

# „Wir folgen der Tradition und machen es so wie immer?“

## Zur Ausbildung von Deutschlehrkräften in Norwegen

Karen Bauer & Beate Lindemann

**Abstract:** Dieser Artikel thematisiert die Situation der Ausbildung von Deutschlehrer\*innen in Norwegen. Hierfür wurden Deutschlehrer\*innen sowie Lehrende an Universitäten und Hochschulen im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojekts zu DaF-Studiengängen in Norwegen befragt. Im Fokus der Studie stehen die Studieninhalte der Ausbildung, ihre Relevanz für die spätere Praxis von DaF-Lehrer\*innen sowie die Frage, inwiefern Studierende angestrebte Teilkompetenzen erreichen. Weiterhin untersuchen wir, inwieweit Universitäts- und Hochschullehrkräfte sich als Ausbilder\*innen von DaF-Lehrer\*innen sehen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass dies nur zum Teil der Fall ist. Zudem zeigt die Befragung, dass Absolvent\*innen kürzerer Studiengänge im Bereich Deutsch ( $\leq 60$  ECTS) oft nicht die für den Unterricht nötigen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen erwerben. Abschließend erörtern wir, welche Reformen notwendig sind, um DaF-Lehrer\*innen auszubilden, die über die nötigen sprachlichen und über relevante fachliche Kompetenzen verfügen.

**Schlagwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Ausbildung, Deutschlehrer, Kompetenzerwerb, Reform

**Abstract:** This article addresses the situation of German teacher training in Norway. For this purpose, German teachers and educators at universities and colleges were surveyed as part of a larger research project on GFL (German as a Foreign Language) programs in Norway. The focus of the study is on the curriculum content of the training, its relevance to the future practice of GFL teachers, and the extent to which students achieve the intended competencies. Additionally, we examine the extent to which instructors at universities and colleges see themselves as trainers of GFL teachers. The findings suggest that this is only partially the case. Moreover, graduates of shorter German studies programs ( $\leq 60$  ECTS) often do not acquire the necessary language skills and subject-specific competencies required for teaching. Finally, we discuss the reforms needed to ensure that GFL teachers possess both the required language skills and relevant subject-specific competencies.

**Keywords:** German as a Foreign language (GFL), teacher training, competencies, need for reform



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

# 1 Das Studienfach Deutsch/DaF und die DaF-Lehrer- ausbildung in Norwegen

## 1.1 Hintergrund

Die Lehrerausbildung<sup>1</sup> verliert in Norwegen zunehmend an Attraktivität, wobei die DaF-Lehrerausbildung vor besonders großen Herausforderungen steht (HKdir 2024). Zurzeit unterrichten in norwegischen Schulen DaF-Lehrer\*innen, die ganz unterschiedliche fachliche Voraussetzungen mitbringen (vgl. Bauer & Lindemann 2023; Skovgaard Andersen et al. 2023). Es liegt in der Hand der Rektor\*innen, welche Lehrer\*innen sie im Fremdsprachenunterricht einsetzen. So gibt es Absolvent\*innen, die im Rahmen eines fünfjährigen *Lektor*-Studiengangs (ähnlich einem Master in Education) grundlegende Kenntnisse in der deutschen Sprache, Didaktik und Pädagogik erworben haben.<sup>2</sup> Allerdings haben nicht alle aktiven Deutschlehrer\*innen in Norwegen eine entsprechende Ausbildung. Denn es ist in Norwegen möglich, auch mit weniger als 60 ECTS im Fach Deutsch zu unterrichten. Selbst das didaktisch-pädagogische Aufbaustudium hat lediglich 60 ECTS<sup>3</sup> im Fach Deutsch als Zulassungsvoraussetzung. Diese 60 ECTS im Fach Deutsch bestehen aus Kursen zu Themen im Bereich der deutschen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft, die von Lehrenden an Fachbereichen für Humaniora unterrichtet werden.<sup>4</sup>

Problematisch ist vor allem, dass Studienanfänger\*innen mit begrenzten Sprachkenntnissen aus der Schule kommen (Lindemann & Bauer 2025, in Vorbereitung). Innerhalb eines kürzeren Deutschstudiums ( $\leq 60$  ECTS) können solche Defizite kaum aufgeholt werden und tragen dazu bei, dass in Norwegen Deutschlehrer\*innen unterrichten, die nicht viel mehr als grundlegende Sprachkenntnisse (A2–B1) im Fach haben (s. u.).

Fachliche und sprachliche Defizite der Deutschlehrer\*innen führen dazu, dass die Schüler\*innen eine geringe Progression im Fach erfahren und der Unterricht von ihnen als wenig attraktiv empfunden wird. Das Fach ist oft unbeliebt, und selbst motivierte Schüler\*innen erreichen nach fünf Jahren Unterricht lediglich das Niveau A2.

Angesichts dieser Herausforderungen müssen daher an den Hochschulen und Universitäten<sup>5</sup> dringend Angebote geschaffen werden, die es den Studierenden ermöglichen, ihre Sprachkenntnisse erheblich zu verbessern. Weiterhin müssen die Curricula dahingehend angepasst werden, dass sie die Studierenden zielgerichtet auf die fachlichen und didaktischen Anforderungen des DaF-

---

<sup>1</sup> In komplexen Komposita verzichten wir auf gendergerechte Bezeichnungen.

<sup>2</sup> Die norwegische Lehrerausbildung geht zumeist von zwei Schulfächern aus. Im Fach 1, dem Hauptfach, werden meist ca. 130 ECTS erreicht. Die Bachelorarbeit (ca. 10 ECTS) und die Masterarbeit (ca. 40–60 ECTS) zählen zusätzlich. Im Fach 2 (eine Art Nebenfach) belegen die Studierenden mindestens 60 ECTS. Jede Universität bzw. Hochschule hat hier eigene Verordnungen. Im Bereich DaF wählen die meisten Studierenden das Fach Deutsch als Fach 2.

<sup>3</sup> Dies entspricht der Größenordnung von Fach 2 in der *Lektor*-Ausbildung.

<sup>4</sup> Die konkreten Inhalte dieser Kurse unterscheiden sich von einer Universität zur anderen. Nur an der einzigen Hochschule, die Deutschstudien anbietet, der *Hochschule Østfold*, sind diese Kurse auch didaktisch ausgerichtet.

<sup>5</sup> Studienangebote im Bereich Deutsch gibt es in Norwegen vor allem an Universitäten. Zusätzlich gibt es auch ein Angebot an der *Høyskole i Østfold*. Um die Lesbarkeit des Textes zu erleichtern, benutzen wir den Begriff „Universitäten“ als Sammelbegriff für Universitäten und Hochschulen in Norwegen.

Unterrichts vorbereiten. Bislang fehlt es an einer umfassenden Untersuchung zur Situation der Deutschlehrerausbildung in Norwegen – eine Lücke, die dieser Beitrag zu schließen versucht.

## 1.2 Forschungsfragen

Unsere erste Forschungsfrage untersucht die Deutschlehrerausbildung aus der Sicht der Lehrer\*innen: 1) *Wie gut fühlen sich Deutschlehrer\*innen durch ihr Studium in Norwegen auf ihren Beruf vorbereitet?*

Die zweite Forschungsfrage betrachtet die Deutschlehrerausbildung aus der Perspektive der Lehrenden an norwegischen Universitäten: 2) *Wie beurteilen die Lehrenden die Ausbildungen im Bereich Deutsch und die Kompetenzen der DaF-Studierenden?*

Untersucht wird also nicht die Deutschlehrerausbildung selbst, sondern die Frage, inwieweit nach Einschätzung von Deutschlehrer\*innen sowie Lehrenden an Universitäten die Ausbildungsinhalte den praktischen Anforderungen von DaF-Lehrer\*innen an den norwegischen Schulen gerecht werden.

## 1.3 Stand der Forschung

Frühere Studien zu Studieninhalten in der norwegischen Lehrerausbildung, wie etwa die TALIS-Untersuchung (Thronsen, Carlsten & Björnsson 2019), konzentrierten sich vor allem auf die Zufriedenheit von Lehrer\*innen allgemein. Eine aktuelle Untersuchung zur Zufriedenheit von Absolvent\*innen norwegischer Masterstudiengänge<sup>6</sup> (Ballo & Wiers-Jenssen 2024) zeigt, dass Lehrerstudiengänge im Vergleich zu anderen Studiengängen zu geringerer Zufriedenheit führen, möglicherweise da sie nicht ausreichend auf berufliche Herausforderungen vorbereiten, so dass die Absolvent\*innen einen „Praxisschock“ (Ballo & Wiers-Jenssen 2024) erleiden. Andere Autor\*innen (Caspersen 2013; Brandmo & Tiplic 2021) konnten hingegen keinen Beweis für einen Praxisschock finden. Studien zur Relevanz der Ausbildungsinhalte für die Berufspraxis von DaF-Lehrer\*innen in Norwegen sind rar. Ein Beispiel ist Lindemann (2021), die innovative Inhalte und Arbeitsmethoden in Online-Studienangeboten für norwegische DaF-Lehrer\*innen untersucht. Toresen (2020) analysiert in ihrer Studie die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule zum Deutschstudium und zeigt, dass die Lücke zwischen Schule und Studium insbesondere in sprachlicher und fachlicher Hinsicht als zu groß empfunden wird. Ein Blick auf die Relevanz der Studieninhalte und ein Fokus auf die Sprachkompetenzen sind deshalb angebracht.

