

# Deutschlehrer:in werden in Dänemark

## Schüler:innen- und Lehrer:innenperspektiven werfen ein neues Licht auf die Lehrer:innenausbildungen

Mette Skovgaard Andersen & Sonja Barfod Lund

**Abstract:** Der Sprachunterricht im dänischen Schulsystem basiert offiziell auf einem kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz. Wir stellen zuerst eine 2021 durchgeführte qualitative Interviewstudie mit dänischen Schüler:innen dar, die offenbart, dass den Schüler:innen weder in der Grundschule noch im Gymnasium ein derartiger Ansatz im Sprachunterricht begegnet. Stattdessen erleben die Schüler:innen – trotz unterschiedlicher Ausbildungswege der Lehrer:innen – in beiden Schulformen einen Sprachunterricht mit einem strukturellen Fokus, was zu einer ausgeprägten Demotivation in Bezug auf das Sprachlernen und zu zwei Konzeptualisierungen von Sprachen seitens der Schüler:innen führt: Sprache in der Welt und Sprache in der Schule. Als Ansatz für die Erklärung der Diskrepanz zwischen den Lehrplänen und dem erlebten Sprachunterricht werden die Lehrer:innenkognitionstheorie sowie Daten von zwei anderen von uns durchgeführten qualitativen Studien verwendet, bei denen angehende Lehrer:innen befragt wurden.

**Schlagwörter:** Sprachunterricht, Curriculum, Motivation, Lehrerbildung

**Abstract:** Foreign language teaching in the Danish school system is officially based on a communicative and functional approach to language and grammar. We start by presenting our qualitative study conducted among Danish students in 2021, which reveals that students say they do not encounter such an approach in the classroom, neither in primary school nor in secondary school. Instead, they experience teaching with a structural focus in both school types, even though primary and secondary teacher training programmes are very different. This structural focus leads to a pronounced demotivation with respect to language learning and produces two conceptualisations of languages among students: Language in real life and language at school. Teacher cognition theory and data from two other qualitative studies in which we interviewed prospective teachers are then used to explain the discrepancy between the curricula and the lessons experienced.

**Keywords:** Foreign language teaching, curriculum, motivation, teacher education



## 1 Einleitung

Fremdsprachenlernen wird in Dänemark – wie überall in Europa – immer unbeliebter. In Dänemark ist eine zweite Fremdsprache neben Englisch allerdings immer noch Pflichtfach in der Schule. Heutzutage werden 86 % der Schüler:innen in der Grundschule, die das 1. bis 9. Schuljahr umfasst, fünf Jahre lang im Fremdsprachenfach Deutsch unterrichtet. Um die 70 % eines Jahrgangs besuchen danach ein Gymnasium, das das 10. bis 12. Schuljahr umfasst, und über die Hälfte eines gymnasialen Jahrgangs setzt das Deutschlernen fort und erhält folglich noch mindestens weitere zwei Jahre Deutschunterricht. Insgesamt erhalten die Lernenden fast 600 Stunden Deutschunterricht. Im tertiären Bildungsbereich sinkt jedoch das Interesse an den Fremdsprachenfächern immer weiter und Dänemark wird es bald an Deutschlehrer:innen fehlen (Epinion 2021), was besorgniserregend ist.

Im Rahmen einer großen qualitativen Studie des dänischen Nationalen Fremdsprachenzentrums NCFE wurden 2021 Interviews mit mehr als 1000 Schüler:innen durchgeführt, um Gründe für dieses fehlende Interesse an Fremdsprachen im tertiären Bildungsbereich zu erforschen. Die Datenanalyse offenbart, dass die Schüler:innen ihre Fremdsprachenkompetenzen in mündlichen Kommunikationssituationen verwenden möchten, dass der Sprachunterricht jedoch im Kontrast zu diesem Wunsch steht und stattdessen einen ausgeprägten Fokus auf grammatische Strukturen in Verbindung mit einem Fokus auf Korrektheit und Schriftlichkeit anbietet (Lund et al. 2023). Der Sprachunterricht im dänischen Schulsystem basiert allerdings laut den Lehrplänen offiziell auf einem kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz mit Schwerpunkt auf Diskurs, Pragmatik und intersprachlicher Entwicklung. Die in der Schule erlebte Realität scheint also stark vom offiziellen Lehrplan abzuweichen. Die Konsequenz ist eine ausgeprägte Demotivation der Schüler:innen in Bezug auf das Sprachenlernen, insbesondere in Bezug auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch. Dies scheint für die Schüler:innen in der Grundschule und für die des Gymnasiums gleichermaßen der Fall zu sein, was verwundern kann, da in Dänemark Lehrer:innen für diese beiden Schulformen recht unterschiedliche Ausbildungen durchlaufen.

Im Rahmen der vierjährigen Ausbildung für den Grundschulbereich erwerben die angehenden Lehrer:innen die Unterrichtskompetenz für drei Schulfächer. Die universitäre fünfjährige Ausbildung für den Gymnasialbereich beinhaltet das Studium der Sprache, Kultur und Geschichte der Zielsprache, z. B. Deutsch. Diese Ausbildung zielt nicht direkt auf den Lehrer:innenberuf, und einen allgemeinen didaktischen und fachdidaktischen Unterricht erhält ein:e Lehrer:in erst als Festangestellte:r in einem Gymnasium im einjährigen sogenannten Pädagogikum (siehe unten).

Wenn sich die Lehrer:innenausbildungen so sehr unterscheiden, warum ähneln sich die Schüler:innenaussagen der Grundschule und des Gymnasiums? Als Erklärungsansatz dazu werden die Lehrer:innenkognitionstheorie sowie Daten von zwei anderen von uns durchgeführten qualitativen Interviewstudien verwendet, bei denen Studierende der zwei unterschiedlichen Lehrer:innenausbildungen befragt wurden.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden die Rolle und der Umfang des Fremdsprachenunterrichts und der in den Lehrplänen der Grundschule und des Gymnasiums festgelegte kommunikative Sprach- und Grammatikansatz vorgestellt. Darauf folgt die Darlegung der qualitativen Studie, in der der Sprachunterricht aus der Perspektive der Schüler:innen beschrieben wird (Lund et al. 2023), sowie die Darlegung des Lehrer:innenausbildungssystems. Die dargestellte Diskrepanz zwischen den Lehrplänen und dem erlebten Sprachunterricht wird abschließend diskutiert, qualitative Daten aus Interviews mit angehenden Lehrer:innen werden vorgestellt (NCFE 2024a, 2025a) und Thesen zur Erklärung des mangelnden Schüler:inneninteresses mit Hilfe der Lehrer:innenkognitionstheorie (vgl. unter anderem Borg 2003, 2006; Henriksen et al. 2020) formuliert.

