



**Norwegischer universitärer Deutschunterricht für die
Zukunft – bedarfsorientierte
Kompetenzentwicklung statt starrer Vermittlung
eines traditionellen Bildungskanons**

Beate Lindemann, Tromsø

ISSN 1470 – 9570

Norwegischer universitärer Deutschunterricht für die Zukunft – Bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung statt starrer Vermittlung eines traditionellen Bildungskanons

Beate Lindemann, Tromsø

Die in der Schule als zweite Fremdsprachen gelernten Sprachen sind in Norwegen als Universitätsfächer in der Krise, darunter Deutsch. Geringe Studentenzahlen, schwache sprachliche Kompetenzen der Studienanfänger und ein auf den Lehrerberuf begrenzter Abnehmermarkt sind die Hauptherausforderungen. Gleichzeitig ruft die Wirtschaft in Norwegen nach Fachkräften, die gut Deutsch können und diese Sprache auch beruflich nutzen können.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Herausforderungen für die zweiten Fremdsprachen als Universitätsstudienfächer erörtert und danach wird ein Vorschlag zur Umstrukturierung der universitären fachlichen Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache skizziert. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen dabei fachliche Angebote, die die sprachlichen und die sprachlich-kulturellen Kompetenzen der Studierenden verbessern können und sollen. Die sprachliche Ausbildung wird bei diesem Vorschlag als eine von zwei Ausbildungssäulen behandelt, innerhalb eines dualen Konzepts mit jeweils einem fachlichen und fachlich-sprachlichen Studienanteil, letzterer mit sprachpraktischen Begleitkursen einerseits und fachfremdsprachlichen Kursen andererseits. Die innovativen Angebote sind teils als Ergänzungen zu bereits bestehenden universitären Angeboten im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), z. B. in der Lehrerausbildung gedacht, aber auch als Ersatz für zurzeit bestehende universitäre Angebote im Bereich DaF, die weder von den Studenten angenommen werden noch zu Kompetenzen führen, die der norwegische Arbeitsmarkt erfragt.

1. Einleitung

Deutsch als Studienfach sieht sich in Norwegen und in den anderen skandinavischen Ländern seit mehreren Jahren mit einem sinkenden Interesse bei den jungen Studierenden konfrontiert, was sich in der deutlich abnehmenden Studierendenzahl manifestiert.

Gleichzeitig suchen viele Betriebe in Norwegen laut Arbeitgeberverband NHO (*Næringslivets hovedorganisasjon*) händeringend nach Arbeitnehmern mit guten Deutschkenntnissen – neben anderen fachlichen Qualifikationen ([NHO UNG 2011](#)).

Die Angebote für Deutsch an norwegischen Universitäten und Hochschulen sind sehr begrenzt. Meist gibt es eine Art einjähriges Grundstudium (60 ECTS-Punkte) und eine darauf aufbauende Erweiterung von einem weiteren Semester (insgesamt 90 ECTS-Punkte), die beide philologisch ausgerichtet sind und sowohl in eine Lehrerausbildung

oder verschiedene Bachelorprogramme eingebaut werden können. Darüber hinaus gibt es vereinzelte Kurse mit spezielleren Themen (meist 10-15 ECTS-Punkte), die als fakultative Kurse in jedwedem Studienprogramm eingepasst werden können oder einfach als Fort- und Weiterbildungskurse gewählt werden. Spezielle Sprachzentren, wie z. B. in Deutschland, gibt es nicht. Alle Angebote richten sich an norwegische Muttersprachler, die somit Deutsch als Fremdsprache (in welcher Form und welchem Umfang auch immer) studieren. Die Kurse vermitteln selbstverständlich immer auch fachliche Inhalte, dienen daneben aber auch genauso selbstverständlich immer auch dem weiteren Sprachenlernen der Studierenden (s. nähere Ausführungen im Abschnitt 3.1.)

Mit Fokus auf die Deutsch-Studienangebote auf Bachelor-Niveau an norwegischen Universitäten und Hochschulen soll in dem folgenden Beitrag erörtert werden, inwiefern ein grundlegendes Umdenken und tiefgreifende Änderungen hinsichtlich dieser Studienangebote und -inhalte notwendig sind. Die universitären Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) (und nur dies erlaubt die Sprachkompetenz der norwegischen Studierenden im Hinblick auf das Deutsche) müssen allesamt neben der Vermittlung eines fachlichen, traditionell philologisch ausgerichteten Inhalts, in unserem Falle z. B. kulturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen oder literaturwissenschaftlichen Themen, auch das Vermitteln einer allgemeinsprachlich orientierten Sprachkompetenz im Auge haben. Die fachlichen Inhalte spielen dabei zweifelsohne eine große Rolle. Es kann jedoch nicht deutlich genug unterstrichen werden, dass für LernerInnen mit einer Kompetenz im A-Bereich des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats (GER, siehe Kap. 2.1) auch das eigene individuelle Sprachlernen einen äußerst wichtigen Platz einnimmt. Deshalb werden alle universitären Unterrichtsangebote im Folgenden als Sprachlernen aufgefasst und unter der Bezeichnung „universitäre Deutschlernangebote“ eingeordnet. Die Herausforderung besteht nun darin, universitäre Deutschlernangebote¹ anzubieten, die den Absolvierenden eine adäquate Sprachkompetenz (im weitesten Sinne) vermitteln. Inwiefern die erworbene Sprachkompetenz als adäquat aufgefasst werden kann, ist natürlich davon

