

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Die sinkende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in Dänemark und Norwegen

Karen Bauer (Trondheim) und Beate Lindemann (Tromsø)

Abstract

This study investigates the situation of German language education in Denmark and Norway. The focus is on the causes of declining interest and the measures taken by educational authorities to promote German language skills. The research addresses the measures proposed and recommended by national educational authorities, how such measures are implemented in educational institutions, and how well these measures are known and applied by local experts, such as German teachers and employees in the field of German language education/teacher education at colleges and universities.

This study employed an online survey methodology to examine German language education in Denmark and Norway. More than 400 teachers and 40 employees from universities and colleges responded to the survey. Qualitative content analysis was then applied to the resulting data.

The findings reveal a clear discrepancy in the practical application of governmental documents within school and higher education settings. The study suggests provision of specific German language curricula, ongoing teacher training, and sustained funding for innovative language education practices. It emphasizes the need for practical implementation of government strategies and long-term support for educational initiatives.

1 Einleitung

In Dänemark und Norwegen stößt die deutsche Sprache bei Schüler:innen und Studierenden auf immer geringeres Interesse.¹ Zugleich ist Deutsch eine der meistgenutzten Sprachen in Europa. Deutschland, aber auch Österreich und die Schweiz sind wichtige Länder in der Mitte Europas und wichtige Handels- und Kooperationspartner der nordischen Länder, die wiederum beliebte Urlaubsziele deutschsprachiger Touristen sind. Erfolgreiche Zusammenarbeit im Bereich der Wirtschaft und des Tourismus setzt Sprach- und Kulturkenntnisse voraus. International agierende deutsche Großunternehmen und viele mittelständische Betriebe verhandeln weiterhin gerne auf Deutsch. Der Bedarf an Deutschkenntnissen und interkultureller Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt dürfte deshalb groß sein. Das sinkende Interesse junger Menschen in den nordischen Ländern an Deutsch erscheint vor diesem Hintergrund überraschend. In diesem Ar-

¹ Erkennbar an den rückläufigen Zahlen z. B. der Studierenden in beiden Ländern (cf. Auskünfte des dänischen Fremdsprachenzentrums NCFF (Nationalt Center for Fremmedsprog) und Übersichten beim norwegischen Fremdsprachenzentrum (cf. Fremmedspråksenteret).

tikel befassen wir uns mit der Entwicklung der Fremdsprache Deutsch in Dänemark und Norwegen. In beiden Ländern sind ähnliche rückläufige Trends sowohl an Schulen als auch im Tertiärbereich² zu beobachten, was die Aufmerksamkeit auf mögliche Ursachen lenkt. Diese werden in diesem Artikel nur kurz angesprochen und in einem weiteren Beitrag ausführlicher dargestellt und diskutiert (cf. Lindemann/Bauer 2025). Denn andererseits stellt sich die wichtige Frage, wie man auf solch ein sinkendes Interesse reagiert. Deshalb ist es naheliegend, näher zu untersuchen, inwiefern die Bildungsbehörden und andere Entscheidungsinstanzen in den beiden Ländern auf diesen Rückgang reagiert haben, und inwiefern sie (Gegen-) Maßnahmen erwogen und eingeleitet haben.

Der Artikel beginnt mit einer kurzen Präsentation des Schulfaches Deutsch in beiden Ländern (Kapitel 2) und führt anschließend zu den Forschungsfragen und mit der sich aus diesen Fragen ergebenden Strukturierung des Aufsatzes (Kapitel 3): In Kapitel 4 stellen wir Maßnahmen nationaler Bildungsbehörden zur Förderung der Fremdsprache Deutsch vor und fragen dann in einem weiteren Schritt (Kapitel 5) nach der Umsetzung dieser Maßnahmen in der Praxis, wobei Umfragen unter Deutschlehrer:innen und Lehrenden an Universitäten und Hochschulen in Dänemark und Norwegen die Grundlage für unsere Daten bieten. Diese werden in Kapitel 6 präsentiert und abschließend diskutiert (Kapitel 7). Der Artikel schließt mit einem Fazit (Kapitel 8) und Anregungen für Reformen, die notwendig sind, um die identifizierten Defizite in der Deutschlehrerausbildung zu beheben.

2 Das Schulfach Deutsch in Dänemark und Norwegen

Um den Leser:innen die Einordnung der folgenden Ausführungen zu erleichtern, sollen zuerst kurz die Schulsysteme in beiden Ländern mit besonderem Blick auf die 2. Fremdsprache Deutsch beschrieben werden. Sowohl in Norwegen als auch in Dänemark können die Schüler:innen nach der obligatorischen 1. Fremdsprache Englisch, die ab der 1. Klasse unterrichtet wird, auch Deutsch als 2. Fremdsprache erlernen (sofern die Schule das Fach anbietet).³

In **Dänemark** ist das zurzeit ab der 5. Klasse⁴ möglich. In der *folkeskole* (1.–9. Klasse) lernen die Schüler:innen dann also insgesamt fünf Jahre Deutsch.⁵ Ab der 11. Klasse können die Schüler:innen ein studienvorbereitendes Gymnasium (*gymnasiet*) besuchen und dort entweder weiter Deutsch lernen (*fortsættersprog*) oder dort erst mit dem Deutschlernen beginnen (*begyndersprog*). Am Gymnasium gibt es Deutschunterricht auf einem höheren (*A-sprog*) und auf einem niedrigeren Niveau (*B-sprog*). Belegt man *fortsættersprog* auf A-Niveau, lernt man während der Schulzeit insgesamt acht Jahre Deutsch, im Falle der *B-sprog* sieben Jahre. Schüler:innen, die erst auf dem *gymnasiet* mit Deutsch beginnen, lernen die Sprache insgesamt drei Jahre.

² Mit „Tertiärbereich“ bezeichnen wir Hochschulen und Universitäten, an denen man Deutsch/Deutsch als Fremdsprache/Germanistik studieren kann und/oder an denen Deutschlehrer:innen ausgebildet werden.

³ Um den Text verständlich zu halten, gehen wir an dieser Stelle nicht auf die mögliche Variante ein, Deutsch als 3. Fremdsprache zu erlernen.

⁴ Ab 2025 soll der Unterricht in der 2. Fremdsprache erst in der 6. Klasse beginnen (mündliche Auskunft *Det nationale Center for Fremmedsprog* in Dänemark (NCFF)).

⁵ Deutsch kann auch in der 10. Klasse gelernt werden. In diesem Fall hat man also sechs Jahre lang Deutsch gelernt, bevor man auf das *gymnasiet* überwechselt.

In **Norwegen** wird Deutsch ab der 8. Klasse in der *ungdomsskole* (8.–10. Klasse) als Wahlfach angeboten (*nivå I*). Die Schüler:innen haben die Möglichkeit, an der gymnasialen Oberstufe (*videregående skole*) weitere zwei Jahre Deutsch zu lernen, insgesamt also fünf Jahre (*nivå II*).⁶ Außerdem besteht die Möglichkeit, erst in der Oberstufe mit dem Deutschlernen zu beginnen und dann dort drei Jahre Deutsch zu lernen (*nivå I* und *II*). Norwegische Schüler:innen können somit in der Regel entweder fünf oder drei Jahre Deutsch lernen, je nachdem, für welchen Weg sie sich entscheiden.

Aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass in Dänemark und Norwegen die Unterrichtsangebote für das Fach Deutsch unterschiedlich lang sind. In beiden Ländern lernt man mindestens drei Jahre lang Deutsch, wenn man Deutsch als 2. Fremdsprache wählt. Während in Dänemark jedoch sieben oder acht Jahre Deutschunterricht möglich sind, sind es in Norwegen im besten Falle nur fünf Jahre (cf. Fußnote 6).

3 Forschungsfragen

Unter der oben skizzierten übergeordneten Forschungsthematik soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

1. Welche Maßnahmen schlagen nationale Behörden in Dänemark und Norwegen vor, um die Fremdsprache Deutsch zu fördern und dem gesunkenen Interesse für das Fach Deutsch entgegenzuwirken?
2. Inwiefern und wie werden diese Maßnahmen von den Behörden an den Bildungseinrichtungen implementiert?
3. Inwieweit sind diese Maßnahmen zur Förderung von Deutsch den Deutschlehrer:innen an Schulen und den Lehrenden im Bereich Deutsch an Universitäten und Hochschulen bekannt?
4. Inwiefern und wie werden diese Maßnahmen nach Ansicht der Deutschlehrer:innen an Schulen und den Lehrenden an den Ausbildungsinstitutionen umgesetzt?

Die beiden ersten Forschungsfragen konzentrieren sich auf die Bildungsbehörden, während die letzten beiden Fragen die interne Perspektive der Bildungseinrichtungen betrachten. Angesichts der unterschiedlichen Blickrichtungen erfordern die Fragestellungen verschiedene methodische Ansätze und Datenquellen. Aus diesem Grund ist der Aufsatz in zwei Teile geteilt, die sich jeweils mit den ersten beiden (Kapitel 4) bzw. den letzten beiden Fragestellungen (Kapitel 5) auseinandersetzen.

4 Maßnahmen nationaler Bildungsbehörden zur Förderung der Fremdsprache Deutsch und des Deutschlernens

4.1 Methodisches Vorgehen

Zunächst wird anhand von öffentlich zugänglichen Dokumenten gezeigt, inwiefern und wie die beiden Länder das Deutschlernen fördern. Dabei beziehen wir uns exemplarisch auf verschie-

⁶ Es ist auch möglich, Deutsch ein weiteres (sechstes) Jahr an der Oberstufe (Niveau III) zu belegen. Dies kommt aber nur selten vor, da nur wenige Schulen entsprechende Kurse anbieten.

dene öffentliche Dokumente, wie z. B. Strategiepläne, Verordnungen und Lehrpläne, die mit Hilfe einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (cf. Mayring 1983, 2000, 2022) näher untersucht worden sind. Dabei wird das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, welche Maßnahmen zur Förderung des Deutschlernens vorgeschlagen und von den Behörden umgesetzt wurden. Aus praktischen Erwägungen wird die Sichtung und Analyse auf die Jahre 2012 bis 2022 begrenzt.

4.2 Nationale Maßnahmen zur Förderung von Deutschkenntnissen

Im Folgenden werden Fördermaßnahmen für das Fach Deutsch vorgestellt, die von nationalen Behörden präsentiert, diskutiert und empfohlen werden. Dabei muss beachtet werden, dass es in Norwegen zwar das Schulfach *Deutsch* gibt, die Lehrpläne jedoch allgemein für das übergeordnete Fach *Fremdsprache* gelten. Norwegische Schulen sind verpflichtet, neben Englisch auch das Fach *Fremdsprache* anzubieten. Dabei liegt es im Ermessen der einzelnen Schule, welche Sprache(n) sie innerhalb dieses Faches anbietet.⁷ Daher müssen eventuelle Maßnahmen in Norwegen immer alle Fremdsprachen einbeziehen. In Dänemark existieren separate Einzelfächer wie *Deutsch* und *Französisch* (für die *folkeskole* und *gymnasiet*) und *Spanisch* (nur für *gymnasiet*). Spezifische Fördermaßnahmen sind daher für jedes dieser Schulfächer möglich.

4.2.1 Die Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in den Schulen

Aus bildungspolitischer Sicht dienen Lehrpläne für den DaF-Unterricht als Instrumente zur Standardisierung und Qualitätssicherung im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Sie legen verbindliche Lernziele fest, die sicherstellen sollen, dass Lernende eine bestimmte Kompetenzstufe im Umgang mit der deutschen Sprache erreichen. Die Lehrpläne bilden somit einen wegweisenden Rahmen für die methodische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts.

