

Aufbau der Sprachkompetenz in der DaF-Lehrerbildung. Eine Studie aus Dänemark und Norwegen

Beate Lindemann

UiT, The Arctic University of Norway, Norway

Beate.Lindemann@uit.no

Karen Bauer

NTNU, Norwegian University of Science and Technology, Norway

Karen.Bauer@ntnu.no

Abstract

In Dänemark und Norwegen zeigen sich in der Ausbildung von Deutschlehrkräften deutliche Defizite in der Sprachkompetenz der Absolvent*innen – mit spürbaren Folgen für die spätere schulische Unterrichtsqualität. Der kontinuierliche Rückgang der Studierendenzahlen verschärft die Situation zusätzlich. Diese Entwicklung ist angesichts der zentralen Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für die Unterrichtsqualität besorgniserregend.

Die vorliegende Studie untersucht im Rahmen eines übergeordneten Forschungsprojekts, inwiefern die aktuellen Ausbildungsstrukturen der Deutschlehrerbildungen sicherstellen, dass Studierende ein ausreichendes Sprachniveau für das Unterrichten an Schulen erreichen. Die Untersuchung stützt sich auf Dokumentenanalysen sowie auf Befragungen von Deutschlehrkräften und Hochschuldozierenden. Dabei wurden insbesondere die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen, Anforderungen, Prüfungsformate und Einschätzungen der Studierenden berücksichtigt. Ergänzend fließen Daten zu den selbsteingeschätzten Sprachniveaus von nicht-muttersprachlichen DaF-Lehrkräften ein. Die Ergebnisse zeigen nationale Unterschiede und strukturelle Defizite – insbesondere fehlen verbindliche Sprachzielvorgaben, standardisierte Prüfungen und Sprachstandmessungen. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit umfassender Reformen in der DaF-Lehrkräftebildung.

Keywords: Sprachkompetenz, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Lehrerbildung, Dänemark und Norwegen

1. Einleitung: Rückläufiges Interesse an Deutsch und die Rolle der Sprachkompetenz von Lehrkräften in Dänemark und Norwegen

In Dänemark und Norwegen hat das Fach Deutsch eine lange Tradition als Unterrichtsfach an den Schulen (Nielssen, 2010; Lindemann, 2010). Auch an Universitäten und Hochschulen in beiden Ländern war das Fach Jahrzehnte lang fest verankert (vgl. Lindemann, 2008; Vaagland, 2005), jedoch verringern sich in beiden Ländern seit der Jahrtausendwende im Bereich Deutsch die Anzahl der Ausbildungsinstitutionen, die Anzahl der Studienangebote und die Anzahl der Studierenden.

Auch die Absolvent*innenzahlen in den Deutschlehrerausbildungen¹ in beiden Ländern gehen immer weiter zurück². An norwegischen Schulen sinkt seit Jahren das Interesse für Deutsch (Fremmedspråksenteret, o.J.). An dänischen *folkeskoler* (1.-9. Klasse) ist Deutsch zwar eine obligatorische Fremdsprache, wenn die Schule nicht zusätzlich Französisch anbietet, aber immer weniger Schüler*innen belegen die leistungsstärksten Kurse (*fortsættersprog A*) für Deutsch am *gymnasiet* (11.-13. Klasse) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Dies wirft Fragen nach den Ursachen auf und nach möglichen Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, um das offensichtlich sinkende Interesse an der deutschen Sprache in beiden Ländern aufzufangen. Wie in einer früheren Studie gezeigt wurde (Bauer & Lindemann, 2025a), ist das Problem vielschichtig und bedarf weiterer Analysen.

1.1 Die Bedeutung der Sprachkompetenzen zukünftiger Deutschlehrer*innen

Studien im Bereich der Fremdsprachendidaktik verweisen darauf, dass die sprachliche Kompetenz der Lehrkraft maßgeblich die Qualität des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst (z. B. Krumm, 2019; Scharf & Legutke, 2012). Chambless (2012) hebt insbesondere die mündlichen Sprachfertigkeiten als entscheidenden Faktor hervor: Nur wenn Lehrkräfte in der Lage sind, sich spontan, flüssig und korrekt in der Zielsprache auszudrücken, können sie einen authentischen, sprachlich anspruchsvollen Unterricht gestalten. Die von Chambless geforderte Niveaustufe „Advanced Low“ im ACTFL-System für Fremdsprachenlehrer*innen entspricht dabei etwa dem Niveau B2–C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Die Bedeutung der Sprachkompetenz zeigt sich dabei auf mehreren Ebenen: Zum einen hängt der Umfang an Zielsprachennutzung im Unterricht – ein zentrales Qualitätsmerkmal – direkt vom Sprachniveau der Lehrkraft ab. Zum anderen beeinflusst die Sprachkompetenz, ob komplexe Inhalte wie Grammatik oder sprachliche Register angemessen vermittelt werden können. Mangelnde Sprachbeherrschung und sprachliche Sicherheit auf Lehrerseite unterminiert die didaktische Gestaltung des Unterrichts, da z.B. weder authentische Sprachverwendung noch differenzierte Erklärungen möglich sind.

Unzureichende sprachliche Kompetenz bei den Lehrkräften kann dazu beitragen, dass Schüler*innen die Schule mit unzureichenden Deutschkenntnissen verlassen und damit nur bedingt über die sprachlichen Fähigkeiten verfügen, die sie im Beruf, im Alltag oder für ein mögliches späteres Deutschstudium benötigen. Im schlimmsten Falle bewerten sie das Erlernen der Fremdsprache als wenig sinnvoll, da sie ihre Kenntnisse weder in alltäglichen Kommunikationssituationen noch im Studium gewinnbringend einsetzen können. Diese Entwicklung ist somit nicht nur für den schulischen Bildungserfolg problematisch, sondern wirkt sich auch auf die Hochschulen aus.

Studienanfänger*innen mit sprachlichen Defiziten haben zudem nur begrenzte Chancen, ihre Sprachfertigkeiten im Rahmen des Studiums signifikant zu verbessern. Diese wechselseitige Verstärkung von Defiziten im Schul- und Hochschulbereich wird in Figur 1 veranschaulicht: Eine unzureichende sprachliche Ausbildung der Lehrkräfte hat unmittelbare Auswirkungen auf die Qualität des Deutschunterrichts, was wiederum die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden beeinträchtigt.

Qualitativ anspruchsvoller Deutschunterricht erfordert, dass die Lehrkraft die Zielsprache Deutsch regelmäßig und mit hoher sprachlicher Sicherheit im Unterricht einsetzt. Ohne entsprechende Sprachfertigkeiten ist dies nur eingeschränkt realisierbar. Insbesondere die Vermittlung komplexer grammatischer und pragmatischer Konzepte erfordert, dass die Lehrkraft diese nicht nur selbst sicher beherrscht, sondern sie auch didaktisch fundiert und adressatengerecht vermittelt

kann. Fehlende sprachliche und didaktische Kompetenzen stellen hierbei ein wesentliches Hindernis dar. Ein weiterer in Figur 1 dargestellter Aspekt ist das Fehlen gezielter Fortbildungsmöglichkeiten insbesondere in Norwegen. Eine Studie zeigt, dass rund drei Viertel der befragten Deutschlehrer*innen noch nie oder seltener als einmal pro Jahr zu einer Fortbildung eingeladen wurden (vgl. Bauer & Lindemann, in Vorbereitung). Berufsbegleitende Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenz sind somit begrenzt, was die beschriebenen strukturellen Probleme weiter verstärkt (vgl. Figur 1).



Figur 1 Auswirkungen von mangelnden Sprachkenntnissen von DaF-Lehrenden³

In diesem Artikel soll untersucht werden, inwiefern die aktuellen Strukturen der Deutschlehrausbildung in beiden Ländern sicherstellen, dass Absolvent*innen ein Sprachniveau erreichen, welches es ihnen erlaubt, kompetenten Deutschunterricht zu erteilen.

Dies geschieht aus zwei zentralen Gründen: Einerseits bilden die Sprachkenntnisse der Lehrerstudierenden die Grundlage für die sprachliche Kompetenz künftiger Deutschlehrer*innen. Andererseits stellen diese Sprachkompetenzen, verbunden mit einer fundierten fachdidaktischen Ausbildung (vgl. Scharf/Legutke, 2012), einen entscheidenden Qualitätsfaktor für den schulischen Deutschunterricht dar.

1.2 Herausforderungen in der Ausbildung von Deutschlehrkräften in Dänemark und Norwegen

In unserer Studie richtet sich unser Interesse auf die Ausbildung von Deutschlehrer*innen, die in Dänemark an *professionshøjskoler* und Universitäten sowie in Norwegen an Universitäten⁴ angesiedelt ist.

Studien zur norwegischen Bildungslandschaft zeigen, dass bereits die Vorbereitung von Abiturient*innen auf ein Hochschulstudium mit Herausforderungen verbunden ist, insbesondere im Bereich der akademischen Fertigkeiten und der Anpassung an universitäre Anforderungen (Lødding, Aamodt & Skule, 2017). Toresen (2020) stellt in ihrer Masterarbeit, die den Übergang

zwischen dem Deutschunterricht in der Schule und einem Deutschstudium in Norwegen untersucht, eine unzureichende akademische Vorbereitung der Studierenden auf verschiedenen Ebenen fest: Dies betrifft die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie die Grammatikkenntnisse. Obwohl ihr Hör- und Leseverständnis oft gut ist, fällt es ihnen schwer, akademische Sprache in Vorlesungen zu verstehen und selbst angemessen anzuwenden. Auch in Alltagssituationen zeigen sich kommunikative Unsicherheiten. Toresen kritisiert, dass das Studium zu theoretisch sei und die praktische Sprachverwendung vernachlässigt werde.

Ähnliche Herausforderungen gibt es auch in Dänemark. Um diesen zu begegnen, wurde das *språkløft*-Programm ins Leben gerufen, das gezielt auf die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenstudium ausgerichtet ist (siehe hierzu weitere Beiträge in dieser Spezialausgabe von NJLTL).

