



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

Die DaF-Lehrerausbildung in Schweden – Zwischen Pädagogik, Fachstudium, Sprachdidaktik und Praxis

Christine Fredriksson und Christina Rosén

Seit mehreren Jahren geht in Schweden die Zahl der Lehramtsstudierenden in DaF stark zurück. Dabei ist jetzt ein drastischer Lehrermangel erkennbar, der sich auf Sicht noch verstärken wird, da es einen hohen Anteil an Deutschlehrern gibt, die bald im Rentenalter sind oder ihren Beruf wechseln. Für berufstätige Deutschlehrer gibt es außerdem nur wenige Chancen auf Fortbildung, was u.a. mit dem niedrigen Status der Fremdsprachen im schwedischen Schulwesen zusammenhängt. In diesem Beitrag nehmen wir die DaF-Lehrerausbildung in Schweden unter die Lupe. Wir gehen der Frage nach, welche Reibungsflächen es zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Pädagogik, Germanistik, Sprachdidaktik und der praktischen Ausbildung gibt, die in der DaF-Lehrerausbildung involviert sind. Wie ist der Lehrermangel zu erklären und welche Maßnahmen können zur Sicherung einer nachhaltigen Deutschlehrerkompetenz führen?

For several years, the number of teacher students in German has dropped sharply in Sweden. At the same time, many German teachers are retiring or changing profession. For in-service German teachers there are so far only few chances for in-service teacher training, which could also be explained by the low status of foreign languages in the Swedish education system. At the same time, a huge shortage of teachers is already recognizable, which will only increase in near future. In this article, we take a close look at the language teacher education in Sweden. We examine the question of which areas of friction exist between the various scientific disciplines such as education, German studies, language didactics and practical training, involved in the German teacher education. What are the reasons for the lack of teachers in Swedish schools, and what measures can lead to securing a sustainable German teacher's competence?

Schlagwörter: DaF-Lehrerausbildung, Sprachlehrer, Lehrermangel, Fortbildung, Fremdsprachen, Unterricht, schwedisches Schulwesen; German, teacher education, language teacher, in teacher training, foreign languages, Swedish school system.

Fredriksson, Christine & Rosén, Christina (2020),
Die DaF-Lehrerausbildung in Schweden –
Zwischen Pädagogik, Fachstudium, Sprachdidaktik und Praxis.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 705–724.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Der Lehrerberuf in Schweden hat seit mehreren Jahrzehnten starke Veränderungen erlebt, die nicht nur zu einem Prestigeverlust des gesamten Berufszweigs geführt haben, sondern auch zu einem strukturellen Wandel in der Lehrerausbildung und zu Qualitätseinbußen im schulischen Ausbildungswesen (SOU 2017: 87–90). Während in den 1960er Jahren noch die große Mehrheit aller AbiturientInnen, viele mit bildungsstarkem Familienhintergrund, den Lehrerberuf wählten, hatte in den 1980er Jahren gerade noch etwa ein Fünftel aller schwedischen Studierenden das Ziel, als Lehrpersonen zu arbeiten (vgl. Bertilsson 2014). Seitdem ist die Anzahl der Lehramtsstudierenden noch weiter gesunken, und nach neuesten statistischen Prognosen¹ ist bis ins Jahr 2031 mit einem erheblichen Mangel an qualifizierten Lehrpersonen in allen Schulformen zu rechnen. Um den künftigen Bedarf decken zu können, müssten jährlich 15 000 Lehramtsstudierende ihre Ausbildung abschließen werden. Nach dem jetzigen Entwicklungstrend werden jährlich aber nur etwa 10 000 AbsolventInnen ihren Dienst als Lehrer antreten. Dabei verhindert bereits der heutige Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen die Versorgung vieler Schulen mit qualifiziertem Personal, sodass notgedrungen unausgebildete Kräfte eingesetzt werden.

1.1 Historischer Hintergrund

Historisch betrachtet hat die Lehrerausbildung in Schweden mehrere umfassende Reformen durchlaufen (Lärarnas tidning 2013). Den Ausgangspunkt legte die Hochschulreform von 1977, durch die zwei bis dahin unabhängige Ausbildungstraditionen in einer einheitlichen akademischen Hochschulausbildung integriert wurden (vgl. Persson 2008: 315). Bisher waren spezialisierte Fachlehrkräfte (*ämneslärare*) durch ein mehrjähriges akademisches Fachstudium und ein einjähriges Praktikum an einer Schule hauptsächlich für den Unterricht an Schulen für eine intellektuelle Elite (*Läroverket* - vergleichbar mit dem Gymnasium, und die höheren Klassenstufen der Grundschule) vorbereitet worden, während sich LehrerInnen für die unteren Klassenstufen (*lågstadielärare* und *mellanstadielärare*) der 1962 etablierten neunjährigen Grundschule in Volkshochschulen (später Lehrerhochschulen), breitere Fachkenntnisse sowie unterrichtsmethodische Kenntnisse aneigneten (vgl. Persson 2008: 287). Mit der Hochschulreform sollte eine gemeinsame Lehrerausbildung für alle Lehrerkategorien (*enhetslärare*) eingeführt werden. Statt einer fachlichen Spezialisierung und reiner Wissensvermittlung sollte ein Lehrer/eine Lehrerin grundsätzlich mehrere Fächer unterrichten und SchülerInnen in

¹ <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognooser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/analyser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/produktrelaterat/narliggande-information/lararprognos-2017---stor-brist-pa-larare/>

ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung fördern können. Diese Reform führte 1988 nach einer mehrjährigen Debatte über die Bedeutung vertiefter Fachkenntnisse zu einer neuen Lehrerausbildung mit zwei verschiedenen Studiengängen für die Grundschule (Klassenstufen 1–9):

1. Eine 3,5-jährige Ausbildung für LehrerInnen (*enhetslärare*) für die Klassen 1–7, in der eine Vertiefung in den Fächern, dafür aber weniger Anteile an Pädagogik und Methodik, vorgesehen waren.
2. Eine 4,5-jährige Ausbildung für LehrerInnen (*enhetslärare*) der Klassenstufen 4–9 mit einem breiteren Spektrum an Fachkenntnissen und gleichzeitig einer geringeren fachlichen Spezialisierung (vgl. Persson 2008).

Ein wichtiger Auslöser für diese Reform war die Forderung von u.a. Lehrerverbänden nach einer Aufwertung des Lehrerberufs (besonders von Grundschullehrern) in der Gesellschaft (Persson 2008: 73). In der nächsten Reform von 2001 wurde ein gemeinsames Examen für VorschullehrerInnen, GrundschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen eingeführt. Damit wurde zumindest auf dem Papier das Konzept des „Einheitslehrers“ vollständig umgesetzt. Studierende konnten ihre spätere berufliche Spezialisierung und Fächerkombinationen erst im Laufe ihres Studiums frei wählen. Sämtliche Lehramtsstudierende mussten von jetzt an auch drei Semester Erziehungswissenschaft (*Allmänna utbildningsområdet*, AUO) absolvieren. Ebenfalls eine Neuerung war die Einführung einer „Examensarbeit“ und die Etablierung der Bildungswissenschaft als eigener wissenschaftlicher Disziplin (Persson 2008: 358).