In Dänemark gibt es eigene Lehrpläne für das Fach *Deutsch* auf unterschiedlichen Niveaustufen: Der derzeitige Lehrplan für die dänische *folkeskole* ist seit der *Folkeskolereform* 2014 in Kraft.⁸ Der derzeitige Lehrplan für das *gymnasiet* gilt seit der *Gymnasreform* 2017 (Børne- og undervisningsministeriet). Im *gymnasiet* findet man Lehrpläne für Fortgeschrittenenkurse (*fortsættersprog*) und für Anfängerkurse (*begynnersprog*) sowie für das jeweilige Niveau (*A-sprog* und *B-sprog*).⁹

Im Zuge einer Lehrplanreform wurden in Norwegen 2020 neue Lehrpläne für die Fremdsprachen an der *ungdomsskole* und der *videregående skole* (s. o.) eingeführt (Kunnskapsdepartementet 2019). Auch dieser neue Lehrplan enthält keinen eigenen Lehrplan für das Fach Deutsch, sondern nur einen Lehrplan für alle zweiten Fremdsprachen, ohne sprachspezifische Ausführungen, Konkretisierungen oder Erläuterungen. Innerhalb dieses Lehrplans gibt es drei Niveau-Einteilungen, Niveau I (Anfänger) und Niveau II (Fortgeschrittene), sowie Niveau III (cf. Fußnote 6).

⁷ Das sind in der Regel Deutsch, Französisch, Spanisch, vereinzelt auch weitere Fremdsprachen.

⁸ Es wird zurzeit an einer neuen Reform gearbeitet, ein neuer Lehrplan soll Ende des Jahres 2024 vorliegen und ab 2026 gelten (mündliche Auskunft des dänischen Fremdsprachenzentrums, NCFF).

⁹ Eigene Lehrpläne für all diese unterschiedlichen Kurse an den *gymnasier* findet man jeweils mit einer Erläuterung für Lehrer:innen (*vejledning*) auf den Seiten des Ministeriums (Børne- og Undervisningsministeriet 2017).

Die Lehrpläne in beiden Ländern orientieren sich an den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache (GER; Europarat 2001) und bringen dies in ihren Beschreibungen deutlich zum Ausdruck. Dies kann bereits als eine erste Maßnahme beider Länder zur Förderung der Fremdsprachen, und damit auch Deutsch, interpretiert werden. Der Unterricht soll entsprechend dem GER gestaltet werden, die kommunikative Kompetenz fördern und die Lerner:innen zum eigenständigen (Weiter-)Lernen der Sprache anregen.

Die Lehrpläne beider Länder legen die Grundlage für die Förderung des Sprachenlernens u. a. mit Hilfe von Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Mehrsprachigkeit als Kernelement (Daryai-Hansen/Lindemann/Speitz 2019; Lindemann 2019). Das Deutschlernen soll in einem mehrsprachigen Kontext gesehen werden. Hierzu sollen die Erstsprachen der Schüler:innen, ihre HerkunftsSprachen, die erste Schulfremdsprache Englisch und weitere im Alltag benutzte Sprachen als wichtige Ressourcen aktiv in den Deutschunterricht integriert werden.¹⁰ Die Akzentuierung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in den aktuellen Lehrplänen kann als eine weitere von den nationalen Behörden gesteuerte Fördermaßnahme interpretiert werden. Die Betonung der Mehrsprachigkeit signalisiert ein nationales Engagement für die Förderung des Sprachenlernens und die Verpflichtung, neben Englisch auch Unterricht in weiteren Sprachen an Schulen anzubieten.

4.2.2 Früher Start mit Deutsch (bzw. mit der 2. Fremdsprache)

Früher Fremdsprachenunterricht gilt als wichtige Grundlage für den Aufbau von Mehrsprachigkeit und für lebenslanges Fremdsprachenlernen. Deshalb empfiehlt der Europarat, dass der Start mit Fremdsprachen an den Schulen so früh wie möglich stattfindet (cf. Europarat 1998, 2007).

Sowohl in Norwegen als auch in Dänemark bekommen alle Schüler:innen ab der 1. Klasse Englischunterricht. In der Regel werden 2. Fremdsprachen in Norwegen ab der 8. Klasse angeboten. In Dänemark wurden sie bis 2014 ab der 7. Klasse unterrichtet. In beiden Ländern wurde ein früherer Start mit der 2. Fremdsprache als eine mögliche Förderungsmaßnahme zur Verbesserung der Sprachkompetenzen erwogen.

In Norwegen eröffnete die parlamentarische Bekanntmachung *Stortingsmelding 30* (2003–2004) die Möglichkeit, den Unterricht in der 2. Fremdsprache vorzuverlegen. Dort wurde ein früherer Start empfohlen. Diese Empfehlung wurde im Strategieplan *Språk åpner dører* („Sprachen öffnen Türen“) (cf. Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) erneut bestätigt. Im Zeitraum 2005–2007 (cf. Speitz/Simonsen/Streitlien 2007) und im Zeitraum 2010–2012 (cf. Mordal et al 2013) wurden Pilotprojekte in der *grunnskole* (Grundschule; 1.–7. Klasse) unter wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt.¹¹ Die Abschlussberichte (s. o.) beider Projekte schließen mit der Empfehlung, den Unterricht in der zweiten Fremdsprache ab der 5. oder 6.

¹⁰ „Das Fach soll dazu beitragen, den Schülern Verständnis für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu vermitteln. Durch das Fach sollen die Schüler erfahren, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource ist, sowohl in der Schule als auch sonst in der Gesellschaft.“ (Auszug aus dem norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen, Kunnskapsdepartementet, 2020; Übersetzung der Autorinnen)

¹¹ Die beteiligten Lehrer:innen wurden mit Hilfe von gezielten Fortbildungen auf die Arbeit vorbereitet bzw. projektbegleitend geschult. Die angebotenen Sprachen umfassten neben Deutsch auch Französisch, Spanisch und Italienisch.

Klasse in ganz Norwegen einzuführen.¹² Trotz positiver Erfahrungen wurden diese Maßnahmen nach Ablauf der Projektphasen politisch gestoppt und nach 2013 in Norwegen nicht mehr weiterverfolgt (cf. Bjørke/Grønn 2014).¹³ Die zweiten Fremdsprachen sind weiterhin nur Wahlfächer ab der 8. Klasse.

Demgegenüber hat man in Dänemark seit längerer Zeit Erfahrung mit dem Frühen Start. Dort wurde bis 2014 die 2. Fremdsprache, meist Deutsch, von der 7. bis zur 9. Klasse der *folkeskole* als Wahlfach unterrichtet. Mit der Einführung der *Folkeskolereform 2014* (cf. Børne- og Undervisningsministeriet 2013; dazu auch die dänische Schulreformvereinbarung: Danmark 2013) änderten sich schlagartig die Rahmenfaktoren:

- a. Der Unterricht in der Fremdsprache beginnt bereits in der 5. Klasse (statt in der 7. Klasse).
- b. Alle *folkeskoler* sind verpflichtet, mindestens Deutsch als 2. Fremdsprache anzubieten, Französisch ist optional.
- c. Der Unterricht in der 2. Fremdsprache ist obligatorisch.

Diese Änderungen wurden im *folkeskolelov* („*folkeskole-Gesetz*“) festgehalten (cf. Danmark 2021: Folkeskolelovens § 5, stk. [„Absatz“] 2)¹⁴. Die dänische *Folkeskolereform 2014* setzt also nicht nur den Beginn des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache¹⁵ bereits in der 5. Klasse fest, sondern verpflichtet auch alle Schulen, Deutschunterricht anzubieten, und die dänischen Schüler:innen, Deutschunterricht zu besuchen.¹⁶ In Dänemark ist somit jetzt der frühe Start mit Deutsch obligatorisch für jede Schule.

4.2.3 Obligatorisches Schulangebot in Deutsch

Seit der *Folkeskolereform 2014* ist Deutsch somit an dänischen Grundschulen ein obligatorisches Unterrichtsfach. In Norwegen ist die 2. Fremdsprache nur in der (gymnasialen) Oberstufe (*videregående skole, studieforberedende utdanningsprogram*) ein Pflichtfach.

¹² „Der Hauptfund der Evaluation ist zweifellos, dass alle Akteure insgesamt sehr zufrieden mit dem Pilotprojekt sind und die Maßnahme gerne fortsetzen möchten. Die Schulbetreiber [i. e. die Städte und Gemeinden, Anmerkung der Autorinnen] und die Lehrer:innen im Projekt sind sich darüber einig, dass dies [die 2. Fremdsprache; Anmerkung der Autorinnen] ein Fach ist, das so schnell wie möglich in das Fachangebot der Grundschule eingegliedert werden sollte. Von ihrer Seite aus hat man zufriedene, lernwillige und motivierte Schüler:innen beobachtet. Die Schüler:innen selbst drücken auch einen starken Wunsch nach einem solchen Sprachlernangebot aus.“ (Mordal et al. 2013: 183; Übersetzung der Autorinnen)

¹³ Nur an den (privaten) Waldorfschulen in Norwegen gibt es ein permanentes Angebot für Deutschunterricht in der Grundschule, meist ab der 2. Klasse.

¹⁴ „Der Unterricht in den Klassen 1 bis 9 wird in drei Fachblöcken erteilt und gilt für alle Schüler:innen: Deutsch oder Französisch in den Klassenstufen 5 bis 9; [...] Jede Schule muss Deutsch anbieten und kann Französisch anbieten.“ (Danmark 2021: Folkeskoleloven, LBK nr. 1887 af 01/10/2021, §5, stk. [„Absatz“] 2); (Übersetzung der Autorinnen).

¹⁵ Die Einführung des „Frühen Starts“ (cf. Københavns Universitet) wurde in den Jahren 2016 bis 2018 von einem Projekt begleitet, das es zum Ziel hatte, forschungsbasierte Lehr- und Lernmaterialien für den Anfängerunterricht zu entwickeln (cf. Københavns Universitet). Dieses Projekt wurde mit 12 350 000 dänischen Kronen (ca. 8 Millionen Euro) von der A. P. Møller og Hustru Chastine Mc Kinney Møllers Fond til Almene Stiftung gefördert.

¹⁶ Es sei denn, sie entscheiden sich für Französisch, sofern dieses Fach an ihrer Schule angeboten wird.

4.2.4 Die dänischen Strategiepakete 2017 und 2021

Während in Norwegen keine weiteren Maßnahmen oder Maßnahmenvorschläge existieren, verabschiedete die dänische Regierung 2017 ein größeres Maßnahmenpaket, die *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* [,Die Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Ausbildungssystem. Übersetzung der Autorinnen‘]. Mehr Schüler:innen und Student:innen sollen neben Englisch auch andere Fremdsprachen wählen und solide Sprachkompetenzen erwerben. Zudem sollen die Sprachprogramme die Schüler:innen auf ein Sprachniveau bringen, das es ihnen ermöglicht, später ein Sprachstudium durchzuführen (cf. Regeringen 2017: 4). Diese Zielsetzungen zeigen, dass die dänischen Behörden den negativen Trend bezüglich des Erlernens von 2. Fremdsprachen an Schulen und bezüglich der Studierendenzahlen erkannt haben und diese mit Hilfe der vorgelegten Strategie ändern möchten. Ein Initiativenkatalog sieht verschiedene Maßnahmen vor (cf. Regeringen 2017: 4). Hierzu gehören u. a. die Bereitstellung von 99 Millionen dänischen Kronen für die Einrichtung eines Nationalen Zentrums für Fremdsprachen (NCFF), um die Sprachenarbeit im Bildungssystem zu stärken, sowie die Entwicklung von lokalen Sprachstrategien durch Gemeinden und Bildungseinrichtungen. Zudem wird eine fünfjährige Testphase für die Sprachausbildungen an Universitäten und die Sprachenlehrerausbildungen an Professionshochschulen durchgeführt. Diese Maßnahmen werden jährlich evaluiert und bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Fremdsprachen hinsichtlich der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt überprüft. Seit 2017 sind diese Maßnahmen erfolgreich umgesetzt worden (cf. auch Børne- og Undervisningsministeriet 2019 und 2021) und haben zu positiven Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachenbildung in Dänemark beigetragen. Eine Stiftung finanzierte darüber hinaus Lehrerfortbildungen und die Entwicklung von Lehrmaterialien (siehe Fußnote 15).

Das dänische Strategiepaket *Sprogløft* 2021 („Sprachförderung 2021“) stellte den Universitäten und Hochschulen weitere finanzielle Mittel in der Größenordnung von 40 Millionen dänischen Kronen über 5 Jahre zur Verbesserung ihrer Ausbildungsangebote für Deutsch und Französisch zur Verfügung. Dieses Maßnahmenpaket wird zurzeit umgesetzt und 2025 evaluiert (cf. NJTL 2025, 13/2 Sonderausgabe zum Thema *Sprogløft*).