## 2 Der Fremdsprachenunterricht in Dänemark

In Dänemark werden die meisten Kinder in ihrem sechsten Lebensjahr in die sogenannte 0. Klasse oder Kindergartenklasse eingeschult. Ab dem folgenden Jahr werden sie in der 1. Klasse in Englisch unterrichtet. Englisch ist ein Pflichtfach für den Rest der Pflichtschulzeit, d. h. bis einschließlich der 9. Klasse. In der 5. Klasse kommt die zweite Pflichtfremdsprache hinzu, die für die allermeisten Schüler:innen Deutsch ist. Dies beruht auf einem gesetzlichen Sonderstatus des Faches Deutsch, der im Gesetz über die öffentlichen Schulen wie folgt formuliert ist: „Jede Schule muss Deutsch und kann Französisch anbieten.“ (Børne- og Undervisningsministeriet 2022: §5, Absatz 2; unsere Hervorhebung und Übersetzung). Das hat zur Folge, dass die Verbreitung des Französischen sehr ungleichmäßig und hauptsächlich ein Hauptstadtphänomen ist. 86 % der Schüler:innen beenden so die Grundschule mit Deutsch auf dem Zeugnis, 11 % mit Französisch (Børne- og Undervisningsministeriet o.D.a). Die angestrebten Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) sind aus der untenstehenden Tabelle ersichtlich.

<b>Sprache</b>	<b>Dauer</b>	<b>Stunden in der Grundschule</b>	<b>Angestrebtes Niveau (GER)</b>	<b>Anteil der Schüler:innen mit der Sprache auf dem Prüfungsnachweis</b>
Englisch	1.–9. Klasse	630 Stunden	B1	100 %
Französisch	5.–9. Klasse	390 Stunden	A2	11 %
Deutsch	5.–9. Klasse	390 Stunden	A2	86 %

Tab. 1: Das obligatorische Fremdsprachenlernen in Dänemark (eigene Darstellung)

Um die 70 % eines Jahrgangs besuchen das dreijährige Gymnasium, das auf den tertiären Bildungsbereich vorbereiten soll. Englisch ist in den ersten beiden Jahren Pflichtfach. Darüber hinaus können Schüler:innen das Erlernen der Sprache, die sie in der Grundschule gelernt haben (Französisch oder Deutsch) fortsetzen.

Die Schüler:innen können sich auch für eine andere Sprache auf Anfänger:innenniveau entscheiden, die sie volle drei Jahre lernen. Zur Auswahl stehen folgende Sprachen: Arabisch, Französisch, Italienisch, Chinesisch, Russisch, Spanisch und Deutsch, wobei die Wahl natürlich von der örtlichen Verfügbarkeit abhängt. Die wichtigsten Wahlsprachen im allgemeinbildenden Gymnasium sind Französisch, Spanisch und Deutsch: 57 % der Schüler:innen des Gymnasiums schließen mit Deutsch ab, 26 % mit Spanisch und 18 % mit Französisch (Børne- og Undervisningsministeriet o.D.a; vgl. auch NCF 2024b: 18, 29, 25). Darüber hinaus kann eine zweite Fremdsprache als Wahlfach gelernt werden.

<b>Sprache</b>	<b>Dauer</b>	<b>Stunden im Gymnasium</b>	<b>Angestrebtes Niveau (GER)</b>	<b>Anteil der Schüler:innen mit Prüfungsnachweis in den folgenden Sprachen</b>
Englisch	2 / 3 Jahre	210 / 325	B2 / C1	100 % (46 % / 54 %)
Französisch für Fortgeschrittene	2 / 3 Jahre	200 / 325	B1 / B2	11 % (10 % / 1 %)
Französisch für Anfänger:innen	3 Jahre	325	B1	7 %
Deutsch für Fortgeschrittene	2 / 3 Jahre	200 / 325	B1 / B2	57 % (52 % / 5 %)
Spanisch für Anfänger:innen	3 Jahre	325	B1	26 %

Tab. 2: Die größten Sprachen im dänischen Gymnasium (eigene Darstellung)

Deutsch spielt also im dänischen Schulsystem eine erhebliche Rolle. Deshalb ist auch von Bedeutung, wie die Ausbildung von Deutschlehrkräften auf den Unterricht vorbereitet.

Der Fremdsprachenunterricht in Dänemark folgt, wie bereits erwähnt, sowohl in der Grundschule als auch in der gymnasialen Ausbildung offiziell einem kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz, wobei die konkreten Formulierungen in den Curricula für die Grundschule und das Gymnasium leicht variieren (vgl. EMU 2022; Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Dieser Ansatz ist in den Lehrplänen nicht neu, sondern seit mindestens 20 Jahren gültig (vgl. CFU Erhvervsakademi og Professionshøjskole o.D.; Børne- og Undervisningsministeriet o.D.b).

Was darunter zu verstehen ist, lässt sich vereinfacht so erklären: Gemäß dem kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz ist die Sprache in erster Linie als ein Handlungswerkzeug zu betrachten, mit dessen Hilfe kommunikative Ziele erreicht werden. Die kommunikativen Ziele entspringen im Idealfall den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler:innen. Die Schüler:innen müssen zum Beispiel erfahren, dass es verschiedene Sprechakte gibt und dass unterschiedliche Sprachen die Sprechakte unterschiedlich verwenden können, um dasselbe Ziel zu erreichen. Gleichzeitig müssen die Lehrer:innen verinnerlichen, dass man Sprache nur durch Anwendung