¹ Mit der Bezeichnung „universitärer Deutschlernangebote“ werden im Folgenden alle Unterrichtsangebote auf Deutsch zusammengefasst, die u. a. auch der sprachlichen Kompetenzerweiterung im Bereich Deutsch als Fremdsprache dienen (sollen), d. h. im Ausgangspunkt alle Angebote im Bereich DaF. Die damit bezeichneten Kurse werden in den meisten Fällen aber natürlich auch weitere, nicht-sprachliche Kompetenzziele haben, z. B. wenn sie auch literaturwissenschaftliche Kompetenzen vermitteln.

abhängig, wofür diese Sprachkompetenz entweder bereits während der Ausbildung oder spätestens im Berufsleben genutzt werden soll.

Soll die Sprachkompetenz z. B. im LehrerInnenberuf zur Anwendung kommen, lässt sich dann einschätzen, welche Sprachkompetenz als Mindestvoraussetzung für den Lehrerberuf angesehen werden muss und welche Kompetenzen beispielsweise zum Unterrichten von fortgeschrittenen SchülerInnen von Nöten sind. In ähnlicher Weise müssen Sprachkompetenzen auch dahingehend geprüft werden können, inwieweit sie z. B. als eine gute Grundlage für eine universitäre Fachausbildung² bzw. für berufliche Kontakte im deutschsprachigen Ausland ausreichen.

Zunächst soll nun die jetzige Situation beschrieben werden, um ein deutliches Bild der Ausgangslage in Norwegen und der daran beteiligten Faktoren anzubieten. Dort wird gezeigt werden, dass die jetzigen Ausbildungsangebote im Bereich DaF nur für den Lehrerberuf qualifizieren und ansonsten nicht den Bedürfnissen der Arbeitswelt entsprechen. Deshalb soll daran anschließend überlegt werden, auf welche Weise neue Inhalte und Strukturen von (eventuell ergänzenden) DaF-Angeboten dazu beitragen können, dem Bedarf an deutscher Sprachkompetenz (im weitesten Sinne) besser gerecht zu werden. Es ist somit das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, zum einen zu zeigen, dass die jetzigen norwegischen DaF-Angebote keine Kompetenzen anbieten, die von der Arbeitswelt gesucht werden (mit Ausnahme des LehrerInnenberufs), und zum anderen, dass mit Hilfe innovativer, interdisziplinärer Zusammenarbeit Sprachkompetenzen im Bereich DaF erarbeitet werden können, die die Studierenden zu gefragten ArbeitnehmerInnen machen. Inwieweit innovative Angebote die bestehenden DaF-Angebote, vor allem außerhalb der Lehrerausbildung, nur ergänzen oder eventuell ersetzen sollten, wird nicht erörtert werden.

2. Die Situation der Fremdsprachenstudienangebote in Norwegen

Deutsch hat als Studienfach in Norwegen zunehmend niedrige Studierendenzahlen vorzuweisen. Das Gleiche gilt für die anderen typischen zweiten Fremdsprachen Französisch und Spanisch (siehe hierzu die Statistiken des norwegischen nationalen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung: *Fremmedspråksenteret*, Statistik, o. J.). Zum einen schreiben sich nur noch wenige Studierende für Kurse in diesen zweiten

² Unter der Bezeichnung „universitäre Fachausbildung“ werden im Folgenden alle erdenklichen nicht-sprachlichen Studienprogramme zusammengefasst.

Fremdsprachen ein, zum anderen gibt es gerade in diesen Fächern dazu noch alarmierende Abbruchsquoten (Gjerde 2014). Seit mehreren Jahren spricht man deshalb von einer Krise der so genannten zweiten Fremdsprachen in Norwegen (Deutsch, Französisch und Spanisch). Die Zahlen hinsichtlich Spanisch sehen etwas besser aus, aber auch dieses Sprachfach hat mit den gleichen Herausforderungen zu kämpfen wie die beiden anderen.

Im Folgenden soll nun zunächst auf einige Faktoren eingegangen werden, die zum Verständnis dieser Krisensituation beitragen können. Dabei liegt der Fokus vor allem auf der Fremdsprache Deutsch. Die Ausführungen lassen sich aber größtenteils auch auf die Fremdsprachen Französisch und Spanisch in Norwegen übertragen. Die folgenden Erörterungen und diskutierten Vorschläge gelten somit nicht nur für das Studienfach Deutsch, sondern für alle Studienangebote im Bereich der Sprachen, die in Norwegen als zweite Schulfremdsprachen unterrichtet werden.