Die Lehrerausbildung von 2001 ist seit ihrer Implementierung stark kritisiert worden. Zwei Evaluierungen durch die Nationale Agentur für Hochschulbildung (*Högskoleverket*) ergaben, dass Studierende aufgrund der unübersichtlichen Ausbildungsstruktur Schwierigkeiten bei der Wahl relevanter Fächerkombinationen hatten. Als Folge davon sahen sich AbsolventInnen häufig dazu gezwungen, Fächer zu unterrichten, für die sie keine Ausbildung hatten. Ein weiterer Kritikpunkt waren zu geringe Fachkenntnisse und geringe allgemeine didaktische Kenntnisse, die für die Ausübung des Lehrerberufs benötigt werden (vgl. SOU 2008: 09).

Dies war der Anlass für eine weitere Reform der Lehrer- und Vorschullehrerausbildung, die 2011 unter dem Motto *Bäst i klassen* in Kraft trat und die gleichzeitig mit einer umfassenden Reform der 9-jährigen Grundschulausbildung und der 3-jährigen gymnasialen Ausbildung einherging (Regeringens proposition 2009/10). Ausdrückliche Ziele waren höhere Anforderungen an die Studierenden und eine bessere Anknüpfung an fachspezifische, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Forschung. Besonders qualifizierte StudienanwärterInnen sollten hierdurch An-

reize erhalten, ein Studium auf ein Lehramt anzutreten. Die heutige Lehrerausbildung führt zu vier verschiedenen Examina: Vorschullehrerexamen (Dauer der Ausbildung: 3,5 Jahre), Grundschullehrerexamen mit drei Spezialisierungen (Freizeitbetreuung, 3 Jahre; Vorschule/Klasse 1–3 und Klasse 4–6, 4 Jahre), Fachlehrerexamen mit Spezialisierung für die Grundschule Klasse 7–9 (4 bis 4,5 Jahre) oder für das Gymnasium (5 bis 5,5 Jahre) und Berufsschullehrerexamen (1,5 Jahre). SprachlehrerInnen fallen unter die Kategorie Fachlehrkraft und können sich demnach für die Grundschule oder für das Gymnasium qualifizieren.

In Anbetracht von diesen mehrfachen Reformen innerhalb von nur kurzer Zeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass heute im schwedischen Ausbildungssystem Lehrpersonen mit drei ganz verschiedenen Ausbildungen und Kompetenzen in den Schulen Seite an Seite arbeiten. Dabei zeigen die ersten Auswertungen der derzeitigen Lehrerausbildung, dass die letzte Reform nicht zu der gewünschten Rekrutierung von qualifizierten Studierenden geführt hat, und dass das Interesse am Lehrerberuf, insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern und in den Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch, weiter zurückgeht (Lärarnas Riksförbund 2016a: 15). Auch die neuesten statistischen Zahlen von 2018 (SCB, *Statistiska Centralbyrån* 2018) sprechen für einen weiteren Abwärtstrend des Interesses für eine Fachlehrerausbildung. Auf Sicht ist daher mit einem starken Deutschlehrermangel zu rechnen, der auch Konsequenzen für das Angebot von DaF an schwedischen Grundschulen und Gymnasien haben wird. Dieser Trend zeigt sich bereits in der Statistik des schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung (*Skolverket*) für die Schuljahre 2017 und 2018, demzufolge in 80 von 290 Kommunen in zumindest einem der Fächer Spanisch, Französisch oder Deutsch keine ausgebildeten GrundschullehrerInnen verfügbar waren (Skolvärlden 2018).

1.2 Aufbau des Artikels

Im vorliegenden Artikel wollen wir versuchen, die Ursachen für den starken Rückgang an Lehramtsstudierenden in DaF aufzudecken und mögliche Verbesserungsmaßnahmen aufzuzeigen. Nach der Einleitung wird die heutige Lehrerausbildung im Hinblick auf DaF präsentiert und problematisiert (Kapitel 2). Darüber hinaus wird der Rückgang der Anzahl an Deutschlernenden diskutiert. In Kapitel 3 wird die Anzahl der DaF-Studierenden und die heutige Situation problematisiert. In Kapitel 4 werden einige Untersuchungen zur Fortbildung für SprachlehrerInnen aufgegriffen und in 5 wird eine neue Auswertung der vorliegenden Lehrerausbildung präsentiert. In Kapitel 6, in der Schlussdiskussion, werden auch einige Maßnahmen zur Verbesserung der vorliegenden Situation thematisiert.

2 Struktur und Inhalte der DaF-Lehrerausbildung

In 2.1 wird zuerst der Inhalt der DaF-Lehrerausbildung präsentiert und in 2.2 alternative Bildungswege für DaF-LehrerInnen.

2.1 Fachstudium in Relation zu anderen Inhalten

Grundsätzlich reichen Vorkenntnisse in Deutsch entsprechend dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus (3 Jahre Deutschunterricht in der Grundschule und ein Jahr am Gymnasium), um sich für ein Deutschstudium bewerben zu können. Die Ausbildung für Fachlehrkräfte in der Grundschule erstreckt sich in der Regel über 4,5 Jahre bzw. 270 Hochschulpunkte (entspricht 270 ECTS). Deutsch kann im Prinzip als Haupt- oder Nebenfach in Kombination mit einem oder zwei weiteren Fächern studiert werden, wobei im Hauptfach Studienleistungen im Umfang von drei Semestern und im Nebenfach von mindestens eineinhalb Semestern verlangt werden (siehe Tabelle 1). Dies bedeutet, dass die Kenntnisse von AbsolventInnen dieser Ausbildung beträchtlich variieren können, und gerade DeutschanfängerInnen von Lehrkräften unterrichtet werden, die im ungünstigsten Fall ein sehr niedriges sprachliches Niveau erreicht haben. Da seit ihrer Etablierung 2011 nur wenige Studierende diese Ausbildung gewählt haben und zugleich viele abgebrochen haben, wird dieses strukturelle Problem mittlerweile von den meisten Hochschulen (4 von 6), die eine Deutschlehrerausbildung anbieten, dadurch umgangen, dass sie nur noch GymnasiallehrerInnen ausbilden. Diese sind grundsätzlich auch dazu berechtigt, an der Grundschule zu unterrichten. Die beiden Hochschulen, die weiterhin DaF-LehrerInnen für die Grundschule ausbilden (Universität Göteborg und die Hochschule Dalarna), lassen nur noch Zweifächerkombinationen zu, sodass Studienleistungen von mindestens 2 Semestern (60 ECTS) gewährleistet sind (siehe Tabelle 2, Abschnitt 3.1). Durch ein vertiefendes Studium von 3 Semestern im Fach 2 erhalten Studierende zudem die Möglichkeit, eventuelle Defizite an Fachkenntnissen zu kompensieren. AbsolventInnen der Grundschullehrerausbildung, die mindestens drei Semester Deutsch studiert haben, sind ebenfalls dazu berechtigt, am Gymnasium zu unterrichten. Diese Flexibilität innerhalb beider Studiengänge soll die Berufschancen der KandidatInnen erhöhen, denn verschiedene schulische Institutionen können sich eine Lehrpersonje nach Bedarf ‚teilen‘.