Darüber hinaus startete 2019 das Projekt UniStart Deutsch@NBL (UniStart Deutsch, 2019), welches die Deutschkenntnisse von Studienanfänger*innen in fünf nordischen und drei baltischen Ländern untersucht (vgl. Geyer et al., 2021).

Bislang ist jedoch kaum erforscht, inwiefern eine DaF-Lehrerbildung in Dänemark und Norwegen die Absolvent*innen strukturell dazu befähigt, ein Sprachniveau zu erreichen, das für die Durchführung eines sprachlich anspruchsvollen und qualitativ fundierten Deutschunterrichts erforderlich ist.⁵ Unser Beitrag nimmt daher die Ausbildung von Deutschlehrer*innen in Dänemark und Norwegen in den Blick und möchte damit zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen.

2. Die Studie: Fokus und Forschungsfragen

Ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist es also, die aktuellen Strukturen der Deutschlehrerbildung in Dänemark und Norwegen kritisch zu untersuchen. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie die bestehenden Studiengänge sicherstellen, dass Absolvent*innen die erforderliche sprachliche Kompetenz erreichen, um qualifizierten Deutschunterricht erteilen zu können. Besonders relevant ist dies vor dem Hintergrund der dokumentierten Herausforderungen in der sprachlichen Ausbildung und der in den vorherigen Abschnitten dargelegten Rahmenbedingungen.

Unsere Studie wird von folgender Forschungsfrage geleitet:

Inwieweit und wie stellen die derzeitigen Strukturen der Deutschlehrerbildung(en) in Dänemark und Norwegen sicher, dass Absolvent*innen ein sprachliches Kompetenzniveau⁶ erreichen, das sie befähigt, kompetenten Deutschunterricht an den Schulen zu erteilen?

Im Anschluss an diese Einführung folgt eine Beschreibung der angewandten Methodik, die auf einer Kombination aus Dokumentenanalyse und Online-Befragungen basiert. Im Hauptteil werden die Strukturen der Lehramtsausbildung sowie die Einschätzungen von Hochschullehrenden und Lehrkräften in Dänemark und Norwegen analysiert. Dabei stehen insbesondere die Sprachkompetenzen der Studierenden sowie bestehende Herausforderungen wie unklare Standards und fehlende Prüfungsformate im Fokus. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Bewertung und konkreten Reformvorschlägen zur Verbesserung der sprachlichen Ausbildung künftiger Lehrkräfte.

3. Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine triangulierende Methodenkombination ausgewählt: Eine Dokumentenanalyse (siehe 3.2) und zwei Umfragen (siehe 3.3 a und b). Zunächst wurden offizielle studienbeschreibende Dokumente norwegischer und dänischer Universitäten und Hochschulen analysiert, um herauszufinden, ob und wann Sprachzielvorgaben gegeben werden und inwieweit Sprachkenntnisse geprüft und dokumentiert werden.

Ergänzend und triangulierend wurden zwei Online-Befragungen durchgeführt: eine unter Lehrenden an Hochschulen und Universitäten in Norwegen und Dänemark, eine weitere unter Deutschlehrkräften an Schulen in beiden Ländern. Ziel dieser Fragebogenuntersuchungen (vgl. Dörnyei & Taguchi, 2010; Porst, 2014) war eine retrospektive Einschätzung der sprachlichen Vorbereitung im Studium aus Sicht der Auszubildenden und der später im Beruf stehenden Lehrkräfte.⁷

3.1 Begrenzungen

Die Umfrage unter den Lehrenden im Tertiärbereich gibt Einblick in deren Einschätzung der Sprachkompetenzen der Studierenden. Sprachstandsanalysen zu Beginn des Studiums sowie nach dem Erwerb des Bachelor- oder Masterabschlusses wären eine sinnvolle Ergänzung gewesen, ließen sich aus organisatorischen Gründen jedoch nicht realisieren.

Es muss davon ausgegangen werden, dass die Einschätzungen der Lehrenden teilweise subjektiv geprägt sein könnten oder ein Effekt von *effort justification* (Festinger, 1957) vorliegt. Das bedeutet, dass Lehrende möglicherweise zu einer positiveren Bewertung der Studierendenleistungen neigen, da sie selbst in den Lehrprozess involviert sind. Im methodischen Idealfall hätte man die Leistungen der Studierenden von externen Gutachter*innen beurteilen lassen, d.h. wie schon erwähnt Sprachstandsprüfungen durchgeführt.

Auch weitere Faktoren können die Beurteilung der Studierenden beeinflusst haben. So haben die meisten Befragten ihre Ausbildung in dem Land absolviert, in dem sie nun selbst unterrichten – in Dänemark gilt dies für über die Hälfte der Universitätslehrkräfte, in Norwegen sogar für zwei Drittel. Dies könnte auf einen *ingroup bias* (Mullen, Brown & Smith, 1992) hindeuten. Da die Lehrenden mit dem eigenen Bildungssystem vertraut sind, neigen sie möglicherweise dazu, dessen Ausbildungswege, Lehrmethoden und akademischen Standards als besonders angemessen oder gar als überlegen zu bewerten. Auch der fachliche Hintergrund der befragten Lehrkräfte könnte ihre Beurteilung beeinflusst haben: In Dänemark verfügen nur ein Fünftel der 22 Befragten über einen DaF-Hintergrund, in Norwegen lediglich zwei von 18 Befragten. Die Mehrheit der Lehrenden hat eine Ausbildung in Sprach- und Literaturwissenschaften. Damit sind sie eventuell weniger vertraut mit Sprachstandsmessungen und GER-Standards.

3.2 Dokumentenanalyse

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden zunächst relevante Dokumente untersucht. Es wurden Dokumente aus dem Bereich der Studienprogramme für Lehrerausbildungen herangezogen, die zum einen die sprachlichen Anforderungen an Studierende im Fach Deutsch in Dänemark und Norwegen beschreiben (siehe oben) und zum anderen Sprachkompetenzbeschreibungen im Kontext von Abschlussprüfungen oder Studienabschlüssen enthalten. Dies umfasst sowohl Studienpläne von Lehrerausbildungsprogrammen (mit Deutsch als Fach) als auch Kursbeschreibungen (*emnebeskrivelser*) sowie die Kompetenzbeschreibungen der Abschlussprüfungen und

Studienabschlüsse. Außerdem wurden die schulischen Lehrpläne für Deutsch in beiden Ländern analysiert, um erfassen zu können, welche Kompetenzniveaus nach dem schulischen Deutschunterricht erwartet werden können.

3.3 Online-Befragungen

Unsere Untersuchung stützt sich zudem auf zwei Online-Befragungen:

- A) 2024 wurden in Dänemark und Norwegen Deutschlehrer*innen befragt (vgl. auch Bauer & Lindemann, 2025a und 2025b).
- B) 2024 wurden in Dänemark und Norwegen Ausbilder*innen von Deutschlehrer*innen an Universitäten und Hochschulen befragt (vgl. auch Bauer & Lindemann, 2025a und 2025b).

Im Rahmen der Deutschlehrerbefragung (A) wurden alle dänischen und norwegischen Schulen angeschrieben, mit der Bitte, die Umfrage an die Deutschlehrer*innen weiterzuleiten.⁸ Es liegen 149 Antworten von dänischen und 268 Antworten von norwegischen Deutschlehrer*innen vor. Die Informant*innen äußerten sich rückblickend unter anderem zur Relevanz der Studieninhalte für ihre Unterrichtspraxis und ihre Sprachkompetenzen.

Für die Befragung der Ausbilder*innen (B) wurden alle Lehrenden an Instituten kontaktiert, die entsprechende Programme anbieten. Es liegen 22 Antworten aus Dänemark und 18 aus Norwegen vor. Die Respondent*innen bewerteten unter anderem die Relevanz der Curricula für die Lehrerbildung, die Kompetenzen der Studierenden sowie ihre eigene Rolle als Ausbilder*in.

Die Umfrageergebnisse wurden mit Hilfe einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2022) analysiert. Außerdem wurden quantifizierbare Ergebnisse von standardisierten Fragen zusammengefasst.

4. Sprachliche Voraussetzungen und Ausgangsniveaus für ein Deutschstudium in Dänemark und Norwegen

Studierende im Fach Deutsch⁹ – unabhängig davon, ob es sich um ein philologisches Germanistikstudium, ein Fachsprachenstudium mit Schwerpunkt Deutsch oder eine Deutschlehrausbildung handelt – sollten über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen, da es als selbstverständlich gelten muss, dass Deutsch im Studium nicht nur Unterrichtssprache ist, sondern auch für das Lesen, Verstehen und Verfassen akademischer Texte verwendet wird. Im deutschsprachigen Raum wird diskutiert, ob ein Sprachniveau von C1 für die Hochschulzugangsberechtigung zu Studien aller Art an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen ausreichend ist (Harsch, 2018; Althaus, 2018). Für ein Fremdsprachenstudium, z.B. in der Fremdsprache Französisch, werden von den meisten deutschen Universitäten Kenntnisse auf Niveau B2 verlangt.

In Dänemark und Norwegen fehlt eine vergleichbare Debatte darüber, welche Sprachkenntnisse für die Aufnahme eines Fremdsprachenstudiums erforderlich sind. So reicht in Norwegen der Nachweis des Abiturs, um ein Deutschstudium zu beginnen, Sprachkenntnisse in Deutsch werden zwar empfohlen (auf dem Niveau B1), sind aber keine Zulassungsvoraussetzung. In Dänemark werden je nach Typ Deutschstudium unterschiedliche Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Darauf wird im Folgenden (vgl. 4.1) detaillierter eingegangen. Allerdings variieren die erreichten

Sprachkompetenzen bei Schulabschluss je nach schulischen Rahmenbedingungen (s. u.). Dies wirft die Frage auf, inwieweit die an dänischen und norwegischen Schulen erworbenen Deutschkenntnisse ausreichen, um erfolgreich ein Fremdsprachenstudium zu absolvieren. Oder anders formuliert: Wie gut bereiten die schulischen Fremdsprachenkurse in diesen Ländern tatsächlich auf ein Hochschulstudium vor?