## 1.4 Welche Kompetenzen brauchen DaF-Lehrer\*innen?

DaF-Lehrer\*innen benötigen eine Ausbildung, die der Komplexität des Berufs gerecht wird. Das European Profile for Language Teacher Education (Kelly & Grenfell 2004) bietet Orientierungshilfe hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen und identifiziert Schlüsselbereiche: interkulturelle

---

<sup>6</sup> Die Lehrerausbildungen sind seit 2017 Masterstudiengänge.

Kommunikation, Fremdsprachendidaktik, praxisorientiertes Lernen, lebenslanges Lernen, Technologieintegration und Mehrsprachigkeit. Kompetenzen in diesen Bereichen sollen sicherstellen, dass Lehrkräfte optimal auf die Herausforderungen des modernen Sprachunterrichts vorbereitet sind.

Krumm & Riemer (2010: 1346f.) unterscheiden in der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrer\*innen zwischen zehn Kernelementen (vgl. auch Bludau 2009; Richards 2010): sprachwissenschaftliche Kompetenz, Wissen über Lernprozesse in der Fremdsprache, Wissen über Kultur und Gesellschaft, interkulturelle Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, sprachdiagnostische Kompetenz, Wissen über sprachenpolitische Entwicklungen, die praktische Lernerfahrung in weiteren Fremdsprachen, die sprachpraktische Ausbildung sowie die praktische Lehrerfahrung durch Hospitationen und Praktika. Diese Kernelemente bieten eine praxisnahe Orientierung für die Ausbildung. Die Vielfalt der Aspekte macht deutlich, wie komplex und anspruchsvoll die Ausbildung ist. Zusammenfassend lassen sich sechs zentrale Bereiche identifizieren, in denen DaF-Lehrkräfte geschult und später fortgebildet werden müssen. Diese umfassen sprachliche, fachliche, methodische, fachdidaktische, pädagogische und professionelle Aspekte (vgl. Lindemann 2021).

Im folgenden Beitrag wird untersucht, inwiefern diese Kompetenzen in der Ausbildung vermittelt werden: sowohl aus der Sicht der Ausbilder\*innen als auch aus der Perspektive bereits unterrichtender DaF-Lehrer\*innen.<sup>7</sup> Der Schwerpunkt liegt dabei auf den sprachlichen und fachlichen Herausforderungen.<sup>8</sup>

## 2 Methode

Die Vermittlung von DaF-Lehrer\*innenkompetenzen wurde triangulierend aus zwei Perspektiven untersucht: von Seiten der DaF-Lehrer\*innen und der Ausbilder\*innen. Um strukturierte und vergleichbare Daten von beiden Gruppen zu erheben, wurden zwei umfassende Online-Fragebögen eingesetzt (Dörnyei & Taguchi 2010; Porst 2014; Riemer 2016).<sup>9</sup> Die Fragebögen waren speziell auf Lehrende an norwegischen Universitäten im Fach Deutsch/Germanistik bzw. auf Deutschlehrer\*innen an Schulen zugeschnitten. Beide Versionen enthielten offene und geschlossene Fragen mit Bewertungsskalen sowie Platz für zusätzliche Kommentare.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Es muss also betont werden, dass es hier nicht darum geht, die Studieninhalte der Ausbildung an sich zu analysieren, sondern darum, inwiefern nach Ansicht der Ausbilder\*innen bzw. der Lehrer\*innen die Ausbildung die für das Unterrichten im Fach nötigen Kompetenzen vermittelt.

<sup>8</sup> Siehe hierzu auch Bauer & Lindemann 2023 und Skovgaard Andersen et al. 2023.

<sup>9</sup> Die Ergebnisse aus einer parallel in Dänemark durchgeführten Vergleichsstudie werden im Rahmen dieses Artikels nicht berücksichtigt.

<sup>10</sup> Die Autorinnen bestätigen, dass sie alle erforderlichen Einwilligungen eingeholt haben und die geltenden Datenschutzrichtlinien während ihres Arbeitsprozesses vollumfänglich respektiert haben. Sie übernehmen die persönliche Verantwortung für die Einhaltung dieser Bestimmungen.

## **2.1 Umfrage unter Lehrkräften im Bereich Deutsch und Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Norwegen**

### **2.1.1 Teilnehmende**

Im Februar 2024 wurden Online-Fragebögen an alle Lehrkräfte im Bereich Deutsch/Germanistik und DaF an Universitäten in Norwegen verschickt, die Deutschstudiengänge anbieten. Deutsch/DaF wird an fünf Universitäten (Agder, Bergen, Oslo, Tromsø, Trondheim) und zwei Hochschulen (Østfold, Handelshochschule Bergen) angeboten. 38 Lehrkräfte erhielten den Fragebogen, 18 haben geantwortet. Davon waren 13 an Universitäten und 5 an Hochschulen tätig.

### **2.1.2 Fragebogeninhalt (Lehrkräfte Universitäten/Hochschulen)**

Der deutschsprachige Fragebogen untersuchte Einstellungen zu Forschung und Lehre, insbesondere zur Deutschlehrerausbildung. Erfragt wurden die Relevanz der Studieninhalte, die Vorkenntnisse der Studierenden und deren Kompetenzen nach Abschluss der Ausbildung. Die Befragten sollten die Bedeutung der universitären Curricula für die Deutschlehrerausbildung bewerten und angeben, inwieweit sie sich als Ausbilder\*innen von Deutschlehrer\*innen sehen und wie sie die Berufsaussichten der Studierenden einschätzen. Zudem wurde untersucht, ob sich die jeweiligen Institute primär als Anbieter einer Lehrerausbildung oder von Studien in Germanistik, Sprach- und Kulturwissenschaften verstehen.

### **2.1.3 Datenerhebung**

Teilnahmeberechtigt waren Personen, die im Bereich Deutsch an Universitäten oder Hochschulen lehren und forschen. Die Umfrage war freiwillig, anonym und vertraulich.

### **2.1.4 Datenauswertung**

Die Antworten wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet. Zusätzlich erfolgte eine vereinfachte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1983, 2022), um thematische Muster in den offenen Kommentaren zu identifizieren.

### **2.1.5 Begrenzungen und mögliche methodische Schwächen**

Die Umfrage richtete sich an alle Lehrkräfte im Fach Deutsch/Germanistik. Rund 80 % der Befragten gaben Erfahrung in der Lehrerausbildung an. Die unspezifische Fragestellung lässt jedoch offen, ob sie aktiv in der Lehrerausbildung tätig sind oder lediglich Kurse anbieten, die von Lehramtsstudierenden gewählt werden, ohne dass diese auf deren besondere Bedürfnisse zugeschnitten sind. Der Fokus auf die Lehrerausbildung könnte Germanistik-Lehrkräfte davon abgehalten haben, an der Umfrage teilzunehmen.

