ort
Vera P.	Lehrerin in einer berufsbildenden Sek. II	15 Jahre	Kleinstadt	01.2019, vor Ort
Olivera D.	Lehrerin in Sek. I und Sek. II	12 Jahre	Dorf und Stadt (geteilte Stelle)	01.2019, vor Ort

5 Die Namen sind anonymisiert.

6 Im Gegensatz zu Schweden oder Deutschland studieren und unterrichten Lehrer*innen in MK nur ein Fach. Biljana S. ist dabei eine Ausnahme.

Kürzel im Text	Unterrichtsfach	Dienstalter/Dauer Unterrichtstätigkeit	Ort/ Besonderheiten	Zeitpunkt des Interviews
Danica B.	Lehrerin an einer Sprachschule, früher an einer Sek. I tätig, arbeitet auch als Übersetzerin	1 Jahr an der Grundschule	Stadt	01.2019, vor Ort
Daniel P.	Schuldirektor an einer Sek. I 2007–2017 (zwei Amtsperioden), Unterrichtsfach Geschichte	mehr als 20 Jahre	Kleinstadt, unterrichtet nicht das Fach Deutsch	03.2021, online

Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring/Fenzl 2014), wobei als deduktive Kategorien a) das Gehalt, b) die Karrieremöglichkeiten und c) Bedingungen des Unterrichts schon vor den Interviews feststanden. Induktiv kamen nach Analyse der ersten beiden Interviews folgende Kategorien hinzu: d) Gehaltsverhandlungen, e) Privatschulen, f) Korruption/Proporz.

3 Neoliberale, globalisierende Einflüsse auf Bildung

Schulsysteme auf der ganzen Welt verändern sich durch NPM/GERM. In Schulen verringert GERM die Autonomie von Lehrpersonen und fordert von ihnen Verantwortung für den Output (vgl. Lohmann 2014, Biesta/Priestley/Robinson 2015, Altrichter 2019, Ydesen/Andreasen 2020). Dies führt zu einer enormen Steigerung der semi- oder nicht-professionellen administrativen Aufgaben von Lehrpersonen; gleichzeitig werden sie von ihrem Kerngeschäft, dem Unterrichten, abgezogen (vgl. Bellmann/Duzevic/Schweizer 2016, S. 388 ff., Stenlås 2009). GERM verursacht insofern eine Deprofessionalisierung, da Bildung als ganzheitliches Ziel von Schule durch ein technokratisches Verständnis von Unterricht ersetzt wird (vgl. Cochran-Smith 2015). Zusätzlich ist ein intendierter Effekt von GERM der Erwerb von Zertifikaten⁷, auch in der Lehramtsausbildung (vgl. Radtke 2019, S. 309).

Eine wichtige, oft übersehene, zwar nicht-intendierte, aber erwartbare Nebenwirkung ist Korruption. Schon in den 1970ern stellte die Soziologie fest, dass soziale Prozesse besonders dann anfällig für Korruption sind, wenn sie mit Hilfe quantitativer Indikatoren gesteuert werden. Zu Korruption im engeren Sinne zählen Bestechung und Amtsmissbrauch, im weiteren Sinne alle Prozesse, welche die professionelle Integrität der Lehrpersonen verletzen („Erosion des

⁷ Zertifikate können in diesem Sinne genauso als Währung auf dem Bildungsmarkt gelesen werden wie Ergebnisse bei standardisierten Überprüfungen oder Wartelistenplätze für eine bestimmte Schule.

Vertrauens⁸, Bellmann/Weiß 2009, S. 293). Das Principal-Agent-Problem wird von GERM verstärkt, wenn nicht sogar überhaupt erst aufgeworfen. Lehrer:innen als „Agenten“ verhalten sich nicht so, wie der „Principal“, also die Leitungsebene, es erwartet, wobei aus Principal-Sicht nicht-intendierte Nebenwirkungen entstehen. Deshalb werden Sanktionen und Gratifikationen angewendet, um die „Agenten“, sprich die Lehrer:innen, in die bildungspolitisch gewünschten Bahnen zu lenken (vgl. Radtke 2019, S. 722).