4.2.5 Die Deutschland-Strategien in Dänemark und Norwegen

Sowohl in Dänemark als auch in Norwegen verfolgen die Regierungen sogenannte Deutschlandstrategien.¹⁷ Sie bilden den Rahmen für eine langfristige bilaterale Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Ländern Dänemark und Norwegen und Deutschland. Die Strategien konzentrieren sich auf Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Kultur und Bildung und zielen darauf ab, die Beziehungen zwischen den beiden Ländern weiter zu vertiefen und zu stärken. Ziel im Bereich der deutschen Sprache ist es, die Kenntnisse über Deutschland sowie die deutschen Sprachfähigkeiten von dänischen beziehungsweise norwegischen Schüler:innen, Auszubildenden und Studierenden zu festigen und zu erweitern (cf. Utenriksdepartementet 2019: 1). Auch die bis Anfang 2024 in Norwegen gültige *Tyskland*-Strategie 2019 [Deutschland-Strategie 2019] (cf. Utenriksdepartementet 2019), die mittlerweile durch die neue *Tyskland*-Strategie von 2024 abgelöst worden ist, unterstreicht die Wichtigkeit der bilateralen Zusammenarbeit. Bereits

¹⁷ In Dänemark gibt es nach Auskunft des dänischen Fremdsprachenzentrums NCFF nur eine einzige Deutschlandstrategie aus dem Jahr 2016. In Norwegen gibt es gleich mehrere, die erste erschien 1999.

im Vorwort wird hervorgehoben, dass Deutschland einer der wichtigsten Handelspartner Norwegens ist. Es wird betont, dass das Deutschlernen und das Erwerben von Deutschland-Kompetenzen eines der wichtigsten Ziele der Deutschland-Strategie(n) ist; Ziel sei es „[...] å auke kunnskapen om Tyskland og det tyske språket blant norske skoleelevar og studentar“ („[...] die Kenntnisse über Deutschland und die deutsche Sprache unter norwegischen Schüler:innen und Studierenden zu vergrößern“) (Utenriksdepartementet 2019: 5; Übersetzung durch die Autorinnen).

Exakt die gleichen Formulierungen findet man in Kapitel 12 des Dokuments unter der Überschrift *Utdanningssamarbeid* („Ausbildungszusammenarbeit“) als erste Zielformulierung (cf. Utenriksdepartementet 2019: 15). Dort wird die Bedeutung guter Sprachkenntnisse und Deutschland-Kompetenzen für die bilaterale Zusammenarbeit hervorgehoben und darauf hingewiesen, dass diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss: „[...] grøtere offentlige Aufmerksamkeit fôrdern dafôr, was es bedeutet, dass Deutschland der wichtigste europæiske Handelspartner von Norwegen ist, und wie wichtig es ist, die deutsche Sprache zu können als Grundlage für eine breit angelegte Deutschlandkompetenz.“ (Utenriksdepartementet 2019: 15; Übersetzung durch die Autorinnen)¹⁸

Unter den neun Maßnahmen (*tiltak*), die danach skizziert werden, gibt es jedoch keine, die sich konkret auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse beziehen. Maßnahmen, die dazu dienen könnten, „die öffentliche Aufmerksamkeit zu fördern“, gibt es, wenn auch begrenzt (cf. Utenriksdepartementet 2019: 15f.).¹⁹ In diesen geht es um Informationsmaterialien, Fortbildungen für Lehrer:innen, Anerkennung von Austauschschuljahren an deutschen Schulen und das Deutsch-Norwegische Jugendforum (DNJF).

In der neuesten Version der norwegischen Deutschlandstrategie (cf. Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2024) wird unter der Überschrift *Bildung* wieder betont, dass man auf norwegischer Seite aktiv an der Verbesserung der Deutschkenntnisse der Bevölkerung arbeiten wird.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung Deutschlands als Norwegens wichtigstem Kooperationspartner in vielen gesellschaftlichen Bereichen ist es wichtig, **die Deutschkenntnisse und das Wissen über die deutsche Kultur und Gesellschaft in Norwegen zu verbessern**. Deutschland

¹⁸ Im Original: „Fremje større offentleg merksemd om kva det vil seie at Tyskland er Noregs viktigaste partnar i Europa og kor viktig det er å kunne tysk språk, som grunnlag for ein brei tysklandskompetanse“ (Utenriksdepartementet 2019: 15).

¹⁹ „Støtte norske kommunar og fylkeskommunar som ønsker å styrke tyskundervisinga i ungdomsskolen og vidaregåande skole med informasjonsmateriell om nytteverdien av tysk språk og kultur, og med kompetanseshevingstiltak for tysklærarar. Oppfølging: Framandspråksenteret og Diku gjennom språkassistentordninga.

- Legge til rette for at skoleeigarar kan opprette samarbeidsavtalar med tyske skolar, og arbeide for å forenkle godkjenningsprosessen for elevar som reiser ut og tar andre året av vidaregåande skole i utlandet. Oppfølging: Diku og Kunnskapsdepartementet.

- Nyte Tysk-norsk ungdomsforum (Deutsch-Norwegisches Jugendforum, DNJF) som ein viktig møteplass for norsk og tysk ungdom og til å stimulere språkinteressa og kulturforståinga. Oppfølging: DNJF, ambassaden i Berlin, Tysklands ambassade i Oslo og Kunnskapsdepartementet.“ (Utenriksdepartementet 2019: 15f.)

ist ein enger Partner und ein wichtiger Unterstützer bei der Schaffung des Europäischen Bildungsraums, bei Erasmus+ und im Bologna-Prozess.

(Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2024: 14; Hervorhebung durch die Autorinnen).

In den Absichtserklärungen der norwegischen Regierung findet man ähnliche Formulierungen wie in der Deutschland-Strategie 2019:

- die Bedeutung Deutschlands als Norwegens wichtigster Partner in Europa und die Wichtigkeit von Sprachkenntnissen im Deutschen als Grundlage für eine breit angelegte Deutschland-Kompetenz zu vermitteln, [...]
- norwegische Kommunen und Verwaltungsbezirke zu unterstützen, die den Deutschunterricht in der schulischen Bildung stärken wollen,
- weitere Partnervereinbarungen zwischen norwegischen und deutschen Schulen zu schaffen und den Anerkennungsprozess für norwegische Schülerinnen und Schüler zu vereinfachen, die ihre Ausbildung in Deutschland absolvieren (ibd: 14).

Die norwegische Deutschlandstrategie unterstreicht damit wiederholt den (potenziellen) Willen, Deutschkenntnisse, das Interesse für das Deutschlernen und die deutschsprachigen Länder und den Aufbau von „Deutschland-Kompetenz“ zu fördern (siehe Zitat oben). Es fehlen jedoch konkrete Maßnahmen bzw. Vorschläge für Maßnahmen, die zu einer Verbesserung der Deutschkenntnisse und dem Aufbau von Deutschland-Kompetenzen führen könnten.

In Dänemark gibt es ebenfalls eine Deutschlandstrategie (*Tysklandstrategi*; cf. Regeringen 2016). Auch in diesem Dokument wird der Wunsch nach enger Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland ausgedrückt. Diese enge Kooperation soll, wie das folgende Zitat illustriert, u. a. geschaffen werden, indem die Schüler:innen des Landes mehr Deutsch lernen und dem Arbeitsmarkt somit bessere Kompetenzen in Bezug auf die Sprache und Kultur(en) zukommen können.

Kenntnisse über Deutschland und die deutsche Sprache sind wichtig für den Erfolg auf dem großen deutschen Markt. Bessere Deutschkenntnisse im dänischen Exportsektor werden den dänischen Handel mit Deutschland stärken können. Die Deutschlandstrategie umfasst daher auch neue Initiativen für den dänischen Bildungssektor mit dem Ziel, die Sprachkompetenzen in Deutsch zu stärken, sowie Austauschkurse und Praktikumsprogramme, die die Kenntnisse über Deutschland und die deutsche Sprache erweitern können.

(Regeringen 2016: 1; Übersetzung der Autorinnen).

Die dänische Deutschlandstrategie verweist somit schon auf der ersten Seite auf die Wichtigkeit verbesserter Deutschkenntnisse und geplante Fördermaßnahmen („neue Initiativen“) (cf. dazu 4.2.4 Strategiepaket Dänemark, Regeringen 2017). In Kapitel 7 der Strategie (*Uddannelse og sprog som katalysator for styrket samarbejde og handel* [Ausbildung und Sprache als Katalysator zur Stärkung der Zusammenarbeit und des Handels; Übersetzung der Autorinnen]) wird dies weiter vertieft:

Das Bestreben nach einer verstärkten Zusammenarbeit und einem verstärkten Handel erfordert daher Deutschkenntnisse und ein gutes kulturelles Verständnis. Sprachliche Förderungen [*språklig løft*] für die jüngeren Generationen in Dänemark könnten daher dem dänischen Handel mit Deutschland zugutekommen. Die Stärkung des Deutschunterrichts kann auf allen Ebenen des Bildungssystems umgesetzt werden, von der Grundschule bis zur Hochschule und in Bezug auf Praktika. [...] Die Regierung wird die Sprachkompetenzen in Deutsch zugunsten der dänisch-deutschen Handelszusammenarbeit stärken.

(Regeringen 2016: 14; Übersetzung der Autorinnen)

Wie oben ausgeführt, wurden die Programmerklärungen der dänischen Deutschlandstrategie auch bereits in konkrete Fördermaßnahmen umgewandelt und behördlicherseits umgesetzt.

4.3 Zusammenfassung der nationalen Maßnahmen zur Förderung von Deutschkenntnissen

Im Folgenden werden die zuvor beschriebenen Maßnahmen kurz zusammengefasst:

a) Lehrpläne

In Dänemark gibt es eigene Lehrpläne für das Fach Deutsch auf unterschiedlichen Niveaustufen. In Norwegen hingegen gibt es nur einen allgemeinen Fremdsprachenlehrplan mit der Unterteilung Anfänger (Niveau I) und Fortgeschrittene (Niveau II). Die Lehrpläne basieren auf den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und betonen die Umsetzung des Mehrsprachigkeitsprinzips im Fremdsprachenunterricht.

b) Früher Start

In beiden Ländern wurde der Frühere Start mit der 2. Fremdsprache als Förderungsmaßnahme erwogen, jedoch nur in Dänemark mit der *Folkeskolereform* 2014 implementiert.

c) Obligatorisches Schulangebot in Deutsch

Deutsch ist an dänischen Grundschulen obligatorisch. In Norwegen ist keine 2. Fremdsprache obligatorisch an den Grundschulen.

d) Dänische Strategiekästen 2017 und 2021

In Dänemark stellte man 2017 ein umfangreiches Strategiekästchen zur Förderung von Fremdsprachen vor, das Entwicklungsprojekte im Schulunterricht und die Verbesserung der tertiären Bildungsangebote umfasst. Eine Stiftung finanzierte darüber hinaus Lehrerfortbildungen und die Entwicklung von Lehrmaterialien. Das dänische Strategiekästchen 2021 stellte den Universitäten und Hochschulen weitere finanzielle Mittel zur Verbesserung ihrer Ausbildungsbereiche für Deutsch und Französisch zur Verfügung.

e) Deutschland-Strategien in Dänemark und Norwegen

Beide Länder betonten in ihren Strategiedokumenten die Wichtigkeit verbesserter Deutschkenntnisse und von Deutschland-Kompetenzen. Während in Norwegen Maßnahmen angekündigt, aber nicht umgesetzt wurden, hat Dänemark Initiativen aus den Strategiekästen 2017 und 2021 umgesetzt (siehe oben; cf. Børne- og undervisningsministeriet 2021).