## 2.2 Umfrage unter Deutschlehrer\*innen in Norwegen

### 2.2.1 Teilnehmende

Im März 2024 kontaktierten wir alle Schulen in Norwegen und baten, unsere Umfrage an die Deutschlehrer\*innen weiterzuleiten. Dafür nutzten wir E-Mail-Listen, die uns von der zuständigen staatlichen Behörde zur Verfügung gestellt wurden, und verbreiteten die Umfrage zusätzlich über soziale Medien. Die genaue Anzahl der erreichten Lehrer\*innen und die Rücklaufquote sind daher unbekannt. Insgesamt nahmen 268 Deutschlehrer\*innen teil. Davon waren etwa ein Drittel (30 %) an Unteren Sekundarschulen (*Ungdomsskoler*, Klassenstufen 8–10), rund zwei Fünftel (40 %) an Höheren Sekundarschulen (*Videregående skoler*, Klassenstufen 11–13) und etwa ein Viertel (24 %) an Grundschulen (Klassenstufen 1–7) beschäftigt. Die Befragten hatten unterschiedliche Ausbildungshintergründe (vgl. Abb. 1). Rund ein Viertel hatte einen Master in Deutsch; 27 % hatten ein bis zwei Jahre Deutsch studiert ( $\leq 90$  ECTS), 29 % ein Jahr und 11 Prozent weniger als ein Jahr ( $< 60$  ECTS).<sup>11</sup>

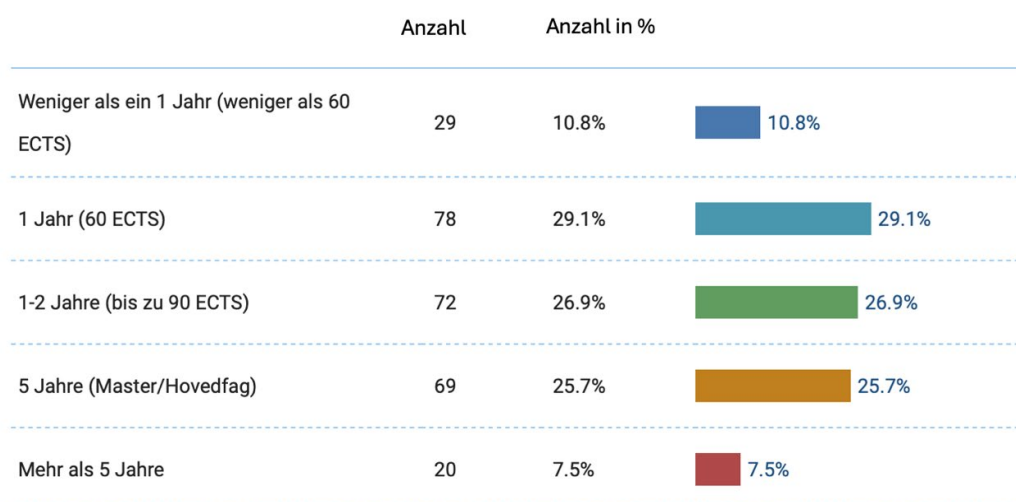


Abb. 1: Ausbildungshintergrund DaF-Lehrer\*innen in Norwegen (N=268). Frage: „Wie viele Jahre hast du Deutsch studiert?“

### 2.2.2 Fragebogeninhalt

Der deutschsprachige Fragebogen enthielt Fragen zu Arbeitsbedingungen, Zufriedenheit mit und Wahrnehmung der Arbeitsumgebung sowie zu Ansichten über das Fach Deutsch und die Schüler\*innen. In diesem Artikel werden nur ausgewählte Antworten präsentiert.

### 2.2.3 Datenerhebung

Den potenziellen Teilnehmer\*innen wurde per E-Mail ein Link zur Umfrage zusammen mit Informationen zum Datenschutz und der freiwilligen, anonymen Teilnahme übermittelt.

<sup>11</sup> Die Behörden fordern, dass Lehrer\*innen an den *ungdomsskoler* mindestens 30 ECTS im Unterrichtsfach absolviert haben, Lehrer\*innen an den *videregående skoler* 60 ECTS. 60 ECTS entsprechen auch den Anforderungen der norwegischen *Lektor*-Ausbildung.

## 2.2.4 Datenauswertung

Die Daten wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet, wobei die Antwortmuster analysiert wurden. Ergänzend erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983, 2022), um thematische Muster in den offenen Kommentaren zu identifizieren.

## 2.2.5 Begrenzungen und mögliche methodische Schwächen

Da die Fragebögen anonym über verschiedene Verteiler verschickt wurden, kann keine Rücklaufquote angegeben werden. Die Anzahl der Schulen wurde zwar erfasst, es gibt aber Hinweise, dass der Link an einigen Schulen nicht weitergeleitet wurde. Deutschlehrer\*innen im Grundschulbereich an Waldorfschulen scheinen überrepräsentiert zu sein, möglicherweise auch besonders engagierte oder frustrierte Lehrkräfte.

## 3 Ergebnisse

Wir gehen zunächst auf die erste Forschungsfrage ein, die sich mit der Einschätzung der Studien- bzw. Ausbildungsinhalte durch bereits berufstätige Deutschlehrer\*innen beschäftigt.

### 3.1 Praxistauglichkeit des Deutschstudiums

Unsere Forschungsergebnisse zeigen (Abb. 2), dass die Mehrheit der befragten DaF-Lehrer\*innen eine weitgehend positive Einschätzung ihrer akademischen Ausbildung für den Berufsalltag hat. 30 % fühlen sich „sehr gut“ auf ihre Arbeit vorbereitet, 33 % beurteilen die Vorbereitung als „ganz gut“, 26 % empfinden sie als „gut genug“. Nur 10 % beurteilen die Vorbereitung als weniger gut oder schlecht.

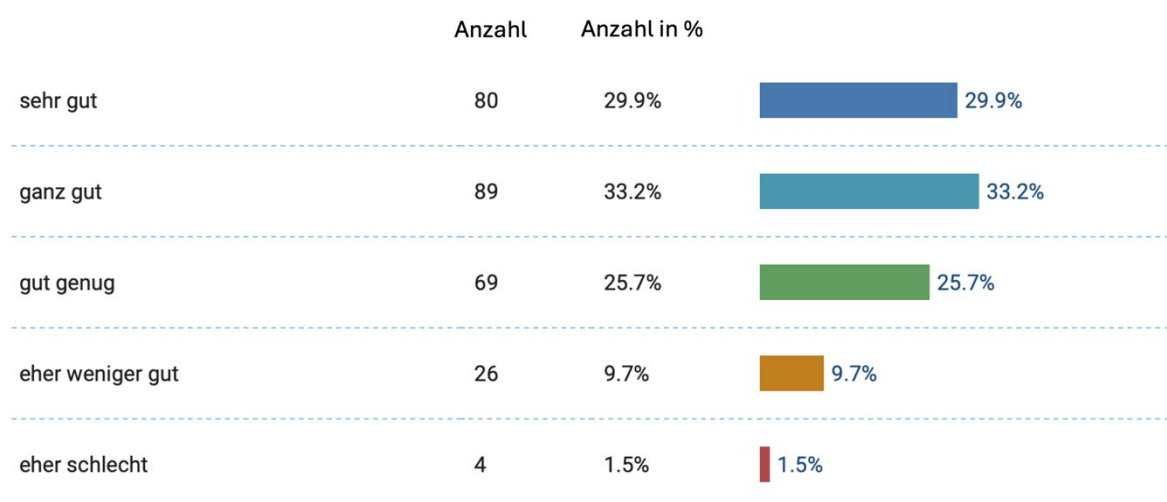


Abb. 2: Wie gut fühlen sich DaF-Lehrer\*innen in Norwegen auf ihre spätere Berufspraxis vorbereitet (N=268). Frage: „Wie gut fühlst du dich durch dein Deutschstudium auf deine Arbeit als Deutschlehrer\*in vorbereitet?“



## 3.2 Relevanz der Studieninhalte

Bei der rückblickenden Einschätzung der Relevanz der Studieninhalte durch die Deutschlehrer\*innen wird deutlich, dass sie vor allem von den sprachpraktischen (82 %), kulturwissenschaftlichen (81 %), linguistischen (81 %) und didaktischen (77 %) Kursen profitiert haben. Diese Kurse werden als „sehr relevant und nützlich“ beziehungsweise „recht relevant und nützlich“ angesehen (Abb. 3). Sie vermitteln offenbar Fähigkeiten und Kenntnisse, die als relevante Berufsvorbereitung für DaF-Lehrer\*innen gelten. Die pädagogischen Kurse schneiden etwas schlechter ab: nur zwei Drittel der Befragten bewerten sie als „sehr“ beziehungsweise „recht relevant und nützlich“. 15 % halten sie für „nicht relevant und nützlich“. 14 % der Befragten haben keine Pädagogikkurse besucht und 10 % haben keine didaktische Ausbildung erhalten.<sup>12</sup> Literaturwissenschaftliche Kurse werden skeptischer bewertet – zwar halten 51 % der Befragten diese für „sehr“ beziehungsweise „recht relevant und nützlich“, aber mehr als ein Drittel (35 %) zweifelt an ihrer Relevanz für die spätere Arbeit als Deutschlehrer\*in.