3.1 Einflüsse von GERM in Schweden und Nordmazedonien

GERM wurde in SWE in den 1990ern eingeführt, zunächst mit einer kleinteiligen Kommunalisierung des Schulsystems⁹. Anstelle der allgemeinen Gehaltstabellen wurden individuelle Gehaltsverhandlungen wie in der Privatwirtschaft eingeführt. Zusammen mit den angelsächsischen Ländern gilt SWE als ein extrem marktorientiertes Land (vgl. Milner 2018, S. 189). Gleichzeitig ist die Zahl an Privatschulen in freier Trägerschaft¹⁰ enorm gestiegen (vgl. Dovemark/Lundström 2017, Forsberg 2015). Der schwedische Staat konzidiert, dass der Lehrberuf an Autorität und Wertschätzung in der Gesellschaft verliert (vgl. Colnerud/Granström 2015). Als Antwort auf eine Deprofessionalisierung durch unqualifiziertes Personal und niedrige Gehälter wurden die „Lehrerlegitimation“ (*lärarlegitimation*) als neues Zertifikat eingeführt¹¹ und eine besondere Karrieremöglichkeit für Lehrpersonen geschaffen, nämlich die „Erste Lehrperson“ (*förstelärare, FL*)¹².

Auch in MK erhielten die Schulen in den letzten zwei Jahrzehnten Budgetautonomie wie in SWE, obwohl das System weiterhin dem Bürokratietypp entspricht. Das Gehalt folgt einem vorgegebenen Gehaltsschema. MK ist ein kleines Land mit geringer Einwohnerzahl, und es gibt nur wenig Konkurrenz am Schulmarkt. Die Einzelschule hat im Gegensatz zu SWE keine Autonomie in Bezug auf den Lehrplan, die Unterrichtsmaterialien und die Personalentscheidungen. Staatliche Schulverwaltung, Schulinspektion und Bildungsministerium können detaillierte Entscheidungen bis in die Mikroebene des Unterrichts hinein treffen.

8 Weitere nicht-intendierte Folgen benennen Bellmann/Duzevic/Schweizer (2016, S. 388 ff.).

9 Schweden hat 291 Kommunen.

10 Privatschulen sind in SWE für die Schüler:innen kostenfrei. Das spiegelt sich im schwedischen Wort *friskolor* wider, Freischulen in freier Trägerschaft.

11 Lehrer:innen, die alle Aufgaben im Unterricht erfüllen sollen, brauchen eine Lehrerlegitimation (vgl. Skolverket 2020, Skolverket o. J.). Nur dann dürfen sie formal und rechtlich abgesichert Leistungen bewerten. Diese Lehrerlegitimation ist – wie eine Legitimierung als Arzt oder Anwalt – nur gegen eine Gebühr erhältlich und kann bei schwerwiegenden Verstößen vom Staat entzogen werden. Das ausgesprochene Ziel war es, dass weniger „unqualifiziertes“ Personal angestellt wird.

12 Die gesetzlichen Vorgaben zu den Karrieremöglichkeiten finden sich in Dir. 2016:76.

Standardisierte Leistungsmessungen und standardisierte Abschlussprüfungen wurden eingeführt, desgleichen Konkurrenz durch Privatschulen¹³.

3.2 Ergebnisse – Schweden

Gehaltsfragen spielen für Lehrer:innen eine wichtige Rolle und wurden in SWE durch GERM stark beeinflusst.

Karl G.: „Lustigerweise war es total einfach [...]. Das Dumme ist, ich glaube, warum ich den Job so locker und so schnell bekommen habe, war, weil ich ein [...] vollständig unmögliches Gehalt bekommen habe, also [...] meine Partnerin hatte damals *student-lån* [Übersetzung: Studienkredit] heißt es auf Schwedisch, und der war ein bisschen höher als mein Gehalt, und also richtig schlecht [...]. Ja, mir wurde ein Gehalt angeboten, und ich war eben neu in Schweden und ich hatte überhaupt keine Ahnung und habe einfach zugesagt und gearbeitet. Damals war das auch okay für das Geld, so gesehen, aber auf die Dauer nicht eigentlich.“

Karl G. kam nach seinem Lehramtsstudium aus Deutschland nach SWE und fand sehr bald eine Stelle. Sein Akzeptieren eines „unmöglichen“ Einstiegsgehalts, das geringer war als der damalige Betrag des Studienkredits, führt er auf seine damalige Unkenntnis zurück. Auch die anderen interviewten Lehrer:innen berichten über schlechte bis sehr schlechte Einstiegsgehälter. Sie nutzen das Druckmittel einer (angedrohten) Kündigung, um ihr Gehalt zu erhöhen. Auch Karl G. ging so vor.