2.1 Das schulische Angebot in der zweiten Fremdsprache in Norwegen

Während die norwegischen SchülerInnen bereits ab der 1. Klasse die erste Fremdsprache Englisch lernen, wird die zweite Fremdsprache erst ab der 8. Klasse³ angeboten. Die SchülerInnen beginnen das Erlernen einer zweiten Fremdsprache damit zeitgleich mit dem Übergang von der Grundschule (*barneskole* [auf Deutsch „Kinderschule“] 1.-7. Klasse) in die so genannte *Ungdomsskole* [auf Deutsch: „Jugendschule“] (8.-10. Klasse). Dort werden sie meist mit ihnen fremden SchülerInnen zu neuen Klassenverbänden zusammengesetzt. Der anfängliche Kontakt mit der zweiten Fremdsprache findet also in ungewohnter Umgebung statt und in einer Gruppensituation, die von vielen Jugendlichen in diesem Alter als unangenehm aufgefasst wird.⁴

Die Wahl einer zweiten Fremdsprache ist nicht obligatorisch. Wird in der 8. Klasse aber z. B. Deutsch als Fach gewählt, wird von offizieller schulischer Seite erwartet, dass man auch in der 9. und 10. Klasse Deutsch lernt. Die Schulpraxis sieht jedoch etwas anders aus, das Fach zweite Fremdsprache kann oft unterwegs auch wieder abgewählt werden.

³ Eine Ausnahme bilden Privatschulen wie die norwegische Waldorfschule (Steinerskolensforbundet o. J.), an der man die SchülerInnen bereits ab der 1. Klasse sowohl in Englisch als auch in Deutsch unterrichtet.

⁴ Zu diesem Thema gibt es keine norwegischen Studien, das beobachtbare Verhalten der SchülerInnen wird jedoch von jedem/jeder Fremdsprachenlehrenden bestätigt werden können. Dass dieses Verhalten auch im Fremdsprachenunterricht in anderen Ländern observiert werden kann, zeigt z. B. Nardi 2006, 128ff.

Die SchülerInnen dürfen laut Lehrplan eine dieser zweiten Fremdsprachen nach eigenem Wunsch wählen. Die Schule ist jedoch weder verpflichtet alle drei Sprachen anzubieten, noch allen InteressentInnen das Erlernen der gewünschten Sprache zu ermöglichen. Das bedeutet konkret, dass viele SchülerInnen eine Sprache lernen müssen, die sie nicht gewählt haben und eigentlich nicht lernen wollen, und deshalb weniger motiviert sind. Für den Unterricht in den zweiten Fremdsprachen bedeutet solche Unfreiwilligkeit mitunter eine zusätzliche Herausforderung (vgl. Speitz/Lindemann 2002, Lindemann 2007, Lindemann 2008, Carrai 2014). Unmotivierte SchülerInnen erwerben nur selten gute Sprachkenntnisse, die für ein späteres Sprachenstudium (im weitesten Sinne) ausreichen können.

Seit Herbst 2014 müssen FremdsprachenlehrerInnen mindestens 60 ECTS-Punkte, d. h. ein einjähriges Studium, im Unterrichtsfach nachweisen können. Auch hier sieht die Realität bis jetzt noch etwas anders aus. Gerade an der *Ungdomsskole* gibt es eine Reihe von LehrerInnen, die diesen Mindestanforderungen nicht genügen.⁵ Die zweite Fremdsprache wird an diesen Schulen als ein eher nebensächliches Fach behandelt, und der Aus- und Fortbildung von kompetenten FachlehrerInnen wird auch aus diesem Grund eher geringe Bedeutung beigemessen.

Nach drei Jahren an der *Ungdomsskole* wechseln die SchülerInnen an weiterführende Schulen (*Videregående skole*, 11.-13. Klasse). Die so genannten studienvorbereitenden Programme dieser weiterführenden Schulen (*studieforberedende utdanningsprogrammer*) sind vergleichbar mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland. Hier gibt es dann die Möglichkeit, eine bereits drei Jahre gelernte Sprache weitere zwei Jahre⁶ zu lernen oder mit einer „neuen“ Sprache anzufangen und diese dann drei Jahre lang zu lernen (siehe Tabelle 1). SchülerInnen an den so genannten berufsvorbereitenden Programmen

⁵ Im Bericht von Lagerstrøm et al. (2014) wird darauf hingewiesen, dass gut 60 % der LehrerInnen einer zweiten Fremdsprache mindestens 60 ECTS-Punkten, d. h. mindestens ein einjähriges Fachstudium, absolviert haben. Diese statistische Studie zeigt jedoch auch, dass gerade an den kleineren Schulen, d. h. außerhalb der größeren Städte, viele LehrerInnen unterrichten, die weitaus weniger als ein einjähriges Studium nachweisen können. Zudem ist es besorgniserregend, dass gerade die jüngeren LehrerInnen relativ wenig Fachausbildung haben. Die Mehrheit der LehrerInnen mit einjähriger Mindestausbildung befindet sich in der Altersklasse ab 40 Jahren.

⁶ Es gibt auch Angebote für ein weiteres drittes Jahr. Dieses kann aber nur selten von den Schulen angeboten und noch seltener von den SchülerInnen gewählt werden. Es gibt also kaum Angebote, und selbst die Angebote, die es gibt, können oft von den SchülerInnen aus stundenplantchnischen Gründen gar nicht gewählt werden.

der weiterführenden Schulen (*yrkesforberedende utdanningsprogrammer*) ist normalerweise kein Unterricht in einer zweiten Fremdsprache zgedacht.