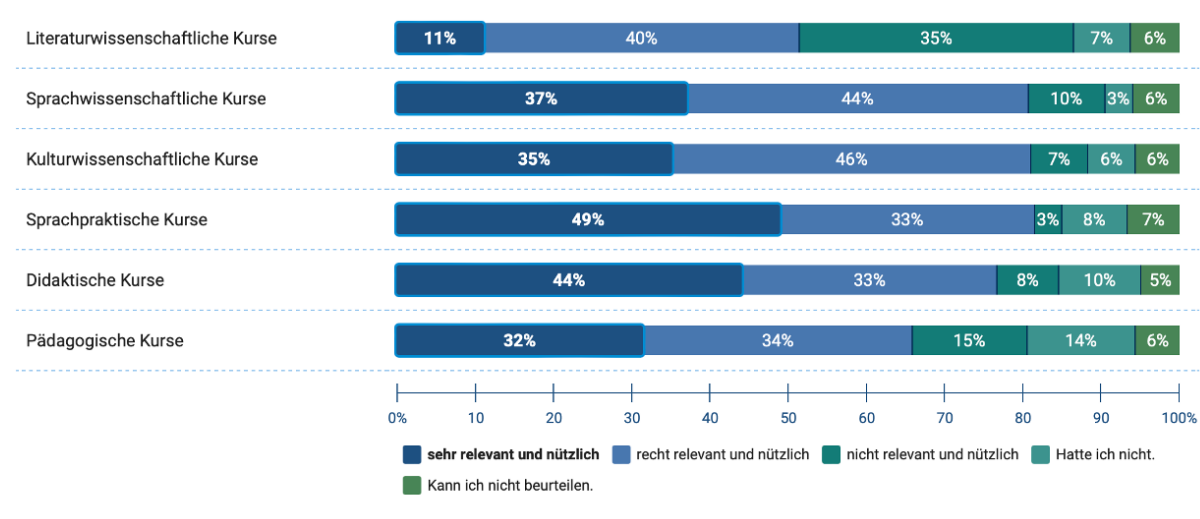


Abb. 3: Einschätzung der Relevanz der Studieninhalte durch erfahrene Deutschlehrer\*innen (N=268). Frage: „Welche Teile des Studiums waren für dich besonders relevant und nützlich und welche waren weniger relevant und nützlich für deine Arbeit als Deutschlehrer\*in?“

### 3.2.1 Fachliche Kenntnisse der Studierenden nach Einschätzung der Lehrkräfte an Universitäten am Beispiel von Grammatik und Literatur<sup>13</sup>

**Grammatikkenntnisse:** Die Befragung der Lehrkräfte an Universitäten erfasst die Einschätzung der Grammatikkenntnisse der Studierenden in Abhängigkeit von deren Ausbildungsdauer.

<sup>12</sup> Das Absolvieren von Pädagogikkursen ist eigentlich obligatorisch. Der große Lehrermangel führt jedoch dazu, dass auch Absolvent\*innen ohne Lehrerausbildung und ohne zusätzliche Pädagogikkurse eingestellt werden. Eine didaktische Ausbildung in jedem Unterrichtsfach wird nicht gefordert.

<sup>13</sup> Die Disziplinen Grammatik, Literatur und Kultur stellen die Grundpfeiler der Ausbildung dar. Aus Platzgründen beschränken wir uns auf die Bereiche Grammatik und Literatur.



Grundsätzlich werden die Grammatikkenntnisse der Studierenden als umso besser eingeschätzt, je umfangreicher der absolvierte Studiengang ist, aufsteigend von kürzeren Ausbildungen über 60-ECTS-Ausbildungen und das Bachelor- bis zum Masterniveau (Abb. 4).

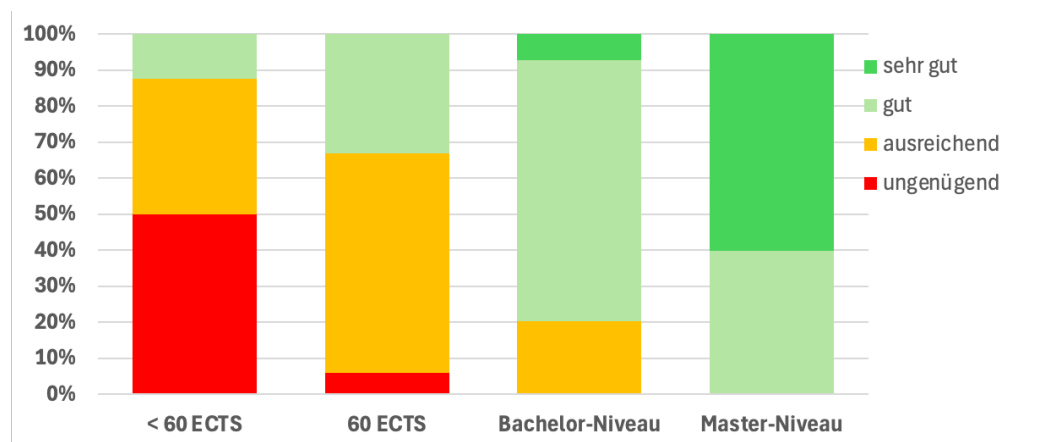


Abb. 4: Grammatikkenntnisse der Studierenden laut Einschätzung der Ausbilder\*innen,<sup>14</sup> abhängig vom Studiengang (n=18)

Über 44 % der Befragten halten die Grammatikkenntnisse der Studierenden nach einem kürzeren Studium für ungenügend, während weitere 44 % glauben, dass diese Absolvent\*innen zumindest die wichtigsten grammatischen Regeln kennen und anwenden können. 60 % der Befragten sind der Meinung, dass die Studierenden nach einem Jahresstudium Grundkenntnisse besitzen. Erst die Grammatikkenntnisse nach einem Bachelorstudium (ca. 80 ECTS im Fach) werden als gut bewertet. Die Grammatikkenntnisse nach einem Masterstudium halten 100 % der Lehrkräfte für gut oder sehr gut. Aus Sicht der Ausbilder\*innen verfügen Studierende also erst nach einem Masterstudium im Fach Deutsch über die erforderlichen Grammatikkenntnisse, um später grammatische Inhalte sicher an Schüler\*innen vermitteln und selbst souverän in der eigenen Sprachverwendung auftreten zu können. Studierende mit einem Jahresstudium oder weniger als 60 ECTS-Punkten besitzen laut den Lehrenden nur basale Grammatikkenntnisse.

**Literaturkenntnisse:** Erst nach einem Masterstudium werden die Literaturkenntnisse der Studierenden von den Lehrenden als „gut“ bewertet, selbst dann nur laut 40 % der Ausbilder\*innen. Die eher schwachen Literaturkenntnisse von Absolvent\*innen kürzerer Studien korrelieren mit den Antworten der Lehrer\*innen zur Relevanz der literaturwissenschaftlichen Ausbildungsinhalte (vgl. Abb. 3). Viele Lehrkräfte halten die literaturwissenschaftlichen Kurse ihrer Ausbildung für wenig relevant für ihre spätere Arbeit. Dies lässt sich damit erklären, dass ein Großteil des Schulunterrichts im Bereich A1/A2 stattfindet. Nur wenige Lehrer\*innen unterrichten auf Niveau B1, da dies kaum nachgefragt wird bzw. nur wenige Schüler\*innen überhaupt dieses Niveau erreichen. Literaturwissenschaftliche Kenntnisse werden also im Schulalltag kaum benötigt.

<sup>14</sup> Um die Einschätzungen zu erleichtern, wurde auf eine komplizierte Definition der Kategorien verzichtet. Stattdessen wurden alltagssprachliche Kategorien verwendet, die den Respondent\*innen auch aus dem Alltag am Arbeitsplatz vertraut sind.

**Einschätzung der Kursinhalte durch die Lehrenden:** Insgesamt haben die Lehrenden den Eindruck, dass viele Studierende die Kursinhalte zwar interessant und relevant finden, aber oft fachlich überfordert sind. Dies gilt für alle fachlichen Kurse, also für Kurse im Bereich der Grammatik, der Literatur und der Kultur (Abb. 5).