Pädagogische Kompetenz und Erfahrung, pädagogische Qualitäten finden aus Sicht der Lehrer:innen in den Gehaltsverhandlungen keine Berücksichtigung. Julia K., Olivia Ö. und Barbara D. sprechen hierbei die „Subjektivität“ der Schulleitung an. Gehaltserhöhungen und FL-Stellen wirken auf die Lehrer:innen wie ein Belohnungssystem für angepasste, loyale Mitarbeiter:innen, ganz im Gegensatz zu dem, was die rechtliche Grundlage bezwecken will. Das Gehalt ist nicht nur aus Sicht der Lehrer:innen wichtig, sondern auch für das Budget der Schulen. Schon knapp nach der Einführung von GERM wurden in SWE viele Lehrpersonen ohne passende formale Qualifikation in den Schulen aufgenommen¹⁴. Julia K. beobachtet, dass diese Praxis immer noch umgesetzt wird.

13 In Bezug auf SWE und die dortigen (negativen) NPM/GERM-Entwicklungen gibt es zahlreiche Untersuchungen, was für MK kaum und in Bezug auf Schule und Bildung gar nicht gegeben ist. Für einen ausführlichen Vergleich der Schulsysteme und der Lehramtsausbildung in Bezug auf das Fach Deutsch vgl. Atanasoska 2020.

14 Zunächst war dieser Effekt in SWE intendiert, da bis in die 1990er die pädagogische Eignung, nicht formale Kriterien, den Ausschlag für eine Anstellung geben sollten. Durch die Lehrerlegitimation soll dieser Prozess rückgängig gemacht werden.

Julia K.: „Die Rektoren sind ja auch im Prinzip angehalten, legitimierte Lehrer zu nehmen, die halten sich über Wasser mit nicht legitimierten Lehrern.“

Auch wenn es rechtlich vorgesehen ist, nur Lehrpersonen mit Lehrerlegitimation anzustellen, wird dies von den Schulen aufgrund des begrenzten Budgets umgangen. Die Lehrerlegitimation wurde eigentlich eingeführt, um diese nicht-intendierte Wirkung zu beseitigen. Nicht legitimierte Lehrpersonen bekommen ein niedrigeres Gehalt, da sie nicht vollständig qualifiziert sind. Ihre befristeten Verträge können von der Leitung flexibel beendet oder verlängert werden. Dass die Schule unterfinanziert ist, drückt Julia K. mit „über Wasser halten“ aus, denn sonst würde die Schule „ertrinken“, also ohne finanzielle Mittel dastehen. Auch Barbara D. sieht einen Grund für die schlechten Gehälter und Gehaltserhöhungen darin, dass Einsparungen beim Personal besonders effektiv Kosten reduzieren. Das Gehalt in den schwedischen Privatschulen ist dabei durchschnittlich niedriger als in den kommunalen Schulen, denn die Träger sind im Gegensatz zur Kommune nicht verpflichtet, einen kollektiven Mindestlohn und jährliche Gehaltserhöhungen zu zahlen.

Alle Sprachfächer konkurrieren um eine FL-Stelle, doch Englisch verfügt als zahlenmäßig größtes Sprachenfach über die meisten Lehrkräfte. Karl G. konnte eine solche FL-Position erreichen.

Karl G.: „Also, meine noch ältere Kollegin, die ist letztes Jahr in Rente gegangen [...]. Ich denke, bei mir liegt's zum Teil daran, dass ich hier so lang arbeite, und zum Teil, glaub ich, auch, das klingt jetzt ein bisschen arrogant, dass ich ziemlich viel arbeite, dass ich mich sehr einsetze für Deutsch [...]. Ich mache recht viel. [...] Ich denke, was eigentlich für mich den Unterschied ausmacht, ist die Gehaltserhöhung. Das sind 500 € und das ist für mich ein Grund, weil wir haben als – wir haben – als *förstelärare* haben wir fünf Stunden mehr Arbeitszeit in der Schule.“

Wie beim Thema Gehaltsverhandlungen weist Karl G. hier nicht auf seine pädagogischen Kompetenzen hin; vielmehr ist die FL-Stelle eine Art „Belohnung“ für seine Arbeit in all den Jahren und dafür, dass er der dienstälteste Lehrer in seinem Fach ist. Jedoch zählt er nur semi-professionelle Aufgaben auf (Sprachreisen, Organisation im Fachbereich). Das Wichtigste für ihn ist dabei die Gehaltserhöhung, obwohl diese mit mehr Arbeitszeit verbunden ist, nicht die Verantwortung für den Fachbereich oder für die Kompetenzentwicklung der Kolleg:innen. Auch dadurch reduziert die reale Umsetzung des FL-Konzepts den pädagogischen Anspruch, den der Staat damit anstrebt¹⁵.