Die Ausbildung zum DaF-Lehrer/zur DaF-Lehrerin am Gymnasium umfasst Studienleistungen von 4 Semestern im Hauptfach und von drei Semestern im Nebenfach. Inhaltlich verteilt sich das Deutschstudium auf die Schwerpunkte Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturstudien und Sprachdidaktik. Es bleibt aber jeder Hochschule überlassen, diese fachlichen Inhalte festzulegen. Da angehende

DaF-LehrerInnen aus ökonomischen Gründen in der Regel den größten Teil zusammen mit anderen Deutschstudierenden studieren, ist ihr Deutschstudium nicht unbedingt an ihren späteren Beruf angepasst. Es kann daher vorkommen, dass relevante Inhalte wie Kinder- und Jugendliteratur, im Studium gar nicht abgedeckt werden. Sprachdidaktik wird oft sprachenübergreifend (für angehende Deutsch-, Französisch- und SpanischlehrerInnen) ohne direkten Bezug zum Fachstudium unterrichtet. Im Hauptfach werden zwei fachdidaktische Examensarbeiten auf Bachelor- bzw. Magisterniveau geschrieben, die jeweils 15 ECTS-Punkten entsprechen.

Beide Studiengänge erfordern außerdem Studienleistungen von insgesamt zwei Semestern (60 ECTS) in Bildungswissenschaft zu Themen wie z.B. Geschichte und Organisation des schwedischen Schulwesens, Lehrplantheorie, Wissenschaftstheorie, Lerntheorie, Konfliktlösung und Beurteilung. Bildungswissenschaftliche Kurse werden in der Regel von Fakultäten bzw. Instituten für Pädagogik/Bildungswissenschaft veranstaltet und wenden sich an Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen. Schließlich müssen Studierende ein Praktikum (VFU)² an einer Schule absolvieren. Dies umfasst Studienleistungen von einem Semester (30 ECTS) und ist in der Regel auf mehrere Semester verteilt, um eine Progression zu gewährleisten. Aus organisatorischen Gründen ist dieses Praktikum meist nur an das Hauptfach gebunden (siehe Universität Göteborg), was bedeutet, dass Studierende keine Möglichkeit erhalten, praktische Erfahrungen in ihrem Nebenfach zu sammeln, falls sie dies nicht freiwillig in ihrer Freizeit tun. Dies kann folglich zu erheblichen Defiziten in der Ausbildung für das Zweitfach führen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Inhalte der Ausbildung mit Deutsch als Hauptfach. Deutsch kann aber auch als Fach 2 oder Fach 3 studiert werden (mögliche Fächerkombinationen werden hier nicht berücksichtigt):

Tab. 1: Inhalte des DaF-Studiums mit Deutsch als Hauptfach

Deutsch als Hauptfach, Klasse 7-9 an der Grundschule		Deutsch als Hauptfach, Gymnasium	
Deutsch (Sprach- und Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik)	3 Semester, 90 ECTS, inklusive 2 Examensarbeiten, 30 ECTS	Deutsch (Sprach- und Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik)	4 Semester, 120 ECTS, inklusive 2 Examensarbeiten, 30 ECTS
Praktikum (VFU)	1 Semester, 30 ECTS	Praktikum (VFU)	1 Semester, 30 ECTS
Bildungswissenschaft, 1 Jahr (60 ECTS)	2 Semester, 60 ECTS	Bildungswissenschaft, 1 Jahr (60 ECTS)	2 Semester, 60 ECTS
Fach 2	1,5–3 Semester, 45–90 ECTS	Fach 2	3 Semester, 90 ECTS
Fach 3	1,5 Semester, 45 ECTS		

² VFU = *Verksamhetsförlagd utbildning*, d.h. Praktikum in einer Schule.

Die Mischung aus fachspezifischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten kann als ein Versuch gewertet werden, die Lehrerausbildung zu akademisieren und den Lehrerberuf wissenschaftlich zu verankern. In der Praxis kommt es allerdings oft zu Überschneidungen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte. Denn im Hinblick auf die Organisation der Lehrerausbildung gibt es zwischen den beteiligten Fakultäten/Instituten oft kaum Berührungspunkte. Bereits heute zeichnet sich hierdurch für DaF-Studierende die Problematik ab, dass sie innerhalb ihres Deutschstudiums einerseits zu wenig Fertigkeiten in ihrer Fremdsprache entwickeln können und sich andererseits auch nicht hinreichend theoretisch vertiefen können. Da außerdem sprachdidaktische Inhalte und zwei sprachdidaktische Examensarbeiten im Deutschstudium integriert sind, sofern es als Hauptfach gewählt wird, beträgt der rein fachliche Anteil im Höchstfall weniger (52 von 90 ECTS) oder etwas mehr als zwei Semester (65 von 120 ECTS). Hierdurch fehlen wiederum wichtige Grundlagen, um die Studierenden sprachlich auf die Examensarbeiten vorbereiten zu können.

Problematisch ist auch, dass der Unterricht in Sprachdidaktik auf weniger als ein Semester begrenzt ist (vorwiegend verteilt auf die beiden ersten Semester). Die Studierenden erhalten zwar einen Überblick über die Inhalte und Forschungsbereiche der Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik. Eine Vertiefung und praktische Anwendung ist jedoch kaum möglich, obwohl diese später für die beiden Examensarbeiten vorausgesetzt wird. Zwangsläufig wirkt sich dies auf die Qualität dieser Arbeiten aus.

2.2 Andere Ausbildungsmöglichkeiten für DaF-LehrerInnen

Für die Qualifikation zum Deutschlehrer/zur Deutschlehrerin gibt es auch alternative Wege. Beispielsweise können sich Studierende, die durch ein Germanistikstudium³ bereits die fachliche Qualifikation mitbringen, innerhalb eines verkürzten Studiums (KPU)⁴ mit den Schwerpunkten Bildungswissenschaft, Praktikum und Examensarbeit (90 ECTS) zum Deutschlehrer/zur Deutschlehrerin ausbilden lassen (Regeringens proposition (2009/10: 43). Diese Möglichkeit, die 2011 eingerichtet wurde, wird mittlerweile von einer wachsenden Zahl Studierender wahrgenommen. Der Vorteil ist, dass diese Gruppe in der Regel gute Fachkenntnisse besitzt und meist auch Unterrichtserfahrung gesammelt hat. Außerdem können hierdurch in relativ kurzer Zeit DeutschlehrerInnen ausgebildet werden, die dann allerdings nur in einem Fach unterrichten können. Es könnte aber sein, dass diese Alternative mit

³ In Schweden werden innerhalb dieses Studiums freistehende, aufeinander aufbauende Module, die jeweils 30- ECTS-Punkte umfassen, absolviert. 90 ECTS bzw. 120 ECTS reichen für eine fachliche Qualifizierung aus.