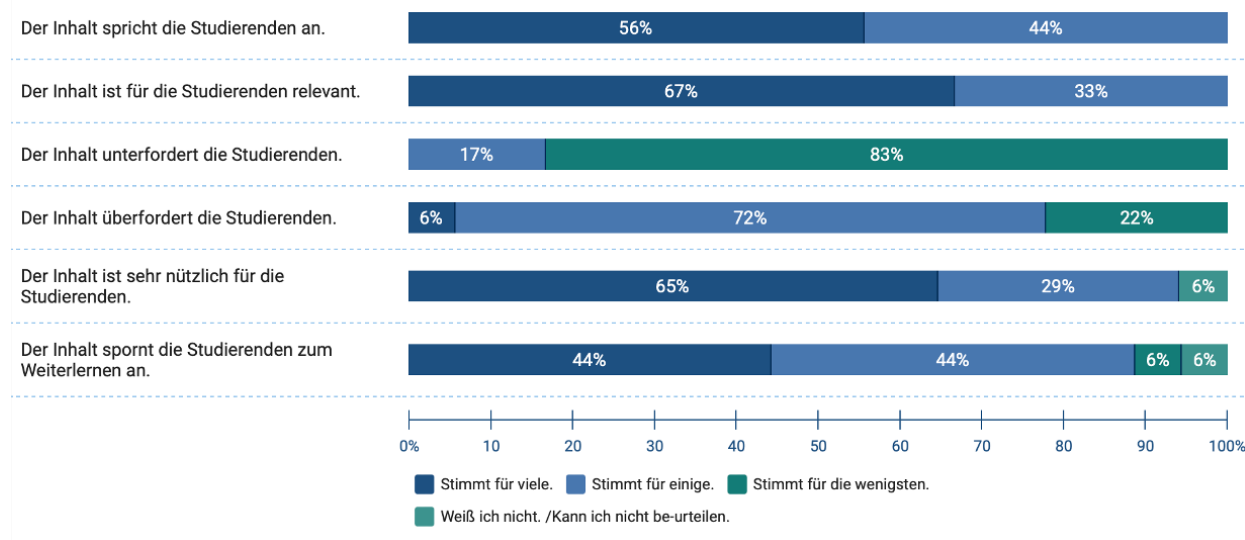


Abb. 5: Einschätzung der Kursinhalte durch die Lehrenden (N=18). Frage: „Wie schätzt du folgende Aussagen zum fachlichen Inhalt deiner Kurse ein?“

### 3.3 Sprachkenntnisse der Studierenden

#### 3.3.1 Sprachkenntnisse der Studierenden im Deutschstudium – Einschätzung von Lehrkräften an norwegischen Universitäten

Zur Verbesserung der Sprachkenntnisse sollten potenziell alle Lehrveranstaltungen beitragen, nicht nur sprachpraktische Kurse. Da die Gruppen meist klein sind, wurden die Lehrenden um eine realistische Einschätzung der Sprachkenntnisse der Studierenden gebeten: viele **Erstsemester** haben nur begrenzte Deutschkenntnisse. Aber die Meinungen sind geteilt: Die Hälfte der Lehrenden hält sie für ausreichend, die andere Hälfte für unzureichend. Mehrere Befragte betonen, dass die Sprachkenntnisse stark variieren (vgl. Abb. 6).

- Die Sprachkenntnisse variieren vom Muttersprachlerniveau zu Neuanfängern.
- Ich erlebe die Gruppen als äußerst heterogen. Allgemein mag es stimmen, dass neue/junge Studenten unzureichende Kenntnisse aus der Schule mitbringen, aber ich habe auch immer einige leistungsstärkere Studenten. Diese haben ihre Kenntnisse aber zumeist nicht aus der Schule.
- Die Gruppen von Studierenden sind sehr heterogen und die Sprachkenntnisse schwanken sehr, sowohl innerhalb ein und derselben Gruppe als auch von einem Jahr auf das nächste.
- Ich unterrichte selten Studierende im ersten Semester.
- Die Gruppen im ersten Semester sind erfahrungsgemäß äußerst heterogen (A1-C1)

Abb. 6: Kommentare von Lehrkräften zu den Sprachkenntnissen von Studierenden im 1. Semester.

Ein Teil der befragten Deutschlehrer\*innen hat nur ein kürzeres Deutschstudium absolviert.<sup>15</sup> Die Sprachkenntnisse, die in einem solchen **kurzen Studium (< 60 ECTS)** erworben werden, sind begrenzt. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte beurteilt diese Kenntnisse als „unzureichend“, ist also der Meinung, dass die Sprachkenntnisse nicht für eine zukünftige Berufstätigkeit ausreichen.

Eine längere Studiendauer verbessert die Deutschkenntnisse: Für Absolvent\*innen von **Jahresstudien (60 ECTS)**<sup>16</sup> wurden sie von 39 % der Lehrenden als „gut“, von 40 % als „ausreichend“ und von 22 % als „unzureichend“ eingeschätzt. Nur den Absolvent\*innen eines **Masterstudiums in Deutsch**<sup>17</sup> bescheinigt ein Drittel der Lehrkräfte „sehr gute Sprachkenntnisse“, 44 % halten sie für „gut“. Die Arbeit in fachlichen Kursen auf Masterniveau und insbesondere das Schreiben der Masterarbeit führt offensichtlich bei einigen Studierenden zu einer deutlichen Verbesserung der Deutschkenntnisse, wie das folgende Zitat zeigt:

*„Es gibt auch hier grosse Unterschiede. Meine Erfahrung ist, dass die Studierenden durch das Masterstudium – und besonders das Schreiben der Masteraufgabe – die Sprachkenntnissen richtig verbessern.“ (Lehrende\*r)*

### 3.3.2 Sprachkenntnisse der Deutschlehrer\*innen in Norwegen – Selbsteinschätzung

Fremdsprachenlehrer\*innen sollten über sehr gute Zielsprachenkenntnisse verfügen (vgl. Krumm & Riemer 2010). Deshalb überrascht es, dass einige Sprachlehrer\*innen in Norwegen unzureichende Sprachkenntnisse haben (vgl. 3.3.1).

Bereits in einer früheren Studie zu Methoden- und Fachkenntnissen von Deutschlehrer\*innen in Norwegen gab jede\*r fünfte Teilnehmer\*in ein Sprachniveau von A2–B1 an (Bauer & Lindemann 2023). Um diese Ergebnisse zu überprüfen, sollten auch die Teilnehmer\*innen dieser Studie ihre Deutschkenntnisse einschätzen (Abb. 7).

Die hier präsentierte Untersuchung, mit deutlich mehr Teilnehmer\*innen, zeigt, dass ein Drittel der Deutschlehrer\*innen nach eigener Einschätzung ein Sprachniveau hat, das knapp über dem der Schüler\*innen liegt (A2–B1). 22 % gaben an, das Niveau B2 zu besitzen. Ein gutes Drittel (36 %) schätzte die eigenen Kenntnisse als fortgeschritten (C1) ein, einige wenige meinten, Deutsch auf muttersprachlichem<sup>18</sup> Niveau zu beherrschen. Ein Viertel der Befragten hat Deutsch als Erstsprache (diese Gruppe ist in der Tabelle unten nicht erfasst).

<sup>15</sup> Die norwegische Bildungsbehörde (*Utdanningsdirektoratet*), gibt an, dass man für die Arbeit als Lehrer\*in im Fach Deutsch (und in den anderen zweiten Fremdsprachen) an der *ungdomsskole* (8.–10. Klasse) mindestens 30 ECTS-Punkte im Fach belegt haben muss.

<sup>16</sup> 60 ECTS-Punkte entsprechen dem Standard der Ausbildungsanforderungen. Lehramtskandidat\*innen belegen 60 ECTS in Fächern ohne Masterabschluss. Ist Deutsch ihr Masterfach, erhalten sie zusätzlich 20–30 ECTS auf Bachelor-niveau und ca. 80 ECTS (inklusive Masterarbeit) auf Masterniveau.

<sup>17</sup> Für Lehramtsstudierende umfasst das Fach Deutsch etwa 160 ECTS-Punkte (je nach Institution). Studierende eines Masterstudiengangs in Sprach-, Kultur- oder Literaturwissenschaft in Deutsch absolvieren ca. 200 ECTS-Punkte, wobei didaktische Komponenten nicht zwingend enthalten sind.

<sup>18</sup> Der Begriff „Muttersprache“ wurde von uns bewusst gewählt, da wir davon ausgingen, dass er den meisten Befragten bekannt sei, während Begriffe wie „Erstsprache“ oder „L1“ den wenigsten bekannt sein dürften.

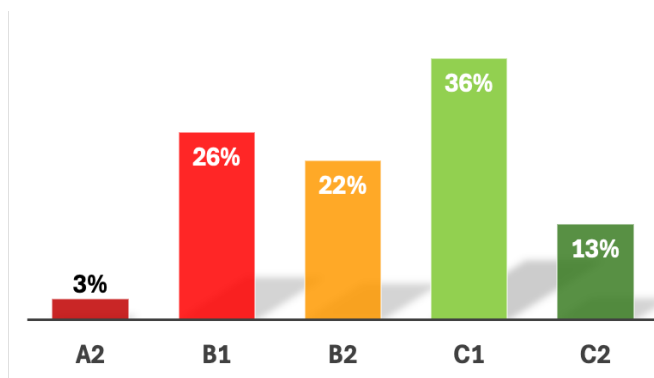


Abb. 7: Selbsteinschätzung des Sprachniveaus (GER) der befragten nichtmuttersprachlichen Deutschlehrer\*innen (N=205) in Norwegen.