Ein Blick nach Deutschland zeigt, dass es für ausländische Studierende, die ein Studium auf Deutsch aufnehmen möchten, bereits detaillierte Kompetenzraster gibt: So haben Bärenfänger, Feike und Magosch (2024) einen Lernzielkatalog für die sprachliche Studienvorbereitung entwickelt, der beschreibt, welche sprachlichen Teilkompetenzen auf den GER-Niveaus A2 bis C1 für ein erfolgreiches Studium notwendig sind. Solche Orientierungshilfen machen deutlich, wie wichtig eine explizite Auseinandersetzung mit sprachlichen Anforderungen im Hochschulkontext ist – nicht nur für die Studienvorbereitung, sondern auch für die curriculare Gestaltung von Studiengängen mit sprachlichem Schwerpunkt. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Vorstellungen von sprachlicher Studierfähigkeit und sprachlichen Studierfertigkeiten in Dänemark und Norwegen implizit oder explizit in der Ausbildung von Deutschlehrer*innen zugrunde liegen.

Der Blick wird deshalb zunächst auf die Sprachniveaus gerichtet, die nach unterschiedlichen schulischen Kursangeboten in beiden Ländern erreicht werden können bzw. sollten. Dazu werden die offiziellen Lehrplan-Beschreibungen für das Fach *Deutsch* (in Dänemark) und für das Fach *Fremdsprache*¹⁰ (in Norwegen) herangezogen.

4.1 Dänemark: Sprachniveaus, die im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts erreicht werden können

In Dänemark lernen die meisten Schüler*innen bereits in der *folkeskole* ([Volksschule]; 1.–9. Klasse) Deutsch, da das Fach auf dieser Schulstufe verpflichtend angeboten wird.¹¹ Am *gymnasiet* ([gymnasiale Oberstufe]; 11.–13. Klasse) können sie das Fach Deutsch weiterführen und zwischen den Kursen *fortsættersprog A* [Fortgeschrittenensprache A] und *fortsættersprog B* [Fortgeschrittenensprache B] wählen. Zusätzlich gibt es für Schüler*innen ohne Vorkenntnisse den Anfängerkurs *begyndersprog A* [Anfängersprache A]. Der Kurs *fortsættersprog A* stellt das höchste schulische Niveau dar und verfolgt Lernziele, die dem GER-Niveau B2 entsprechen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017a, S.4). Die Abschlussprüfung umfasst eine 30-minütige mündliche und eine fünfständige schriftliche Prüfung. Beide Prüfungsteile legen besonderen Wert auf eine flüssige und angemessene Sprachverwendung (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a, S. 21–30). Der Kurs *fortsættersprog B* zielt auf das GER-Niveau B1 und richtet sich an Schüler*innen, die ein grundlegendes Sprachniveau erreichen sollen. Hier stehen das Verstehen und Produzieren einfacher zusammenhängender Texte sowie die Bewältigung typischer Alltagssituationen im Mittelpunkt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b, S. 8). Auch der Anfängerkurs *begyndersprog A* schließt mit dem Ziel B1 ab (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024c, S. 8).

Eine Analyse der dänischen Lehrpläne zeigt demnach, dass für leistungsstarke Schüler*innen in *fortsættersprog A* das Sprachniveau B2 als Abschlussziel gilt. Schwächere Schüler*innen sowie Absolvent*innen der Kurse *fortsættersprog B* und *begyndersprog A* erreichen in der Regel ein Niveau von B1.¹² Dabei wird das GER-Niveau auf dem dänischen Abiturzeugnis nicht ausgewiesen.

4.2 Norwegen: Sprachniveaus, die im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts erreicht werden können

In Norwegen können Schüler*innen ab der 8. Klasse Deutsch als Wahlfach wählen. Eine weitere Möglichkeit bietet sich ab der 11. Klasse in der *videregående skole* ([weiterführende Schule]; Klasse 11-13). Hinweise auf die zu erwartenden GER-Niveaus gibt der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen (Kunnskapsdepartementet, 2020), der explizit an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gekoppelt ist. Im Fach Deutsch sollen die Schüler*innen nach drei Lehrjahren an der *ungdomsskole* ([Untere Sekundarstufe]; Klasse 8–10) das Niveau A1 erreichen (Lehrplan Niveau I; vgl. Kunnskapsdepartementet, 2020). Das Niveau A2 kann an der *videregående skole* (Klasse 11–12) erreicht werden (Lehrplan Niveau II). Nur wenige Schüler*innen wählen anschließend in Klasse 13 Kurse auf Niveau III, was bei Abschluss dem GER-Niveau B1 entspricht. Schüler*innen, die kein Deutsch in der *ungdomsskole* hatten, können in der 11. Klasse als Anfänger*innen beginnen und erreichen dann bis Ende der 12. Klasse maximal das Niveau A2. Die meisten norwegischen Abiturient*innen, die Deutsch belegt haben, dürften somit das Niveau A2 erreichen, nur in Ausnahmefällen (Kurs Niveau III) das Niveau B1.

4.3 Zulassungsvoraussetzungen für die Lehrerausbildungen

In Dänemark wird von Bewerber*innen für eine Deutschlehrerausbildung und für andere Deutschstudien an Universitäten und *professionshøjskoler* [Professions-Hochschulen] verlangt, dass sie entweder den *fortsætterkurs B* oder den *begynderkurs A* erfolgreich abgeschlossen haben (Det Nationale Center for Fremmedsprog, o.J.). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass dänische Studienanfänger*innen der Deutschlehrerausbildungen (und anderer Deutschstudien) zumindest auf dem Niveau B1 eingestuft werden können.

In Norwegen braucht man für die Aufnahme eines Deutschstudiums die allgemeine Hochschulreife [*generell studiekompetanse*]. Schulischer Deutschunterricht wird empfohlen, aber nicht gefordert. Die Abschlussnote im Fach ist ohne Bedeutung. Daher scheint es nicht verwunderlich, dass es Probleme beim Übergang auf Hochschulen und Universitäten geben kann (vgl. Toresen, 2020), da die Sprachkenntnisse vieler Studienanfänger*innen oft eher auf Anfängerniveau (A1/A2) sind.

4.4 Zusammenfassung

Die Ausgangslage ist somit die folgende:

Kriterium	Dänemark	Norwegen
Maximal erreichbares Niveau bei Schulabschluss	B2 GER	A2/B1 GER
Durchschnittsniveau bei Schulabschluss	B1 GER	A1/A2 GER
Zulassungsvoraussetzung für Deutschlehrerausbildung	B1 GER	Keine / „3 Jahre Deutsch empfohlen“

Figur 2 Sprachniveau bei Schulabschluss (laut Lehrplänen) und Zulassungsvoraussetzungen

5. Sprachzielvorgaben in dänischen und norwegischen Studien- und Ausbildungsprogrammen für Deutsch

Damit Studienanfänger*innen ihr Studium auf Deutsch erfolgreich absolvieren können, muss geklärt werden, welche Sprachkenntnisse zu Beginn erwartet werden, welche Anforderungen in den Lehrveranstaltungen bestehen und wie sich die Sprachkompetenz im Verlauf entwickeln soll. Nachdem Kapitel 4 die schulischen Vorkenntnisse und Zulassungsvoraussetzungen für ein Deutschstudium in Dänemark und Norwegen behandelt hat, richtet sich der Fokus nun auf die im Studium angestrebten Sprachziele. Zu diesem Zweck wurden die Studienpläne der Deutschlehrerausbildungen und einiger anderer Deutsch-Studien¹³ untersucht. Die Analyse der „Sprachzielvorgaben“ zeigt, welche Kenntnisse während oder begleitend zum Studium erworben werden müssen.

Als theoretischen Ausgangspunkt für die Analyse der Sprachzielvorgaben wird zunächst das Europäische Profiliraster für Sprachlehrende (EPR) herangezogen.

5.1 Welches Sprachniveau wird für Fremdsprachenlehrer*innen empfohlen? Das Europäische Profiliraster für Sprachlehrende (EPR)

Im Europäischen Profiliraster für Sprachlehrende (EPR) wird beschrieben, welche sprachlichen und professionellen Kompetenzen Sprachlehrkräfte in verschiedenen Entwicklungsphasen typischerweise aufweisen können (vgl. North et al., 2013, S. 6–7). Das Raster dient als Reflexions- und Entwicklungsinstrument für Lehrkräfte, Fortbilder*innen sowie Institutionen und unterstützt die individuelle Weiterentwicklung und Qualitätssicherung im Sprachunterricht.

In diesem Profiliraster werden Idealniveaus beschrieben, nicht die Gegebenheiten in bestimmten europäischen Ländern. Die GER-Niveaus reichen von B1 zu Beginn der ersten Phase und zielen auf ein Niveau C2 bei fertig ausgebildeten Lehrer*innen. Die Sprachkompetenzen sind dabei, gemäß den Ausführungen im EPR, folgendermaßen gestaffelt:

Phase 1 (Lehrkräfte in der Ausbildung oder mit geringer Erfahrung)

In der ersten Teilphase dieser Stufe erwerben die Studierenden grundlegende Kenntnisse der Zielsprache (Mindestniveau B1). Im weiteren Verlauf legen sie während ihres Studiums eine Prüfung auf dem Niveau B2 ab. Parallel dazu absolvieren die zukünftigen Lehrkräfte eine Sprachlehrerausbildung an einer Hochschule, Universität oder einer anerkannten privaten Institution.

Phase 2 (Fortgeschrittene Lehrkräfte)

Während dieser Phase erfolgt eine vertiefende unterrichtspraktische Ausbildung (mindestens 60 Stunden), die mit der Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse kombiniert wird. In der ersten Teilphase wird das Sprachniveau weiter gefestigt, um schließlich in der zweiten Teilphase eine C1-Prüfung oder einen Hochschulabschluss mit zertifizierten Sprachkenntnissen auf C1-Niveau abzulegen.

Zudem sollte in dieser Phase ein Bachelor in Fremdsprachendidaktik erworben oder Lehrveranstaltungen zur Fremdsprachendidaktik absolviert werden. Alternativ kann auch ein

international anerkanntes Zertifikat (mindestens 120 Stunden) in der Vermittlung der Zielsprache erlangt werden, ergänzt durch den Nachweis von mindestens 100 Stunden Fortbildung.