⁴ *Kompletterande pedagogisk utbildning* (Pädagogisches Aufbaustudium).

den beiden Studiengängen innerhalb der Lehrerausbildung konkurriert, weil sie attraktiver ist als die lange Ausbildung in mindestens zwei Fächern. Aus dem Bericht der Schulkommission geht hervor, dass die Examensfrequenz des verkürzten Studiums wesentlich höher ist als die in der Lehrerausbildung (SOU 2017: 141). Eine neuere Variante des KPU sind Pilotprojekte, in denen Studierende mit einer für die fachliche Ausrichtung relevanten akademischen Ausbildung und guten Studienleistungen an Schulen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern arbeiten und nebenher ein zweijähriges Studium absolvieren. Dadurch bekommen sie ihre Ausbildung bezahlt.

Eine weitere Alternative bietet die weiterführende Ausbildung von LehrerInnen, VAL⁵. Dieses Projekt wurde 2007 eingeführt und soll voraussichtlich bis 2030 andauern. Es richtet sich an bereits tätige Lehrpersonen, die formell kein gültiges Lehrereexamen haben und dieses nachholen wollen. Im Prinzip müssen sie sämtliche Kurse nachholen, die in ihrer bisherigen Ausbildung fehlen. Sie können aber Beruf und Studium miteinander vereinbaren, indem sie sich für ein Teilzeitstudium entscheiden. Daher kann sich dieses Studium bis über vier Jahre hinziehen. Im VAL-Projekt sind insgesamt acht Hochschulen involviert. Trotz des großen Interesses von Seiten der Studierenden – im Frühlingsemester 2016 waren 1816 VAL-Studierende eingeschrieben – ist die Zahl der Studienabbrüche hoch (SOU 2017: 138). Dies liegt vermutlich daran, dass die Kombination Studium und Beruf für viele eine zu große Herausforderung darstellt.

Schließlich gibt es seit 2007 einen dritten Weg für Studierende mit einem ausländischen Lehrereexamen oder einer ausländischen akademischen Ausbildung, ULV⁶. Innerhalb dieser Ausbildung können Studierende fehlende Kurse absolvieren, um ein schwedisches Lehrereexamen erlangen zu können. Voraussetzungen für die Zulassung sind ausreichende Schwedischkenntnisse. Die Studiendauer beträgt maximal vier Semester (120 ECTS). ULV wird an sechs Hochschulen angeboten. Seit 2007 sind im Rahmen dieses Projekts 1500 Examina abgelegt worden (SOU 2017: 139).

Wie dieser Überblick gezeigt hat, gibt es neben der regulären Lehrerausbildung eine Reihe von alternativen Einstiegsmöglichkeiten in den Deutschlehrerberuf. Im Folgenden wenden wir uns der Situation an schwedischen Hochschulen und Schulen zu.

⁵ *Vidareutbildning av lärare* (Weiterbildung von LehrerInnen).

⁶ *Utländska lärares vidareutbildning* (Weiterbildung für ausländische LehrerInnen).

3 DaF-Lehre an Hochschulen und Schulen – die Situation heute

Zunächst greifen wir die neuste Statistik in Bezug auf die Anzahl Lehramtsstudierender im Fach Deutsch auf. Danach diskutieren wir den Deutschunterricht in der Schule und an den Universitäten in Schweden.

3.1 Die Anzahl DaF-Lehramtsstudierender – ein Überblick

Wie sieht es mit dem Nachwuchs an DeutschlehrerInnen in Schweden aus? Die folgende Statistik über die neuzugelassenen Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch in den Semestern 2016 bis 2018 (UHR) in Tabelle 2 zeigt, dass nur sehr wenige Institute in Schweden überhaupt eine Deutschlehrausbildung anbieten. Es gibt landesweit aber auch nur sehr wenige Bewerber. Diese Zahlen sagen dabei noch nichts darüber aus, ob die Studierenden ihr Studium tatsächlich angetreten haben oder es abschließen werden, denn vor allem im ersten Jahr kommt es häufig zu frühen Studienabbrüchen (UKÄ 2016). In Wirklichkeit liegen diese Zahlen folglich noch niedriger.

Tab. 2: Lehrerausbildung Deutsch - Anzahl zugelassener Studierender

Institut	2016 Deutsch 7–9	2016 Deutsch Gymn.	2017 Deutsch 7–9	2017 Deutsch Gymn.	2018 Deutsch 7–9	2018 Deutsch Gymn.
Universität Göteborg	3 NF ⁷ 0 HF	3 NF 6 HF	2 NF 1 HF	7 NF 0 HF	0 NF 1 HF	3 NF 3 HF
Linnéuni- versität	Wird nicht angeboten	0 NF 3 HF	Wird nicht angeboten	3 HF	Wird nicht angeboten	2 HF
Hoch- schule Da- larna	Wird nicht angeboten	9 HF	Wird nicht angeboten	6 HF	5 HF	2 HF
Universität Stockholm	Wird nicht angeboten	10 NF	Wird nicht angeboten	8 NF	Wird nicht angeboten	3 NF
Universität Umeå	1 HF	2 HF	0	2 HF	0	1 HF
Universität Uppsala	Wird nicht angeboten	7 HF	Wird nicht angeboten	0	Wird nicht angeboten	0 NF 2 HF
Total	4	40	3	26	6	16

⁷ NF=Nebenfach, HF=Hauptfach

Schon über diesen kurzen Zeitraum hinweg ist ein deutlicher Rückgang an Lehramtsstudierenden in DaF zu sehen, vor allem im Hinblick auf die GymnasiallehrerInnen: 2016 waren 43 Lehramtsstudierende zugelassen, 2017 26 und 2018 nur noch 16.

Es besteht derzeit tatsächlich die Gefahr, dass es in Schweden in Zukunft einen ernsthaften Deutschlehrermangel geben wird. Hierzu tragen nicht nur die niedrigen Studierendenzahlen bei. Studierende, die sich in DaF ausgebildet haben oder die ihre fachspezifischen Kenntnisse auf andere Weise erworben haben, müssen sich zusätzlich qualifizieren, z.B. durch ein verkürztes Aufbaustudium, KPU (siehe Abschnitt 2.2). Denn das für die Ausbildung an staatlichen Schulen verantwortliche Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (*Skolverket*) fordert prinzipiell eine schwedische Lehrerausbildung und nachweislich bildungswissenschaftliche und fachspezifische Kenntnisse bzw. eine entsprechende Fortbildung, um an der Grundschule oder am Gymnasium unterrichten zu dürfen (vgl. Skolverket 2019).