15 Ein weiteres Ziel aus Sicht des Staates war, den Beruf attraktiver zu gestalten, um mehr Menschen für die Arbeit in einer Schule zu gewinnen. Auch hier sieht man den neoliberalen Hintergrund: Die Attraktivität soll durch Karrieremöglichkeiten erhöht werden, doch

3.3 Ergebnisse – Nordmazedonien

Sanktionen scheinen in MK ein bildungspolitisches Mittel der Wahl zu sein, um Lehrpersonen zu formen. Dazu gehören in erster Linie Geldstrafen¹⁶. Darin, dass sich die Politik jedoch aus den Klassenzimmern und dem Unterricht heraushalten soll, sind sich alle Lehrer:innen einig.

Biljana S.: „Die Politik soll sich nicht in unsere Arbeit einmischen. [...] Wenn die Schulinspektion in meinen Unterricht käme, würde sie mich strafen, dass ich mehr als nur das [vorgeschriebene] Kursbuch verwende. Das Arbeitsbuch [zum Kursbuch] ist verboten, nur das Kursbuch, aber so geht das nicht. [...] [Die Strafe dafür] ist ungefähr 200 Euro, oder 10% des [Jahres-]Gehalts. [...] Eine Kollegin [in meiner Stadt] wurde deswegen gestraft, weil sie das Arbeitsbuch in der Schule verwendete. Es gibt Strafen, aber es gibt keine Belohnungen.“ [Übersetzung TA]

Bestimmte Sanktionen werden unverkennbar zu dem Zwecke eingesetzt, Lehrpersonen zu disziplinieren und zu Gehorsam zu erziehen. Pädagogische Kompetenzen und Fähigkeiten, Autonomie im Unterricht werden Lehrer:innen in MK von der Bildungspolitik systematisch abgesprochen. Sinnvoll ist die Steuerung von oben aus Sicht der Interviewten selten, denn, wie Biljana S. sagt, was hilft ihr ein Kursbuch in Deutsch, wenn die Schüler:innen kein Arbeitsbuch dazu erhalten und verwenden dürfen? Ein weiteres Druckmittel gegenüber Lehrpersonen ist der Zwang, dem erstellten Jahresplan detailliert zu folgen. Olivera D. führt dazu aus, dass sich die Schulinspektionen diese Pläne jedoch nur dann anschauen, wenn sich jemand beschwert: Solange „kein Kläger, auch kein Richter“, wie es Olivera D. ausdrückt. Die rechtlichen Formalia zu erfüllen, ist dabei wichtiger als die pädagogische Qualität des Unterrichts. Des Weiteren wandelten sich in MK die Aufgaben für die Lehrer:innen, wie Olivera D. und Biljana S. beschreiben. Lehrpersonen sind durch den Druck der Accountability gezwungen, genau Buch zu führen und viele zusätzliche administrative Aufgaben zu übernehmen.

Auch in MK nehmen Lehrer:innen eine gesellschaftliche Abwertung ihres Berufs wahr. Hierbei nennen sie das Problem durch die Stellenvergabe nach Parteinähe an erster Stelle. In vielen Fällen entscheidet nur die Parteizugehörigkeit, die Kontakte „nach oben“ darüber, ob jemand eine Stelle als Lehrperson

diese Karrierestellen können nur einer sehr begrenzten Personengruppe angeboten werden. Flächendeckend durch höhere Gehälter etc. den Lehrberuf attraktiver zu machen, ist für einen wirtschaftsliberalen Staat ökonomisch nicht sinnvoll. Auch dadurch entspricht FL dem Effizienzgedanken von GERM, denn Kosten werden geringgehalten.