5 Umsetzung der Fördermaßnahmen

Im nächsten Schritt ergibt sich die Frage, inwiefern und wie die skizzierten Maßnahmen an den betroffenen Institutionen in beiden Ländern – also an Schulen sowie Universitäten und Hochschulen mit Deutsch-Ausbildungsangeboten – aufgegriffen und eventuell umgesetzt worden

sind, da die tatsächliche Umsetzung von Maßnahmen erst dort erfolgen kann. In diesen Institutionen befinden sich die Expert:innen: An den Schulen sind dies die Deutschlehrer.innen und an den Hochschulen und Universitäten die Lehrkräfte mit der Verantwortung für die Vermittlung von sprachwissenschaftlichem, literaturwissenschaftlichem, kulturwissenschaftlichem und didaktischem Wissen sowie sprachlichen und didaktischen Fertigkeiten der zukünftigen Deutschlehrer:innen.²⁰

5.1 Zur Umsetzung der Maßnahmen an den Ausbildungsinstitutionen

In diesem Teil des Beitrags gehen wir nun den beiden letzten Forschungsfragen nach:

- Forschungsfrage 3: Inwieweit sind die oben skizzierten und eventuelle weitere Maßnahmen zur Förderung von Deutsch den Expert:innen bekannt, i. e. den Deutschlehrer:innen und den Lehrkräften an Universitäten und Hochschulen?
- Forschungsfrage 4: Inwiefern und wie werden diese Maßnahmen vor Ort an den Ausbildungsinstitutionen tatsächlich implementiert?

5.2 Methodisches Vorgehen

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurde eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden angewendet. Ein direkter Kontakt mit den Expert:innen (also Lehrenden an Universitäten, Hochschulen und Schulen im Bereich Deutsch) war erforderlich, um herauszufinden, welche Maßnahmen zur Förderung des Faches Deutsch ihnen bekannt sind, ob und wie diese umgesetzt werden und welche Haltungen sie zu den Fördermaßnahmen einnehmen. Zwar bieten sich für einen direkten Kontakt vor allem persönliche Interviews an (cf. Friebertshäuser/Langer 2010; Helfferich 2011; Kvale 2007), doch aufgrund der großen Anzahl von Expert:innen in zwei Ländern und an potenziell mehreren hundert Ausbildungseinrichtungen, war eine Fragebogenuntersuchung effizienter (cf. Dörnyei/Taguchi 2010; Porst 2014; Riemer 2016).

Es wurden zwei Fragebögen²¹ in deutscher Sprache für eine online-Umfrage entwickelt, einer richtet sich an Lehrende²², die an Universitäten oder Hochschulen im Fach Deutsch beschäftigt sind, der andere an Deutschlehrer:innen²³, die das Fach Deutsch an einer Schule in Dänemark oder Norwegen unterrichten. Die Fragebögen wurden an die sprachlichen und kulturellen Kontexte der jeweiligen Länder angepasst, wobei versucht wurde, die Fragen so weit wie möglich einheitlich zu halten. Beide Fragebögen enthielten sowohl geschlossene, offene als auch halboffene Fragen, die um Kommentare und Erläuterungen ergänzt werden konnten. Die Antworten

²⁰ Außerdem gibt es an einigen Universitäten und Hochschulen fachsprachliche Angebote im Bereich Deutsch. Und nicht zuletzt findet man an den beiden Institutionstypen die jeweiligen Lernenden, i. e. die Schüler:innen an den Schulen und die Studierenden an den Universitäten und Hochschulen. Eine Befragung von Lernenden wird jedoch in dieser Untersuchung nicht vorgenommen.

²¹ Auszüge mit relevanten Fragebogenfragen sind im Anhang einzusehen.

²² Die Umfrage unter den Lehrenden war ausschließlich auf Deutsch. Auch das Anschreiben wurde auf Deutsch verfasst. Die Fragen und Antwortalternativen im Fragebogen wurden bei Bedarf an die jeweiligen dänischen und norwegischen Verhältnisse angepasst.

²³ Die Fragen für die Lehrer:innen wurden ebenfalls auf Deutsch verfasst, wobei potenziell schwer verständliche Fragen durch dänische bzw. norwegische Erläuterungen ergänzt wurden.

erfolgten anonym und freiwillig und konnten auf Deutsch, Dänisch, Norwegisch oder Englisch formuliert werden.

Die Fragebögen enthielten u. a. Fragen über die Arbeitsbedingungen, Zufriedenheit der Unterrichtenden und die Wahrnehmung der Arbeitsumwelt, die Auffassung vom Fach Deutsch und den Schüler:innen bzw. Studierenden in Norwegen und Dänemark.²⁴

Die erhobenen Daten wurden sowohl deskriptiv-statistisch als auch mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983, 2020, 2022) ausgewertet, um thematische Muster zu identifizieren.

Im Folgenden werden die beiden Teilstudien beschrieben.

5.3 Umfrage unter Lehrkräften im Bereich Deutsch und Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Hochschulen in Dänemark und Norwegen

5.3.1 Teilnehmende

Für diese Studie wurden im Februar 2024 Online-Fragebögen an alle Lehrkräfte im Bereich Deutsch und Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Hochschulen in Norwegen und Dänemark verschickt. In Norwegen wurden 38 potenzielle Teilnehmer:innen angeschrieben, von denen 18 antworteten. Hiervon waren 13 an Universitäten und 5 an Hochschulen beschäftigt.²⁵ In Dänemark wurden 59 Kolleg:innen kontaktiert, von denen 22 antworteten. Von diesen arbeiteten 10 an Universitäten und 11 an Hochschulen.²⁶ Die Verteilung lässt sich damit erklären, dass Lehrer:innen der *folkeskoler* an *professionshøjskoler* ausgebildet werden, während ein Studium an einer dänischen Universität zu einer Lehrertätigkeit an einem *gymnasiet* führen kann, aber nicht muss (cf. auch Nybøle et al. 2023).

Die Respondent:innengruppen der beiden Länder setzen sich aus Expert:innen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund zusammen (siehe Figur 1).



Figur 1: Fachlicher Hintergrund der Befragten (Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen) in Dänemark und Norwegen

²⁴ In diesem Artikel werden nur Teile der umfangreichen Studie vorgestellt. Weitere Ergebnisse werden fortlaufend veröffentlicht.

²⁵ Hier muss berücksichtigt werden, dass das Fach Deutsch nur von einer Hochschule angeboten wird.

²⁶ Ein Informant aus Dänemark arbeitete an einer anderen Institution.

Während 55% der dänischen Teilnehmer:innen ihr Studium in Dänemark absolviert haben, haben 67% der norwegischen Teilnehmer ihre Ausbildung aus Norwegen. 32% der dänischen und 22% der norwegischen Respondent:innen haben ihre Ausbildung aus Deutschland. In beiden Ländern hatten etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmer:innen Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache.

5.3.2 Begrenzungen und mögliche methodische Schwächen

Unsere Umfrage war an alle Lehrkräfte im Hochschul- und Universitätsbereich gerichtet, die im Bereich Deutsch arbeiten. Die Fragen waren offen formuliert, jedoch war erkennbar, dass sich viele um die Deutschlehrerausbildung drehten. Es ist denkbar, dass Angestellte im Bereich der klassischen Germanistik (in beiden Ländern) weniger Interesse für die Fragestellungen unserer Umfrage hatten und deshalb weniger umfangreich oder gar nicht geantwortet haben.

Während es in Norwegen nur eine Hochschule mit einem Studienangebot im Fach Deutsch gibt und diese streng genommen keine Professionshochschule ist, ist Deutsch ein Fach an allen angeschriebenen Professionshochschulen in Dänemark. Dies erklärt die relativ vielen Antworten von Lehrenden aus dem Hochschulbereich in Dänemark, die einen fachlichen Hintergrund in der Lehrerausbildung oder Linguistik haben. In Norwegen haben vornehmlich Universitätslehrkräfte geantwortet, die eventuell weniger Interesse für die Lehrerausbildung haben. Dies darf bei einer weiteren Interpretation der Daten nicht vergessen werden.

5.4 Umfrage unter Deutschlehrer:innen in Dänemark und Norwegen

In der zweiten Fragebogenuntersuchung richteten sich die Online-Fragebögen an Deutschlehrer:innen in Dänemark und Norwegen.

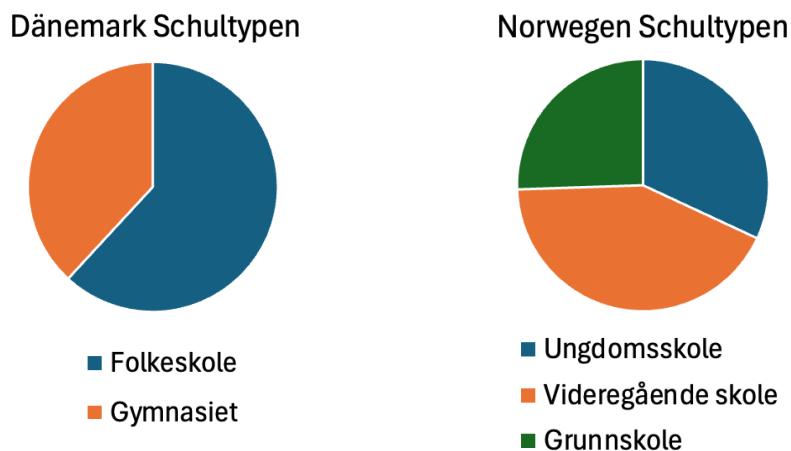
5.4.1 Teilnehmende

Im März 2024 kontaktierten wir alle Schulen in Dänemark und Norwegen und baten darum, unsere Umfrage an die Deutschlehrer:innen weiterzuleiten. Dazu nutzten wir E-Mail-Adressenlisten von staatlichen Behörden²⁷. Zusätzlich wurde die Umfrage über soziale Medien in Norwegen verbreitet. Die genaue Anzahl der erreichten Lehrer:innen und damit die exakte Rücklaufquote kann daher nicht angegeben werden.²⁸ In Dänemark haben 149 Deutschlehrer:innen und in Norwegen 268 geantwortet. Von diesen waren in Dänemark knapp zwei Drittel (60%)

²⁷ Die Adressenlisten für die norwegischen Schulen wurden vom norwegischen *Utdanningsdirektoratet*, die dänischen Listen vom dänischen Fremdsprachenzentrum NCFF zur Verfügung gestellt.

²⁸ In Dänemark wurde der Link an 1010 *folkeskoler* geschickt. Von diesen gaben sechs Schulen Rückmeldung, dass an ihrer Schule kein Deutsch unterrichtet werde. Außerdem meldeten 18 Rektor:innen, dass sie den Link nicht an die Deutschlehrer:innen der Schule weiterleiten würden, weil die Schule bereits zu viele Anfragen bezüglich einer Teilnahme an Untersuchungen bekommen würde. Es kann also zunächst davon ausgegangen werden, dass der Link an 986 *folkeskoler* an Deutschlehrer:innen weitergeleitet wurde. Zusätzlich muss jedoch davon ausgegangen werden, dass weitere Schulleiter:innen den Link nicht weitergeleitet haben bzw. dass es weitere Schulen gibt, die nicht im Fach Deutsch unterrichten. Außerdem wurde der Link an 99 *gymnasier* verschickt. In Norwegen gibt es 2761 Grund- und Mittelschulen sowie 420 weiterführende Schulen (cf. UDIR 2022). Diese wurden alle von uns angeschrieben, mit der Bitte, die Umfrage an die Deutschlehrer:innen weiterzuleiten. Grundschulen bieten mit Ausnahme der Waldorf-Schulen kein Deutsch an, daher kamen die meisten Antworten von den Mittel- und weiterführenden Schulen. Die genaue Rücklaufquote kann jedoch nicht bestimmt werden, da wir nicht wissen, inwieweit unsere Anfrage die Deutschlehrer:innen auch erreicht hat.

an einer *folkeskole* (Klasse 1–9) und etwas mehr als ein Drittel (37%) an einem *gymnasiet* (Klasse 11–13) beschäftigt (cf. Figur 2). Von den befragten Lehrer:innen in Norwegen waren rund ein Drittel (30%) an *ungdomsskoler* [Jugendschulen; Klassenstufe 8–10], rund zwei Fünftel (40%) an *videregående skoler* [weiterführende Schulen; Klasse 11–13] und ein knappes Viertel (24%) an Grundschulen²⁹ beschäftigt.