3.2 Der DaF-Unterricht in der schwedischen Grundschule und am Gymnasium

Anfang der 90er Jahre traten eine Reihe struktureller Veränderungen in der Organisation des bisher zentral gesteuerten schwedischen Schulwesens in Kraft (siehe Persson 2008: 26). Seitdem sind die einzelnen Kommunen und private Anbieter die finanziellen Träger von Grundschulen und Gymnasien und somit auch zuständig für die Zuteilung von Mitteln. Da diese pro SchülerIn veranschlagt werden, sind die einzelnen Schulen somit zwangsläufig einer Konkurrenzsituation ausgesetzt, um möglichst viele SchülerInnen bzw. „KundInnen“ anzuwerben. Gleichzeitig kann dies zu einer Noteninflation und als Folge davon zu Abstrichen in der Qualität führen. Im vormals zentral gesteuerten Schulwesen unter staatlicher Regie konnte dieser Gefahr durch einen einheitlichen Standard vorgebeugt werden (siehe Persson 2008: 274–276). Mittlerweile werden für die verschiedenen Fächer nur noch Lehrpläne vorgegeben, die auf lokaler Ebene ausgelegt werden müssen. Nur für die Fächer Schwedisch, Mathematik und Englisch gibt es zentrale Prüfungen (*nationella prov*) Ende der 9. Klasse bzw. im dritten Jahr am Gymnasium. Diese sind jedoch nicht ausschlaggebend für die Gesamtnote in diesen Fächern. Die einzelne Lehrperson hat im Zuge dieser „Kommunalisierung“ mehr Einfluss auf und Verantwortung für den eigenen Unterricht bekommen. Gleichzeitig hat sie aber auch an Autonomie verloren, weil sie jetzt in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zur Schulleitung steht. RektorInnen können als Vorgesetzte im Prinzip frei über die Arbeitszeit einer Lehrperson verfügen, um sie möglichst kostensparend einzusetzen. Viele LehrerInnen sind deshalb einer sehr hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt und klagen darüber, dass sie sich immer weniger den Aufgaben widmen können, für die sie ausgebildet wurden (vgl. Persson 2008: 357). Stattdessen müssen sie sich

mit administrativen Aufgaben und disziplinären Problemen auseinandersetzen (vgl. SOU 2017: 89).

Mittlerweile zeichnet sich unter PolitikerInnen und Lehrerverbänden deshalb eine große Unzufriedenheit mit der dezentralisierten Schule ab, verbunden mit dem Wunsch nach wieder mehr staatlicher Kontrolle (vgl. Persson 2008: 355). Für die Fremdsprachen sind die Konsequenzen schulischer Sparmaßnahmen besonders drastisch, denn im Takt mit den sinkenden Schülerzahlen wird Unterricht gekürzt oder schlichtweg eingestellt. In einigen Gemeinden ist es so weit gekommen, dass man beschlossen hat, kein Deutsch oder Französisch mehr anzubieten (Skolvärlden 2018). Stichproben aus einigen schwedischen Kommunen zeigen, dass GymnasiasInnen für einen Sprachkurs nur etwa 90 Unterrichtsstunden erhalten statt der vorgeschriebenen 100 Stunden. In einigen Schulen sind es sogar nur 50 Stunden Unterricht (Lärarnas Riksförbund 2016b: 18, Rosén 2017: 14). Diese ungünstige Ausgangslage lässt immer weniger Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache wählen oder weiter lernen. 1996 lernten etwa 40 % aller SchülerInnen der 9. Klasse Deutsch und 18 % Französisch. Die entsprechenden Zahlen für 2016 waren 17 % Deutsch und 14 % Französisch (Skolverket 2017). In Schweden wählen SchülerInnen in den letzten Jahren im Rahmen der Sprachwahl anstelle einer Fremdsprache Förderunterricht in Schwedisch oder Englisch. Die sinkenden Zahlen können auch damit erklärt werden, dass die Wahl einer zweiten Fremdsprache in der Grundschule freiwillig geworden ist. Von den SchülerInnen der 9. Klasse lernte jeder/jede vierte (24,4 %) Schwedisch, Englisch oder eine Kombination aus Schwedisch und Englisch („SVEN“) im Rahmen der Sprachwahl 2016/17. Die Kombination von Schwedisch und Englisch fällt nicht unter die Schulverordnung (d.h. es gibt dafür keinen Lehrplan) und war von Anfang an eigentlich nur für MigrantInnen vorgesehen. „SVEN“ sollte daher nicht statt einer Fremdsprache gewählt werden. Durch diese Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache an sich auszuschließen, haben die Fremdsprachen im Verhältnis zu anderen Fächern einen niedrigeren Stellenwert erhalten. Die Folge dieser Entwicklung sind nicht nur sinkende Schülerzahlen in den Fremdsprachen, sondern auch ein Mangel an SprachlehrerInnen auf allen Ebenen, sogar auf Universitätsniveau.

3.3 Auf Universitätsniveau

In 3.1 wurde der Rückgang an Lehramtsstudierenden in DaF diskutiert und in 2.2 die sinkenden Zahlen von Deutschlernenden in der schwedischen Schule. Bereits jetzt wirkt sich diese Entwicklung auf den Nachwuchs von Deutschstudierenden an den Universitäten aus. Im Jahr 2008 konnte man Französisch an 15 Hochschuleinrichtungen in Schweden und Deutsch an 14 studieren. 2016 boten nur noch 9 Universitäten Französisch und 11 Deutsch an. Ab dem Herbst 2019 gibt es in Schweden nur noch 8 Deutschinstitute. Die Möglichkeit, ein Deutschstudium mit einem Bachelor- oder

Masterabschluss in Schweden zu absolvieren, wird also immer mehr eingeschränkt. Die Mehrzahl der Deutschinstitute (7 von 8) kompensiert mittlerweile ihre Einbußen in den Grund- und Masterstudiengängen durch Anfängerkurse, die meist als online- Kurse angeboten werden. Diese haben großen Zulauf, münden aber selten in ein weiterführendes Deutschstudium. Bereits jetzt werden nicht genug DoktorandInnen im Fach Deutsch ausgebildet, um die fachliche Kompetenz von DaF-Lehramtsauszubildenden nachhaltig sichern zu können. Die Tabelle unten zeigt die Anzahl an Promotionen von SprachwissenschaftlerInnen⁸ in den Fremdsprachen an den Universitäten in Schweden im Jahr 2016:

Tab. 3: Anzahl Promotionen an schwedischen Universitäten in den Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch – ein Vergleich (SUHF 2016: 33)

	Englisch	Französisch	Spanisch	Deutsch
Göteborg	17	5	8	3
Linköping	3	2	-	-
Linnéuniv.	2	-	-	1
Lund	13	2	8	2
Stockholm	13	7	7	5
Uppsala	-	5	-	5
Total:	48	21	23	16

Eine andere Entwicklung, die die sinkenden Studierendenzahlen zur Folge hat, sind Sparmaßnahmen in der Lehre. Denn genau wie an den schwedischen Gymnasien (vgl. Lärarnas Riksförbund 2016b: 18; Rosén 2017: 14) werden in den Sprachen auch auf Hochschulniveau Unterrichtsstunden gekürzt. 2015/2016 führte der Studentenverein an der Fakultät für Geisteswissenschaften und Theologie der Universität Lund eine Studie zum Präsenzunterricht durch. Der Bericht, der verfasst wurde, hieß *Tomma scheman* (Leere Stundenpläne) (Schalin/Salim/Kraft/Chung/Persson, 2015/16). Dieser Bericht zeigt unter anderem, dass das Deutschstudium im ersten Semester (30 ECTS) wöchentlich 4,3 Stunden und im zweiten Semester (30 ECTS) 4 Stunden lehregeleiteten Unterricht umfasst, was alarmierend niedrige Zahlen sind. Denn von den ca. 40 Arbeitsstunden, die ein Vollzeitstudium (30 ECTS pro Semester) in Schweden wöchentlich verlangt, muss der Großteil im Selbststudium durchgeführt werden.