16 Eines dieser Sanktionssysteme war das *Eksterno Testirajne* (Externe Testungen, vgl. Atanasoska 2019).

erhält, und diese Personen erhalten sogar noch die „leichten“ Schulen oder Stellen.

Olivera D.: „Die Situation ist so, sie ist sehr demotivierend für die jungen Leute. [...] Es werden Kollegen angestellt, deren Qualität niedrig ist, die weniger Erfahrung haben. [...] Wir Lehrer stehen auf einer niedrigen Stufe, leider, so als Beruf in der Gesellschaft gesehen. Überhaupt, die Profession [der Beruf] hat einen schlechten Ruf in der Gesellschaft, wegen einiger Individuen, wegen gewissen stereotypen Vorurteilen. [...] Parteinahе Kollegen, die ihre Stelle auf diese Weise erhielten, müssen keine Qualifikationen nachweisen, ob sie unterrichten können, ob sie in der Lage sind zu unterrichten, ob sie mit Kindern arbeiten wollen, wie viel Wissen sie haben. Ich denke, das gesamte Vorurteil, dass wir alle schlecht[e Lehrer] sind, entsteht wegen dieser Kollegen. Ich will niemanden angreifen, jeder will eine Arbeit finden, zumindest ‚für eine Scheibe Brot‘, aber wenn du dich auf eine Profession, auf einen Beruf einlässt, dann musst du professionell sein.“ [Übersetzung TA]

Olivera D. sieht eine Verbindung zwischen parteipolitischer Stellenvergabe und den negativen Vorurteilen in der Gesellschaft den Lehrpersonen gegenüber. Sie will aber niemanden verurteilen, denn ohne Arbeit bleibt man auch ohne „Brot“; sie versteht jeden, der eine Stelle an der Schule annimmt, trotz fehlender Qualifikationen und fehlender Freude am Beruf. Für Danica B. war diese Realität der Hauptgrund, das Schulsystem zu verlassen.

Es wurden Fächer eingeführt, die sich der Ökonomisierung verschreiben, und Schulbücher werden nach Marktprinzipien ausgesucht. Das neoliberale Gedankengut von GERM sprechen alle Lehrer:innen deutlich an.

Biljana S.: „Es wurden Stunden angehäuft, unnötige Fächer eingeführt. Zum Beispiel das Fach ‚Innovation‘, die Sechstklässler sollen Firmen führen, Firmenideen entwickeln. Wie sollen Sechstklässler das machen, ein wirklich unnötiges Fach!“ [Übersetzung TA]

Hier konkretisiert sich das neoliberale Bild von Humankapital und der Fokus von GERM auf Wettbewerbsfähigkeit im Sinne des Wirtschaftsliberalismus. Schon früh soll der Homo oeconomicus gefördert werden.

In Bezug auf die Schulbücher ist anzumerken, dass für den Fremdsprachenunterricht keine mazedonischen Schulbücher mehr verlegt werden. Schon bald nach der Wende wurden Lehrwerke aus dem Ausland übernommen, anstatt die in MK produzierten Schulbücher weiterzuentwickeln.

Vera P.: „Früher konnten wir zwischen mehreren Lehrbüchern wählen. Aber seit letztem Schuljahr [2017/18] gibt es verpflichtende Schulbücher für das Fach Deutsch, verpflichtende Schulbücher ohne Wahlmöglichkeiten.“ (Übersetzung TA)

Für Olivera D. ist dabei klar, dass es sich um eine kapitalistisch motivierte Entscheidung handelt, d. h. es geht um den Gewinn und Profit, den manche Akteure daraus ziehen können.

Olivera D.: „In ganz Mazedonien verwenden wir dieselben Schulbücher. Wir sind ein kleines Land, und die [Politik] will einige Dinge auslöschen, im Sinne eines gesteigerten Profits. Wir sind ein kleiner Markt hier, und es gibt zwei [Schulbuch-]Verlage, deren Interessen konkurrieren. [...] Qualität ist nicht wichtig, nur der Gewinn durch die Schulbücher.“ (Übersetzung TA)

Die Entwicklung verlief in Richtung auf flächendeckenden Zwang. Zunächst gab es eine freie Wahl der Lehrbücher durch die Schule oder die Lehrperson, wie beispielsweise Petra P. berichtet. Danach wurden Schulbücher auf der Ebene des Schulsprengels bestimmt, und heute wird über alle Lehrbücher für das Land vom Ministerium entschieden; Zusatzmaterialien dürfen nicht genutzt werden.