lernen kann. Sprache ist also sowohl ein Ziel als auch ein Mittel (vgl. z. B. Henriksen et al. 2020; Lund 2019a, 2019b). Die Lehrer:innen sind daher ständig gefordert, ein Umfeld zu schaffen, in dem die Schüler:innen die fremde Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich in authentischen oder zumindest als authentisch erlebten Situationen anwenden, aber auch weiterentwickeln und verfeinern können. Die Lernenden müssen im Lernprozess die Sprache mit Selbstvertrauen (*confidence*) verwenden, die Sprache üben (*fluency*) und dann die Sprache in einer kontinuierlichen Entwicklungsspirale verfeinern (*accuracy*) (vgl. z. B. Skehan 1998). Dies steht, vereinfacht ausgedrückt, im Gegensatz zu dem in diesem Beitrag so genannten strukturellen Ansatz, bei dem das formelle Systemwissen Vorrang hat und die Lernenden das System korrekt erlernen und üben müssen, um zu fehlerfreiem Sprechen und korrektem Schreiben zu gelangen (siehe auch Andersen & Andersen 2024a). Der reine strukturelle Ansatz ist wegen des geringen Lerntransfers vom Systemwissen zur Sprachpraxis zugunsten des kommunikativen Grammatikansatzes zumindest von der didaktischen Forschung mehr oder weniger aufgegeben worden (z. B. Henriksen et al. 2020; Jakobsen 2011; siehe auch Westhoff 2007). Ein sich an dem offiziellen Ansatz orientierender Sprachunterricht sollte sich vorrangig auf die diskursive Ebene konzentrieren und die pragmatischen und diskursiven Funktionen der Sprache vor die morphologischen und syntaktischen Funktionen stellen. Es ist jedoch erwähnenswert, dass morphologische und syntaktische Kenntnisse in den schriftlichen Prüfungen auf dem fortgeschrittenen Niveau (dreijährig) eine besonders große Rolle spielen (vgl. Andersen & Andersen 2024b).

Wie oben dargestellt wurde, werden Fremdsprachen im dänischen Bildungssystem unterschiedlich gewichtet, wobei Deutsch – nach Englisch – Priorität eingeräumt wird. Allerdings scheint diese Prioritätensetzung hauptsächlich in den Lehrplänen zu existieren, denn die Schüler:innen im Gymnasium wählen immer seltener Sprachen auf fortgeschrittenem Niveau, und im Hochschulbereich nähern sich die rückläufigen Einschreibungszahlen und hohen Studienabbruchzahlen einem kritischen Niveau, unter dem der Bedarf an Lehrkräften nicht mehr gedeckt werden kann. Dies gilt insbesondere für das Fach Deutsch, bei dem die Einschreibungszahl landesweit von 123 Studierenden im Jahr 2014 auf 43 Studierenden 2023 gesunken ist (NCFF 2025b: 11). Auf individueller Ebene, von den Schüler:innen selbst, werden die Sprachkompetenzen auf hohem Niveau im Bildungssystem also nicht mehr priorisiert. Um mehr über die individuelle Perspektive und die Gründe für das fehlende Interesse am Fremdsprachenlernen und besonders an Deutsch zu erfahren, haben wir im Jahr 2021 eine groß angelegte Studie durchgeführt.

### **3 Der Sprachunterricht aus der Schüler:innenperspektive**

Die Daten in diesem Abschnitt stammen aus unserer Untersuchung zu den Ansichten von Schüler:innen über den Sprachunterricht in Dänemark, für die wir 230 einstündige Gruppeninterviews mit etwa 1000 Schüler:innen durchgeführt und analysiert haben (Lund et al.

2023). Nur die Hälfte der Daten wurde transkribiert, da Datensättigung erreicht war. Die Befragten besuchten zum Interviewzeitpunkt die 3., 6. bzw. 8. Klasse der Grundschule bzw. die 1., 2. bzw. 3. Gymnasialklasse. Der Interviewleitfaden basierte auf der Forschung zur Lehrer:innenkognition (Borg 2006, siehe auch Teilkapitel 5). Der Schwerpunkt der Interviews lag auf der Elizitierung der Einstellungen der Schüler:innen zu Sprachen und zu ihren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht. Schüler:innenansichten interagieren ständig mit Lehrer:innenansichten und sind – vielleicht besonders im dänischen Kontext, wo ein schüler:innenfokussierter Unterricht als ideal betrachtet wird (vgl. z. B. Holmen 2019: 23) – von großer Bedeutung. Sie können in diesem Zusammenhang als Schüler:innenkognitionen bezeichnet werden (Daryai-Hansen & Gandchi 2018). Die Transkriptionen der Schüler:inneninterviews sind mithilfe des Datenanalysewerkzeugs Nvivo grob kodiert worden. Die erhobenen Daten wurden zunächst thematisch strukturiert anhand von Kategorien, die sich deduktiv aus den im Interviewleitfaden verwendeten Themen ergaben. Anschließend wurde die Analyse mit induktiven Kategorien, die sich aus der Lektüre der Daten ergaben, vertieft. Wenn im Folgenden von den wichtigsten Ergebnissen die Rede ist, erfolgt dies auf Basis einer qualitativen Analyse, die prägnante und wiederholt anzutreffende Äußerungen berücksichtigt (Lund et al. 2023).

Die Analyse der Daten zeigt eine positive Bewertung von Fremdsprachenkompetenzen. Die befragten Schüler:innen äußern den Wunsch, Fremdsprachen zur Kommunikation mit anderen Menschen zu nutzen, vorzugsweise mündlich oder semi-mündlich (Mails etc.). Dieser Wunsch entspricht dem oben dargelegten Sprach- und Unterrichtsansatz der Lehrpläne. Die Schüler:innen bringen zum Ausdruck, dass Fremdsprachenkenntnisse wichtig sind, und gehen davon aus, dass sie durch Sprache – insbesondere also durch die mündliche oder semi-mündliche Kommunikation – Zugang zu anderen Menschen und Kulturen erhalten können, worauf sie vor allem in der Grundschule neugierig sind (Lund et al. 2023).

Die Verwendung des Englischen in der realen Welt ist für die Schüler:innen eine Selbstverständlichkeit und infolgedessen messen die meisten Schüler:innen unmittelbar anderen Fremdsprachen keine nennenswerte Rolle bei. Nach Meinung der Schüler:innen erfüllt Englisch die meisten ihrer Kommunikationswünsche und gibt ihnen unmittelbar den gewünschten Zugang zu anderen Menschen und Kulturen. Umso bedeutungsvoller erscheint es, dass die Lehrer:innen einen schüler:innenmotivierenden Unterricht in den anderen Fremdsprachen gestalten.