Die Studienteilnehmer\*innen kommentierten ihre eigenen Sprachkenntnisse recht unterschiedlich, wie die folgenden Beispiele zeigen:

*„Ich spreche Deutsch fließend“*

*„Ich habe nie Deutsch studiert. Ich bin Deutschlehrer, wegen ich halb Deutsch bin.“*

*„Bessere Deutsch zu verstehen und auch selbst zu sprechen.“*

*„Weil ich liebe die Sprache, und findet es wichtig für die Schüler eine Fremdsprache zu lernen.“*

Einige Teilnehmer\*innen kommentierten ihre Deutschkenntnisse auf Norwegisch (Übersetzung durch die Autorinnen):

*„Ich kann Spanisch, und ich finde, dass es eine fantastische Gelegenheit ist, Deutsch zu lernen und gleichzeitig als Deutschlehrer zu arbeiten.“*

*„Ich habe das Fach 30 Jahre nicht praktiziert. Das ist mein Problem.“*

*„Ich bin selbst nicht besonders gut in Deutsch, aber es reicht für die untere Sekundarschule.“*

Sehr gute Sprachkenntnisse sind eine Voraussetzung dafür, Fachinhalte in der Fremdsprache zu vermitteln. Eine frühere Studie (Bauer & Lindemann 2023) zeigte jedoch, dass nur die Hälfte der Befragten, vorwiegend Muttersprachler\*innen, sich dazu in der Lage sah.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht-muttersprachliche Deutschlehrer\*innen an norwegischen Schulen ihre Sprachkenntnisse oft auf einem Niveau einschätzen, das für ein Deutschstudium an europäischen Universitäten nicht ausreichen würde.<sup>19</sup> Dabei steht außer Frage, „dass für nichtmuttersprachliche DeutschlehrerInnen eine möglichst umfassende Beherrschung der Zielsprache wünschenswert ist“ (Krumm & Riemer 2010: 1347). Gut 50 % der Deutschlehrer\*innen in Norwegen verfügen jedoch nach eigener Einschätzung über sprachliche Kompetenzen, die deutlich unter einem C1- oder C2-Niveau liegen. Lehrkräfte an Universitäten bestätigen, dass nur Absolvent\*innen eines Masterstudiums in Deutsch ausreichende bis sehr gute Sprachkenntnisse haben.

<sup>19</sup> Gleichzeitig wäre es im norwegischen Kontext undenkbar, dass sich Fremdsprachenlehrer\*innen vor der Einstellung einem Sprachtest unterziehen müssen.

### 3.4 Deutschstudium und Berufsperspektiven

**Unterschiedliche Einschätzungen der Lehrenden:** Die Verantwortung für Studien im Bereich Deutsch liegt bei den Ausbildungsinstitutionen und ihren Lehrenden, die das Curriculum entwickeln und für die Durchführung der Ausbildungsangebote zuständig sind. Daher ist es wichtig zu untersuchen, inwieweit sich die Lehrenden als Lehrerausbilder\*innen sehen (Forschungsfrage 2). Im Fragebogen wurden die Lehrkräfte gefragt: (a) Welche Berufsprofile werden Ihrer Meinung nach tatsächlich an Ihrem Institut ausgebildet? (b) Welche Berufsprofile würden Sie persönlich gerne ausbilden? (c) Welche Berufsprofile sollten angesichts des Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt ausgebildet werden? Die Antworten auf diese Fragen zeigen deutliche Unterschiede (Abb. 8).

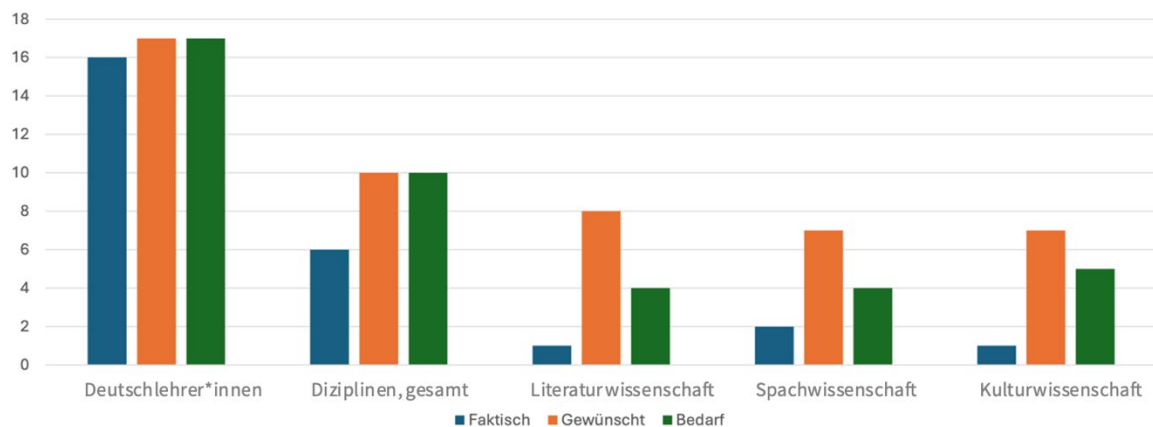


Abb. 8: Vergleich von tatsächlichen, gewünschten und benötigten Ausbildungsprofilen von Studierenden im Bereich Deutsch (nach Ansicht der Lehrenden an Universitäten in Norwegen; angegeben ist die Anzahl der Antworten).

Die Lehrerausbildung ist nach Ansicht aller Lehrenden das wichtigste Ausbildungsgebiet. Sie erkennen also an, dass sie vor allem zukünftige Lehrer\*innen ausbilden, ohne dass sie deutlich ausdrücken, dass sie sich deshalb als Lehrerausbilder\*innen fühlen. Denn gleichzeitig wünschen sie einen Fokus auf die jeweilige Einzeldisziplin oder die in Skandinavien häufig zu findende Gemeinschaftsdisziplin „Literatur, Sprache und Kultur“, da sie diesen Bedarf auch am Arbeitsmarkt zu sehen glauben. Insgesamt bevorzugen sie einen Schwerpunkt auf ihre eigene Disziplin, eventuell innerhalb der Gemeinschaftsdisziplin. Mögliche Berufsfelder werden von den Lehrenden offensichtlich überschätzt. So werden beispielsweise von einem Lehrenden aus dem Bereich Germanistik folgende Arbeitsmöglichkeiten angegeben:

*Journalismus, Museen, Gedenkstätten, Literaturvermittlung, Literaturhäuser, (Neue) Medien, Verlage, Theater, Universitäten, Presse- und PR-Abteilungen, Werbung, Redakteurstellen verschiedenster Art, Übersetzung u. v. m. (Lehrende\*r)*

Allerdings gibt es in der Realität auf dem norwegischen Arbeitsmarkt in diesen Bereichen seit Jahren kaum Stellen für Germanist\*innen (s. u.).

## 4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Unsere Untersuchung zielte darauf ab, zwei zentrale Forschungsfragen zu beantworten:  
 Forschungsfrage 1: *Wie gut fühlen sich Deutschlehrer\*innen durch ihr Studium in Norwegen auf ihren Beruf vorbereitet?*

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Deutschlehrer\*innen nur teilweise auf ihre spätere Berufspraxis vorbereitet fühlen. Insbesondere Kurse in Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, praktischen Sprachfertigkeiten und Didaktik werden als besonders nützlich für den Beruf bewertet. Literaturwissenschaftliche Kurse werden hingegen unterschiedlich eingeschätzt, wobei ein erheblicher Teil der Befragten ihre Relevanz skeptisch sieht.

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrerausbildung praxisorientierter gestaltet werden sollte: Es scheint vor allem an didaktisch orientierten Angeboten in Aus- und Weiterbildung zu fehlen, die Studieninhalte der Fachdisziplinen mit den Unterrichtsherausforderungen verknüpfen. Ein zentrales Ergebnis ist, dass nach Aussagen der Lehrkräfte nur Absolvent\*innen eines Masterstudiums in Deutsch über ausreichende bis sehr gute Sprachkenntnisse verfügen (vgl. 3.3.1). Biografische Daten (vgl. 2.2.1) zeigen jedoch, dass zwei Drittel der befragten Deutschlehrer\*innen nur kürzere Deutschstudien (bis zu 90 ECTS) abgeschlossen haben. Dies erklärt, warum nur knapp die Hälfte der Lehrer\*innen angibt, Deutsch auf dem Niveau C1 oder C2 (Abb. 7) zu beherrschen (ohne Berücksichtigung von Muttersprachler\*innen). Die andere Hälfte der in Norwegen unterrichtenden Deutschlehrer\*innen verfügt demnach nicht über die erforderlichen Sprachfertigkeiten (vgl. Krumm & Riemer 2010: 1347), um qualifizierten Deutschunterricht zu erteilen.

Forschungsfrage 2: *Wie beurteilen die Lehrenden die Ausbildungen im Bereich Deutsch und die Kompetenzen der DaF-Studierenden?*

Die Untersuchung der Perspektiven der Lehrenden an Universitäten zeigt, dass auch sie Defizite in der Ausbildung von DaF-Lehrer\*innen erkennen. Viele Lehrende sind der Meinung, dass das Ausbildungsangebot ihrer Institution nicht ausreichend auf den Beruf des Deutschlehrers vorbereite.