Trotz gegenteiliger Gesetze ist Korruption in MK gang und gäbe, nicht nur bei der Stellenvergabe im Bildungswesen. Auch dies ist eine nicht-intendierte Nebenwirkung in der „Schattenwelt“ von GERM.

Daniel P.¹⁷: „Denken Sie sich bitte folgende Situation, der Professor [an der Universität] in Biologie für das 1. Semester. Ich hatte ja glücklicherweise eine landwirtschaftliche Oberstufe besucht, deswegen wusste ich, was Phytologie, Biologie, Umweltschutz, Systematik ist, das kannte ich alles, ich weiß sehr viel über Pflanzen. Jetzt sagt der Professor zu mir: ‚Sie, Hr. Kollege, Sie müssen mein Buch kaufen, damit Sie die Prüfung ablegen dürfen.‘ Ich frage ihn: ‚Wieviel kostet denn Ihr Buch?‘ Sagen wir, das Buch kostet ungefähr 55 Euro¹⁸. [...] Ich sage zu ihm: ‚Kein Problem, Herr Professor, ich kaufe das Buch. Meine Frau ist auch für das Studium an dieser Universität eingeschrieben. Können wir das Buch gemeinsam nutzen? Weil wir ja Ehepartner sind.‘ Er antwortet mir so: ‚Oh nein, Kollege, sie muss sich das Buch selbst kaufen.‘ [...] Und nun, denken Sie mal, was ist die Schlussfolgerung daraus? Dass diese Leute die Universität in eine Gelddruckmaschine verwandelt haben.“ (Übersetzung TA)

Für Daniel P. zeigt sich der Warencharakter von Bildung darin, da es dem Lehrenden an der Universität nicht um das Wissen an sich geht, sondern darum, dass alle sein Lehrbuch kaufen und er somit zusätzlich Geld verdient. Daniel P. darf das Buch nicht gemeinsam mit seiner Frau nutzen. Die Formulierung „damit Sie die Prüfung ablegen dürfen“ zeigt, dass der Lehrende den Buchkauf als

17 Daniel P. musste nach der Wende von 1999–2003 das gesamte Lehramtsstudium nachstudieren, also Fachwissenschaft, Pädagogik, Didaktik und Methodik.

18 Hierbei ist anzumerken, dass das Lehrkräftegehalt in der damaligen Zeit ungefähr 300 Euro betrug.

Zugangshürde zur Semesterprüfung nutzt, als Druckmittel gegenüber den Studierenden¹⁹.

4 Vergleichende Diskussion

Infolge einer wirtschaftsliberalen GERM-Politik nimmt es nicht Wunder, dass die Leitungsebene mehr Macht erhält. So geht SWE zwar davon aus, dass sich Arbeitgebende und Arbeitnehmende in den Verhandlungen auf gleicher Augenhöhe befinden, doch dies bestätigt sich in dem vorliegenden Beitrag nicht. Die Interviews zeigen deutlich die Principal-Agent-Problematik. Die „Agenten“, die Lehrer:innen, handeln nicht wie von der Leitungsebene gewünscht. In beiden Ländern erleben die Lehrpersonen eine verringerte Autonomie, einen verstärkten Fokus auf Administration und verstärkte *Accountability* und Kontrolle. Ähnlich besteht in beiden Ländern ein Vorrang rechtlicher Steuerung vor Pädagogik, also insgesamt eine verstärkte Deprofessionalisierung. Um unerwünschte Effekte im Schulsystem zu verringern, versuchen beide Länder mit nachträglich formulierten Gesetzen nicht-intendierte GERM-Nebenwirkungen zu verringern. So soll die gesellschaftliche Abwertung des Berufs in SWE durch *förstelärare*, also Karrieremöglichkeiten, und durch die Lehrerlegitimation abgewendet werden. Systemimmanente Korruption findet sich in beiden Ländern, in SWE im weiteren Sinne als „Erosion des Vertrauens“. In MK hingegen erleben Lehrer:innen häufig Korruption im engsten Sinne und daneben eine alltägliche Vertrauenserosion.