Tabelle 1: Ausbildung in den zweiten Fremdsprachen an norwegischen Schulen (farblich hervorgehoben: die Klassenstufen, in denen es das Sprachangebot gibt; *vg1*, *vg2*, *vg3* sind die norwegischen Originalbezeichnungen der jeweiligen Klassenstufen)

| | fünffähriges Angebot in zweiter Fremdsprache | dreijähriges Angebot in zweiter Fremdsprache |
|--|--|--|
| Videregående skole (<i>vg 1- vg 3</i>) [11.-13. Klasse] | (kein Angebot in <i>vg 3</i>) | 13. Klasse (<i>vg 3</i>) |
| | 12. Klasse (<i>vg 2</i>) | 12. Klasse (<i>vg 2</i>) |
| | 11. Klasse (<i>vg 1</i>) | 11. Klasse (<i>vg 1</i>) |
| Ungdomsskole [8.-10. Klasse] | 10. Klasse | |
| | 9. Klasse | |
| | 8. Klasse | |

Nach drei bzw. fünf Jahren Unterricht schließt der Durchschnittsschüler bzw. die Durchschnittsschülerin also seine/ihre Sprachausbildung auf dem Kompetenzniveau A2 GER⁷ ab.

A2 – Grundlegende Kenntnisse

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (GER o. J.)

Wer eine zweite Fremdsprache, also z. B. Deutsch, an der Universität studieren will, muss neben fachlichen Inhalten des DaF-Studiums, wie z.B. im Bereich der Sprachwissenschaft oder Literaturwissenschaft, also auch sprachlich-kommunikative Fertigkeiten in der Zielsprache vertiefen. Eine Verständigung in „einfachen, routinemäßigen Situationen“, wie sie der GER auf Niveau A2 vorsieht (siehe oben), reicht selbstverständlich weder für ein eventuell philologisch ausgerichtetes DaF-Studium noch für ein DaF-Studium als Komponente einer Lehrerausbildung aus.

⁷ Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterscheidet selbstverständlich zwischen den einzelnen Fertigkeiten, und auch die norwegischen SchülerInnen erreichen innerhalb dieser Fertigkeiten unterschiedliche Kompetenzstadien. An dieser Stelle soll aber diese eher oberflächliche Einordnung genügen, um einen ersten grundsätzlichen Eindruck zu vermitteln.

2.2 Diskrepanz zwischen schwachem Startniveau der Durchschnittsstudierenden und den Studienanforderungen

Auch wenn am Anfang des Studiums der zweiten Fremdsprachen nur von einem Kompetenzniveau entsprechend A2 GER ausgegangen wird, gibt es zweifelsohne auch AbiturientInnen mit besseren Sprachkenntnissen. Diese gehören allerdings oft zu den SchülerInnen, die auch in anderen Schulfächern gute Schulleistungen erbringen und nach dem Abitur dann „Numerus clausus“-Fächer wie Medizin, Psychologie u. Ä. studieren möchten. Das Studium von Fremdsprachen hat dagegen in Norwegen und in den anderen skandinavischen Ländern keinen hohen Status, und es gibt auch keine Zugangsbeschränkungen.

Die Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden sind deshalb oft eher schwach, vor allem bezüglich ihrer mündlichen und schriftlichen kommunikativen Fähigkeiten, aber auch im Hinblick auf ihre theoretischen Sprachkenntnisse.

Die traditionellen Studienangebote in Sprachen, die in der Schule als zweite Fremdsprachen gelernt wurden, gehen an den norwegischen Universitäten und Hochschulen in der Regel davon aus, dass man nach einem einjährigen Studium (60 ECTS) das Kompetenzniveau B2 GER erreicht. Dies bedeutet, dass sich die Studierenden im Laufe ihres einjährigen Deutschstudiums vom Niveau A2 zum Niveau B2 weiterentwickeln müssten. Auf die traditionellen Studienangebote wird im Folgenden noch näher eingegangen. Aber auch ohne nähere Ausführungen dürfte unschwer erkennbar sein, dass dies für viele dieser Studierenden eine nahezu aussichtslose Aufgabe ist. Solche unrealistischen Erwartungen haben dann zwei typische Konsequenzen: Einerseits bricht eine beunruhigend hohe Anzahl der Studierenden ihr Fremdsprachenstudium ab, ohne einen Abschluss erreicht zu haben. Außerdem geht den Fremdsprachenstudienangeboten mittlerweile der Ruf voraus, dass die Anforderungen zu hoch und die Prüfungen nur von MuttersprachlerInnen zu schaffen seien. Solch ein Image der Fremdsprachenstudiengänge ist wenig dazu geeignet, mehr Studierende und vor allem auch andere Studierendengruppen für ein Deutschstudium zu begeistern.