Figur 2: Verteilung der Befragten in Dänemark und Norwegen nach Schultypen

5.4.2 Begrenzungen und mögliche methodische Schwächen

Da die Fragebögen über verschiedene Verteiler versendet wurden, die Antworten jedoch anonym waren, können wir keine Aussagen zu Rücklaufquote und statistischer Generalisierbarkeit machen. Hinweise deuten darauf hin, dass einige Schulleiter:innen die Umfrage möglicherweise nicht an die Lehrer:innen weitergeleitet haben. In Norwegen sind Waldorfschul-Deutschlehrer:innen im Grundschulbereich möglicherweise überrepräsentiert, da Deutsch dort traditionell eine wichtige Rolle spielt. Außerdem können Antwortmotivationseffekte angenommen werden: überdurchschnittlich motivierte Lehrer:innen sind wahrscheinlich eher gewillt, an Umfragen teilzunehmen, ebenso wie desillusionierte Lehrer:innen hier vielleicht eine Gelegenheit sahen, ihre Frustrationen auszudrücken.

6 Ergebnisse

Es sind vier zentrale Forschungsfragen zur Förderung des Faches Deutsch in Dänemark und Norwegen (siehe 3.) formuliert worden. Im ersten Teil des Beitrags wurde untersucht, welche Maßnahmen zur Stärkung des Deutschunterrichts angekündigt und eventuell zur Umsetzung empfohlen wurden (siehe 4.). Im zweiten Teil des Beitrags wird danach gefragt, inwieweit Deutschlehrer:innen und Angestellte im Bereich Deutsch an Hochschulen und Universitäten diese Maßnahmen kennen und inwieweit diese Maßnahmen ihres Wissens tatsächlich in den Ausbildungsinstitutionen umgesetzt werden (siehe 5.). Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiteiligen Fragebogenuntersuchung präsentiert und diskutiert: inwieweit kennen Deutschlehrer:innen und Angestellte im Bereich Deutsch an Hochschulen und Universitäten

²⁹ Das Fach Deutsch wird nur an privaten Grundschulen, wie z. B. an Waldorfschulen [*Steinerskole*], angeboten.

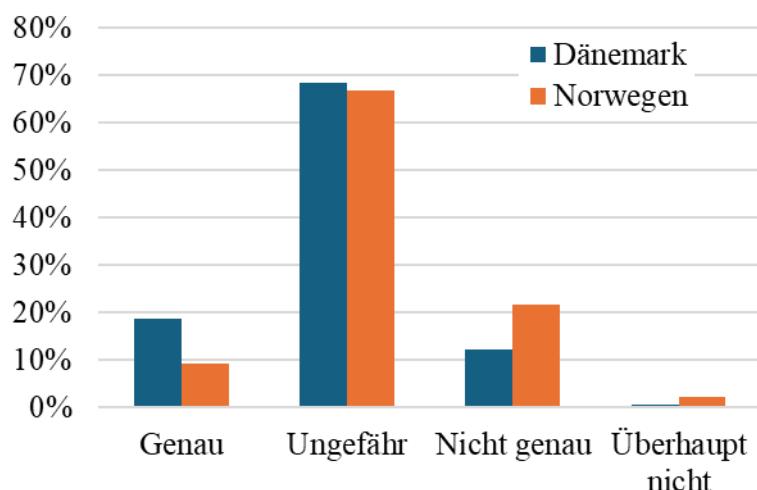
die Maßnahmen, die in 4. vorgestellt wurden, und inwieweit werden diese Maßnahmen ihres Wissens tatsächlich in den Ausbildungsinstitutionen umgesetzt.

6.1 Lehrpläne

Die Kenntnis der Lehrpläne für Deutsch beziehungsweise für die Fremdsprachen ist eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und die gezielte Förderung der Deutschkompetenzen der Schüler:innen. Wir fragten daher konkret nach der Kenntnis der Lehrpläne und deren praktischer Umsetzung im Deutschunterricht.

Die Mehrheit der Lehrkräfte im Hochschulbereich gibt an, die geltenden Lehrpläne für Deutsch bzw. die Fremdsprachen zu kennen (Dänemark 73%, Norwegen 89%). Dies bedeutet allerdings nicht notwendigerweise, dass diese in der curricularen Planung und im Unterrichtsangebot an Universitäten und Hochschulen auch berücksichtigt werden (cf. Bauer/Lindemann 2025).

"Der Lehrplan für Deutsch/Fremdsprachen ist so formuliert, dass ich genau/ungefähr/nicht genau/überhaupt nicht weiß, was ich im Unterricht machen soll."



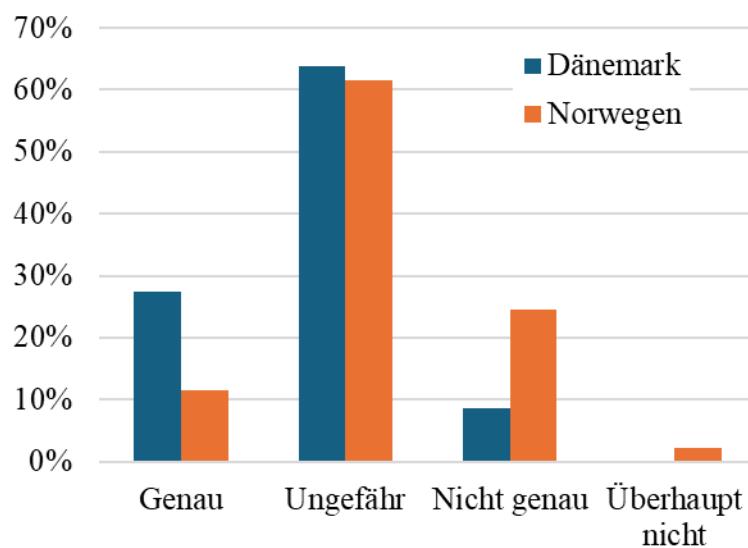
Figur 3: Lehrplanverständnis: Inwieweit wissen Deutschlehrer:innen in Dänemark und Norwegen, was sie im Unterricht machen sollen.

Die Lehrkräfte an den Schulen, die die Lehrpläne umsetzen sollen, wissen allerdings nicht immer, wie sie dies tun sollen (cf. Figur 3). Lediglich ein knappes Fünftel (19%) der dänischen und lediglich 9 % der norwegischen Lehrer:innen gibt an „genau“ zu wissen, wie sie die Lehrpläne im Unterricht umsetzen sollen. Zwei Drittel der Deutschlehrer:innen (Dänemark 69%, Norwegen ca. 67%) wissen nur „ungefähr“, was sie im Unterricht machen sollen. Von den Deutschlehrer:innen in Norwegen weiß rund ein Viertel nicht genau“ (22%) bzw. „überhaupt nicht“ (2%), wie man mit dem Lehrplan arbeiten soll. In Dänemark sind dies deutlich weniger (12% „nicht genau“, 1% „überhaupt nicht“). Es fällt auf, dass viele Lehrer:innen in beiden Ländern nicht wirklich wissen, wie sie ihren Unterricht lehrplankonform gestalten sollen.

Es überrascht insofern nicht, dass vielen Lehrer:innen auch nicht deutlich ist, was die Schüler:innen am Ende des Schuljahres in Deutsch können sollten (cf. Figur 4). Besonders ausgeprägt ist dies in Norwegen, wo es nur einen allgemeinen Lehrplan für die Fremdsprachen gibt.

Hier gibt ein Viertel der Unterrichtenden an, „nicht genau“ (ca. 25%) beziehungsweise „überhaupt nicht“ (2%) zu wissen, was die Schüler:innen innerhalb eines Jahres lernen sollten. „Ungewöhnlich“ wissen dies knapp zwei Drittel (62%) und lediglich eine kleine Minderheit (12%) weiß es „genau“. Demgegenüber gibt knapp ein Drittel (28%) der dänischen Lehrer:innen an, „genau“ zu wissen, was die Schüler:innen in einem Jahr lernen sollen, knapp zwei Drittel weiß es „ungefähr“ und 9% „nicht genau“.

"Der Lehrplan für Deutsch/Fremdsprachen ist so formuliert, dass ich genau/ungefähr/nicht genau/überhaupt nicht weiß, was die Schüler bis Schuljahresende gelernt haben sollen."



Figur 4: Lehrplanverständnis: Inwieweit wissen Deutschlehrer:innen in Dänemark und Norwegen, was die Schüler:innen bis Ende des Schuljahres gelernt haben sollten.

Auffallend ist demnach, dass nur eine Minderheit der Deutschlehrer:innen in Norwegen, wo es keinen spezifischen Lehrplan für Deutsch gibt, weiß, welche konkreten Kompetenzen die Schüler:innen am Ende des Jahres erreicht haben sollten. Interessant in diesem Zusammenhang war zu erfahren, auf welche Hilfsmittel die befragten Lehrer:innen in Norwegen zurückgreifen, um die unspezifischen Kompetenzziele des Lehrplans zu konkretisieren. Einige wenige Lehrer:innen berichten, diese mit Hilfe der Bewertungskriterien für das Examen oder mit Hilfe des Lehrbuches zu rekonstruieren. Nur sehr vereinzelt scheinen sich die Lehrer:innen bei der Konkretisierung auf die Operationalisierung durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu stützen.

6.2 Kenntnisse und Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Vorbild für die Umsetzung der Lehrpläne

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) kann als wichtiges Werkzeug und bedeutende Ergänzung zu den Lehrplänen Norwegens und Dänemarks dienen. Er bietet den Unterrichtenden eine klare Struktur und Richtlinien, um den Spracherwerb der Lernenden effektiv zu fördern. Zugleich ermöglicht er eine präzise Bewertung der Sprachkompetenz auf verschiedenen Niveaustufen, was eine individuelle Anpassung des Unterrichts erleichtert. Es ist über-

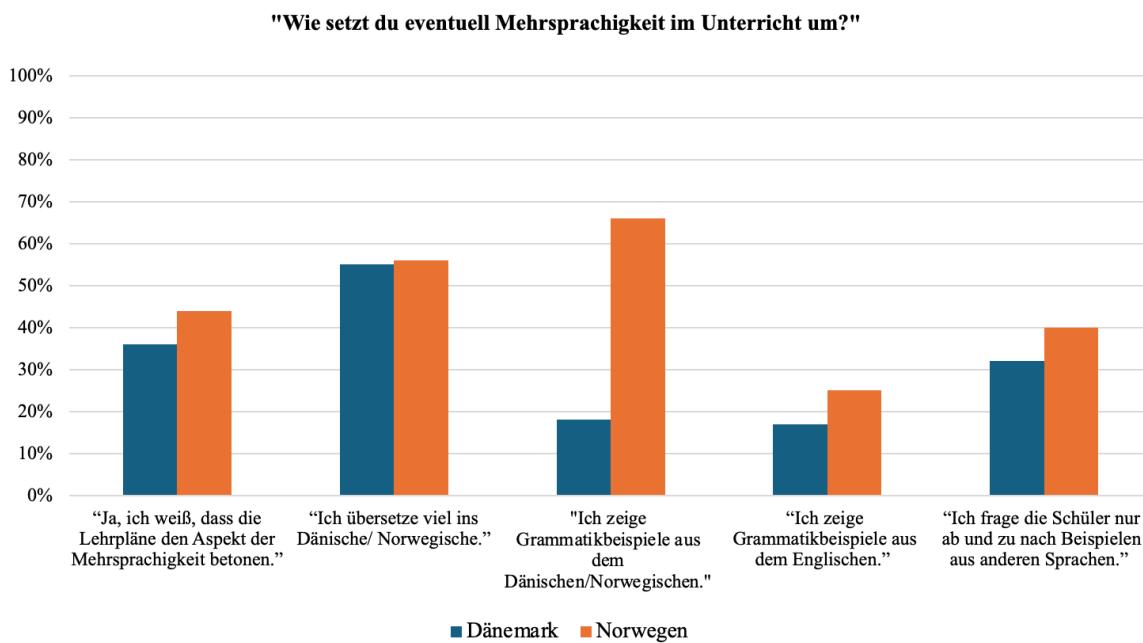
raschend, dass rund zwei Drittel (67%) der dänischen und mehr als ein Drittel (36%) der norwegischen Lehrer:innen nicht wissen, dass die Lehrpläne für Deutsch bzw. Fremdsprachen auf dem GER beruhen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrheit der Lehrer:innen (Dänemark 71%, Norwegen 58%) den Referenzrahmen auch nicht als Werkzeug für die Bewertung von Schülerleistungen einsetzt.