Ein Bericht der schwedischen Hochschulbehörde bestätigt die ungünstige Situation für Studierende in den Geisteswissenschaften allgemein in Schweden. Demzufolge war die

⁸ Promotionen im Bereich der Sprachlehrforschung fallen unter die Sprachwissenschaft. Diese sind folglich in den Angaben enthalten.

Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche an schwedischen Universitäten 2018 am niedrigsten in ganz Europa (UKÄ 2018:13–14).

Abschließend kann festgehalten werden, dass es in Schweden derzeit noch ein reichhaltiges Angebot an Studienplätzen in der Germanistik gibt. Da dieses von Seiten der Studierenden allerdings immer seltener wahrgenommen wird, kann damit gerechnet werden, dass Bachelor- und Masterstudiengänge künftig weiter eingestellt und durch Anfängerkurse ersetzt werden. Auf Sicht kann dies die Versorgung mit fachlicher Kompetenz in der Lehre an schwedischen Schulen und Hochschulen gefährden.

4 Fortbildung für SprachlehrerInnen

Welche Möglichkeiten gibt es für berufstätige FremdsprachenlehrerInnen zur Weiterbildung? Im Zuge der Reform der Lehrerausbildung von 2011 wurden vom schwedischen Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (*Skolverket*) mit dem sogenannten *Lärarlyftet* Weiterbildungsmöglichkeiten eingeräumt, um LehrerInnen für Unterricht in Fächern, für die sie keine Ausbildung haben, zu qualifizieren. Dieser Versuch kann heute als gescheitert betrachtet werden, weil die teilnehmenden LehrerInnen das Pensum ihres Studiums neben ihrer Arbeit an der Schule oft nicht bewältigen konnten. Die von den Kommunen versprochenen Fördermittel zur Kompensation von verminderter Arbeitszeit wurden den Schulen in vielen Fällen nämlich nicht bereitgestellt, sodass viele Vollzeit arbeiten mussten. Laut einer Untersuchung von 2014 (*Lärarnas Tidning*) wurden von 2000 befragten LehrerInnen nur 25 % vom Unterricht freigestellt. Folglich haben nur wenige einen Abschluss geschafft.

Die hier aufgegriffenen Untersuchungen, die vom schwedischen Lehrerverband (*Lärarnas Riksförbund*, LR) durchgeführt worden sind, zeigen, dass SprachlehrerInnen schlechte oder gar keine Fortbildung bekommen. Als SprachlehrerInnen in Spanisch, Französisch und Deutsch 2011 nach Fortbildung während der letzten fünf Jahre gefragt wurden, antworteten 19 %, dass sie bezahlte Fortbildung in ihrem jeweiligen Zielsprachenland bekommen hatten. 2015 betrug dieser Anteil nur noch 10 % (*Lärarnas Riksförbund* 2011, 2016a).

Eine elektronische Umfrage, an der 29 Grundschul- und GymnasiallehrerInnen in den Fremdsprachen Spanisch (10), Deutsch (9), Französisch (7) und Italienisch (2) in der Gemeinde Växjö teilnahmen, bestätigt dieses Bild. Denn kein einziger/keine einzige von ihnen hatte eine Fortbildung im jeweiligen Zielsprachenland erhalten (Rosén 2017: 13). In dieser Studie wurde auch nach dem Interesse an Inhalten in einer eventuellen Fortbildung gefragt. Die Mehrheit wünschte sich Fortbildung in den Bereichen Fachdidaktik und Spracherwerb. Literatur/Film und Kulturstudien

wurden als weniger wichtig eingeschätzt. Es besteht ganz offensichtlich ein Bedarf an gezielter Fortbildung für FremdsprachenlehrerInnen, dem sich diese Gruppe auch bewusst ist. In der von der Regierung 2015 einberufenen Schulkommission ist der Mangel an Fortbildungsmöglichkeiten mittlerweile als ein Problembereich im schwedischen Ausbildungswesen identifiziert worden. In ihrem Schlussbericht (SOU 2017: 113) fordert sie einen strategischen Einsatz, der Schulleitungen und Lehrpersonen reguläre Fortbildung innerhalb einer systematisch strukturierten Ausbildung garantiert.

Der Bedarf an Fortbildung für FremdsprachenlehrerInnen wurde von Seiten des schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung (*Skolverket*) beachtet. Mit dem Förderprojekt *Språksprånget* (Der Sprachensprung)⁹ hat es 2018 die Entwicklung von netzbasiertem Fortbildungsmaterial für SprachlehrerInnen veranlasst. Der Fokus liegt auf Didaktik, hauptsächlich für Lehrkräfte, die Spanisch, Französisch oder Deutsch unterrichten. *Språksprånget* soll Module in vier verschiedenen Bereichen umfassen: mündliche Sprachentwicklung, schriftliche Produktion und Interaktion, rezeptive Fähigkeiten und interkulturelle Kompetenz. Innerhalb jedes Moduls gibt es acht Teile, die wiederum mit unterschiedlichen Gesamtperspektiven geplant sind. Die Perspektiven sind zum Beispiel Digitalisierung, Vokabellernen, Grammatik, Beurteilung, Mehrsprachigkeit, Strategien, Spracherwerb. Zwei der Module, die von den Hochschulen in Zusammenarbeit mit SprachlehrerInnen vorbereitet werden, liegen seit Herbst 2018 vor. Das Material soll von einem Lehrerkollegium an Schulen im eigenen Lerntempo bearbeitet werden.

5 Was halten die Studierenden von ihrer Lehrerausbildung?

Mit dem Bericht *Hur bra är den nya lärarutbildningen?* (Wie gut ist die neue Lehrerausbildung?) des schwedischen Lehrerverbands (vgl. Lärarnas Riksförbund 2016 a) liegt eine erste Auswertung der neuen Lehrerausbildung vor. Insgesamt wurden 1014 Studierende an elf schwedischen Universitäten befragt, die sich am Ende ihrer Lehrerausbildung befanden. Die Befragten gehören sämtlichen Studierendenkategorien der neuen Lehrerausbildung an (siehe Abschnitt 1.1). Es ist zu vermuten, dass es sich bei vielen um die erste Generation in der neuen Ausbildung handelt, sodass keine Erfahrungswerte aus der beruflichen Praxis von Studienabgängern vorliegen.

⁹ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/sprakspranget---kompetensutveckling-for--larare-i-moderna-sprak#h-Materialetfinnsparportalerna>

5.1 Welche Faktoren steuern die Studienwahl?

Ausschlaggebend für die Studienwahl angehender FachlehrerInnen ist ihr Interesse für ihr Fachgebiet, weniger die Aussichten auf eine Karriere oder auf hohe Gehälter. Viele bilden sich zielbewusst für das Gymnasium aus, weil sie lieber ältere Schülerinnen und Schüler unterrichten und auch bessere Arbeitsbedingungen erwarten als in der Grundschule. In Fächern wie Technik und Sprachen, in denen es nur wenige Studierende gibt, sehen die Befragten einen Bedarf an einem zusätzlichen, finanziell geförderten Basisjahr und einen besseren, vorbereitenden schulischen Unterricht. Interessant ist, dass dieser Hinweis von Studierenden geäußert wird, die andere Fächer studieren. Ganz offensichtlich sind sich Studierende bewusst, dass es in Sprachen eine Kluft zwischen Vorkenntnissen und Anforderungen im Studium gibt, was einen erfolgreichen Abschluss gefährdet. Viele sind auch der Meinung, dass Fächer wie Sprachen mit wenig Studierenden Extrazuschüsse vom Staat erhalten sollten. Eine Mehrheit der Studierenden (87 % der insgesamt 1014 Befragten) fordern einen Eignungstest und etwa die Hälfte eine Verschärfung der Zulassungsbedingungen für ein Lehramtsstudium.