2.3 Muttersprachliche Studierende in DaF-Studienangeboten

Muttersprachliche Studierende, die ihre eigene Muttersprache als Fremdsprache im Ausland studiert haben, hat es schon immer gegeben, in unserem Falle also deutsche MuttersprachlerInnen, die DaF in Norwegen studieren. Vor zwanzig, dreißig Jahren handelte es sich dabei in Norwegen meist um einzelne Studierende, die schon längere

Zeit im Land gelebt hatten und nun ein paar Semester ihre Muttersprache Deutsch studieren wollten, aber eben als Fremdsprache. Dies hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Im Zuge der Arbeitslosigkeit in Teilen von Europa und bei Berufsanfängern kommen immer mehr junge Europäer nach Norwegen, um dort gezielt ihre Muttersprache als Fremdsprache und eventuell auch andere Fächer zu studieren. Während also früher nur ab und zu ein muttersprachlicher Studierender in den Vorlesungen saß, gibt es heute in fast allen Lehrveranstaltungen des Studiums Spanisch als Fremdsprache zahlreiche Studierende mit Spanisch als Muttersprache und in den DaF-Veranstaltungen eine große Anzahl deutscher MuttersprachlerInnen. Die deutschen MuttersprachlerInnen werden zwar oft als Bereicherung empfunden, da sie für die norwegischen LernerInnen eine Art direkten Kontakt zum Zielsprachenland darstellen und für authentischen Sprachkontakt herangezogen werden können. Gleichzeitig sorgen diese deutschen MuttersprachlerInnen, deren praktisches Kompetenzniveau meist unbestreitbar auf Niveau C1/C2 GER liegt, potenziell für große Frustrationen, da sie die Pflichtlektüre und Arbeitsanforderungen scheinbar mühelos erledigen können, während das Studium gerade für die sprachlich schwächeren norwegischen Studierenden mit großen Anstrengungen verbunden ist. Diese norwegischen Studierenden erhalten dann oft während des Studiums den Eindruck (zu Recht oder auch nicht), dass sich die Anforderungen des norwegischen DaF-Studiums mehr an den Sprachkompetenzen von deutschen MuttersprachlerInnen orientieren als an ihren eigenen eher begrenzten Kompetenzen. Hierzu gibt es bislang zwar noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen, aber Zeitungsinterviews mit Studierenden bzw. StudienabbrecherInnen in Deutsch oder Spanisch als Fremdsprache schreiben solchen subjektiven Empfindungen besondere Bedeutung zu. Zumindest bei Studierenden mit eher schwachen Ausgangsvoraussetzungen führt die große Arbeitsmenge, die mit einem Sprachenstudium verbunden ist (im aussichtslosen Vergleich mit dem Aufwand für MuttersprachlerInnen) anscheinend dazu, dass die norwegische Studierendengruppe leichter aufgibt, bevor sie eine gewisse Mindestanzahl an Studienpunkten (in diesem Fall 60 ECTS) erreicht hat.

2.4 Das Image der Fremdsprachenstudiengänge

a) Subjektiv empfundener Schwierigkeitsgrad

Die Studiengänge der Sprachen, die an den Schulen als zweite Fremdsprachen gelernt werden (d. h. Deutsch, Französisch und Spanisch als Fremdsprache/n), gelten gemeinhin in der breiten Öffentlichkeit als schwierig. Sie setzen sprachliche Fertigkeiten in

diesen Fremdsprachen (also z. B. im Deutschen) voraus, denen die meisten AbiturientInnen bzw. StudienanfängerInnen kaum genügen können. Wie bereits oben unter 2.1 erläutert, schließen die meisten AbiturientInnen ihre schulische Ausbildung in der zweiten Fremdsprache auf dem Niveau A1/A2 ab. Dieses Niveau kann von erfahrenen Lehrkräften und PrüferInnen im Fach bestätigt werden, öffentlich zugängliche Übersichten gibt es jedoch nicht. Solch ein Fertigniveau entspricht bei weitem nicht den Anforderungen für ein weiterführendes Sprachenstudium. Hinzu kommt, dass nur wenige SchulabgängerInnen ihre eigenen Sprachkenntnisse im Deutschen als ausreichend für ein Sprachenstudium einstufen. Somit belegen sowohl die subjektiven Auffassungen der AbiturientInnen selbst als auch die (eher) objektiven Beurteilungen in Abitur- bzw. Zeugnisnoten, dass einem Großteil der SchulabgängerInnen die sprachlichen Kompetenzen für ein DaF-Studium fehlen.

Diese Situation unterscheidet sich markant von der Situation des Englischstudiums. Englisch wird in Norwegen als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse unterrichtet, so dass die AbiturientInnen meist 12-13 Jahre⁸ Englischunterricht hinter sich haben. Viele schätzen ihre eigenen Kenntnisse im Englischen als sehr gut ein. Dies äußert sich u. a. darin, dass sie in relativ großen Gruppen Englisch (im weitesten Sinne) studieren, englischsprachige Studiengänge zu Hause und im Ausland belegen und vor allem längere Aufenthalte in englischsprachigen Ländern bevorzugen. Folgt man der subjektiven Selbsteinschätzung, scheinen ihre Englischkenntnisse die Studierenden gut auf weiterführende Sprachstudien bzw. Studien in englischer Sprache vorbereitet zu haben. Die Statistiken des norwegischen nationalen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung (*Fremmedspråksenteret*) zeigen deutlich, dass die Studiengänge für Anglistik guten Zulauf haben und Studierende aller Fachbereiche gezielt englischsprachige Universitäten in englischsprachigen Ländern als Ziele von Auslandssemestern auswählen (siehe *Fremmedspråksenteret*, Statistik).

Wiederum völlig andere Voraussetzungen gelten für Studien von Sprachen, die nicht zu den zweiten Fremdsprachen des schulischen Angebots gerechnet werden. Innerhalb dieser Studien werden keinerlei schulische Vorkenntnisse vorausgesetzt, so dass die Problematik zu schwachen Voraussetzungen bei diesen Sprachen irrelevant ist.