Von den wenigen Lehrkräften, die angaben, den GER zu benutzen, verwiesen die meisten darauf, dass sie diesen vor allem zur summativen Leistungsbewertung einsetzen. In beiden Ländern gibt es nur wenige Lehrer:innen, die den GER im Rahmen der formativen Bewertung zusammen mit den Schüler:innen im Rahmen von „Kann-Beschreibungen“ benutzen. Nur einzelne Unterrichtende geben an, den GER zu verwenden, um Unterrichtsmaterialien zu suchen, die dem Lernniveau der Schüler:innen entsprechen.

Es kann damit festgehalten werden, dass das Potenzial des GER als nützliches Werkzeug zur Bewertung der Sprachkompetenz lediglich von einer Minderheit der dänischen und norwegischen Lehrkräfte benutzt und ausgeschöpft wird, vor allem wohl, weil vielen der GER nicht bekannt ist.

6.3 Umsetzung von Mehrsprachigkeit

Sowohl die dänischen als die norwegischen Lehrpläne für Deutsch bzw. die Fremdsprachen betonen den Aspekt der Mehrsprachigkeit (Norwegen: Kunnskapsdepartementet 2019) beziehungsweise der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Dänemark: Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Dies ist jedoch lediglich einer Minderheit der befragten Lehrer:innen in Dänemark (36%) und Norwegen (44%) bewusst (cf. Figur 5). Unsere Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass viele Lehrer:innen auch nicht wissen, was das Konzept der Mehrsprachigkeit beinhaltet und wie es im Unterricht umgesetzt werden soll(te). Auf die Frage, wie die Unterrichtenden Mehrsprachigkeit im Unterricht umsetzen, geben mehr als die Hälfte der Lehrer:innen (Dänemark 55%, Norwegen 56%) an, dass sie oft ins Dänische/ Norwegische übersetzen würden beziehungsweise, dass sie die Schüler:innen hierzu häufig auffordern (51% Dänemark, 58% Norwegen). Zwei Drittel (66%) der befragten Lehrer:innen in Norwegen meinen mit Mehrsprachigkeit zu arbeiten, wenn sie Grammatikbeispiele aus dem Norwegischen zeigen, unter den Lehrer:innen in Dänemark waren dies nur 18%. Einige verweisen häufig auf Grammatikbeispiele aus dem Englischen (Dänemark 17%, Norwegen 25%), während dies knapp die Hälfte der Befragten in Norwegen (45%) nur „ab und zu“ und die Hälfte der Befragten in Dänemark dies „eher selten“ oder „nie“ tut.



Figur 5: Kenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Umsetzung durch dänische und norwegische Lehrer:innen im Unterricht

Das Einbeziehen anderer Sprachen ist vielen Lehrer:innen offensichtlich nicht geläufig. Nur „ab und zu“ fragen Lehrer:innen in Norwegen (40%) und Dänemark (32%) nach Beispielen aus anderen Sprachen, rund ein Drittel (Dänemark 32%, Norwegen 26%) taten dies „eher selten“ oder „nie“. Lediglich 22% der Lehrer:innen in Dänemark (Norwegen 34%) fragten die Schüler:innen „oft“ nach Beispielen aus anderen Sprachen. Nur rund ein Viertel der Lehrer:innen (Dänemark 24%, Norwegen 25 %) ermuntern die Lernenden „oft“, Beispiele aus ihren Familiensprachen in den Unterricht einfließen zu lassen. Ein Drittel in beiden Ländern tat dies nur „ab und zu“, 43% in Dänemark und Norwegen „eher selten“ beziehungsweise „nie“.

Die Antworten auf die Frage nach der konkreten Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzeptes im Unterricht verdeutlichen, dass vielen Unterrichtenden nicht klar ist, was diese Konzepte beinhalten und wie diese konkret im Unterricht umgesetzt werden können.

Unter den befragten Uni- und Hochschulangestellten geben rund zwei Dritteln in Dänemark (63%) und knapp die Hälfte (47%) in Norwegen an, das Mehrsprachigkeitskonzept zu kennen. Dieses wird als sehr sinnvoll angesehen, aber nur, wie einige der Befragten zu bedenken geben, wenn das Konzept frühzeitig im Sprachunterricht eingeführt wird und die Lehrkräfteausbildung entsprechendes Wissen und Kompetenzen als Grundlage vermittelt. Auch hier ist nicht gesichert, dass Mehrsprachigkeitskonzepte auch Teil der Universitäts- und Hochschulausbildung sind (cf. Bauer/Lindemann 2025).

6.4 Früher Start

Aufgrund der weiter oben beschriebenen Vorteile des frühen Starts mit Fremdsprachenunterricht und basierend auf den Empfehlungen des Europarates (1998; 2007) war es im Rahmen unserer Untersuchung wichtig herauszufinden, inwieweit Lehrkräfte im Tertiärbereich sowie die Lehrer:innen an den Schulen mit diesem Konzept vertraut sind.

Unter den Lehrkräften im Tertiärbereich ist das Konzept nahezu allen vertraut und wird durchweg als „sehr sinnvoll“ angesehen. Es wird argumentiert, dass durch einen aktiven und spielerischen Umgang mit der Sprache nicht nur die Neugier der Kinder geweckt wird, sondern auch Sprechängste vermieden werden können. Zudem sei es von Vorteil, dass die Schüler:innen erst kürzlich mit dem Englischunterricht begonnen haben, ein Vorschlag geht sogar dahin, dass Deutsch vor Englisch gelernt werden sollte.³⁰ In Dänemark, wo man bereits seit über zehn Jahren Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachenunterricht sammelt, spricht sich die große Mehrheit für den *Frühen Start* aus. Es wird aber zu bedenken gegeben, dass dieser nur sinnvoll sei, wenn damit auch die Kontaktstunden erhöht und nicht einfach die gleiche Anzahl Stunden auf mehr Schuljahre verteilt werden.³¹ Weiterhin wird darauf verwiesen, dass die Lehrer:innen eine entsprechende Fachausbildung in Deutsch benötigen, was oft nicht der Fall sei.³² Die dänischen Universitäts- und Hochschulangestellten verweisen hier auf die Erfahrungen, dass die Gesamtstundenzahl nicht erhöht wurde und dass in den ersten Jahren oft Lehrer:innen ohne Deutschkompetenzen unterrichtet haben.

Unter Deutschlehrer:innen an Schulen ist das Konzept des frühen Fremdsprachenlernens nicht immer bekannt. Über die Hälfte (55%) der norwegischen Befragten an den Schulen geben an, das Konzept nicht zu kennen. Das erstaunt nicht, da es ja auch in Norwegen nicht weiter verfolgt wurde. Knapp drei Viertel (74%) der Befragten in Dänemark kennen das Konzept. Eventuell kann dies bedeuten, dass ein Viertel der dänischen Respondent:innen, die z. B. an einem *gymnasiet* arbeiten, noch nicht mitbekommen haben, dass der Start mit Deutsch vorverlegt worden ist. Die Lehrer:innen in beiden Ländern erwähnen in ihren Kommentaren einen früheren Beginn mit dem Deutschunterricht als eine der wirksamsten Maßnahmen zur Förderung der Deutschkenntnisse, nach Reisen in deutschsprachige Länder, die wiederum als organisatorisch aufwändig, kaum finanziertbar und damit als generell schwer durchführbar angesehen werden.

Die dänischen Lehrer:innen geben wie die dänischen Lehrkräfte im Tertiärbereich zu bedenken, dass diese Maßnahme nicht zwangsläufig zu mehr Deutschunterricht geführt habe,³³ sondern dass lediglich die Stunden auf mehrere Jahre ausgedehnt wurden.³⁴ Daher ist es nicht erstaunlich, dass insbesondere dänische Lehrer:innen für eine Erhöhung der Stundenzahlen in der *folkeskole* plädieren sowie eine bessere Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte fordern.³⁵

³⁰ Zitat 1 „Sehr sinnvoll! Meiner Meinung nach sollte Deutsch VOR Englisch angeboten werden – was niemals passieren wird“. (Zitat 1, Informant:in 1, NO, L(ehrer)Universität)

³¹ Zitat 2 „Wenn man früher mit dem Sprachunterricht beginnt, muss es auch mehr Stunden geben und nicht so, wie man es 2013 gemacht hat, wo man ab der 5 Klasse beginnt Deutsch zu lernen aber die gleiche Stundenzahl hatte wie vor 2013, wo man erst ab der 7. Klasse mit dem Sprachunterricht begann.“ (Zitat 2, Informant:in 2, DK, LUniversität)

³² Zitat 3 „Sinnvoll, vorausgesetzt, dass die Lehrer Deutsch können, was leider normalerweise nicht der Fall ist.“ Zitat 3, Informant:in 3, DK, LUniversität)

³³ Zitat 4 „es hat keine Bedeutung gehabt, dass alle Kinder vom 5. klasse in Deutsch unterrichtet wird.“ (Zitat 4, Informant:in 4, DK, L(ehrer) Schule)

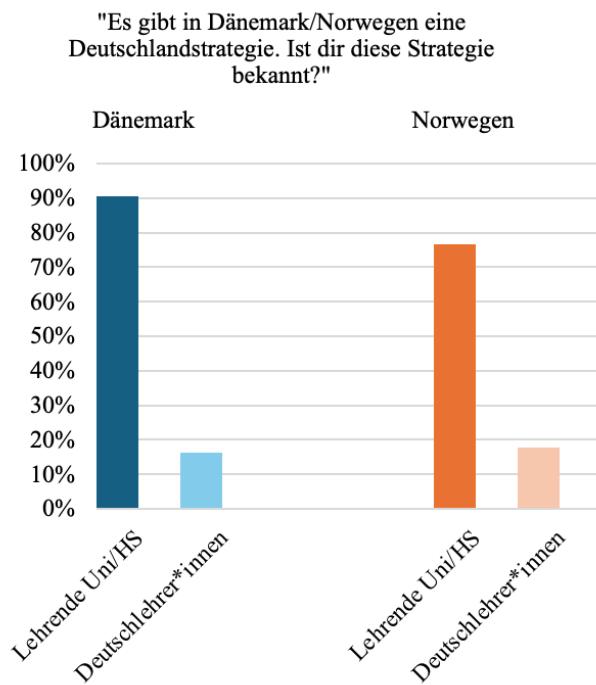
³⁴ Zitat 5 „det man gjorde, var ikke at øge timetallet tilsvarende, men fordele bare det samme antal timer over flere år, så det er en dårlig løsning“ (Zitat 5, Informant:in 5, DK, KSchule)

³⁵ Zitat 6 „Flere timer i grundskolen – bedre uddannelse af lærere – mere efteruddannelse.“ (Zitat 6, Informatin:in 6, DK, LSchule)

In Norwegen, wo es mit Ausnahme der Waldorfschulen kaum Schulen gibt, die frühen Deutschunterricht anbieten, gibt es auch Bedenken, dass es in Norwegen generell wenig Bereitschaft für den Erwerb von LOTE -Sprachen gibt: „Früher Start – aber einfach ist das nicht. Norwegen ist eigentlich kein Land, das Mehrsprachigkeit begrüßt“ (Zitat 7, Informant:in 7, NO, LSchule).

6.5 Deutschlandstrategie

Die Deutschlandstrategie kann (wie unter 4.2.5 beschrieben) als zentrales Anliegen der dänischen und norwegischen Regierungen zur Förderung der Deutschkenntnisse angesehen werden. Auffallend vielen Lehrkräften an Universitäten und Hochschulen ist diese Strategie bekannt (ca. 90% in Dänemark, rund 80% in Norwegen). Demgegenüber kennt die Mehrheit der befragten Lehrer:innen (66% in Dänemark und 84% in Norwegen) die Deutschlandstrategie nicht (cf. Figur 6). Die größere Bekanntheit der Strategie in Dänemark ist vermutlich damit zu erklären, dass von dänischer Seite deutliche Investitionen zur konkreten Umsetzung getätigt wurden, was in Norwegen nicht der Fall ist. Erstaunlich ist, dass die Deutschlandstrategie, die von öffentlicher Seite in Norwegen besonders hervorgehoben wird, offensichtlich in der Realität des Schulltags keine Rolle zu spielen scheint und sogar das Dokument selbst den meisten Lehrer:innen unbekannt ist.