Phase 3 (Erfahrene Lehrkräfte)

Lehrkräfte in dieser Phase sollten in allen sprachlichen Fertigkeiten mindestens das Niveau C1 erreicht haben. Am Ende von Phase 3 wird entweder ein Hochschulabschluss in der Zielsprache oder eine C2-Prüfung abgelegt. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte einen Master in Fremdsprachendidaktik oder angewandter Linguistik besitzen bzw. ein postgraduales oder international anerkanntes Weiterbildungszertifikat (mindestens 200 Stunden) vorweisen können (vgl. North et al., 2013, S. 6–7).

Gemäß dem EPR sollten also auch DaF-Lehrkräfte in Norwegen und Dänemark das Niveau C1 haben, um alle notwendigen sprachlichen Kompetenzen abzudecken. Für erfahrene Lehrkräfte wäre entsprechend C2 das angestrebte Niveau. Auf Grundlage dieses Profilrasters lässt sich folgende ideale sprachliche Entwicklung von Sprachlehrer*innen skizzieren:

Phasenmodell für Sprachlehrkräfte

Phase	Bezeichnung	Sprachkompetenz
Phase 1	Sprachlehrende in Ausbildung oder mit geringer Erfahrung	B1 → B2 (GER)
Phase 2	Angehende Lehrkräfte	C1 (GER)
Phase 3	Erfahrene Lehrkräfte	C1 → C2 (GER)

Figur 3 Phasenmodell für Sprachlehrkräfte, vereinfacht dargestellt nach dem Europäischen Profilraster für Sprachlehrende (EPR, North et al., 2013)

Die folgende Analyse der Studienpläne der Deutschlehrerausbildungen und anderer relevanter Deutschstudien soll nun aufdecken, welche Sprachzielvorgaben dort genannt werden und wann und wie im Studienverlauf das Sprachniveau der Studierenden getestet bzw. dokumentiert wird. Dies gibt die Möglichkeit, den vom Profilraster gewünschten ideellen Sprachniveaus die von den Studieninstitutionen angestrebten Sprachziele ihrer Studienangebote gegenüberzustellen.

5.2 Die Ausgangslage in Dänemark und Norwegen

Es wird festgehalten, dass bei Studienanfang Studierende in den Deutschlehrerausbildungen in Norwegen in der Regel das Niveau A2 in Deutsch haben. In Dänemark liegt dieses Niveau bei B2/B1 (s.o.).

5.3 Sprachzielvorgaben der Deutschlehrerausbildungen in beiden Ländern

In Dänemark bieten die *professionshøjskoler* Deutschlehrerausbildungen für die *folkeskole* (1.-9. Klasse) an. Deutsch kann als 2. oder 3. Unterrichtsfach¹⁴ gewählt werden und die Ausbildung im Fach umfasst 35 ECTS (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024). In den Beschreibungen des Faches Deutsch¹⁵ lassen sich keine konkreten Sprachzielvorgaben finden, die einer Angabe im GER entsprechen. Jedoch wird z.B. betont, dass die Studierenden folgendes Ziel erreichen sollen:

[...] mündlich und schriftlich auf Deutsch kommunizieren können, so dass sie den Deutschunterricht in der Grundschule leiten können, ein sprachliches Vorbild für die Schüler*innen sind und Deutsch als Fach-, Alltags- und Klassenzimmersprache verwenden können. (Studieordnung, Lærerruddannelse Absalon professionshøjskole, 2024, S.152; Übersetzung der Autorinnen)¹⁶

Deutschlehrer*innen für das *gymnasiet* werden an den Universitäten ausgebildet. Hierzu absolvieren die Studierenden zunächst einen Bachelor in Deutsch. Die Ausbildung dauert 3 Jahre und beinhaltet Kurse im Bereich Deutsch in der Größenordnung 135 ECTS. Hinzu kommen weitere 45 ECTS in einem Nebenfach.¹⁷ Für das Ende dieser Ausbildung, die noch keine didaktischen und/oder pädagogischen Komponenten enthält, wird eine Sprachzielvorgabe angegeben: „Ein Bachelor in deutscher Sprache und Kultur erreicht während seines Studiums sprachliche Kompetenzen auf dem Niveau B2 GER.“ (KU 2019, Fagstudieordnung Bachelor i tysk sprog og kultur, 2019, S.4; Übersetzung der Autorinnen).¹⁸ Innerhalb des Bachelorstudiums gibt es u.a. auch mündliche und schriftliche Prüfungen auf Deutsch, in deren Beschreibungen jedoch das Sprachniveau B2 nicht genannt wird. Es bleibt deshalb unklar, inwieweit und wie das Erreichen des Niveaus B2 gesichert wird.

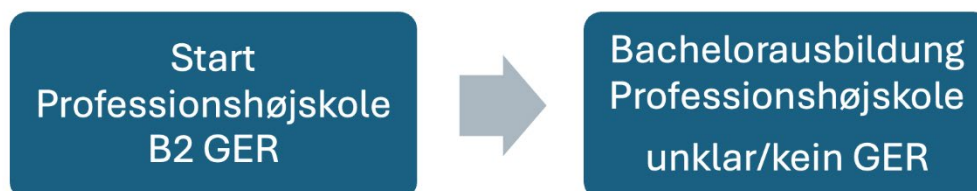
Die dänische *Kandidat*-Ausbildung entspricht einer Master-Ausbildung. Sie baut auf einer erfolgreich abgeschlossenen Bachelor-Ausbildung im Fach auf. Studierende, die sich auf eine Arbeit an einem *gymnasiet* vorbereiten möchten, können die *gymnasiet*-orientierte [*gymnasrettede*] Variante des zweijährigen Aufbaustudiums (120 ECTS) wählen. 75 ECTS des Studiums sind Kursen im Bereich Deutsch gewidmet. Das zu erreichende sprachliche Kompetenzniveau wird nicht konkret mit Hinweis auf den GER angegeben, jedoch weisen die Kompetenzbeschreibungen in der *Fagstudieordnung Kandidat i tysk sprog og kultur* auf ein Niveau C1/C2 hin: z.B. „auf Deutsch lesen, verstehen, sprechen und schreiben auf akademischem Niveau.“ (KU, Fagstudieordnung Kandidat i tysk sprog og kultur, 2019, S. 5; Übersetzung der Autorinnen). Auch hier gibt es in den Prüfungsbeschreibungen keine Angaben zum Sprachkompetenzniveau.¹⁹

Heute führt in Norwegen im Prinzip ein fünfjähriges Masterstudium [*lektorutdannelse*] zur Qualifikation als Lehrer*in. In diesem kann das Fach Deutsch als eines der meist zwei Unterrichtsfächer gewählt werden: entweder als Fach 1, das Masterfach, oder Fach 2. Allerdings wählen nur wenige Studierende das Fach Deutsch als Masterfach. Sie absolvieren dann ca. 200 ECTS²⁰ bezogen auf die spätere Unterrichtssprache Deutsch, inklusive einer abschließenden Masterarbeit. Wählen sie Deutsch jedoch als Fach 2, belegen sie lediglich ca. 60-70 ECTS²¹ in dieser Sprache. An der Universität Oslo²² wird empfohlen, dass Studienanfänger*innen, d.h. Studierende im 1. Semester, Deutschkenntnisse auf Niveau B1 oder mindestens Kurse auf Niveau II mitbringen (Universität Oslo, o.J.a). Für Fach 2-Studierende an der Universität Oslo wird somit Niveau B1 als Startniveau im 1. Semester angesetzt, im 2. Semester ein Startniveau B1/B2 (Universität Oslo, o.J.b). In den Kursbeschreibungen ist von umschreibenden Sprachzielvorgaben die Rede, die jedoch nicht am GER gemessen werden.²³ Studierende mit Deutsch als Fach 1 belegen weitere Kurse²⁴ auf Bachelor-Niveau und ca. 120 ECTS auf Master-Niveau²⁵. Für Kurse auf Masterniveau werden keine konkreten Sprachzielvorgaben angegeben. Es finden sich jedoch auch hier Zielbeschreibungen wie „du kannst dich variiert und präzise auf Deutsch ausdrücken, sowohl schriftlich als auch mündlich mit einem hohen Grad an grammatischer und idiomatischer Korrektheit“; (Universität Oslo, o.J.c; Übersetzung der Autorinnen).²⁶

Für Studierende, die sich über ein Fachstudium in Deutsch außerhalb des *Lektor*-Programms und einer daran angehängten Praktisch-Pädagogischen Ausbildung (*PPU*) für den Lehrerberuf qualifizieren möchten, gelten prinzipiell die gleichen Angaben, da sie die gleichen Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch besuchen.

5.4 Zusammenfassung der Sprachzielvorgaben

Der Vergleich zwischen den beiden Ländern und den jeweiligen Deutschlehrerausbildungen zeigt, dass für die jeweils ausgebildeten Lehrer*innen recht unterschiedliche Sprachziele angestrebt werden. Dabei sollte vor allem nicht außer Acht gelassen werden, dass genaue Sprachzielvorgaben meist zu fehlen scheinen bzw. unklar ist, wie Sprachkompetenzen geprüft werden.



Figur 4 Sprachzielvorgaben Professionshøjskoler, Dänemark



Figur 5 Sprachzielvorgaben Universitäten, Dänemark



Figur 6 Sprachzielvorgaben Universitäten, Norwegen

Lehramtsstudierende in Dänemark, die sich für die *folkeskole* ausbilden oder nur einen Bachelor in Deutsch erlangen, beenden ihre Ausbildung den Sprachzielvorgaben zufolge auf Niveau B2 (siehe Figuren 4 und 5). Dies scheint auch das Zielniveau für norwegische Lehrerstudierende zu sein, selbst mit einem Master, da Angaben über das Bachelor-Niveau hinaus fehlen. Für *Kandidat*-[Master-]Studierende in Dänemark werden teilweise keine konkreten Angaben gemacht, jedoch Beschreibungen geliefert, die zum Abschluss auf Niveau C1/C2 schließen lassen.