Darüber hinaus haben die Befragten im Allgemeinen nicht das Gefühl, dass sich ihre Sprachkenntnisse in der zweiten Fremdsprache verbessern oder dass ihr primäres Lernziel, die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz, im Sprachunterricht gefördert wird. Nach Ansicht der Schüler:innen liegt der Schwerpunkt des Sprachunterrichts eher auf dem Lesen und der Analyse von Texten, dem Schreiben, dem Grammatiktraining und der sich daraus ergebenden Bedeutung der Korrektheit (Lund et al. 2023; ähnliche Ergebnisse in Andersen & Blach 2010). Dies ist besonders für das Fach Deutsch der Fall, das fast mit schwer zu erlernender Grammatik gleichgesetzt wird (Lund et al. 2023).

Vereinfacht lässt sich behaupten, dass es bei den Befragten zwei einander entgegengesetzte Konzeptualisierungen von Sprache gibt, die wir im Folgenden als ‚Sprache in der Welt‘ und ‚Sprache in der Schule‘ bezeichnen. Für die Lernenden bedeutet ‚Sprache in der Welt‘, dass Sprache verwendet wird, um Kontakte zu knüpfen, zu interagieren und eine Verständigung zwischen Gesprächspartner:innen herzustellen. Diese Art des Sprachgebrauchs setzt voraus, dass die Bedeutung übertragen wird und der:die Empfänger:in den Inhalt und die Intention versteht (siehe z. B. Lightbown & Spada 1999: 172). Auch in den Lehrplänen wird fließendes Sprechen als wichtiger eingestuft als Korrektheit und diese Konzeptualisierung entspricht dem offiziellen Ansatz der Lehrpläne. Demgegenüber steht die Konzentration auf Korrektheit, die die Schüler:innen laut eigenen Aussagen im Sprachunterricht in der Schule erleben. ‚Sprache in der Schule‘ wird von den Schüler:innen überwiegend so beschrieben, dass die Struktur (Morphologie und Syntax), die Korrektheit und das Fehlervermeiden im Unterricht Vorrang haben, und diese Konzeptualisierung scheint eher in einer strukturellen Sichtweise von Sprache verwurzelt zu sein. Die beiden gegensätzlichen Konzeptualisierungen lassen sich vereinfacht wie folgt darstellen:

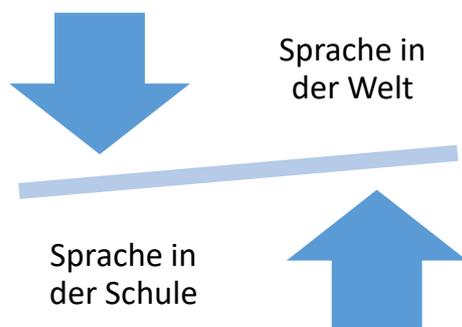


Abb. 1: Konzeptualisierungen von Fremdsprachen in der Wahrnehmung der Schüler:innen (eigene Darstellung)

Wie angedeutet ließen sich die oben beschriebenen Konzeptualisierungen sowohl in der Grundschule als auch im Gymnasium beobachten, was verwundert, da im dänischen System Grundschullehrer:innen und Gymnasiallehrer:innen zwei gänzlich unterschiedliche Ausbildungen absolvieren.

## 4 Das Lehrer:innenausbildungssystem in Dänemark

In Dänemark absolvieren angehende Grundschullehrer:innen eine Lehrer:innenausbildung an einer sogenannten Professionshochschule, während Gymnasiallehrer:innen ein Fach, z. B. eine Sprache, an der Universität studieren und anschließend das einjährige Pädagogikum absolvieren. Die Lehrer:innenausbildung in Dänemark erfolgt also in zwei voneinander völlig unabhängigen Studiengängen. Beim berufsbegleitenden Studiengang an der Professionshochschule steht die Fachdidaktik (und der Spracherwerb) im Vordergrund, während beim universitären Studiengang die Zielsprache und -kultur der Studiengegenstand ist. In der Wahrnehmung der Schüler:innen sind die Ursachen der fehlenden Lust zum Sprachenlernen allerdings und überraschenderweise in

Grundschule und Gymnasium die gleichen. Bevor wir diesen Widerspruch diskutieren, wird im Folgenden zunächst die Struktur der zwei dänischen Lehrer:innenausbildungen dargestellt.

<b>Ausbildungsort</b>	<b>Dauer</b>	<b>Bestandteile</b>	<b>ECTS 240</b>	<b>Sprachen</b>
Fachhochschulen, sog. Professionshochschulen	4 Jahre	Grundlegende Sachkompetenz	70	Englisch, Französisch, Deutsch
		3 Unterrichtsfächer: entweder Dänisch, Englisch oder Mathematik mit 50 ECTS-Punkten + 2 Fächer mit je 35 ECTS-Punkten	120	
		Praktikum	40	
		Bachelorprüfung	10	

Tab. 3: Die Lehrer:innenausbildung für den Unterricht in der Grundschule (der Studienordnung 2024 zufolge, eigene Darstellung)

Der Studiengang für dänische Grundschullehrer:innen im Fach Deutsch dauert also vier Jahre und ist durch das Praktikum zugleich ein dualer Studiengang. Wie ersichtlich haben angehende Grundschullehrer:innen während ihrer Ausbildung drei Unterrichtsfächer: Obligatorisch ist entweder Dänisch, Englisch oder Mathematik mit 50 ECTS-Punkten, zwei andere Fächer mit je 35 ECTS-Punkten sind frei wählbar. Darunter befinden sich die anderen Fremdsprachen. Angehende Deutschlehrer:innen in der dänischen Grundschule haben also 35 ECTS-Punkte Unterricht im Fach Deutsch mit einem Schwerpunkt auf Fachdidaktik und schließen dieses Fach mit einer Abschlussprüfung, einer sogenannten Zielkompetenzprüfung ab. In dieser Prüfung, die aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil besteht, wird theoretisches und fachdidaktisches Wissen abgeprüft sowie die eigenen Sprachkenntnisse. Die Absolvent:innen tragen den Titel Bachelor.