Figur 6: Bekanntheit der Deutschlandstrategie unter Lehrkräften an Unis, Hochschulen (HS) und Schulen

7 Diskussion

7.1 Fokus Deutschlandstrategie

Beide Länder verfolgen eine Deutschlandstrategie, in der sie gezielt die Bedeutung von Deutschkenntnissen und Deutschland-Kompetenzen hervorheben und den großen Bedarf an sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im Bereich Deutsch auf dem Arbeitsmarkt betonen.

Vor allem vor dem Hintergrund solchen Bedarfs betonen beide Länder in ihren Deutschlandstrategien den Wunsch und die Bereitschaft, die Deutschkenntnisse und Deutschland-Kompetenzen zu fördern. Der Bedarf wird dabei als überzeugende Begründung genutzt, um den Schwerpunkt auf die deutsche Sprache zu legen.

Während in Dänemark im Zuge der Deutschlandstrategie 2016 (cf. Regeringen 2016) mehrere Maßnahmen in diesem Bereich vorgeschlagen wurden und seit 2017 mit umfassender finanzieller Unterstützung (cf. Regeringen 2017) umgesetzt werden, fehlen in Norwegen ähnliche Initiativen und finanzielle Förderungen. Es gibt in Norwegen keine konkreten Maßnahmen, die sich mit dem schulischen Unterrichtsangebot in Deutsch und/oder mit Studienangeboten in Deutsch an Universitäten und Hochschulen beschäftigen, wie es in Dänemark der Fall ist. Die norwegischen Initiativen scheinen sich vor allem auf Informationsmaterialien für Schüler:innen, bilaterale Abkommen zwischen Behörden in beiden Ländern zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen und ein Jugendforum³⁶ zu beschränken.

Hinzu kommt, dass es in Dänemark auch Stiftungen, oft mit Verankerung in der dänischen Privatwirtschaft, zu geben scheint, die sich ebenfalls um die Förderung von Sprach- und Kulturkenntnissen bemühen (siehe 4.2.5 und Fußnote 15). Es ist unklar, inwieweit sich auch norwegische Großbetriebe und mittelständische Betriebe im Bereich der Vermittlung von deutschen Sprach- und Kulturkompetenzen engagieren.³⁷

7.2 Fokus Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts

Nach der *folkeskolereform 2014* wurde der Start des Unterrichts in der 2. Fremdsprache in Dänemark auf die 5. Klasse vorverlegt, ohne dass die Gesamtstunden im Fach in der *folkeskole* erhöht wurden. Damit steht jetzt für fünf Jahre (5.–9. Klasse) die gleiche Stundenzahl zur Verfügung wie vorher für drei Jahre (7.–9. Klasse). Die Ergebnisse unserer Fragebogenuntersuchungen zeigen, dass die dänischen Lehrer:innen den früheren Start begrüßen, jedoch bemängeln, dass für die beiden zusätzlichen Jahre auch zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen müssten. Dies macht deutlich, dass die Fördermaßnahme „früherer Start“ nur dann sinnvoll und effektiv ist, wenn er mit einer erweiterten Unterrichtsstundenzahl verbunden wird. In Norwegen gibt es weder eine erweiterte Stundenzahl noch einen früheren Start mit der 2. Fremdsprache.

Die dänische *folkeskolereform 2014* führte auch dazu, dass der Deutschunterricht mehr oder weniger obligatorisch wurde. Nur wenn die Schule auch Französisch anbietet, können die Schüler:innen Französisch statt Deutsch wählen. Diese Maßnahme ist allen dänischen Lehrer:innen bekannt. Sie weisen jedoch auch darauf hin, dass auch bei obligatorischem Unterricht nicht unbedingt die Motivation zum Sprachenlernen automatisch kommt:

In meiner 5. Klasse sind die Schüler begeistert. Sie sind motiviert und engagiert. In meiner 7. Klasse ist es sehr unterschiedlich, ob die Schüler motiviert und engagiert sind. Ein paar von ihnen haben schon aufgegeben.

(Zitat 8, Informant:in 8, DK, LSchule)

³⁶ Dieses Jugendforum scheint seit 2020 nicht mehr zu existieren.

³⁷ Die Deutsch-Norwegische Handelskammer wollte oder konnte darüber keine Auskunft geben.

Auch habe der große Bedarf an Deutschlehrer:innen dazu geführt, dass auch Lehrer:innen ohne entsprechende Deutsch-Kompetenzen das Fach unterrichten (müssen). Eine wichtige und anscheinend etwas übersehene Rahmenbedingung für den Deutschunterricht ist somit, dass ausschließlich ausgebildete Deutschlehrer:innen im Fach unterrichten sollten.

Die Lehrpläne in beiden Ländern sind prinzipiell als Steuerungsdokumente im Deutschunterricht einsetzbar. Sie stützen sich auf den GER und stellen u. a. Kommunikation, interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt. Die Lehrer:innen vermissen jedoch konkretere Beschreibungen dahingehend, wie die Lehrpläne im Unterricht umgesetzt werden sollen. Dies gilt vor allem für die norwegischen Lehrer:innen, die sich in diesem Punkt deutlich von ihren dänischen Kolleg:innen unterscheiden. Ein gemeinsamer Lehrplan für alle Fremdsprachen scheint den Lehrer:innen nicht genug Unterstützung bei der Planung von Unterricht zu geben.

Die Vorgaben des norwegischen Lehrplans werden als zu undurchsichtig und zu wenig präzise aufgefasst. Dies verunsichert die Lehrer:innen bei ihrer Arbeit, denn sie scheinen oft weder genau zu wissen, was sie im Unterricht machen, noch was die Schüler:innen eigentlich lernen sollen. Hier könnte der GER eine wichtige Hilfestellung leisten. Die meisten Lehrer:innen sind jedoch nicht ausreichend mit dem Referenzrahmen vertraut, um dessen Potenzial nutzen zu können. Auch den dänischen Lehrkräften mangelt es an Vertrautheit mit dem GER.

7.3 Fokus auf die Ausbildung und Fortbildung der Deutschlehrer:innen

Unabhängig davon, ob das Deutschlernen von Seiten der nationalen Behörden gefördert wird oder nicht, benötigt jede Schule, die Deutschunterricht anbietet bzw. anbieten soll, gut ausgebildete Deutschlehrer:innen, die durch ihren Unterricht dazu beitragen können, dass das Interesse für Deutsch steigt und die Deutsch- und Deutschland-Kompetenzen, wie in den Deutschlandstrategien beider Länder betont wird, gefördert werden. Vereinfacht gesagt ist guter Deutschunterricht die beste Reklame für das Deutschlernen.

Um diese Grundvoraussetzung zu erfüllen, müssen die Deutschlehrer:innen, die bereits eine Grundausbildung besitzen, in regelmäßigen zeitlichen Abständen Angebote zur Fort- und Weiterbildung erhalten. Hierzu müssen passende Angebote an den Universitäten und Hochschulen bereitgestellt werden. Dies wird von den Deutschlehrer:innen in beiden Ländern unterstrichen. Lehrkräfte, die das Fach ohne Ausbildung unterrichten bzw. unterrichten müssen, sollten schnell und unbürokratisch die Möglichkeit erhalten, die nötige Grundausbildung nachzuholen. Auch das wird sowohl von den Betroffenen selbst als auch von ihren Kolleg:innen gefordert, da die Qualität des Unterrichts in den ersten Jahren sowohl die Sprachkenntnisse der Schüler:innen prägt als auch einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachlernmotivation der Schüler:innen hat.³⁸

³⁸ Finanzielle Fördermaßnahmen wie z. B. das norwegische KfK (eine Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte) und seine dänische Entsprechung, die es Lehrkräften ermöglichen, neben der Arbeit die Deutschlehrer-Kompetenz zu erwerben, sind dabei unabdingbar.

7.4 Fokus auf die Angebote der Universitäten und Hochschulen

Die Universitäten und Hochschulen müssen Angebote schaffen, die dem tatsächlichen Bedarf auf dem Arbeitsmarkt entsprechen. Konkret bedeutet das, dass es Deutschlehrerausbildungen geben muss, die die Studierenden fachlich und didaktisch auf ihre Arbeit an den Schulen vorbereiten. Dabei müssen die geltenden Lehrpläne und ihre Umsetzung im Schulunterricht im Mittelpunkt stehen und auch Hilfsmittel wie der GER und Konzepte wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik exemplarisch zur Anwendung kommen. Hier sind Universitäten und Hochschulen in der Pflicht, das heutige Ausbildungspotfolio den Bedürfnissen der Lehrer:innenausbildung anzupassen.

Darüber hinaus sollte es weitere Studienangebote geben, die sich am Bedarf an Deutschkenntnissen und Deutschland-Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Bildungsbereichs orientieren, der u. a. in den jeweiligen Deutschlandstrategien skizziert wird.

8 Fazit

8.1 Deutsch in Norwegen

Ein besorgnisregendes Ergebnis unserer Studie sind Kompetenzdefizite, die wir bei einem Teil der Deutschlehrer:innen aufdecken konnten und auf die diese auch selbst hinweisen. Die Mehrheit der Deutschlehrer:innen in Norwegen weiß nicht, welche Kompetenzen die Schüler:innen am Ende eines Schuljahres erreicht haben sollten. Nur wenige Lehrer:innen wissen, dass ihnen der Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen als wichtiges Werkzeug und Ergänzung zum Lehrplan zur Verfügung steht. Und nur wenige Lehrkräfte wissen, wie sie neuere Konzepte wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht umsetzen können. Die nationale *Deutschlandstrategie* ist vielen Lehrer:innen lediglich als Begriff bekannt.

Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen geben zwar mehrheitlich an, staatliche Dokumente wie die Lehrpläne und die Deutschlandstrategie zu kennen, allerdings ist unklar, ob dies Auswirkungen auf die Curricula hat. Diese scheinen noch immer mehr auf die Ausbildung von Germanist:innen als auf die von Lehrer:innen gerichtet zu sein, die mittlerweile die Mehrheit der wenigen Studierenden stellen. Wir können in diesem Zusammenhang möglicherweise eine Wahrnehmungsverzerrung feststellen: so sind sich Angestellte im Bereich Deutsch an Universitäten und Hochschulen zwar bewusst, dass sie mehrheitlich Lehrer:innen ausbilden, in der Praxis passen sie jedoch Unterrichtsinhalte nur sehr bedingt an die Bedürfnisse angehender Deutschlehrer:innen an (cf. auch Bauer/Lindemann 2025).

Konkrete Maßnahmen zur Förderung des Faches Deutsch können in Norwegen kaum entdeckt werden. Dies ist insofern überraschend, als dass die häufig überarbeiteten Ausgaben der norwegischen *Deutschlandstrategie* darauf hindeuten, dass man auf außenpolitischer Ebene und im Bereich von Wirtschaft und Tourismus die Wichtigkeit der Förderung von Deutschkenntnissen erkannt hat. Offenbar hat das vom norwegischen Außenministerium erstellte Strategiepapier *Deutschlandstrategie* keine vom norwegischen Bildungsministerium initiierten konkreten Fördermaßnahmen des Faches Deutsch an Schulen und Hochschulen angestoßen. Nachweislich erfolgreiche Maßnahmen wie der frühe Start (mit Deutsch) wurden nicht weiter verfolgt.

Zusammenfassend lässt sich die Situation des Faches Deutsch in Norwegen als besorgniserregend bezeichnen, da es offensichtlich Probleme bei der konkreten Umsetzung staatlicher Dokumente wie den Lehrplänen in der Schulpraxis gibt und das Fach weder auf Schul- noch auf Universitäts- und Hochschulebene gefördert zu werden scheint.