6. Sprachkenntnisse von zukünftigen Deutschlehrer*innen am Studienende – offizielle Anforderungen

6.1 Anforderungen in Dänemark

In Dänemark variieren die Prüfungsformen im Fach Deutsch je nach Universität und *professionshøjskole*, sowie dem spezifischen Studiengang. In den dänischen *professionshøjskoler*

sind die Prüfungen gesetzlich geregelt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024): In den Fremdsprachenfächern muss mündlich und schriftlich geprüft werden. Beide Teile sollen benotet werden und müssen auch bestanden werden.²⁷ Als Beispiel ziehen wir wiederum die Deutschlehrausbildung der *professionshøjskole* Absalon in Roskilde heran (vgl. Endnote 15). Die Examensprüfungen bauen auf vier individuellen Portfolios der Studierenden auf. Die schriftliche Prüfung ist eine Hausarbeit. Hinzu kommt eine mündliche Prüfung. In beiden wird auch das sprachliche Niveau bewertet. Nähere Angaben zum Sprachniveau fehlen (Studieordnung Læreruddannelsen Absalon, 2024, S. 65).

In der dänischen *Kandidat*-(Master-)Ausbildung mit Zuschnitt für zukünftige Lehrer*innen am *gymnasiet* (hier am Beispiel der *Københavns Universitet*) müssen die Studierenden im Masterteil 75 ECTS in Deutsch absolvieren. Diese verteilen sich auf drei Kurse und die Abschlussarbeit (*Speciale*, 30 ECTS). Sowohl das *Speciale* als auch die Prüfung eines Kurses können statt auf Deutsch auf Dänisch geschrieben werden, ein weiterer Kurs wird mit Hilfe eines Portfolios bewertet.²⁸ Die abschließende Masterarbeit (*speciale*) braucht also nicht auf Deutsch geschrieben zu werden.

Die deutschen Sprachfertigkeiten werden demnach eventuell ausschließlich auf Grundlage eines einzigen Kurses (*Frit emne 3*) bewertet. Für ihn gibt es drei Noten: sowohl schriftlich (ohne Hilfsmittel; *skriftlig sprogfærdighed*) als auch mündlich (*mundtlig sprogfærdighed*) und für den Inhalt des Kurses. Es gibt keine genauen Angaben zum sprachlichen Niveau, es wird jedoch erwartet, dass die Studierenden auf einem „professionellen Niveau“ kommunizieren können sollen.²⁹ Die Benotungen für die mündliche bzw. schriftliche Sprachbeherrschung zählen jeweils 2,5 ECTS, d.h. insgesamt 5 von 75 ECTS im Masterstudium.

6.2 Anforderungen in Norwegen

In Norwegen variieren die Prüfungsformen im Fach Deutsch je nach Universität und spezifischem Studiengang. Es gibt grundsätzlich sowohl *Hjemmeeksamen* [Hausarbeiten], bei denen die Studierenden Hilfsmittel nutzen können, als auch mündliche und schriftliche Prüfungen unter Aufsicht, digitale und nicht-digitale Prüfungen. Die Wahl der Prüfungsformate liegt in der Hand der verantwortlichen Institute. Es gibt keine allgemeingültige, staatlich festgelegte Prüfungsordnung für Lehramtskandidat*innen.

Aus Kostengründen sind die meisten Universitäten zu schriftlichen digitalen Prüfungsformaten ohne Aufsicht übergegangen. Der Gebrauch von KI in Prüfungen ist erlaubt, Studierende müssen allerdings angeben, wie sie diese benutzt haben.

Studienleistungen werden kumulativ angerechnet, es gibt keine summativen Prüfungen am Studienende. Dies gilt für Jahresstudien und Bachelorstudien; Masterstudierende schließen das Studium mit der Masterarbeit ab, diese werden auf Deutsch verfasst.

Leistungen in den studienbegleitenden Kursen werden mit den Noten A (sehr gut) bis F (nicht bestanden) bewertet. Als „bestanden“ reicht die Note E. Es gibt keine Kopplung an den GER.

Die Durchsicht verschiedener Prüfungsordnungen für den Master in Deutsch bzw. Master in Education mit Deutsch an verschiedenen norwegischen Universitäten zeigt, dass Sprachkenntnisse in die Benotung von Masterarbeiten einfließen sollen. Allerdings konnten an keiner Stelle Erläuterungen dazu gefunden werden, in welcher Form und in welchem Grad Sprachkenntnisse die Note beeinflussen. Diese Entscheidung liegt in der Hand der Prüfenden. Auf dem Masterzeugnis

wird zwar eine Abschlussnote für die Masterarbeit angegeben, jedoch wird nicht spezifiziert, welches Sprachniveau gemäß dem GER am Ende des Studiums erreicht wurde.

6.3 Sprachkenntnisse der Studierenden bei Abschluss einer Deutschlehrerausbildung. Selbsteinschätzung von Lehrkräften im Tertiärbereich in Dänemark und Norwegen

Wie bereits an anderer Stelle für Norwegen dargelegt wurde (Bauer & Lindemann, 2025a), schätzen die Unterrichtenden im Bereich Deutsch an den Universitäten die Sprach- und Grammatikkenntnisse der Studierenden häufig als unzureichend³⁰ ein. Dies gilt insbesondere für die Sprachkenntnisse von Absolvent*innen eines kürzeren Deutschstudiums (≤ 60 ECTS). Auch in Dänemark halten über 40% der Lehrkräfte die Sprachkenntnisse der Studierenden im 1. Semester für ungenügend, nur 20% halten sie für gut, knapp 40% für ausreichend.

Eine Lehrkraft in Dänemark erklärt diese Situation folgendermaßen:

Ich denke, es kann damit zusammenhängen, dass die Studierenden oft keine gute Beratung bezüglich des Sprachniveaus erhalten, deswegen gibt es immer Studierende im Kurs, die eigentlich kaum Deutsch sprechen. Juristisch ist es erlaubt, weil in der Studienordnung Anfängerniveau als Voraussetzung für das Fach Deutsch angegeben ist. Es wird auch dadurch unterstützt, dass es nicht so viele Bewerber gibt. Wenn jemand wegen des Niveaus nicht eingeschrieben wird, kann [es] passieren, dass der Kurs überhaupt nicht zustande kommt. Es hat aber andererseits Auswirkungen auf den Verlauf des Kurses und auf den Unterricht an sich. (Zitat 1 Lehrkraft A, Dänemark)

Eine andere Informantin sieht die Ursachen in der Organisation der Lehrerausbildung und hofft auf bessere Sprachkenntnisse bei den Studierenden im Zuge der Studienreform:

An der Lehrerausbildung ist das Fach Deutsch erst relativ spät wählbar. Die Studenten haben sich seit dem Gymnasium typisch nicht mit Deutsch beschäftigt. Wortschatz und grammatische Strukturen sind in Vergessenheit geraten. Angst vor fehlenden sprachlichen Fertigkeiten und fehlender sprachlicher Korrektheit sind ein weiterer Hemmschuh. Die letzte Studienreform hatte aufgrund der Modularisierung und der stark verkürzten Studienzeit einen negativen Effekt auf die Erreichung der Kompetenzziele. Dies wird sich mit der neuen Lehrerbildung hoffentlich ändern (keine Modularisierung, vier Semester Deutsch, mehr Unterrichtsstunden). (Zitat 2, Lehrkraft B, Dänemark)

Offensichtlich ist das Fach Deutsch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache (L1) attraktiver als für Studierende mit Dänisch als L1, wie eine dänische Lehrkraft bedauert:

Bei uns gibt es viele mehrsprachige Studierende, die sehr gute Deutschkenntnisse haben (Muttersprachniveau). Viele dänische Studierende haben ein so schwaches Deutschniveau, dass sie es nicht wagen, Deutsch zu wählen. Das finde ich jammer schade. (Zitat 3, Lehrkraft C, Dänemark).

In Norwegen werden die Sprachkenntnisse der Erstsemester noch schlechter eingeschätzt, die Hälfte der Befragten hält sie für „ungenügend“, die andere Hälfte für „ausreichend“. Keine der befragten Lehrkräfte in Norwegen hielt die Sprachkenntnisse der Erstsemester für „gut“ oder „sehr gut“.

Dabei bringen die Studierenden sehr variierende Kenntnisse aus der Schule mit, so kommentiert eine norwegische Lehrkraft:

Ich erlebe die Gruppen als äußerst heterogen. Allgemein mag es stimmen, dass neue/junge Studenten unzureichende Kenntnisse aus der Schule mitbringen, aber ich habe auch immer einige leistungsstärkere Studenten. Diese haben ihre Kenntnisse aber meistens nicht aus der Schule. (Zitat 4, Lehrkraft A, Norwegen)

Die Sprachkenntnisse der Studierenden verbessern sich nach Einschätzung der Ausbilder*innen erwartungsgemäß im Verlauf des Studiums. Allerdings meint nur knapp ein Drittel der befragten Lehrkräfte in Dänemark, dass die Studierenden nach Abschluss eines kürzeren Deutschstudiums (≤ 60 ECTS) „gute“ Deutschkenntnisse haben. Die Hälfte hält sie für „ausreichend“, jeder Fünfte meint, sie seien „ungenügend“.³¹

Eine Lehrkraft in Dänemark hob hervor, dass es wichtig sei, hier nach der Herkunft der Studierenden zu differenzieren: „*Es gibt Kurse, wo ca. die Hälfte der Studierenden Muttersprachler/innen sind.*“³² Es sei der Informantin zufolge die andere Hälfte der Kursteilnehmer*innen (also die Nicht-Erstsprachler*innen), die ungenügende Deutschkenntnisse haben.³³

Auffallend schlechter werden die Deutschkenntnisse der Studierenden nach Abschluss eines Jahresstudiums von den norwegischen Lehrkräften beurteilt: hier meinten knapp zwei Drittel, dass die Sprachkenntnisse „ungenügend“ seien, ein Drittel meinte, sie seien „ausreichend“. Nur zwei der Befragten hielten sie für „gut“.

Das in Norwegen, aber nicht in Dänemark angebotene Jahresstudium (60 ECTS) in Deutsch führt zu einer Verbesserung der Sprachkenntnisse (vgl. Bauer & Lindemann, 2025a).