<b>Ausbildungsort</b>	<b>Dauer</b>	<b>Bestandteile</b>	<b>ECTS 300</b>	<b>Sprachen</b>
Universitäten	3 + 2 Jahre	Bachelor (Hauptfach 135 ECTS + Nebenfach 45 ECTS)	180	Arabisch, Chinesisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch
		Master (Hauptfach 75 ECTS + Nebenfach 45 ECTS)	120	

Tab. 4: Die Lehrer:innenausbildung für den Unterricht im Gymnasium (eigene Darstellung)

Um Gymnasiallehrer:in zu werden, d. h. ein Gymnasiallehrer:innenprofil zu erreichen, müssen die Studierenden normalerweise fünf Jahre lang an der Universität zwei Fächer belegen, ein sogenanntes Hauptfach und ein Nebenfach. Sie müssen einen Bachelor- und einen Masterstudiengang mit zusammen 300 ECTS-Punkten absolvieren. Das Hauptfach beträgt 210 ECTS-Punkte und das Nebenfach 90 ECTS-Punkte. Die modernen Fremdsprachen – und somit auch Deutsch – sind seit Anfang des 20. Jahrhunderts Teil der gymnasialen Ausbildung, und die Sprachstudiengänge an den Universitäten werden dem gerecht (Hansen 2006: 305). Mindestens die Hälfte der Absolvent:innen ist im Lehrer:innenberuf tätig. Bei den Deutschstudierenden sind es 68 % (NCCF 2024c). Hervorzuheben ist aber, dass das Universitätsstudium sich nicht als eine Lehrer:innenausbildung versteht, sondern nur als die Voraussetzung für die nachfolgende eigentliche Lehrer:innenausbildung. Fachdidaktik ist in den universitären Ausbildungen also kein obligatorischer Bestandteil. Die Universität vermittelt den Studierenden literaturwissenschaftliches, historisches und sprachliches Wissen in Bezug auf die jeweiligen Sprachgebiete, und jeder Kurs wird mit einer wissensorientierten Prüfung abgeschlossen. Didaktisches Wissen ist grundsätzlich nicht Teil der dänischen universitären Fremdsprachenstudiengänge (vgl. Michelsen 2020; Madsen 2021). Eine didaktische Ausbildung erfolgt erst anschließend bei einer Festanstellung. Möchte ein Gymnasium ein:e Lehrer:in fest anstellen, verpflichtet sich das Gymnasium, für die Ausbildung – das sogenannte Pädagogikum – zu bezahlen. In diesem Pädagogikum erhalten Absolvent:innen während des ersten Berufsjahrs eine pädagogische Ausbildung (60 ECTS-Punkte), in der sie unter anderem kurz in die Fachdidaktik (insgesamt 22 Stunden an drei Tagen, entspricht ungefähr 3 ECTS) und die allgemeine Didaktik eingeführt werden (siehe auch unten). Ein Gymnasium kann Absolvent:innen befristet anstellen, ohne ein Pädagogikum bereitzustellen.

## 5 Ergänzende Studien und Sprachlehrer:innenkognitionen

Dass eine Diskrepanz zwischen den in den Lehrplänen festgelegten Lernzielen und der Sprachunterrichtspraxis besteht, ist in der Forschung ein oft beobachtetes Phänomen und wird als eine Diskrepanz zwischen dem festgelegten und dem realisierten Curriculum (vgl. Kelly 2009; O’Sullivan 2004) bezeichnet. Angesichts der zwei recht unterschiedlichen dänischen Lehrer:innenausbildungssysteme scheint es jedoch klärungsbedürftig, warum sowohl die Schüler:innen der Grundschule als auch die des Gymnasiums den Fremdsprachenunterricht als eher strukturell geprägt mit einem Fokus auf Morphologie und Syntax und einen Unterschied zwischen ‚Sprache in der Welt‘ und ‚Sprache in der Schule‘ erleben. Um dieser Frage nachzugehen, präsentieren wir zunächst Daten aus zwei anderen von uns durchgeführten qualitativen Interviewstudien mit Deutschstudierenden an den Professionshochschulen bzw. den Universitäten (NCCF 2024a, 2025a). Danach wird die beschriebene Diskrepanz vor dem Hintergrund des Forschungsfeldes Lehrer:innenkognition (‚teacher cognition‘, vgl. unter anderem Borg 2006, Henriksen et al. 2020 etc.) ansatzweise erklärt.

Die Daten bezüglich des Deutschstudiums an den sogenannten Professionshochschulen entstammen einer qualitativen Analyse von 25 Gruppeninterviews mit 66 angehenden Grundschullehrer:innen (NCFE 2024a). Auch diese Interviews wurden mit Nvivo kodiert und thematisch analysiert. Im Folgenden werden sich wiederholende Aussagen gewichtet. Von Interesse war besonders, ob die angehenden Lehrer:innen – ihren eigenen Aussagen nach – in ihrer Ausbildung einen kommunikativen Sprachunterricht erlebten. Die Analyse ergab, dass die Lehrer:innenstudierenden während ihres Studiums an einer Professionshochschule in den Sprachfächern Unterricht erfuhren, der dem offiziellen Ansatz entspricht:

*Ich finde, wir lernen unglaublich viel. Es ist wirklich ein Luxus, an diesem Studiengang teilzunehmen, der Unterricht ist von hoher Qualität. Er wird auf unsere Bedürfnisse zugeschnitten. Er basiert stets auf der aktuellen Forschung, den Richtlinien des Bildungsministeriums und unserer praktischen Erfahrung. Da gibt es also einen Zusammenhang, der kaum zu übertreffen ist. (NCFE 2024a, eigene Übersetzung)*

Die Analyse zeigte auch, dass der an den Professionshochschulen erlebte Sprachunterricht im Gegensatz zu den eigenen gymnasialen Erfahrungen steht:

*Ich denke auch, dass unsere Generation vielleicht ein wenig von unserem eigenen Deutschunterricht abgeschreckt wurde, weil es dabei oft nur um strikte Grammatik ging und der Rest um den Zweiten Weltkrieg [...]. Das ist etwas, was mich besonders anspricht – eine neue Sichtweise auf den Unterricht. Denn letztlich hat man oft nur seine eigene Vorstellung vom Deutschunterricht, und genau diese wollen wir überwinden. (NCFE 2024a, eigene Übersetzung)*

Im Gegensatz dazu stehen Aussagen aus der anderen qualitativen Studie. Diese Studie basiert auf 59 einstündigen Gruppeninterviews mit 160 Studierenden an den dänischen Universitäten (hiervon 38 Deutschstudierende). Auch diese Interviews wurden mit Nvivo kodiert und thematisch analysiert. Besonders die Deutschstudierenden beschreiben den Sprachunterricht im Rahmen ihres Studiums als einen Unterricht, bei dem die Grammatik als abgesondert vom Spracherwerb aufgefasst wird, d. h. die Form scheint Vorrang vor der Funktion und der Praxis zu haben. Gefragt nach den Eindrücken aus dem Studium, ist die folgende Antwort typisch:

*Und dann haben wir richtig viel Grammatik, und das finde ich nützlich, aber einiges was wir in Grammatik lernen, ist wirklich schwer und richtig anspruchsvoll. Da kann man schon ... da war ich persönlich vielleicht im ersten Semester etwas eingeschüchtert und dachte: Nun, vielleicht geht es eher um die Aktivierung meines Deutschen, anstatt nur in Einzelheiten [die Sprache zu analysieren]. (NCFE 2025a, eigene Übersetzung)*

Die Erfahrungen von Studierenden an den sogenannten Professionshochschulen und an den Universitäten unterscheiden sich also stark voneinander. Die erlebten Unterschiede der Ausbildungen beeinflussen allerdings die Sprachunterrichtspraxis nicht, wie oben schon gezeigt, denn sowohl Schüler:innen der Grundschule als auch solche des Gymnasiums bringen zum

Ausdruck, dass der Unterricht eher einem strukturellen Ansatz folgt. Warum das so ist, versuchen wir im Folgenden anhand des Begriffs ‚teacher cognition‘ zu erklären.

Lehrer:innenkognition oder ‚teacher cognition‘ (Borg 2003, 2006) bedeutet „the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think“ (Borg 2003: 81). Grundsätzlich versucht die Forschung Erklärungsansätze zu den oben erwähnten Diskrepanzen zwischen den Lehrplänen, dem gelernten Fachwissen und der Praxis zu finden, indem die Haltungen, das Wissen und die Erfahrungen der Lehrer:innen untersucht werden. Gemäß Borg (2006) finden sich in diesen Elementen die Begründungen für die Handlungen der Lehrer:innen und ihre Haltungen. Das Wissen und die Erfahrungen der Lehrer:innen werden von vier Domänen beeinflusst, wie in Abbildung 2 dargestellt wird:

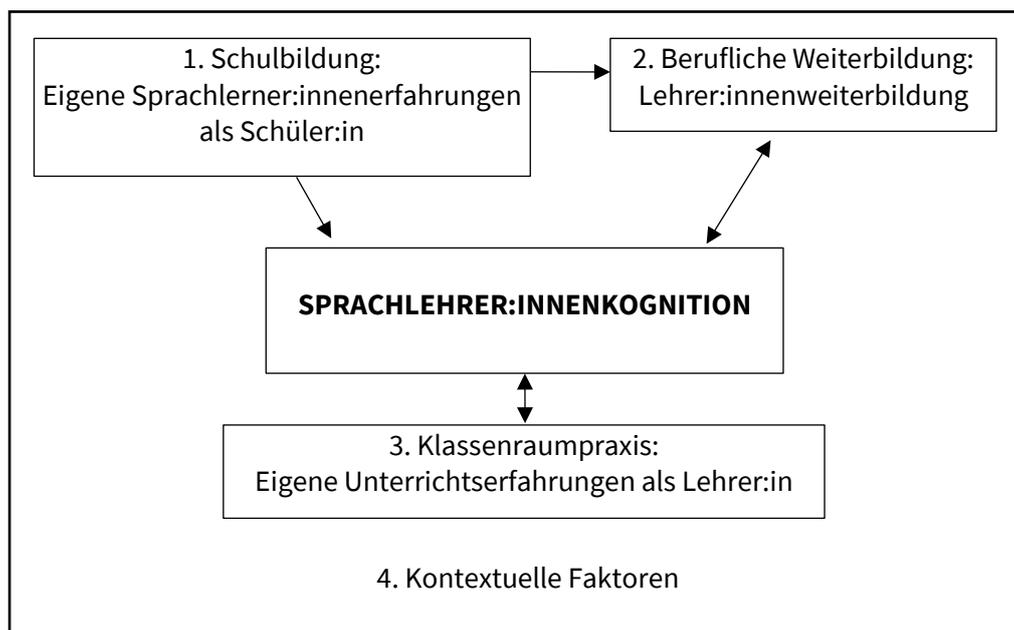


Abb. 2: Sprachlehrer:innenkognition (Bearbeitung von Borg 2006: 283)

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Umwandlung von Fachwissen, das im Rahmen von beruflicher Weiterbildung erworben wird, in praktisches Handeln lange dauert (vgl. z. B. Smith & Southerland 2007; Wyatt 2009; im dänischen Kontext vgl. z. B. Daryai-Hansen & Henriksen 2017; Gustenhoff et al. 2023) und den Lehrer:innen schwerfällt, unter anderem, weil sie von den drei anderen Domänen beeinflusst werden. In dem oben erwähnten konkreten Fall lässt sich vielleicht die anscheinend fehlende Implementierung des kommunikativen Sprach- und Grammatikansatzes in den dänischen Gymnasien und Grundschulen, besonders – wie im Folgenden beschrieben wird – durch die eigenen Sprachlernerfahrungen der angehenden Lehrer:innen und den zeitlichen Aspekt erklären:

Die angehenden Lehrer:innen in den sogenannten Professionshochschulen erleben zwar wie dargestellt einen Unterricht, der sich nach dem kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz richtet, aber angesichts der relativ kurzen Zeit, die in den Professionshochschulen dem Sprachunterricht gewidmet ist (35 ECTS-Punkte entsprechen etwas mehr als einem halben Jahr),

prägen allem Anschein nach die eigenen Sprachlerner:innenerfahrungen aus dem Gymnasium die eigene spätere Unterrichtsweise stärker. Der Lehrer:innenkognitionstheorie zufolge wäre also erklärbar, warum auch der Sprachunterricht in den Grundschulen laut den Schüler:innen eher strukturellen Prinzipien folgt.