8.2 Deutsch in Dänemark

Im Vergleich mit Norwegen zeichnet sich die dänische Fremdsprachenpolitik durch eine größere Bereitschaft zu Veränderungen und zur Umsetzung von Förderungsmaßnahmen aus. Beispielsweise wurde der *Frühe Start* tatsächlich in der Praxis umgesetzt und die Einführung auch für einen kurzen Zeitraum mit Lehrerfortbildungen und der Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien begleitet. Aber gerade am Beispiel *Früher Start* lassen sich auch Kritikpunkte festmachen: Es ist fraglich, wie erfolgreich der *Frühe Start* sein kann, wenn die Gesamtstundenzahl nicht erhöht wird und die Stunden lediglich auf zwei weitere Jahre verteilt und zum Teil von ungenügend qualifizierten Lehrer:innen erteilt werden.

Da es in Dänemark konkrete Lehrpläne für die unterschiedlichen schulischen Deutschangebote gibt, wissen deutlich mehr dänische Lehrer:innen, welche Kompetenzen die Schüler:innen am Ende eines Schuljahres erreicht haben müssen. Aber auch sie haben Probleme bei der Umsetzung von z. B. der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Strategien zur Fremdsprachenförderung ab 2017 haben in Dänemark zweifellos zu vielen Aktivitäten im Bereich Deutsch geführt, die dazu beitragen konnten, dass zahlreiche neue Ausbildungskonzepte an Schulen und an Hochschulen und Universitäten ausprobiert und etabliert werden konnten. Den Angestellten wurde vor allem durch die finanzielle Unterstützung durch den Staat die Möglichkeit gegeben, neue Konzepte und konkrete fördernde Maßnahmen vor Ort zu erarbeiten. Doch auch hier scheinen die Förderungen zu kurz zu greifen, da die finanziellen Mittel nur zeitlich begrenzt zur Verfügung stehen. Somit lassen sich langfristige Änderungen nur schwer einleiten und etablieren.

Fördermaßnahmen werden in Dänemark zum Teil auch durch private Akteure, i. e. Stiftungen, finanziert. Dies wirft mehrere Fragen auf: Einerseits sollte kritisch gefragt werden, inwiefern und wie weit sich Bildungspolitik abhängig machen sollte von privaten Sponsoren. Andererseits zeigen die positiven Erfahrungen aus Dänemark, dass vielleicht gerade auch die Zusammenarbeit mit Stiftungen großer Konzerne dazu beitragen kann, den „Deutsch-Bedarf“ in der Gesellschaft hervorzuheben und allgemein bekannt zu machen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es sowohl in Norwegen als auch in Dänemark Bedarf an Verbesserungen und Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen gibt. So deuten unsere Ergebnisse klar darauf hin, dass Lehrer:innen davon profitieren, mit einem konkreten Lehrplan für Deutsch anstelle eines allgemeinen Lehrplans für Fremdsprachen zu arbeiten. Wir empfehlen weiterhin, dass Lehrer:innen in beiden Ländern Weiterbildungsangebote erhalten, die es ihnen ermöglichen, einen den Anforderungen des GER entsprechenden, modernen Fremdsprachenunterricht zu erteilen. Sie brauchen Schulungen, die sie z. B. in Stand setzen, den GER gezielt anzuwenden oder Konzepte wie beispielsweise CLIL oder die Mehrsprachendidaktik konkret im Unterricht umzusetzen.

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass Strategiepapiere und staatliche Dokumente mit Fördermaßnahmen für fremdsprachliche Kompetenzen nur dann sinnvoll sind, wenn diese auch in der Praxis umgesetzt werden. Für eine solche Umsetzung sind geeignete Rahmenbedingungen erforderlich: finanzielle Mittel und Gelegenheiten für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Unterstützung eines Umdenkens sowie das Etablieren überarbeiteter Studienangebote an Universitäten und Hochschulen und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen „erneuerten“ Deutschunterricht. Diese Rahmenbedingungen und finanziellen Mittel müssen über einen längeren Zeitraum hinweg verfügbar sein, um langfristige Änderungen und forschungsbasierte Evaluierungen der Änderungsvorschläge zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Karen/Lindemann, Beate (2025): „„Wir folgen der Tradition und machen es so wie immer?“ Zur Ausbildung von Deutschlehrkräften in Norwegen“. KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache 3/1: 43–62. doi.org/10.24403/jp.1438001
- Bjørke, Camilla/Grønn, Berit (2014): „Fremmedspråk på barnetrinnet – quo vadis?“ *Acta Didactica Norge* Vol.8/2: Art. 11.: 1–19. journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1134
- Børne- og undervisningsministeriet (2013): *Folkeskolereformen 2013*. uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf [03.07.2025].
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). Lærelaner til stx. https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf [03.07.2025].
- Børne- og undervisningsministeriet (2019): Statusredegørelse for implementering af gymnasieriformen. For skoleåret 2017/18. uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2019/sep/190912-statusredegorelse-for-implementering-af-gymnasieriformen-for-skoleaaret-2017-18.pdf [15.6.2024].
- Børne- og undervisningsministeriet (2021): *Følgegruppens statusrapport for Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet 2021*. uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/aug/220817-22113452-bilag-2-flgegruppens-statusrapport-for-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-u-38.[03.07.2025].
- Danmark (2013): *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. Endelig aftaletekst af 7. juni 2013*. København:Undervisningsministeriet. uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf [28.07.2025]
- Danmark (2021): *Folkeskoleloven* [Gesetzessammlung Nr. 1887 vom 1. Oktober 2021]. https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887 [13.07.2025].
- Daryai-Hansen, Petra/Lindemann, Beate/Speitz, Heike (2019): „Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen. Lehrer- und Schülerperspektiven“. *German as a foreign language* 1/2019: 45–71.
- Dörnyei, Zoltán/Taguchi, Tatsuya (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge.
- Deutsch-Norwegisches Jugendforum (DNJF). dnjf.org/deutsch-norwegisches-jugendforum/ [13.07.2025].
- Europarat (1998): *Recommendation No. R (98) 6. of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. https://rm.coe.int/16804fc569. [15.07.2025].

- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Langenscheidt/Klett.
- Europarat (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. /rm.coe.int/16806a892c [03.07.2025].
- Folkeskoleloven §5 Stk 2. retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887 [03.07.2025].
- Fremmedspråksenteret. https://fremmedspraksenteret.no [13.07.2025].
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): „Interviewformen und Interviewpraxis“. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (eds.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Juventa: 379–396.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Københavns Universitet. *Tidlige sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersproget*. tidligeresprogstart.ku.dk [13.07.2025].
- Kunnskapsdepartementet. (2019): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/ [03.07.2025]
- Kunnskapsdepartementet (2020): *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-03). Fastsatt som forskrift. udir.no/lk20/fsp01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?curriculum-resources=true [03.07.2025].
- Kvale, Steinar (2007): *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage
- Lindemann, Beate (2019): „Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen DaF-Unterricht – der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung“. *German as a foreign language* 1/2019. 25–44.
- Lindemann, Beate/Bauer, Karen (2025): „Aufbau der Sprachkompetenz im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache. Eine Studie aus Dänemark und Norwegen“. *Nordic Journal for Language Teaching and Learning* (NJLTL) Heft 2/25.
- Mayring, Philipp (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, Uwe et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 468–475.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- NCFF (Nationalt Center for Fremmedsprog). ncff.dk [13.07.2025].
- NJLTL (*Nordic Journal for Language Teaching and Learning*) (2025). Sonderausgabe zum Thema Sprogløft 13/2.
- Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (2024): *Die Deutschlandstrategie der norwegischen Regierung*. regjeringen.no/contentassets/28109f74d956419488003f648beca8ac/e-1023-t-tysklandstrategi.pdf [03.07.2025].
- Nybøle, R. Steinar et al. (2023): „Hvordan ser sprogfag ud, og hvordan bliver man sproglærer i de skandinaviske lande?“ *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 11/1: 1–15.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. 4. erw ed. Wiesbaden: Springer VS.
- Regeringen (2016): *Regeringens strategi for Tyskland*. https://regeringen.dk/media/or2nde04/tysklandsstrategi.pdf [03.07.2025]

Regeringen (2017): *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf [03.07.2025]

Riemer, Claudia (2016): „Befragung“. In: Caspari, Daniela et al. (eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen, Narr Francke Attempto: 155–173.

Speitz, Heike/Simonsen, Torill/Streitlien, Åse. (2007): „Evaluering av prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk““. Slutrapport (Rapport 03/2007). Notodden, Telemarksforskning-Notodden.

Stortingsmelding 30 (2003-2004) „Kultur for læring“ regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/ [03.07.2025].

Uddannelses- og forskningsministeriet (2021): Sprogløft 2021. ufm.dk/aktuelt/pressemeld-delelser/2021/politisk-flertal-vil-lofte-studerendes-evner-i-tysk-og-fransk [03.07.2025]

UDIR (Utdanningsdirektoratet) 2022: Utdanningsspeilet 2022. udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/ [24.06.2024].

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): Språk åpner dører: strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005 – 2009. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utenriksdepartementet (2019): Regjerings Tysklands-strategi 2019. regjeringen.no/global/assets/departementene/ud/dokumenter/planer/tysklandstrategi_no2019_ny.pdf [03.07.2025].

Anhang

A Auszug aus der online-Befragung von DaF-Lehrer:innen in Dänemark und Norwegen

16. Der Lehrplan für Deutsch (**Gymnasiet**: Læreplan/**Folkeskole**: mit Læseplan, Faghefte und Vejledning) ist so formuliert... *

- ..., dass ich GENAU (eksakt) weiß, was ich in meinem Unterricht machen soll
- ..., dass ich UNGEFÄHR (sådan om) weiß, was ich in meinem Unterricht machen soll
- ..., dass ich NICHT GENAU (ikke eksakt) weiß, was ich in meinem Unterricht machen soll
- ..., dass ich oft ÜBERHAUPT NICHT (overhovedet ikke) weiß, was ich in meinem Unterricht machen soll

17. Der Lehrplan für Deutsch (**Gymnasiet**: Læreplan/**Folkeskole**: mit Læseplan, Faghefte und Vejledning) ist so formuliert... *

- ..., dass ich GENAU weiß, was meine Schüler am Ende des Schuljahres können müssen
- ..., dass ich UNGEFÄHR weiß, was meine Schüler am Ende des Schuljahres können müssen
- ..., dass ich NICHT GENAU weiß, was meine Schüler am Ende des Schuljahres können müssen
- ..., dass ich ÜBERHAUPT NICHT weiß, was meine Schüler eigentlich am Ende des Schuljahres können müssen

B Auszug aus der online-Befragung unter Lehrenden im Bereich Deutsch an Universitäten und Hochschulen in Dänemark und Norwegen

11.3. Ausgehend vom **realen Bedarf** auf dem **Arbeitsmarkt**, welche Gruppen sollten deiner Meinung nach an deinem Institut im Bereich Deutsch ausgebildet werden?

Bitte gib den Grad der Zustimmung an

	nein	eher nein	stimmt teilweise	eher ja	ja	ich habe keine Ahnung
Literaturwissenschaftler:innen	<input type="radio"/>					
Sprachwissenschaftler:innen	<input type="radio"/>					
Kulturwissenschaftler:innen	<input type="radio"/>					
sowohl Literatur-, Sprach-, und Kulturwissenschaftler:innen	<input type="radio"/>					
zukünftige Deutschlehrer:innen	<input type="radio"/>					
Deutschlehrer:innen mit Fortbildungsbedarf	<input type="radio"/>					
Studierende aus anderen Fächern (Deutsch als Zusatzkompetenz)	<input type="radio"/>					

Teil 5: Fördermaßnahmen für das Fach Deutsch und die deutsche Sprache/Kultur

19.1. Kennst du staatliche Dokumente, die die Förderung des Faches Deutsch (beziehungsweise Fremdsprachen generell) auf der Ebene Hochschule / Uni festschreiben?

Ja

Nein

19.1.1. Welche Fördermaßnahmen kennst du?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «19.1. Kennst du staatliche Dokumente, die die Förderung des Faches Deutsch (beziehungsweise Fremdsprachen generell) auf der Ebene Hochschule / Uni festschreiben?»

19.2. Ist dir die *Deutschlandstrategie* bekannt?

Ja

Nein

19.3. Kennst du staatliche Dokumente zur **Förderung des Faches Deutsch** (beziehungsweise der Fremdsprachen generell) auf der Ebene Schule?

ja

nein