Lehrkräfte in Norwegen sind aber mehrheitlich der Meinung, dass nur Absolvent*innen eines Masterstudiengangs im Fach Deutsch gute oder sehr gute Sprachkenntnisse haben (vgl. Bauer & Lindemann, 2025a).

Auch viele Kolleg*innen in Dänemark schätzen die Deutschkenntnisse von Studierenden kürzerer Deutschstudien (≤ 60 ECTS) als unzureichend ein. Sie bescheinigten jedoch den Masterstudierenden mehrheitlich „gute“ Sprachkenntnisse.

7. Diskussion

7.1 Unterschiede in den Sprachniveaus zwischen Dänemark und Norwegen

Die Dokumentenanalyse hat gezeigt, dass dänische Studienanfänger*innen Deutschkenntnisse auf Niveau B1/B2 mitbringen. Es erscheint realistisch, dass die Studierenden beim *Kandidat*-[Master-]Abschluss das Niveau C1/C2 erreichen, beim Abschluss einer Ausbildung an einer *professionshøjskole* (35 ECTS) das Niveau B2.

Die norwegischen Studienanfänger*innen beginnen ihr Deutsch-Studium auf Niveau A2/B1. Das niedrige Sprachniveau bei Studienbeginn lässt Zweifel aufkommen, inwiefern Studierende während eines Deutschstudiums ihr Sprachniveau bis auf Niveau C1/C2 verbessern können.

Kriterium	Dänemark	Norwegen
Niveau bei Abschluss nach einem kürzeren Studium (< 60 ECTS)	B1/B2 GER	A2/B1 GER
Niveau bei Abschluss nach Masterstudium	C1/C2 GER	Nicht spezifiziert

Figur 7 Erwartetes Sprachniveau bei Studienabschluss in Dänemark und Norwegen

In beiden Ländern ist fraglich, ob Studierende in kürzeren Studienformaten – wie der dänischen Lehrer*innenausbildung an *professionshøjskoler* (35 ECTS), Bachelor- oder Nebenfachstudien in Dänemark oder den Fach-2-Ausbildungen in Norwegen (60 ECTS Deutsch) – ihre Sprachkenntnisse auf ein ausreichendes Niveau verbessern können. Das Sprachenlernen ist auf ein halbes Jahr (30 ECTS) bzw. auf zwei Semester begrenzt, was vermutlich einen wesentlichen Hinderungsfaktor für das Erreichen eines höheren Niveaus darstellt.

7.2 Problematik der unklaren sprachlichen Anforderungen und fehlenden Sprachzielvorgaben im Studium

Unsere Analyse zeigt, dass in den untersuchten Studienbeschreibungen in beiden Ländern keine eindeutigen GER-basierten Sprachzielvorgaben ausgewiesen werden – weder in den Kurs- noch in den Zielbeschreibungen.³⁴ Somit bleibt unklar, welche Sprachzielvorgaben als Richtschnur für das Sprachenlernen gelten und auch bei der Beurteilung von Prüfungsleistungen herangezogen werden. Dies kann auch dazu führen, dass den Studierenden nicht deutlich vor Augen steht, welches Sprachniveau für das Unterrichten an Schulen erforderlich ist.

In Dänemark scheinen zudem einige Kurse auch die Anfertigung von Aufgaben auf Dänisch zuzulassen, so dass die Studierenden nicht grundsätzlich dazu gezwungen sind, ihr Studium ausschließlich in der Zielsprache Deutsch zu absolvieren.

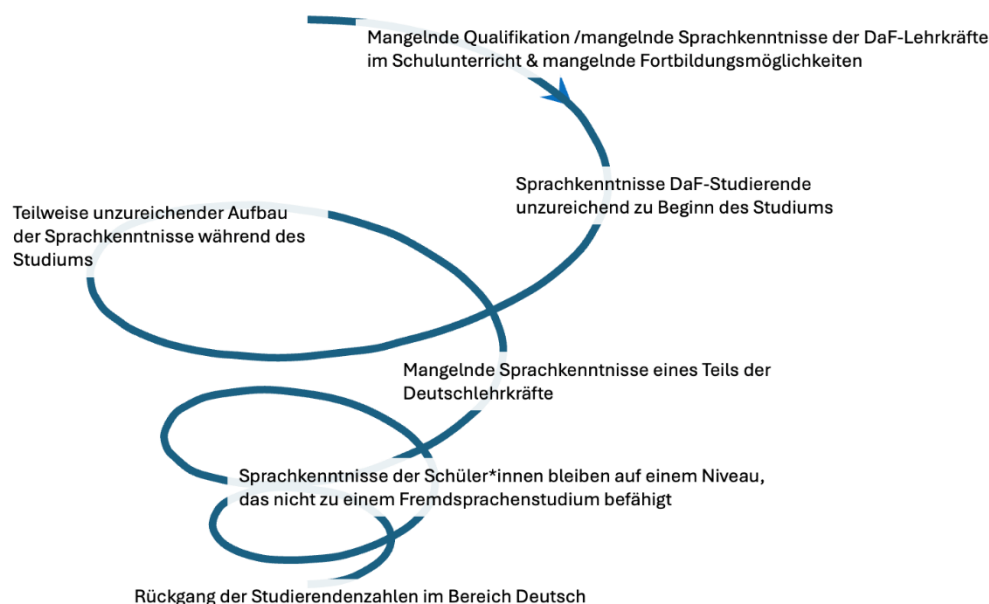
7.3 Prüfungsformate und das Sprachniveau

Um Kosten zu sparen, werden in beiden Ländern vor allem mündliche Prüfungen immer seltener durchgeführt. An ihre Stelle treten kostengünstigere Prüfungsformate, bei denen die Studierenden ihre Prüfungen von zu Hause aus und mit allen Hilfsmitteln absolvieren können. Da hierbei auch eine Nutzung von KI möglich ist, ist für die Prüfenden kaum noch nachvollziehbar, auf welchem Sprachniveau sich die Studierenden eigentlich befinden. Aufgrund von Sparmaßnahmen werden zudem immer seltener externe Prüfer*innen hinzugezogen. Infolgedessen bewerten nicht selten Unterrichtende ihre eigenen Studierenden. Dies kann letztlich zur oben erwähnten *effort justification* (vgl. 5.1) führen.

7.4 Langfristige Auswirkungen der Entwicklung auf das Fach Deutsch in Dänemark und Norwegen

Der Rückgang der Studierendenzahlen und der Lehrerstudierenden im Bereich Deutsch ist kein isoliertes Phänomen, sondern Teil einer komplexen Entwicklung, die sich als Abwärtsspirale beschreiben lässt (vgl. Figur 8). Diese Spirale beginnt mit der unzureichenden Qualifikation bzw. mangelnden Sprachkompetenz vieler DaF-Lehrkräfte im Schuldienst. In beiden Ländern fehlen zudem gezielte Fortbildungsmöglichkeiten, um bestehende Defizite auszugleichen. Diese Situation hat direkte Auswirkungen auf die Schüler*innen: Unzureichend ausgebildete Lehrkräfte verfügen oftmals nicht über die sprachlich-fachlichen Kompetenzen, die für qualitativ hochwertigen Unterricht notwendig wären, was sich wiederum negativ auf Motivation und Lernfortschritte der Lernenden auswirkt. Viele Schüler*innen erreichen so kein Sprachniveau, das sie für ein

anschließendes Fremdsprachenstudium befähigen würde. In der Folge beginnen viele angehende Lehrerstudierende ihr Studium mit bereits unzureichenden Sprachkenntnissen. Diese werden im Verlauf des Studiums nur begrenzt ausgebaut, teilweise bedingt durch mangelnde, gezielte sprachpraktische Angebote. Besonders problematisch sind in diesem Zusammenhang Deutschstudiengänge mit lediglich 60 ECTS-Punkten oder weniger. In so kurzer Zeit können kaum hinreichende sprachliche Kompetenzen aufgebaut werden, wie sie für eine qualifizierte Sprachlehrkraft erforderlich wären. Dies führt dazu, dass die Studierenden das Studium mit einem Niveau abschließen, das sie kaum dazu befähigt, eigenständig qualitativ hochwertigen Deutschunterricht zu gestalten. Der Kreislauf schließt sich, wenn diese Absolvent*innen in den Schuldienst eintreten und ihrerseits – aufgrund sprachlicher Unsicherheit – einen Unterricht anbieten, der wenig sprachlich immersiv, motivierend oder strukturiert ist. Das sinkende Interesse der Schüler*innen führt langfristig zu einem Rückgang der Bewerber*innenzahlen für das Fach Deutsch auf Hochschulebene. Diese rückläufige Nachfrage wiederum hat zur Folge, dass Universitäten eigene Studienangebote z.B. für Lehrerstudierende nicht aufrechterhalten können. Figur 8 macht diese sich selbst verstärkende Dynamik sichtbar: Die mangelhafte Qualifikation im Schuldienst wirkt sich auf die Schüler*innen aus, deren unzureichende Sprachkenntnisse wiederum in einem geringen Interesse an einem Deutschstudium und unzureichend vorbereiteten Studienanfänger*innen münden.



Figur 8 Fehlende Sprachkenntnisse von DaF-Lehrkräften: Langfristige Auswirkungen auf das Fach Deutsch in Dänemark und Norwegen.

7.5 Zusammenfassung der zentralen Problempunkte

Unsere Untersuchung zeigt mehrere zentrale Herausforderungen in der Deutschlehrerausbildung:

- **Fehlende klare Sprachvorgaben:** Es gibt keine einheitlichen Einstiegs- und Abschlussanforderungen für das Sprachniveau, was die gezielte Förderung der Studierenden erschwert. Eine Orientierung am Europäischen Profilstar für Sprachlehrende (EPR) wäre sinnvoll.
- **Unklare sprachliche Progression:** Die Studierenden erhalten keine eindeutigen Hinweise zur sprachlichen Entwicklung im Studium. Unterstützende Maßnahmen für sprachlich schwächere Studierende fehlen häufig.

- **Mangelnde Prüfungsstandards:** Sprachliche Leistungen werden in Prüfungen nicht systematisch nach GER-Kriterien bewertet, was die Sicherstellung eines einheitlichen Kompetenzniveaus erschwert.