Der Zeitfaktor scheint auch in Bezug auf die Ausbildung der Gymnasiallehrer:innen Erklärungspotenzial zu haben. Der Deutschunterricht an den Universitäten ist in einer strukturellen Tradition verankert. Studierende, die den Wunsch haben, Deutschlehrer:in im Gymnasium zu werden, absolvieren – wie oben dargestellt – mindestens 90 ECTS-Punkte Fachunterricht (als Nebenfach; im Hauptfach deutlich mehr). Die nachfolgende fachdidaktische und pädagogische Ausbildung erfolgt normalerweise, nach drei bis vier Jahren mit befristeten Verträgen, erst zu Beginn der Festanstellung im Rahmen des Pädagogikums (NCFE 2024d). Von den 60 ECTS-Punkten beträgt die fachdidaktische Ausbildung aber nur ungefähr drei ECTS und verläuft über drei Tage in einem gesonderten Kurs mit dem Titel ‚Lehrer:in in einem Unterrichtsfach sein‘ (Dänisch: ‚at være lærer i fag‘). Obwohl dieser Kurs einen kommunikativen Sprach- und Grammatikansatz vermittelt, ist eine spätere Umsetzung des Ansatzes durch die angehenden Lehrer:innen allein wegen des geringen zeitlichen Umfangs kaum zu erwarten. Viele, wenn nicht die Mehrheit der Deutschstudierenden hören erst im Pädagogikum, also in der Weiterbildung, von den didaktischen Konsequenzen unterschiedlicher Spracherwerbstheorien, unterschiedlicher grammatikalischer Ansätze, etc. Die Struktur und der Zusammenhang der zwei Lehrer:innenausbildungen lässt sich wie folgt darstellen:

### Lehrer:innenausbildungen in Dänemark LÆRERUDDANNELSER

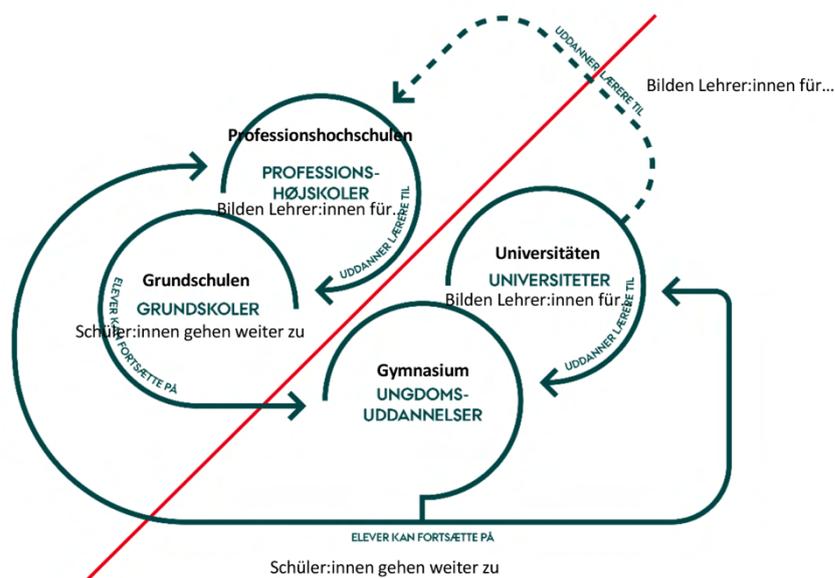


Abb. 3: Das Lehrer:innenausbildungssystem in Dänemark (eigene Darstellung)

Der rote Strich markiert die Diskontinuität im Lehrer:innenausbildungssystem: Die Universitäten und die Professionshochschulen arbeiten nur wenig zusammen und ein Wissensaustausch zwischen ihnen findet kaum statt. Die Lehrer:innen an den Gymnasien müssen mit fachdidaktischen Kenntnissen von etwa drei ECTS-Punkten einen kommunikativen Sprachunterricht planen und durchführen. Gleichzeitig müssen sie aber auch berücksichtigen, dass die schriftliche Abiturprüfung für das fortgeschrittene Niveau (dreijährig) den Schüler:innen ein gewisses Systemwissen und linguistisches Metawissen abverlangt. Die angehenden Lehrer:innen in den Professionshochschulen haben zwar ein größeres didaktisches Wissen, scheinen aber den Entwicklungsschritt von den eigenen Erfahrungen hin zur Anwendung des im Studium Erlernten nicht 100-prozentig durchführen zu können. Mit anderen Worten: Die dänischen Lehrkräfte im Fach Deutsch sowohl in den Grundschulen als auch in den Gymnasien sind in ihren eigenen Erfahrungen, ihren Ausbildungen und Lehrplänen zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Sprache, Spracherwerb, Grammatik etc. gefangen, was wiederum die zwei unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Fremdsprachen erklären könnte, die bei den Schüler:innen zu beobachten ist.

## 6 Ausblick

Die Tatsache, dass Dänemark über zwei unterschiedliche Lehrer:innenausbildungsstudiengänge mit unterschiedlichen Strukturen und anscheinend unterschiedlichen Grundannahmen verfügt, scheint nicht nur für den Sprachunterricht Herausforderungen mit sich zu bringen, sondern betrifft auch Unterricht in anderen Fächern (vgl. Ulriksen et al. 2017a, 2017b; Michelsen 2020). Im nordischen Kontext scheint Dänemark in diesem Zusammenhang jedoch ein Sonderfall zu sein. Sowohl in Schweden und Norwegen als auch in Finnland gibt es universitäre Lehrer:innenausbildungen mit Spezialisierungen auf unterschiedliche Unterrichtsniveaus. Allerdings ist auch in Schweden, Norwegen und Finnland die Zahl der Deutschstudierenden rückläufig. Nichtsdestotrotz scheint es im dänischen Lehrer:innenausbildungskontext eine relevante Frage zu sein, ob die Gewichtung von Wissen und Praxis (in den Lehrer:innenausbildungen) die richtige ist. Es liegt nahe zu schlussfolgern, dass die Diskontinuitäten in den Ausbildungen und die Diskrepanzen der Ansätze die rückläufigen Zahlen der Deutschstudierenden bis zu einem gewissen Grad erklären können. Fremdsprachenlernen ist ein komplexes und anspruchsvolles Unterfangen für die Schüler:innen, und wenn der Sprachunterricht die Schüler:innen nicht zum gewünschten Ziel bringt, kann es nicht verwundern, dass sie keine Motivation empfinden, Deutschlehrer:in zu werden, weshalb an dänischen Gymnasien bald Deutschlehrkräfte fehlen werden.