Neoliberale Entwicklungen greifen in einem Bürokratiesystem weniger stark, GERM-Effekte führen dort zu einer Hybridisierung des Bildungssystems. Nahelegenderweise fallen diese Veränderungen in einem Effizienzsystem wie SWE stärker aus. Doch auch in MK wächst der Markt an Privatschulen und Privatuniversitäten, es gibt eine Akademisierungstendenz und standardisierte Leistungsmessung. Im Gegensatz zu den Lehrer:innen in SWE benennen die Interviewpersonen in MK die wirtschaftsliberalen Entwicklungen, besonders das Ziel der Gewinnmaximierung auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens explizit.

Für alle Interviewten ist in beiden Ländern klar, dass die Leitungsebene auf Sanktionen und Gratifikationen zurückgreift, um die Lehrer:innen zu beeinflussen. In SWE dienen FL und Gehaltsverhandlungen sowohl als Druckmittel als auch als Belohnungssystem. Dabei geraten die pädagogischen Aspekte ins

19 Zum Hintergrund: Daniel P. und seine Frau, aber auch viele andere Lehrpersonen damals und heute, studieren als außerordentliche Studierende. Sie arbeiten meist neben dem Studium, lernen für sich allein und gehen in erster Linie für das Ablegen von Prüfungen an die Universität. Sie müssen Semestergebühren an die Universität bezahlen und eine Prüfungsgebühr für jeden Prüfungsantritt. Daniel P. sagt aus, dass er für dieses zweite Studium ca. 20 000 Euro aufwenden musste, was ihm nur möglich war, weil seine Familie ihn finanziell unterstützen konnte.

Hindertreffen, obschon sie in den Gesetzen festgeschrieben sind. Die Lehrer:innen sehen, dass nicht-professionelle Aspekte viel stärker ins Gewicht fallen als pädagogisch-didaktische Kompetenzen. Welche Kompetenzen für eine FL-Stelle vorzuweisen sind, bleibt intransparent. Radtkes Aussage über die „strukturelle Unterfinanzierung des gesamten Bildungssektors“ (2019, S. 306) wird genau so von den Lehrpersonen erlebt.

Neben einer Gehaltserhöhung gibt es andere Möglichkeiten, passendes Verhalten zu belohnen. In MK wird die Stellenbesetzung als eine solche „Belohnung“ verstanden, die zumeist nicht transparent erfolgt, desgleichen die Übernahme in einen unbefristeten Vertrag. Eine Möglichkeit, Lehrpersonen zu bestrafen, ist, sie zu entlassen, wenn sie der Leitungsebene nicht passen. Ebenso wie in SWE ist dabei nicht das pädagogische Können ausschlaggebend, sondern Aspekte wie Beziehungen, Parteizugehörigkeit, Bestechlichkeit (vgl. Atanasoska 2022), was den Ruf aller Lehrpersonen in Misskredit bringt. Trotz der vielen Deprofessionalisierungstendenzen, des Drucks und des Misstrauens von Seiten der Bildungspolitik versuchen die Interviewpartner:innen in MK, den Unterricht weiterhin im besten Sinne für ihre Schüler:innen zu führen.

Dasselbe GERM-Ziel wird in Schweden und in Nordmazedonien nicht mit denselben Maßnahmen angestrebt. Standardisierung, wie sie von GERM unterstützt wird, führt in SWE zu einem kompetenzorientierten Lehrplan, zu Schulautonomie, ausgedehnter Konkurrenz zwischen den Schulen und mehr Accountability für die einzelne Lehrperson wie für die Einzelschule. In Nordmazedonien werden zwar standardisierte Überprüfungen wie in Schweden angewandt, doch als Bürokratiesystem wählt die Bildungspolitik dort den Weg, detaillierte Kontrolle bis hin zur Mikroplanung des Unterrichts zu verlangen, aber ebenfalls mit mehr Accountability auf Seiten der Lehrer:innen. Auch wenn es in beiden Ländern ein System an Gratifikationen und Sanktionen gibt, werden in Nordmazedonien extensiv finanzielle Strafen angedroht (und teilweise exekutiert). Zu strafen ist die leichteste Möglichkeit für den Staat, die Lehrer:innen der geltenden Top-Down-Bildungspolitik zu unterwerfen, und dadurch erhält die Staatskasse sogar zusätzliche Einnahmen. In Schweden ist es der Wettbewerb auf dem Schulmarkt, der indirekt Druck auf Lehrpersonen ausübt, sodass sie sich den Veränderungen anpassen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): The emergence of evidence-based governance models in the state-based education systems of Austria and Germany. In: Allan, Julie/Harwood, Valerie/Jørgensen, Clara Rübner (Hrsg.): *World Yearbook of Education 2020*. London: Routledge, S. 72–96.
- Atanasoska, Tatjana (2019): Deutsch in der Sekundarstufe. Das Beispiel „Eksterno Testirajne“ in Mazedonien (FYROM). In: Midgeke, Annegret/Sava, Doris/Tichy, Ellen (Hrsg.): *Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mitteleuropa. Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis*, Vol. 3. Berlin: Peter Lang, S. 97–110.