Eine stärkere Orientierung an verbindlichen Sprachzielen sowie gezielte Fördermaßnahmen könnten die Ausbildung künftiger DaF-Lehrkräfte erheblich verbessern.

8. Beantwortung der Forschungsfrage

Diese Untersuchung wird von der Frage geleitet, inwieweit die derzeitigen Strukturen der Deutschlehrausbildung in Dänemark und Norwegen sicherstellen, dass Absolvent*innen ein sprachliches Kompetenzniveau erreichen, das sie befähigt, qualifizierten Deutschunterricht an den Schulen zu erteilen.

Die Analyse hat gezeigt, dass die derzeitigen Strukturen der Deutschlehrausbildung in Dänemark und Norwegen nicht in ausreichendem Maße sicherstellen, dass Absolvent*innen Sprachkenntnisse auf einem Niveau besitzen, das es ihnen erlaubt, kompetenten Deutschunterricht zu erteilen.

In Dänemark erreichen Absolvent*innen einer *Kandidat*-Ausbildung zwar häufig C1/C2-Niveau, jedoch gibt es in den kürzeren Ausbildungsprogrammen (z. B. an *professionshøjskoler*) keine verbindlichen GER-basierten Sprachzielvorgaben. In Norwegen bleibt das erreichte Sprachniveau vieler Absolvent*innen häufig unter B2, insbesondere bei kürzeren Studiengängen oder wenn Deutsch nur als Fach 2 gewählt wird. Zudem fehlen in beiden Ländern einheitliche Sprachstandserhebungen und verbindliche Prüfungsformate zur Sicherstellung der erforderlichen Sprachkompetenzen.

Diese Befunde machen deutlich, an welchen Stellen das Ausbildungssystem gezielt reformiert werden muss, um künftige Lehrkräfte sprachlich besser auf den Beruf vorzubereiten.

9. Reformvorschläge mit Blick auf die Sprachfertigkeiten

Aufbauend auf diesen Befunden und im Einklang mit bestehenden Forderungen der Forschung (vgl. Krumm & Riemer, 2010; Bauer & Lindemann, 2025a), werden im Folgenden konkrete Maßnahmen vorgeschlagen, die auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems ansetzen – von der schulischen Vorbereitung über den Hochschulzugang bis zur berufsbegleitenden Weiterbildung.

9.1 Schulisches Lernen: Ausbau intensiver Fremdsprachenkurse

- Angebot von Vertiefungskursen in Deutsch (und anderen Fremdsprachen)
- Intensivtraining mit muttersprachlichen Lehrkräften oder Gastlehrer*innen aus deutschsprachigen Ländern
- Kurzaufenthalte an Partnerschulen in D-A-CH für motivierte Schüler*innen

9.2 Vorkurse und Studienbeginn

- Sprachpraktische Sommerkurse (z. B. an Goethe-Instituten bzw. Österreich-Instituten, Partneruniversitäten oder am DNSZ) als Ergänzung zu formalen Sprachtests
- Verbindliche Einstufungstests an allen Ausbildungsinstitutionen zu Studienbeginn, um gezielte Förderung zu ermöglichen.
- Deutliche Vorgabe der Aufnahmevoraussetzung für ein DaF-Studium: B2

9.3 Sprachpraktische Ausrichtung der DaF-Lehrerausbildung

- Fokussierung auf alltagsnahe Sprachverwendung, mündliche Kommunikation und Fachsprache im Unterricht
- Einführung eines „sprachpraktischen Jahres“ im deutschsprachigen Umfeld
- Regelmäßige Sprachfertigkeitstests mit verbindlichen Mindeststandards, die sich am GER orientieren

9.4 Masterstudiengänge

- Beibehaltung der Masterstruktur, jedoch mit verpflichtenden sprachlichen Vertiefungsmodulen
- Obligatorische Auslandsaufenthalte (Auslandssemester oder längeres Praktikum im deutschsprachigen Raum)

9.5 Verpflichtende Sprachprüfungen

- zertifizierte Sprachprüfungen³⁵ auf C1-Niveau für alle DaF-Studiengänge, insbesondere für Programme mit weniger als 60 ECTS, die den Zugang zum Schuldienst eröffnen.

9.6 Berufseinstieg

- Einrichtung von Mentoringprogrammen mit integriertem Sprachcoaching
- Unterstützung neuer Lehrkräfte beim sicheren und konsequenten Einsatz der Zielsprache Deutsch im Unterricht

9.7 Maßgeschneiderte Programme und Anerkennung ausländischer DaF-Qualifikationen

- Anerkennung ausländischer Qualifikationen nur in Kombination mit einem verpflichtenden Sprachassessment (z. B. C1/C2-Test)
- Einführung einer „Qualifikationsbrücke“ für Lehrkräfte mit Germanistik-Hintergrund, die gezielt DaF-spezifische Inhalte und sprachpraktische Schulungen umfasst

9.8 Sprachliche Weiterbildung

- Einführung eines kontinuierlichen Sprachbegleitprogramms, das allen Lehrkräften die regelmäßige Weiterentwicklung ihrer Sprachfähigkeiten ermöglicht, auch über die Einstiegsphase hinaus

Alle vorgeschlagenen Maßnahmen stehen in direktem Zusammenhang mit den Befunden unserer Untersuchung und zielen darauf ab, strukturelle Schwächen in der sprachlichen Ausbildung künftiger DaF-Lehrkräfte in Dänemark und Norwegen gezielt und nachhaltig zu beheben.

10. Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf sprachliche Defizite bei einem Teil der angehenden und praktizierenden Deutschlehrkräfte in Dänemark und Norwegen hin. Diese können sich negativ auf die Qualität des Unterrichts auswirken und das Interesse der Lernenden an der deutschen Sprache

beeinträchtigen. Die Relevanz sprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht macht deutlich, dass gezielte Maßnahmen zur Verbesserung erforderlich sind.

Zur Unterstützung einer qualitativ hochwertigen DaF-Lehrkräftebildung erscheint ein mehrdimensionales Reformkonzept angezeigt. Dieses sollte die schulische Förderung, die universitäre Ausbildung sowie die berufsbegleitende Weiterbildung in den Blick nehmen. Zentrale Ansatzpunkte wären unter anderem die Einführung verbindlicher Sprachzielvorgaben, curricular verankerter Sprachmodule und standardisierter Prüfungen auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Solche Maßnahmen können dazu beitragen, die sprachliche Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrkräfte zu stärken und das Fach Deutsch nachhaltig zu fördern.

Endnoten

- 1) In komplexen Komposita mit mehr als zwei Teilen wird auf gendergerechte Bezeichnungen verzichtet.
- 2) Auskunft für Dänemark: E-Post *Det Nationale Center for Fremmedsprog*, 5.3.2025; Auskunft für Norwegen: HKdir, 2024.
- 3) In dieser Darstellung liegt der Fokus auf der Vorbereitung der Schüler*innen auf ein DaF-Studium. Dies ist jedoch nicht das primäre Ziel des schulischen Deutschunterrichts.
- 4) Außer an Universitäten kann man sich in Norwegen an der *Høyskole i Østfold* und an der Hochschule *Oslo MET* zur Deutschlehrer*in ausbilden. Die *Høyskole i Østfold* bietet eigene Studienprogramme und Kurse an. Die Hochschule *Oslo MET* lässt ihre Studierenden der Fremdsprachenlehrausbildungen an Partneruniversitäten und -hochschulen im Ausland ausbilden und bietet selbst keine eigenen Kurse an. Um den Lesefluss zu erleichtern, werden die Ausbildungsinstitutionen unter dem Begriff „Universitäten“ zusammengefasst.
- 5) Der Blick wird auf die Sprachfertigkeiten konzentriert, wobei den Autorinnen – wie oben ausgeführt (vgl. 1.1) – bewusst ist, dass auch andere Kompetenzbereiche eine zentrale Rolle spielen.
- 6) Entsprechend dem Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende wäre dies das Niveau C1/C2 GER.
- 7) Teilergebnisse zu Norwegen sind bereits veröffentlicht worden (vgl. Bauer & Lindemann, 2025a).
- 8) Es konnte nicht überprüft werden, inwieweit der Link auch tatsächlich weitergeleitet wurde; da keine Angaben dazu gefunden werden konnten, wie viele Deutschlehrer*innen zum Erhebungszeitraum aktiv im Schuldienst waren, können keine Aussagen über die Rücklaufquote gemacht werden.
- 9) Es wurden die Begriffe *das Fach Deutsch* und *Deutschstudium* als zusammenfassende Überbegriffe für Studienangebote benutzt, deren Inhalte sich mit der deutschen Sprache, Kultur und/oder Literatur beschäftigen. Deutsch ist grundsätzlich bei allen Angeboten als eine Fremdsprache anzusehen.
- 10) In Norwegen gibt es nur Lehrpläne für das Fach Fremdsprache. Dieses Fach kann mit den unterschiedlichsten konkreten Fremdsprachen (außer Englisch) an den Schulen angeboten werden, u.a. auch mit der Fremdsprache Deutsch.
- 11) Nur wenige *folkeskoler* bieten Französisch als Alternative an.
- 12) Analyse der Autorinnen, basierend auf den Begleittexten [*Vejledninger*] und Lehrplänen [*læreplaner*] in den dänischen Curricula für das *gymnasiet*.
- 13) Da sowohl in Norwegen als auch in Dänemark aus Kosten- und Kapazitätsgründen viele Studienangebote, die von Lehrerstudierenden belegt werden müssen, nur bedingt Lehrer*innen als Zielgruppe haben, beinhaltet die Analyse auch Kurse, die nur aus organisatorischen Gründen auch ein Teil einer Lehrerausbildung sind bzw. sein können.