Die notwendigen Kompetenzen für DaF-Lehrer\*innen werden offenbar nicht zufriedenstellend vermittelt (vgl. Krumm & Riemer 2010). Dies ist problematisch, da es in Norwegen für Germanist\*innen abgesehen vom Lehrerberuf kaum Berufsaussichten gibt. Somit besteht die Gefahr, dass die Ausbildung an Deutsch-Instituten in Norwegen weder den Anforderungen an den Schulen noch dem Bedarf des sonstigen Arbeitsmarktes gerecht wird (vgl. Hellekjær 2007, Vold & Doetjes 2012).

### 4.1 Diskussion

Kürzere Ausbildungen (60 ECTS und weniger) sind vermutlich dafür verantwortlich, dass Deutschunterricht in Norwegen nicht selten auf einem inhaltlich, sprachlich und didaktisch eher

niedrigen Niveau stattfindet. Das Fehlen umfassender Grammatikkenntnisse beeinträchtigt sowohl die Sprachkompetenz der Lehrer\*innen als auch die Qualität der Grammatikvermittlung im Unterricht.

Viele der befragten Lehrer\*innen haben keinen Masterabschluss im Fach Deutsch (vgl. 2.2.1) und unterrichten vermutlich mit erheblichen Kompetenzdefiziten (vgl. Bauer & Lindemann 2023). Solche Defizite werden auch von den Lehrenden an den Ausbildungsinstitutionen bestätigt (vgl. 3.2.1). Gleichzeitig scheinen Schulleitungen, vermutlich aus Kostengründen,<sup>20</sup> gerne Lehrer\*innen mit 60 ECTS oder weniger einzustellen.

Sowohl die Lehrer\*innen als auch die Lehrenden identifizieren drei Problemfelder:

- 1) Sprachliche Kompetenzen: Viele Lehrer\*innen benötigen bessere sprachliche Fähigkeiten, um den Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden.
- 2) Fachliche Kompetenzen: Die Lehrer\*innen brauchen mehr und relevantere fachliche Kompetenzen, die sie gezielt auf den Unterricht an Schulen vorbereiten.
- 3) Didaktische Kompetenzen: Die Lehrer\*innen wünschen sich ein praxisnäheres Angebot, in dem didaktische Fragestellungen zu fachlichen Themen im Bereich der Grammatik, Literatur und Kultur im Zentrum stehen.

Die Lehrenden an Universitäten erkennen sowohl den hohen Bedarf an qualifizierten Deutschlehrer\*innen als auch, dass die wenigen eingeschriebenen Studierenden überwiegend Lehramtsstudierende sind (vgl. 3.4). Gleichzeitig identifizieren sie sich offensichtlich stark mit ihren Forschungsdisziplinen und wünschen sich, dass sie auch Angebote für Studierende in ihrer jeweiligen Disziplin bzw. in der Gesamtheit der Disziplinen Sprache, Kultur und Literatur anbieten können (vgl. 3.4). Trotz des Bedarfs an einer qualitativ hochwertigen Lehrerausbildung bevorzugen viele Lehrende weiterhin germanistische Studienangebote ohne spezifische DaF-Perspektiven. Dies führt zu mehreren Problemen: Die Studierenden haben oft nicht die erforderlichen Sprachkenntnisse und fachlichen Voraussetzungen für ein reines Germanistik-Studium (vgl. Abb. 5). Zudem gibt es auf dem norwegischen Arbeitsmarkt nur einen sehr begrenzten Bedarf an Germanist\*innen.<sup>21</sup> Obwohl die Studierendenzahlen seit Jahrzehnten rückläufig sind, scheinen die norwegischen Universitäten noch nicht bereit zu sein, tiefgreifende strukturelle und inhaltliche Änderungen in ihren Deutsch-Studienangeboten vorzunehmen, die dringend notwendig wären, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Bedürfnissen der Deutschlehrer\*innen besser gerecht zu werden. Grundlegende Veränderungen sind nötig, da die Kompetenzdefizite ihren Ursprung in den Schulen haben. Der Deutschunterricht an norwegischen Schulen – ebenso wie in anderen Fremdsprachen – kann nicht als „studienvorbereitend“ angesehen werden, da die meisten Schüler\*innen trotz 4–5 Jahren Unterricht nur das Niveau A2 erreichen (vgl. Toresen 2020). Ein Germanistikstudium erfordert jedoch eine kompetente Sprachbeherrschung auf einem deutlich

<sup>20</sup> Dies ist die persönliche Einschätzung der Verfasserinnen, die auf Erfahrungsberichten beruht: Da die Schulen unterfinanziert sind, bevorzugen sie ‚preisgünstige‘ Lehrer\*innen, d. h. Absolvent\*innen kürzerer Studien.

<sup>21</sup> Vgl. Hellekjær (2007) und Vold & Doetjes (2012). dass auf dem norwegischen Arbeitsmarkt Deutsch als Zusatzkompetenz zwar gern gesehen ist, Bewerber\*innen mit einem Abschluss in Germanistik oder DaF aber selten gesucht werden.



höheren Niveau (Krumm & Riemer 2010). Unsere Studie legt nahe, dass die stark rückläufigen Zahlen in den Deutschlehrerausbildungen eine Folge dieser Problematik sind: Der norwegische Fremdsprachenunterricht ist so gestaltet, dass die Schüler\*innen im Schulunterricht nicht die nötigen Kompetenzen erwerben, um ein Fremdsprachenstudium aufzunehmen zu können. Dieser Teufelskreis beginnt also bereits in den Schulen, wo vereinzelt Lehrkräfte ohne oder mit nur geringen Qualifikationen tätig sind. Dies führt zu schwachen Leistungen der Schüler\*innen, die ihre Potenziale nicht ausschöpfen können und dadurch nicht in der Lage sind, ein Deutschstudium erfolgreich aufzunehmen. Dieser Kreislauf trägt zur kontinuierlichen Abwärtsspirale des Fachs Deutsch in Norwegen bei.

## 5 Reformvorschläge

Um Schüler\*innen auf ein Deutschstudium und Studierende praxisnah auf die Tätigkeit als DaF-Lehrer\*innen vorzubereiten, sind grundlegende Reformen erforderlich, wie sie bereits für andere Länder gefordert wurden (vgl. Krumm & Riemer 2010). Wir konkretisieren diese Vorschläge und passen sie speziell an die Gegebenheiten in Norwegen an:

**1. Angebote von fremdsprachlichen Förderklassen:** Die Einführung spezieller Förderklassen für Deutsch<sup>22</sup> an norwegischen Schulen könnte Schüler\*innen mit besonderem Interesse und Potenzial eine intensivere und qualitativ hochwertigere Sprachausbildung bieten. Dies würde helfen, die sprachlichen Voraussetzungen für ein späteres Studium im Bereich DaF zu schaffen.

**2. Vorkurse zur Sicherstellung guter Sprachkenntnisse:** Ein erfolgreiches DaF-Studium erfordert bereits bei Studienbeginn Sprachkenntnisse auf mindestens B2-Niveau. Da in Norwegen nur wenige Schüler\*innen mit B1-Niveau abschließen, sollten Universitäten Vorstudienkurse anbieten oder Zertifikatsprüfungen (z. B. Goethe-Institut, TestDaF) anerkennen bzw. einfordern.

**3. Fokus auf die Ausbildung von DaF-Lehrer\*innen an Universitäten und Hochschulen:** Eine klare Trennung von DaF-Lehrer- und germanistischen Studiengängen ist notwendig, um die Anforderungen der schulischen Sprachvermittlung zu erfüllen. Da der Bedarf an DaF-Lehrer\*innen hoch, der an Germanist\*innen jedoch gering ist, sollten DaF-spezifische Kompetenzen im Curriculum priorisiert werden. Diese Reformen wurden in anderen Ländern bereits erfolgreich umgesetzt. Das norwegische Ausbildungssystem hat hier Aufholbedarf. Lehramtsstudierende sollten sprachliche und fachliche Kompetenzen in Sprach- und Kulturwissenschaften mit frühzeitiger didaktischer Integration erwerben, während Germanistik-Studierende die Möglichkeit haben sollten, diese Kurse ebenfalls zu belegen. Studien- oder Praxisaufenthalte im deutschsprachigen Ausland werden empfohlen.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup>Dies gilt auch für die anderen zweiten Fremdsprachen.