⁸ Da Englisch für die meisten SchülerInnen kein Pflichtfach ist und stundenplantechnisch anderen Fächern im Wege steht, wird es oft in der 13. Klasse abgewählt.

b. Als unklar empfundenen Ausbildungsziel

Ein Sprachenstudium der in der Schule als zweiten Fremdsprachen angebotenen Sprachen wird von den meisten AbiturientInnen und Studierenden hauptsächlich mit der Lehrerausbildung verbunden. Als ehemalige SchülerInnen kennen sie die Sprache fast ausschließlich aus dem Schulalltag und verbinden sie sonst meist nur mit der Touristikbranche (Matt 2012). Tatsächlich werden Sprachstudien in Norwegen auch fast ausnahmslos in Verbindung mit der Lehrerausbildung angeboten. Darüber hinaus finden sich noch Angebote im Bereich *språk og økonomi* („Sprache und Wirtschaft“, „Wirtschaftsdeutsch“ u. Ä.) und unter den (eher unpräzisen) Bezeichnungen *europiske studier*, *Europa-studier* („Europäische Studien“), die neben der sprachlichen Vertiefung auch einen (im weitesten Sinne) gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt (der meist muttersprachlich vermittelt wird) anbieten, wie z. B. die Studienprogramme *Europastudier med fremmedspråk* der NTNU Trondheim (NTNU o. J.) und die *Europeiske og amerikanske studier* der Universität Oslo (UiO o. J.) u. Ä.

Gerade für junge Leute, die ihrer Studienwahl mit großer Unsicherheit gegenüberstehen, scheinen solche Studienangebote, die auf keine konkreten beruflichen Ziele vorbereiten, eher diffus und wenig attraktiv zu sein. Darauf lassen zumindest die geringen Zahlen an Studierenden schließen.

2.5 Zusammenfassung erklärender Faktoren

Wir können zusammenfassend festhalten, dass folgende Faktoren einen Einfluss auf die Krisensituation der in norwegischen Schulen als zweite Fremdsprachen gelernten Sprachen (also auch des Deutschen) zu haben scheinen:

- die schulische Ausbildung ist relativ schwach und entlässt die SchulabgängerInnen im Durchschnitt mit Niveau A2 GER,
- die Studiengänge des Deutschen als Fremdsprache setzen bessere sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen als A2 GER voraus,
- der relativ hohe Anteil an muttersprachlichen Studierenden erweckt den Anschein, dass diese die Hauptzielgruppe des Studiums seien
- der relativ hohe Anteil an muttersprachlichen Studierenden und die hohen sprachlichen Anforderungen des Studiums führen bei norwegischen Studierenden zu Frustrationen und Studienabbrüchen, vor allem bei den sprachlich schwächeren Studierenden,

- den Studien des Deutschen als Fremdsprache haftet der Ruf an, schwierig zu sein und
- Studien des Deutschen als Fremdsprache werden fast ausschließlich mit der Lehrerausbildung verbunden. Weitere Berufsbilder verbleiben eher unklar.

Nach diesem Versuch, erklärende Faktoren für die Krisensituation der Studien des Deutschen als Fremdsprache zu beleuchten, soll nun ein Blick in die Zukunft gewagt werden. Dabei soll vor allem erläutert werden, inwieweit ein grundlegendes Umdenken und tiefgreifende Änderungen hinsichtlich der Studienangebote und -inhalte zwingend notwendig sind, um einen Weg aus der Krise zu finden.

3. Bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung versus Vermittlung des traditionellen Bildungskanons

Im Folgenden wird zunächst kurz dargelegt, welche Studienangebote es zurzeit hinsichtlich des Deutschen als Fremdsprache in Norwegen gibt. Hierbei konzentriere ich mich auf die Angebote der Universitäten und Hochschulen (siehe Bibliographie: Internetpräsentationen norwegischer Universitäten und Hochschulen) innerhalb des einjährigen Basisstudiums DaF, die die Studierenden laut Studienplan mittels 60 ECTS auf B2-Niveau im Deutschen heben sollen. Diese einjährigen Angebote werden von den Studierenden vorrangig als Komponente der Lehrerausbildung gewählt, können aber auch in andere Bachelor-Studienprogramme eingebaut werden, wie z. B. die oben erwähnten Europastudien. Weiterführende DaF-Studienangebote auf Bachelor-Niveau wären ein weiteres drittes Semester DaF, das aber nur selten belegt wird. Masterstudiengänge DaF entsprechen weiteren vier Semestern mit DaF-Angeboten und einer abschließenden Masterarbeit. Solche Masterstudiengänge in DaF gibt es nur noch an drei der norwegischen Universitäten (Universität Oslo, Universität Bergen und NTNU Trondheim), und sie alle haben stark rückläufige Studierendenzahlen.