5.2. Qualität der Ausbildung und berufliche Qualifikation

Die Mehrzahl der Befragten (70 % aller Befragten) sind mit der Qualität ihrer Ausbildung zufrieden und sehen in ihr eine gute Vorbereitung für die Berufspraxis. Hiervon weicht jedoch die Beurteilung von Fachlehrerstudierenden ab, die die Qualität bemängeln. Von ihnen bewerten 30 % ihre Ausbildung als schlecht, 16 % von ihnen sogar als sehr schlecht. Ein Hauptkritikpunkt gilt dem geringen Anteil an lehrergeleiteten Unterrichtsstunden, die pro Woche im Schnitt 8 Stunden oder noch weniger beträgt. Viele kritisieren auch die niedrigen Anforderungen ihrer Ausbildung, vor allem was die notwendige Investition an Zeit betrifft. Viele geben an, dass sie nebenher arbeiten und akademische Kurse sowie die Praktika an Schulen (VFU) leicht bestehen. Obwohl die meisten mit ihrem Praktikum zufrieden sind, wünscht sich eine Mehrzahl (63 % der Befragten) ein noch längeres Praktikum. Für ihre berufliche Qualifikation fordert die Mehrzahl der Befragten vertiefte Kenntnisse in der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, in Spezialpädagogik und dem Einsatz digitaler Medien. Es besteht auch eine Nachfrage nach mehr allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Methodik.

5.3 Zukunftsaussichten

Die meisten der Befragten (90 %) werden nach ihrem Abschluss als LehrerIn und in dem Bereich arbeiten, für den sie sich ausgebildet haben. Einige (3 %) haben sich

aber bereits für einen anderen Berufsweg entschieden, weil sie bessere Arbeitsbedingungen erwarten. Schließlich kann als positiv gewertet werden, dass die meisten eine Lehrerausbildung weiterempfehlen würden.

6 Schlussdiskussion und Maßnahmen zur Verbesserung

Wie in diesem Artikel aufgegriffen, zeigen mehrere Berichte und Untersuchungen (u.a. Bertilsson 2014; SCB 2018; UHR 2019), dass die Anzahl der Bewerber für ein Lehramtsstudium vor allem im Bereich der Sprachen stark gesunken ist. Als ein problematischer Faktor wird oft die Lehrerausbildungsreform von 2001 genannt, die einen sehr negativen Effekt auf die Anzahl der Lehramtsstudierenden hatte (Bertilsson 2014: 258). Sowohl die Schulkommission als auch das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung schlagen jetzt verschiedene Maßnahmen vor, um diese negative Entwicklung zu bekämpfen.

Die 2015 vom Bildungsministerium einberufene Schulkommission schlägt in ihrem Abschlussbericht (SOU 2017: 16) eine Förderung der Lehrerausbildung durch einen Zuschuss an staatlichen Mitteln an Institute vor, die Lehrerausbildungen betreiben. Dadurch sollen Studierenden mehr lehrergeleiteter Unterricht und praxisorientierte Inhalte wie Unterrichtsmethodik, praktische Ausbildung und Anwendungsübungen garantiert werden, um die Lehrerausbildung attraktiver zu machen. Weitere Vorschläge sind die Einführung eines Eignungstests, schärfere Zulassungsregeln sowie eine Verlängerung des Praktikums (VFU). Es wird auch dafür plädiert, die Gründung von Forschungszentren in Erwägung zu ziehen, um die Lehrerausbildung zu stärken und neue Karrierewege für LehrerInnen zu ermöglichen.

Um den schulischen Bedarf an qualifizierten Lehrpersonen decken zu können, sollen außerdem alternative Bildungswege verstärkt und Fortbildungsmöglichkeiten gewährleistet werden. Es werden Maßnahmen verlangt, um den Lehrerberuf attraktiver zu machen, sodass qualifizierte Lehrkräfte ihren Beruf ausführen und Aussteiger wieder zurückkehren.

Die Schulkommission greift in ihrem Bericht auch den Bedarf an mehr praxisnaher Schulforschung auf, die auch Lehramtsstudierende einschließen sollte. Hierzu wird eine langfristige Förderung von sowohl Grundlagenforschung als auch Schulforschung vorgeschlagen. Zur Sicherstellung der Fortbildung von Lehrpersonen und RektorInnen wird eine zentral gesteuerte Berufsausbildung vorgeschlagen, an deren Entwicklung Lehrkräfte, Lehrerausbildende, RektorInnen und SchulpolitikerInnen beteiligt sein sollen (SOU 2017: 19). Aus dem Bericht geht deutlich hervor, dass die staatliche Kontrolle der einzelnen Kommunen wieder verstärkt werden sollte.

Beispielsweise soll die Zuteilung von Mitteln überwacht und eine garantierte Unterrichtszeit nachgewiesen werden (siehe Abschnitt 3.2 oben).

Ein wichtiger Kritikpunkt im Bericht ist die mangelnde Niveaueinpassung des Unterrichts, der sich oft am Mittelmaß orientiert und weder leistungsschwachen noch leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gerecht wird (2017: 24). Es wird vorgeschlagen, sich an Beispielen anderer Länder zu orientieren.

Auch das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket 2018) schlägt in seinem Bericht unter anderem vor, dass die Ressourcenzuteilung für die Sprachen erhöht werden muss. Es sollte auch für alle Gemeinden verbindlich sein, Deutsch, Französisch und Spanisch in ihren Schulen anzubieten. Des Weiteren schlägt das schwedische Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (ibid.) vor, dass die Schulen ein breiteres Spektrum an Fremdsprachen anbieten, mehr Informationen über die Sprachauswahl verbreiten und den SprachlehrerInnen Fortbildung anbieten.

Damit mehr SchülerInnen eine zweite Fremdsprache lernen, sollte dies für alle hochschulvorbereitenden Programme am schwedischen Gymnasium obligatorisch sein. Dies entspricht auch den Intentionen der Europäischen Kommission (vgl. European Commission 2017). Sie hat aufs Neue das Ziel gesetzt, dass bis 2025 alle europäischen Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe II neben ihrer Muttersprache auch gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen haben sollen.

Dänemark hat schon mehrere dieser Maßnahmen ergriffen. Im November 2017 beschloss die Regierung Dänemarks, entsprechend etwa 12,5 Millionen Euro in eine neue Sprachstrategie zu investieren, um die Stellung der Fremdsprachen im Bildungssystem zu stärken. Es wurde ein nationales Fremdsprachenzentrum eingerichtet, das den Sprachunterricht auf allen Ebenen von der Vorschule bis zur Universität unterstützen soll. Ziel ist, dass mehr junge Menschen Sprachen lernen und gleichzeitig die Qualität so hoch ist, dass die Ausbildung die talentiertesten StudentInnen anzieht und behält (vgl. Bertilsson 2014). Der Schwerpunkt der Strategie liegt auf den europäischen Sprachen. Auf Vorschlag des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket 2018) sollte die schwedische Regierung die gleichen Maßnahmen ergreifen, damit mehr SchülerInnen eine zweite Fremdsprache lernen, um dadurch den Bedarf an DaF-LehrerInnen sowohl in den Schulen als auch an den Universitäten decken zu können.