- Atanasoska, Tatjana (2020): DaF-LehrerIn werden in Europa. Ein Vergleich zwischen Schweden und Nordmazedonien. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25, H. 1, S. 725–755.
- Atanasoska, Tatjana (2022): LehrerIn sein in Jugoslawien und danach: Das Beispiel Nordmazedonien. In: Göttlicher, Wilfried/Janík, Tomáš (Hrsg.): Politische Zäsur und Wandel des Schulsystems. Drei Dekaden nach dem Fall des Eisernen Vorhangs: Bilanzen und Perspektiven. (In Vorbereitung)
- Bellmann, Johannes/Duzevic, Doris/Schweizer, Sebastian/Thiel, Corrie (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Different Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 3, S. 381–402.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 2, S. 286–308.
- Biesta, Gert/Priestley, Mark/Robinson, Sarah (2015): The role of beliefs in teacher agency. In: Teachers and Teaching. Theory and Practice 21, H. 6, S. 624–640.
- Cochran-Smith, Marilyn (2015). Att bevåra komplexiteten i läraryrket: policy, forskning och praxis. In: Venue 4, H. 2, S. 1–7.
- Colnerud, Gunnel/Granström, Kjell (2015): Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Stockholm: Liber.
- Dir. 2016:76 (2016): Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner. Utbildningsdepartementet. www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2016/09/dir.-201676/ (Abfrage 03.03.2022).
- Dovemark, Marianne/Lundström, Ulf (2017): Tema: Skolan och marknaden. In: Utbildning och Demokrati 26, H. 1, S. 5–18.
- Forsberg, Håkan (2015): Kampen om eleverna: gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011. (Dissertation) Uppsala: Uppsala universitet.
- Fredriksson, Anders (2009): On the Consequences of the Marketisation of Public Education in Sweden: for-profit charter schools and the emergence of the “market-oriented teacher”. In: European Educational Research Journal 8, H. 2, S. 299–310.
- Johnson, Burke/Christensen, Larry (2012): Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. Thousand Oaks: SAGE.
- Kelle, Udo/Kluge, Susan (2010): Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS.
- Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. Universität Hamburg. DIPF/Pedocs, urn:nbn:de:0111-opus-94767.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–648.
- Milner, Alison (2018): Bridging the Divide: Examining Professional Unity and the Extended Teacher Union Role in Sweden. In: Educational Policy 32, H. 2, S. 189–210.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: ders./Amos, S. Karin (Hrsg.): Internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 107–130.
- Radtke, Frank-Olaf (2019): Erziehungsdienstleister und ihre Kunden. In: Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, S. 299–315.
- Sahlberg, Pasi (2014): Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Columbia University: Teachers College Press.
- Salgo, Ludwig (2021): (Wozu) Brauchen Pädagog*innen Rechtskenntnisse? Ein Zwischenruf. In: Erziehungswissenschaft 32, H. 62, S. 47–63.
- Schmid, Kurt/Hafner, Helmut/Pirolt, Richard (2007): Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern. ibw Forschungsbericht. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

- Skolverket (2020): Krav för att få sätta betyg. Skolverket. Online www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/ (Abfrage: 18.12.2021).
- Skolverket (o. J.): Lärarlegitimation och förskollärarlegitimation. Online www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation (Abfrage: 03.05.2019).
- Stenlås, Niklas (2009): En kår i kläm: Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009(6). Regeringskansliet/Finansdepartementet. www.eso.expertgrupp.se/rapporter/20096-en-kar-i-klam-lararyrket-mellan-professionella-ideal-och-statliga-reformerideologier/ (Abfrage: 12.03.2022).
- Ydesen, Christian/Andreasen, Karen E. (2020): Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. In: *Nordic Studies in Education* 40, H. 2, S. 149–166.