## Literaturverzeichnis

- Andersen, Hanne Leth & Blach, Christina (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, Hanne Leth & Andersen, Mette Skovgaard (2024a). Hvad er kommunikativ og funktionel sprogundervisning? *Sproglæreren*, 3, 24–28.
- Andersen, Mette Skovgaard & Andersen, Hanne Leth (2024b). Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? *Sprogforum*, 79, 64–71.
- Borg, Simon (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36: 2, 81–109.
- Borg, Simon (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Børne- og Undervisningsministeriet (o.D.a). *Uddannelsesstatistik*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL [www.uddannelsesstatistik.dk](http://www.uddannelsesstatistik.dk)
- Børne- og Undervisningsministeriet (o.D.b). *Retsinformation*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL [www.retsinformation.dk/eli/lta/2004/1348](http://www.retsinformation.dk/eli/lta/2004/1348)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). Læreplan for tysk: 1.2. Formål. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Folkeskoleloven*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Daryai-Hansen, Petra & Ghandchi, Narges (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. In: Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 42–62.
- Daryai-Hansen, Petra & Henriksen, Birgit (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse Og -Profession*, 2: 2, 34–61. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- EMU (2022). *Fælles mål*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://www.emu.dk/grundskole>
- Epinion (2021). *Kortlægning af Fremmedsprog i Uddannelsessektoren*. *Epinion for Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF). Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/kortlaegning-af-fremmedsprog-i-uddannelsessektoren-epinion-for-det-nationale-center-for-fremmedsprog>
- Gustenhoff, Morten; Christensen, Mette Vedsgaard; Bastholm, Søren Rørdam & Kristensen, Maibrit (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af

- engelsklærerstuderendes kognition om grammatik. *Studier i læreruddannelse og profession*, 8: 2, 65–87.
- Hansen, Hans Lauge (2006). *Litterær erfaring og dialogisme*. København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Henriksen, Birgit; Fernandez, Susana Silvia; Andersen, Hanne Leth & Fristrup, Dorte (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. København: Samfundslitteratur.
- Holmen, Anne (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen: fra problem til potentiale. In: Søndergaard Gregersen, Annette (Hrsg.). *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. 3. oplag. København: Samfundslitteratur, 23–54.
- Jakobsen, Karen Sonne (2011). Sprogfærdigheder: Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 2011: 7, 137–158.
- Kelly, Albert Victor (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lund, Sonja Barfod; Jakobsen, Anne Sofie; Andersen, Mette Skovgaard & Wachter, Hanne (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium En motivations- og barriereanalyse*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- Lund, Karen (2019a). Fokus på sprog. In: Søndergaard Gregersen, Annette (Hrsg.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. (Bd. 1). 3. oplag. København: Samfundslitteratur, 87–127.
- Lund, Karen (2019b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. In: Søndergaard Gregersen, Annette (Hrsg.). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. (Bd. 1). 3. oplag. København: Samfundslitteratur, 129–167.
- Madsen, Lene (2021). Gymnasiespecialisering, godt på vej eller langt fra målet? *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2, 81–87. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/127000/173470>
- Michelsen, Claus (2020). Hvordan uddanner vi gymnasielærere? *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 4, 7–25. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/122875/169969>
- NCFF (2024a). *Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene. En motivationsundersøgelse*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/laererstuderendes-perspektiver-paa-sprogfagene-en-motivationsundersogelse>
- NCFF (2024b). *Databaseret status på elevernes valg af fremmedsprog, stx og hhx 2014-2023*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/databaseret-status-paa-elevernes-valg-af-fremmedsprog-paa-stx-og-hhx-2014-2023>

- NCFF (2024c). *Branchetilknytning for sproguddannede*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/branchetilknytning-for-dimmitender>
- NCFF (2024d). *TEOPÆD-opsamling. Opsamlende vidensnotat over NCFF's TEOPÆD-undersøgelser*. Abgerufen am 17.03.2024, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-opsamling>
- NCFF (2025a). *Universitetsstuderendes perspektiver på deres sprogfag*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/universitetsstuderendes-perspektiver-paa-deres-sproguddannelser>
- NCFF (2025b). *Rapport om sprog på de videregående uddannelser. Databaseret status 2014-2023*. Abgerufen am 17.03.2024, von URL <https://viden.ncff.dk/ncff/rapport-om-sprog-paa-de-videregaaende-uddannelser>
- O'Sullivan, Margo (2004). The Reconceptualisation of Learner-Centred Approaches: A Namibian Case Study. *International Journal of Educational Development*, 24: 6, 585–602.
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Leigh K. & Southerland, Sherry A. (2007). Reforming Practice or Modifying Reforms? Elementary Teachers' Response to the Tools of Reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44: 3, 396–423.
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. *Digitale Læreplaner (o. D.)*. Abgerufen am 17.03.2025, von URL <https://digitalelaereplaner.dk/>
- Ulriksen, Lars; Holmegaard, Henriette Tolstrup & Madsen, Lene Møller (2017a). Making Sense of Curriculum—The Transition into Science and Engineering University Programmes. *Higher Education*, 73, 423–440.
- Ulriksen, Lars; Madsen, Lene Møller & Holmegaard, Henriette Tolstrup (2017b). The First-Year Experience of Non-Traditional Students in Danish Science and Engineering University Programmes. *European Educational Research Journal*, 16: 1, 45–61.
- Wyatt, Mark (2009). Practical Knowledge Growth in Communicative Language Teaching. *TESLEJ*, 13: 2, 1–23.
- Westhoff, Gerard (2007). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia*, 7: 1, 12–21.

**Angaben zur Person:** Dr. Mette Skovgaard Andersen (Ph. D. Fremdsprachen und Linguistik samt MA Fremdsprachendidaktik) ist Direktorin des dänischen Nationalen Zentrums für Fremdsprachen, NCFF, an der Universität Kopenhagen. Ihre Forschung befasst sich überwiegend mit Fremdsprachenpolitik, Übersetzung, Konzeptualisierungen und Interkulturalität.

**Kontakt:** msandersen@hum.ku.dk

**Angaben zur Person:** Dr. Sonja Barfod Lund (Ph. D. Soziolinguistik) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Lehrstuhl für Anglistik, Germanistik und Romanistik

an der Universität Kopenhagen. Ihr Forschungsprojekt, das in enger Zusammenarbeit mit NCFE erarbeitet wird, befasst sich mit der Kohärenz von Lehrplänen entlang des Bildungssystems und über Sprachprogramme hinweg. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich von Sprachpolitik, Fremdsprachendidaktik, Soziolinguistik und Lehrplanforschung.

**Kontakt:** [sonja.barfod@hum.ku.dk](mailto:sonja.barfod@hum.ku.dk)

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1438002>