Literatur

- Bertilsson, Emil (2014): *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Doktorarbete. Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi 4. Universitet Uppsala.
- European Commission (2017): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions. *Strengthening European Identity through Education and Culture*. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf (27.05.2019).
- Lärarnas Riksförbund/Svenskt Näringsliv (2011): *Språk – en väg in i arbetslivet*. <https://docplayer.se/114612-Sprak-en-vag-in-i-arbetslivet-en-undersokning-fran-svenskt-naringsliv-och-lararnas-riksforbund-i-samarbete-med-demoskop-september-2011.html> (06.01.2020).
- Lärarnas Riksförbund (2016a): *Hur bra är den nya lärarutbildningen? Studenternas uppfattningar om 2011 års lärar- och förskolläraryrkesutbildningar*. https://www.lr.se/download/18.1dd6540416a1db4b078600b/1559028395945/hur_bra_är_den_nya_lararutbildningen_201611.pdf (06.01.2020)
- Lärarnas Riksförbund (2016b): *Språk – så mycket mer än engelska. En rapport om moderna språk*. https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e17f/1559028168433/sprak_så_mencket_mer_an_engelska_201604.pdf (16.09.2019).
- Lärarnas tidning (2013): *Varför ständigt ny lärarutbildning?* (18.09.2013). <https://lararnastidning.se/varfor-standigt-ny-lararutbildning/> (07.05.2019).
- Lärarnas tidning (2014): *Usla villkor för lärare som går Lärarlyftet*. (26.11.2014) <https://lararnastidning.se/usla-villkor-for-larare-som-gar-lararlyftet/> (24.09.2019).
- Persson, Sofia (2008): *Lärarkyrkans uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Doktorarbete. Göteborg Studies in Sociology No 33. Department of Sociology. University of Gothenburg.
- Regeringens proposition (2009/10:89): *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. <https://data.riksdagen.se/fil/13C34C24-A4DC-4A5A-9CE5-2E0D017F35B7> (16.09.2019).
- Rosén, Christina (2017): Hur kan vi stärka de främmande språkens ställning i Sverige? En undersökning bland språklärare inom projektet ”Rikare med språk”. *Lingua 2*, 9–15.
- Schalin, Philip; Sara Salim; Daniel Kraft; Kenny Chung & Persson, Susanne (2015/16): *Tomma scheman. Lärarledd tid på Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet*. Rapport. Utbildningsutskottet. Lunds universitet.

- SCB Statistiska Centralbyrån (2018): <http://www.statistikdatabasen.scb.se> (09.05.2019).
- Skolvärlden (2018): *Ny statistik: Akut brist på språklärare* (09.11.2018).
<https://skolvarlden.se/artiklar/akut-brist-pa-spraklarare> (07.05.2019).
- Skolverket (2017): *Beskrivande data 2017. Förskola, skola och vuxenutbildning*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d367/1553967967489/pdf3953.pdf> (15.05.2019).
- Skolverket (2018): *Redovisning av uppdrag om förändringar av nationella program i gymnasieskolan samt av förslag utifrån propositionen. Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram och ett estetiskt ämne i alla nationella program*. Regierungsbericht 30.05.2018.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d40f/1553968007133/pdf3965.pdf> (07.05.2019).
- Skolverket (2019): *Regler och krav för lärarlegitimation*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation> (16.09.2019).
- SOU Statens offentliga utredningar (2008:109): *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*.
<https://data.riksdagen.se/fil/587CE02C-9B39-4AFA-BCB0-2F6D2880FC8E> (16.09.2019).
- SOU Statens offentliga utredningar (2017:35): *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*.
<https://www.regeringen.se/498092/contetassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/samling-for-skolan---nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf> (07.05.2019).
- UHR Universitets- och högskolerådets antagningsstatistik. <https://statistik.uhr.se/> (08.05.2019)
- SUHF (2016): *Språkstrategi för Sverige. Kartläggning av språkämnen vid Sveriges universitet och högskolor*.
<http://old.suhf.se/storage/ma/dbf0dcccacba542f59fb958f812db0255/d172d6165ccf4da08cee2984d72ed613/pdf/E7158B5E07370B2AAEAFBD789695F2AC24A9A768/SUHF%20inventering%20av%20spr%C3%A5k%C3%A4mnen%20-%20sammanst%C3%A4llning%20med%20kommentarer%20161106.pdf> (06.01.2020).
- UKÄ Universitetskanslerämbetet (2016): *Avhopp från lärarutbildningen – statistisk analys*.
<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e49e1/1487841861905/statistisk-analys-2016-04-19-avhopp-lararutbildningen.pdf> (26.05.2019).
- UKÄ Universitetskanslerämbetet (2018): UKÄ Rapport 2018:15. *Lärralidd tid i den svenska högskolan. En studie av schanan*.
<https://www.uka.se/download/18.5817b17f16658cb9f755017/1540904435998/rapport-2018-laralidd-tid-i-den-svenska-hogskolan.pdf> (15.05.2019).

Kurzbio:

Christine Fredriksson ist seit 2010 Dozentin (*universitetslektor*) für Deutsch an der Hochschule Dalarna (DU), und seit 2015 an der Institution für Sprachen und Literaturen an der Universität Göteborg. Im Jahr 2006 promovierte sie mit einer Arbeit zur Entwicklung der Lernaltersprache mit dem Titel: Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge – Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler, Universität Uppsala. Schwerpunkte in der Lehre sind deutsche Grammatik, Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik. Forschungsschwerpunkte sind Fremdsprachenerwerb, CALL/CMC und Konstruktionsgrammatik.

Christina Rosén ist seit 2006 Dozentin für Deutsch (Sprachwissenschaft) an der Linnéuniversität in Växjö, Schweden. Nach ihrer Ausbildung zur Englisch- und Deutschlehrerin promovierte sie 2006 an der Universität Lund mit einer Arbeit zur Informationsstrukturierung in Texten schwedischer Deutschlerner mit dem Titel „Warum klingt das nicht Deutsch?“. Schwerpunkte in der Lehre: Deutsche Grammatik, Übersetzung und Sprachdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Informationsstrukturierung in L2-Texten, Digitalisierung des Sprachunterrichts in der Schule.

Anschrift:

Dr. Christine Fredriksson
Dozentin für Germanistische Sprachwissenschaft/DaF
Universität Göteborg
Institut für Sprachen und Literaturen
Box 200
S-405 30 Göteborg
christine.fredriksson@sprak.gu.se

Dr. Christina Rosén
Dozentin für Germanistische Sprachwissenschaft/DaF
Linnéuniversität
Institut für Sprachen
S-351 95 Växjö
christina.rosen@lnu.se