Diese DaF-Studienangebote auf Basisniveau unterscheiden sich zwar von Studienstandort zu Studienstandort im Detail, sind sich aber trotzdem im Grundsatz sehr ähnlich. Sie bestehen aus Kursen zur Literatur der deutschsprachigen Zielsprachenländer, zur Grammatik des Deutschen und aus sprachpraktischen Angeboten. Diese werden, wie oben angedeutet, oft in einem dritten Semester erweitert, indem weiterführende Kurse zu ausgewählten Themen aus dem literatur- bzw. sprachwissenschaftlichen Bereich angeboten werden. Dabei orientiert man sich zumeist an dem jeweiligen Bildungs-

kanon der Zielsprachenländer und an den Fachtraditionen im eigenen Land. Die meisten der Angebote sind philologisch ausgerichtet und entsprechen dem internationalen Standard der Auslandsgermanistik.⁹

Diese Angebote müssen nun natürlich dahingehend untersucht werden, ob und inwieweit sie Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die die Studierenden nach ihrem Studium in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit benötigen bzw. bei Bedarf einsetzen könnten. Dazu bedarf es zunächst einmal eines Blicks auf eventuell geäußerten Bedarf.

3.1 Bedarf an Kenntnissen im Bereich der zweiten Fremdsprachen: Beispiel Deutsch als Fremdsprache

Der Bedarf an Kenntnissen im Bereich der zweiten Fremdsprachen in Norwegen soll nun exemplarisch für das Deutsche untersucht werden. Deutschland ist einer der wichtigsten Handelspartner Norwegens. Deshalb werden immer wieder von Seiten des Norwegischen Arbeitgeberverbandes NHO, von angeschlossenen Branchenverbänden, führenden Unternehmen und PolitikerInnen in wichtigen Positionen Forderungen nach mehr deutscher Sprachkompetenz und nach interkultureller Kompetenz bezogen auf den deutschsprachigen Markt geäußert, so z. B. in mehreren Artikeln der wichtigen Wirtschaftszeitung *Dagens Næringsliv* vom 16.4.2015 (u. a. Lohne 2015). Diese Kompetenzen (s. z. B. Baumer 2002) sind heutzutage nur schwer zu finden. Die potentiellen ArbeitnehmerInnen besitzen weder die nötigen Sprachkenntnisse (siehe oben) noch die entsprechenden interkulturellen Kompetenzen, die der Betrieb ggf. benötigt. Zudem weisen die Betriebe ausdrücklich darauf hin, dass sie sich eine Doppelkompetenz wünschen, wie aus einem Interview mit Are Turmo, Kompetenzdirektor des Norwegischen Arbeitgeberverbandes NHO, hervorgeht:

“[...] de fleste bedriftene trenger «dobbeltkompetanse» – språkkompetanse kombinert med annen kompetanse, for eksempel økonomi, kommunikasjonsfag og real- og ingeniørfag.”

„[...] die meisten Betriebe benötigen eine „Doppelkompetenz“ – Sprachkompetenz kombiniert mit einer andern Kompetenz, z. B. BWL, Kommunikation und mathematisch-technische Fächer.“ (Lohne 2015, Übersetzung der Autorin)

Werner Fuchs, der Leiter der norwegischen Firma Tinex, die vor allem mit deutschen Firmen zusammenarbeitet, fasste die Forderungen in einem Interview so zusammen:

⁹ Ein großer Anteil der Beschäftigten im Bereich des Deutschen als Fremdsprache sind Muttersprachler mit einer philologischen Ausbildung aus ihrem Heimatland. Nur wenige haben ein Studium ihrer Muttersprache als Fremdsprache absolviert bzw. befassen sich mit spracherwerbsrelatierten Themen in ihrer Forschung.

“Når man snakker med leverandørene, er det greit å kunne kommunisere på tysk. Dette gjelder også på den tekniske siden, ikke bare i kontraktsforhandling, sier han.”

„Wenn man mit den Lieferanten redet, ist es gut, auf Deutsch kommunizieren zu können. Das gilt auch für die technische Seite, nicht nur bei den Vertragsverhandlungen.“ (Lohne 2015, Übersetzung der Autorin)

Es zeigt sich also, dass in Norwegen in vielen Berufssparten gute Deutschkenntnisse von Vorteil sein können. Gesucht werden vorrangig Mitarbeiter, die diese Sprach- und Kulturkompetenz mit einer fachlichen Kompetenz ergänzen. M. a. W. werden gut ausgebildete Fachkräfte, z. B. Wirtschaftswissenschaftler, Juristen u. Ä. gesucht, die über ihre gute Fachkompetenz hinaus auch über gute Sprach- und Kulturkompetenzen verfügen. Diese Kulturkompetenzen bestehen zum Teil aus mehr allgemeinen Kenntnissen über die deutsche Kultur, aber auch, je nach Fachausrichtung, z. B. über die Kultur(en) in unterschiedlichen Bereichen der deutschen Wirtschaft oder in juristischen Bereichen.

3.2 Erfüllen die Studienangebote die Erwartungen der ArbeitgeberInnen ?

Wie bereits aus den Bemerkungen der Vertreter der Arbeitgeberverbände (der privaten Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung) hervorgeht, scheinen die sprachlichen Ausbildungsangebote der Universitäten und Hochschulen die Erwartungen und Bedürfnisse des Erwerbslebens nicht zu befriedigen. Gefragt sind keineswegs theoretische Kenntnisse im Bereich der Sprach- bzw. Literaturwissenschaft, die in den traditionellen Angeboten der Universitäten im Vordergrund stehen.