-
- 14) Insgesamt sind drei Unterrichtsfächer zu belegen. Das erste Fach ist das Wichtigste und muss entweder Dänisch, Englisch oder Mathematik sein (vgl. Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024).
- 15) Die fachlichen Beschreibungen der einzelnen Ausbildungsinstitutionen unterscheiden sich etwas voneinander, halten sich aber alle an die Richtlinien, die die Verordnung für den Professionsbachelor vorschreibt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024). Für anschauliche Zitate in diesem Text wurden die Studienpläne der Absalon *Professionshøjskole* in Roskilde gewählt.
- 16) „[...] kommunikere mundtligt og skriftligt på tysk i forhold til at kunne forstå grundskolens tyskundervisning, være et sprogligt forbillede for eleverne og anvende tysk som fag-, hverdags- og klasserumssprog.“ (Studieordning Læreruddannelse, Absalon, 2024, S.152).
- 17) Siehe hierzu beispielsweise die Ausführungen in Københavns universitet (2019). Fagstudieordning for bacheloruddannelsen i tysk sprog og kultur, 2019, S.6.
- 18) „En bachelor i tysk sprog og kultur opnår desuden i løbet af sit studium sproglige kompetencer svarende til B2 på Den Europæiske Referenceramme.“ (KU, Fagstudieordning Bachelor i tysk sprog og kultur, 2019, S.4)
- 19) „Læse, forstå, tale og skrive tysk på akademisk niveau.“ (KU, Fagstudieordning Kandidat i tysk sprog og kultur, 2019, S. 5)
- 20) Es gibt kleinere Variationen zwischen den einzelnen anbietenden Institutionen.
- 21) Auch hier gibt es kleinere Variationen zwischen den anbietenden Institutionen.
- 22) Zur Beschreibung wird das Studium an der Universität Oslo als Beispiel herangezogen. Nahezu identische Beschreibungen gibt es auch für die anderen Institutionen.
- 23) Siehe z.B.: https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1120/index.html#learning_outcomes : sich hauptsächlich idiomatisch und korrekt mündlich und schriftlich auf Deutsch ausdrücken können, [uttrykke deg på hovedsakelig idiomatisk og korrekt tysk i tale og skrift; Übersetzung der Autorinnen]
- 24) Die Anzahl und die Inhalte unterscheiden sich von Institution zu Institution.
- 25) Auch auf Master-Niveau unterscheiden sich die Angebote der Institutionen. Alle enthalten aber eine abschließende Masterarbeit.
- 26) „kan du uttrykke deg variert og presist på tysk både skriftlig og muntlig med høy grad av grammatisk og idiomatisk korrekthet“; (Universität Oslo, o.J.c)
- 27) Eksamen i matematik, dansk og sprogfag skal indeholde en skriftlig og en mundtlig eksamen, og der gives særskilte karakterer for hhv. den skriftlige og den mundtlige præstation, som begge skal være bestået. (Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024); Kapitel 5, §16, stk 2; Übersetzung der Autorinnen)
- 28) Auch der Unterricht in den Kursen kann auf Deutsch oder Dänisch stattfinden.
- 29) „kommunikere mundtligt på tysk på et professionelt niveau“ (KU, Fagstudieordning Kandidatuddannelse tysk sprog og kultur, 2019 (ny version 2023); S.11; Übersetzung der Autorinnen).
- 30) In der Umfrage wurde nicht genau definiert, was unter „unzureichend“ verstanden werden soll. Es wird deshalb vom alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes ausgegangen, der andeutet, dass die Kenntnisse nicht ausreichen.
- 31) 20% der Befragten konnten zu dieser Frage keine Aussagen machen, da sie nicht auf diesem Niveau unterrichteteten. Diese wurden bei der Berechnung nicht mitgezählt.
- 32) Diese Aussage kann so gedeutet werden, dass es sich dabei um Studierende mit Deutsch als Erstsprache aus einem deutschsprachigen Land handelt. Es ist jedoch auch denkbar, dass zumindest einige von diesen „Muttersprachler*innen“ der deutschsprachigen Minderheit in Dänemark zugeordnet werden können.
- 33) Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass es sich in beiden Ländern um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen handelt und das Studienfach Deutsch als Fremdsprache ist. Das

Studienangebot muss sich also grundsätzlich zunächst einmal an Studierende wenden, die Deutsch nicht als Erstsprache haben.

34) Zwar wurde keine vollständige Analyse sämtlicher Kurs- und Ausbildungsbeschreibungen in Dänemark und Norwegen vorgenommen, doch in den untersuchten Fällen ließen sich keine expliziten sprachlichen Zielvorgaben identifizieren.

35) Wie z.B. Test DaF, Telc Deutsch, DSH sowie den Sprachzertifikaten von Goethe-Instituten bzw. dem Österreich Institut auf Niveau C1.

Literatur

- Althaus, H.-J. (2018). Warum C1 keine Lösung ist: Der Nachweis von Deutschkenntnissen für den Hochschulzugang, der GER und warum sie nicht zusammenpassen In: A. Brandt, A. Buschmann-Göbels & C. Harsch (Hrsg.). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext*. (S. 78- 98). AKS-Verlag.
https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/Althaus_2018_Bremen.pdf
- Bärenfänger, O., Feike, J. & Magosch, C. (2024). *Sprachliche Kompetenzen im Studium: Lernziele für die studienbezogene Deutschförderung*. Klett Sprachen.
- Bauer, K. & Lindemann, B. (2025a). „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), S. 43–62.
<https://doi.org/10.24403/jp.1438001>
- Bauer, K. & Lindemann, B. (2025b). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Die sinkende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in Dänemark und Norwegen. *Linguistik online*. Im Druck.
<https://doi.org/10.13092/r533eq64>
- Bauer, K. & Lindemann, B. (in preparation). Lost in Translation? Foreign Language Teachers between Communicative Ideals and Classroom Practice in Norway. [Manuscript in preparation].
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017a). *Læreplan tysk fortsættersprog A*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-fortsatetersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017b). *Læreplan tysk fortsættersprog B*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-fortsatetersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017c). *Læreplan tysk begyndersprog A*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-begyndersprog-a-stx-august-2017.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Følgegruppens statusrapport for Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet. Del I Hoveddel*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/aug/220817-22113452-bilag-2-flgegruppens-statusrapport-for-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-u-38.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024a). *Læreplan tysk fortsættersprog A*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/240807-tysk-fortsatetersprog-a--stx-august-2024-vejledning.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024b). *Læreplan tysk fortsættersprog B*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/240807-vejledning-til-tysk-fortsatetersprog-b--stx.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024c). *Vejledning til tysk begyndersprog A*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/240807-tysk-begyndersprog-a--stx-august-2024-vejledning.pdf>

- Chambless, D. A. (2012). Teacher's oral proficiency and its impact on student learning. *Journal of Language Teaching*, 45(3), S. 234-247. <https://doi.org/10.1234/jlt.2012.0234>
- Det Nationale Center for Fremmedsprog (o.J.). *Uddannelser med sprog*. <https://uddannelsermedsprog.dk/>
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (2nd Ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Fremmedspråksenteret (o.J.). (Oktober 2025). *Fagvalgstatistikk*. <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/>
- Geyer, K., Marten, H., Meier, M.-L., Mionskowski, A. & Rehwagen, C. (2021). Sägen am absteigenden Ast? Das Projekt UniStart Deutsch@NBL untersucht die Zukunftsaussichten des Deutschstudiums in den nordischen und baltischen Ländern. *Schnittstelle Germanistik 1(2)*, S. 219-229. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/14>
- Harsch, C. (2018). How suitable is the CEFR for setting university entrance standards? *Language Assessment Quarterly* 15(1), S. 1-7. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793>
- HKdir (2024). *Får skolene den fagkompetansen de trenger? En kartlegging av de skolerettede lærerutdanningene*. Hk-dir. Rapport 13/2024. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
- Kelly M., Grenfell, M., Allan R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf
- Krumm, H.-J. (2019). Förderung des Deutschunterrichts durch Verbesserung der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit* (S. 351–363). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232-021>
- Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (1340–1351). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Kultusministerkonferenz (o. J.). *Deutsche Sprachkenntnisse für den Hochschulzugang*. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Københavns universitet (2019). *Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i tysk sprog og kultur 2019* (neueste Version 2023). https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/tysk/tysk_sprog_og_kultur_ba
- Københavns universitet (2019). *Fagstudieordning Kandidatuddannelsen i tysk sprog og kultur 2019* (neueste Version 2024). https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/tysk/tysk_ka/
- Lex (o.J.). *Danmarks Nationalleksikon*. <https://lex.dk/>
- Lindemann, B. (2008). Zur Entwicklung des Faches Deutsch an norwegischen Universitäten und Hochschulen. In: J.O. Askedal, B. Issel & O.E. Nordgreen (Hrsg.), *Deutsch in Norwegen*. (S. 105-118). Peter Lang.
- Lindemann, B. (2010). Deutsch in Norwegen. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Kapitel 214). De Gruyter Mouton.

-
- Lødding, B., Aamodt, P. O. & Skule, S. (2017). *Match og mismatch mellom utdanning og arbeidsmarked i Norge*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <http://hdl.handle.net/11250/2489588>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 468–475). Rowohlt.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13., überarbeitete Auflage.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Mullen, B., Brown, R. & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22(2), 103–122. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420220202>
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2006). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, EPOSTL http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- Nielsen, M. (2010). Deutsch in Dänemark. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1642-1646). De Gruyter Mouton.
- North, B., Mateva, G., & Rossner, R. (2013). *Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende*. <https://www.eaquals.org/das-projekt-europaisches-profilrasterrepr-fur-sprachlehrende/>
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. (4., erweiterte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Professionshøjskolen Absalon (2024). *Studieordningen Læreruddannelsen*. <https://phabsalon.dk/sites/phabsalon.dk/files/2024-08/Studieordning%20L%C3%A6reruddannelsen%20september%202024.pdf>
- Schart, M., & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch lehren lernen* (Bd. 1). Klett-Langenscheidt.
- Toresen, J. E. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen*. [Masterarbeit, Universität Oslo] <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr 707 af 11/06/2024. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2024/707>
- Universität Oslo (o.J.a). *Emne TYSK1000*. https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1000/index.html#course_content
- Universität Oslo (o.J.b). *Emne TYSK1400*. https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1400/index.html#course_content
- Universität Oslo (o.J.c). *Emne TYSK 4100*. https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK4100/index.html#learning_outcomes
- Vaagland, E. (2005). Deutsch in Norwegen – Geschichte und Gegenwart. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. 1/2005. (S. 83-86). https://doi.org/10.3726/82021_83