<sup>23</sup>Vor der Jahrtausendwende verbrachten viele DaF-Studierende in Norwegen ein Semester im deutschsprachigen Ausland. Trotz der Betonung der Internationalisierung an norwegischen Universitäten ist das Interesse an Auslandssemestern rückläufig.

**4. Beibehaltung von bzw. Forderung nach Masterstudiengängen im Bereich DaF:** Unsere Studie zeigt, dass Absolvent\*innen eines Masterstudiengangs im Fach DaF am besten auf den Schulalltag vorbereitet sind. Studiengänge, die nur ein Jahr, d. h. 60 ECTS umfassen, entlassen Studierende oft mit unzureichenden Sprachkenntnissen und mangelnden fachlichen Kompetenzen, was ihre Fähigkeit, guten Deutschunterricht zu geben, begrenzt.

**5. Mentoringprogramm für Berufseinsteiger\*innen:** Ein mindestens einjähriges Mentoringprogramm wird empfohlen, um einen Praxisschock beim Berufseinstieg zu vermeiden. Ziel ist es, Deutschlehrer\*innen beim Berufseinstieg durch kollegiale Beratung zu unterstützen. Mentor\*innen sollten über die nötigen Qualifikationen als Fremdsprachenlehrer\*innen sowie über Beratungskompetenzen verfügen.

**6. Fehlende Lehrkräfte: Maßgeschneiderte Ausbildungsprogramme und Anerkennung von ausländischen Ausbildungen im Bereich DaF:** In Norwegen fehlen vielerorts qualifizierte Deutschlehrer\*innen. Der Bedarf kann nicht durch Absolvent\*innen aus dem eigenen Land gedeckt werden. Programme wie das vom *Utdanningsdirektoratet* initiierte KfK-Programm<sup>24</sup> sind erste Maßnahmen, da sie unqualifizierten Deutschlehrer\*innen neben ihrer Unterrichtstätigkeit im Rahmen eines dualen Studienprogramms eine Grundausbildung ermöglichen. Diese Erstausbildungen sollten jedoch in den Folgejahren verpflichtend mit weiteren begleitenden Studienangeboten ergänzt werden, um die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen schrittweise auszubauen.<sup>25</sup> Die Anerkennung von ausländischen DaF-Studienleistungen und Sprachzertifikaten gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sollte erleichtert werden. Jedoch kann weder ein Germanistikstudium aus einem deutschsprachigen Land noch Deutsch als Erstsprache eine fundierte DaF-Lehrerausbildung ersetzen.

## 6 Fazit

Angesichts der offensichtlichen Mängel stellt sich die Frage: Können wir es uns wirklich erlauben, in Norwegen weiterhin an der traditionellen Ausbildung festzuhalten? Um eine zukunftsfähige und qualitätsorientierte Ausbildung von DaF-Lehrer\*innen zu gewährleisten, müssen Strukturen aufgebrochen und Reformen umgesetzt werden. Unsere Studie verdeutlicht den Reformbedarf der DaF-Studiengänge in Norwegen, um dem Arbeitsmarkt, aber auch den Bedürfnissen an den Schulen gerecht zu werden. Voraussetzung ist, dass die Schüler\*innen bereits in der Schule die erforderlichen sprachlichen Studienkompetenzen erwerben bzw. entsprechende Vorkurse an Universitäten angeboten werden. Die Kompetenzen müssen studienbegleitend weiter ausgebaut werden. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass Absolvent\*innen kürzerer Studiengänge häufig erhebliche fachliche Defizite haben. Daher ist eine grundlegende Anpassung der Inhalte und des Umfangs der Studienangebote erforderlich. Nur durch eine umfassende und praxis- und didaktisch-

<sup>24</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2989509/?ch=1>

<sup>25</sup> Die Hochschule Østfold bietet für berufstätige Lehrer\*innen das Studienprogramm „Fremdsprachen in der Schule“ an, das teilweise digital verfügbar ist (<https://www.hiof.no/studier/programmer/mfnspr-d-masterstudium-i-fremmedsprak-i-skolen/index.html>). Die Teilnahme erfolgt auf eigene Kosten und wird nicht von den Arbeitgebern gefördert.

orientierte Ausbildung können Deutschlehrer\*innen hochwertigen Unterricht gewährleisten und das Interesse an Deutschstudiengängen langfristig sichern. Dies ist entscheidend, um den Abwärtstrend in der DaF-Lehrerbildung zu stoppen. Unsere Studie macht den Reformbedarf sowohl in der Lehrerbildung als auch im Deutschunterricht deutlich.

## Literaturverzeichnis

- Ballo, Jannike G. & Wiers-Jenssen, Jannecke (2024). *Kandidatundersøkelsen 2023: Nyutdannede masterkandidaters tilfredshet med utdanning og jobb (Arbeidsnotat 2024: 10)*. Oslo: NIFU. Abgerufen am 18.02.2025, von URL <https://www.nifu.no/publikasjoner/kandidatundersokelsen-2023-forste-resultater-overgang-fra-utdanning-til-arbeid/>
- Bauer, Karen & Lindemann, Beate (2023). CLILiG als Chance für den Deutschunterricht in Norwegen: Wunschdenken oder realisierbares Konzept? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning (NJLTL)*, 11: 3, 302–347. DOI: <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i2.1163>
- Bludau, Michael (2009). Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen? In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.). *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Berlin: Peter Lang, 339–346.
- Brandmo, Christian & Tiplic, Dijana (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. In: Björnsson, Julius Kristjan (Hrsg.). *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 107–122. Abgerufen am 18.02.2025, von URL <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/publikasjoner/nye-publikasjoner/brandmo-og-tiplic-2021-hva-kan-vi-lere-av-talis-.html>
- Caspersen, Joakim (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Abgerufen am 18.02.2025, von URL <https://hdl.handle.net/10642/1710>
- Dörnyei, Zoltán & Taguchi, Tatsuya (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Hellekjær, Glenn Ole (2007). *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* Fremmedspråksenteret. Abgerufen am 18.02.2025, von URL <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/147924>
- HKdir (2024). *Får skolene den fagkompetansen de trenger? En kartlegging av de skolerettede lærerutdanningene. Hk-dir. Rapport 13/2024*. Bergen: Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych,

- Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter, 1340–1351.
- Lindemann, Beate (2021): Online-Qualifikationsmaßnahmen für DaF-Lehrer\*innen in Norwegen. Welche Potentiale haben digitale Angebote im Hinblick auf die professionellen zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer\*innen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26: 2, 361–391.
- Lindemann, Beate & Bauer, Karen (2025, in Vorbereitung). *Sprachkompetenz im Lehramtsstudium: Welches GER-Niveau benötigen angehende DaF-Lehrer\*innen und wie kann dies erreicht werden? Eine Studie aus Dänemark und Norwegen (Arbeitstitel)*. NJLTL 2, 2025.
- Mayring, Philip (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philip (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Porst, Rolf (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Richards, Jack C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41: 2, 101–122.
- Riemer, Claudia (2016). Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155–173.
- Skovgaard Andersen, Mette; Wachter Kjærgaard, Hanne; Nybøle, Steinar & Hellqvist, Birgitta (2023). Hvordan ser sprogfagene ud, og hvordan bliver man sproglærer i de skandinaviske lande? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11: 1, 1–15. DOI: <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1173>
- Thronsen, Inger; Carlsten, Tone Cecilie & Björnsson, Julius Kristjan (2019). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: Universität Oslo und NIFU.
- Toresen, Johanna Emilie (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung  ber den  bergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen*. Master thesis. Oslo: Universität Oslo.
- Vold, Eva Thue & Doetjes, Gerard (2012). Fremmedspr k i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og ettersp rsel. *Acta Didactica Norge*, 6: 1, 1–19. Abgerufen am 18.02.2025, von URL <https://journals.uio.no/adno/article/view/1075>

**Angaben zur Person:** Karen Bauer ist assoziierte Professorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Lehrerbildung der Norwegischen Universität für Wissenschaft und Technik (NTNU) in Trondheim, wo sie seit 2015 tätig ist. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden, insbesondere im Bereich Wortschatzerwerb und Lernen in Bewegung. Weiterhin forscht sie im Bereich Lehrmaterialien und leitet die Forschungsgruppe Bildungsmedien.

**Kontakt:** [Karen.Bauer@ntnu.no](mailto:Karen.Bauer@ntnu.no)

**Angaben zur Person:** Beate Lindemann ist Professorin für angewandte deutsche Sprachwissenschaft/DaF und Tertiärsprachendidaktik am Institut für Sprache und Kultur an der UiT, der Arktischen Universität in Tromsø, Norwegen. Dort arbeitet sie seit 1986. Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der DaF-Lehrer-Ausbildung und somit bei Themen im Rahmen der L3-Lehr- und Lernforschung.

**Kontakt:** Beate.Lindemann@uit.no

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1438001>