So finden wir z. B. folgende Zielbeschreibungen:

Kunnskaper og forståelse:

- utvidet kjennskap til tyskspråklig litteratur og innsikt i tysk litteraturhistorie fra opplysnings- til nåtiden
- grunnleggende kunnskaper om tendenser og retninger innenfor tyskspråklig litteraturhistorie
- innsikt i sjangerlære og litteraturvitenskaplig arbeid generelt

[Kenntnisse und Verständnis:

- erweiterte Kenntnisse zur deutschsprachigen Literatur und Überblick über die deutsche Literaturgeschichte von der Aufklärung bis jetzt
- grundlegende Kenntnisse über Tendenzen und Richtungen der deutschsprachigen Literaturgeschichte
- Übersicht über literarische Gattungen und generelle literaturwissenschaftliche Arbeit]

(UiT o. J.; Übersetzung der Autorin)

Solche Kenntnisse sind für das Erwerbsleben in z. B. Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung verständlicherweise mit einigen Ausnahmen ohne große Bedeutung und von geringem Nutzen. Am ehesten werden die Studienangebote den geäußerten Wünschen gerecht, wenn sie kulturelle bzw. sprachliche Kenntnisse in den Mittelpunkt stellen. Beispiele hierfür finden wir z. B. in den Studienplänen verschiedener Universitäten:

- Universität Oslo: TYSK1504 - Tysk områdekunnskap: Ny begynnelse og endring – Tyskland fra 1945-1989 [Deutsche Landeskunde: Neuer Anfang und Änderung – Deutschland von 1945 bis 1989] (UiO)
- Universität Bergen: TYS112 - Tyskspråkleg kultur [Deutschsprachige Kultur] (UiB)
- Hochschule Østfold: SFT11809 Tyskspråklig litteratur, kultur og muntlig kommunikasjon [Deutschsprachige Literatur, Kultur und mündliche Kommunikation] (HiOF)

Es kann festgehalten werden, dass die bestehenden Studienangebote im Bereich DaF nur in den seltensten Fällen Kompetenzen bereitstellen, die auf dem Arbeitsmarkt der privaten Wirtschaft auch gefragt sind (siehe hierzu auch Thue Vold & Doetjes 2012). Zwar finden sich sehr wohl einzelne passende Kursangebote, aber die Grundtendenz geht dahin, dass im Bachelor- und Masterstudium im Bereich DaF hauptsächlich Kompetenzziele angestrebt werden, für die die AbsolventInnen außerhalb des Lehrerberufs kaum Verwendung finden können. Das Bachelor- und Masterstudium im Bereich DaF bereitet somit die Studierenden wenig auf den Arbeitsmarkt vor, und es ist deshalb kaum verwunderlich, dass die Zahl der Studierenden rückläufig ist.

3.3 Zusammenfassung der Diskrepanz zwischen den Studieninhalten und den geäußerten Bedürfnissen in der privaten Wirtschaft

Die vorausgegangenen Erläuterungen deuten auf eine klare, aber untererfüllte Nachfrage in der privaten Wirtschaft nach sprachlich-kultureller Kompetenz hin (siehe entsprechende Äußerungen von Vertretern des Arbeitgeberverbandes NHO). Vergleicht man damit die Kompetenzen, wie sie in den einzelnen Kursen der DaF-Studiengänge beschrieben werden, kann man nur konstatieren, dass das Angebot (die Kompetenzen, die die Universitäten und Hochschulen in ihren Sprachstudien versprechen) nicht der Nachfrage der Arbeitgeberseite entspricht. Dazu kommt, dass sich die Arbeitgeber deutlich für eine Doppelkompetenz aussprechen, also eine fachliche *und* eine sprachlich-kulturelle Kompetenz. Auch diesem Wunsch wird bis jetzt noch wenig entsprochen. Damit stellt sich als nächste Frage, wie ein Studium aufgebaut sein müsste, das gute und

anwendbare Sprach- und Kulturkenntnisse kombiniert mit einer weiteren Kompetenz, in einem nicht-sprachlichen Bereich.¹⁰ Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt nachgegangen werden.

4. Bedarf an einer Doppelkompetenz von Fachwissen und Sprache

Das Sprachenstudium sollte meines Erachtens bereits im Ansatz als eine von zwei Säulen der erwünschten höheren Ausbildung definiert werden. Zukünftige sprachliche Studienangebote sollten deshalb sowohl inhaltlich als auch organisatorisch auf diese Wünsche Rücksicht nehmen.

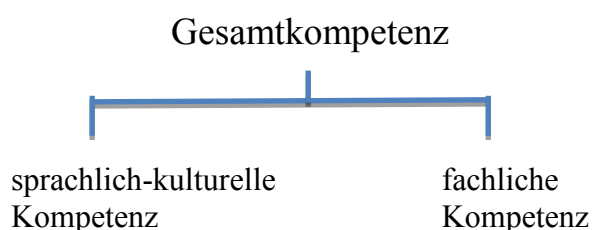


Abb. 1: Doppelkompetenz

Bachelor- und Masterstudiengänge sollten so gestaltet sein, dass die in ihnen erreichbare Gesamtkompetenz sowohl aus einer sprachlich-kulturellen als auch einer relevanten fachlichen¹¹ Kompetenz besteht (s. Abb. 1). Wenn also beispielsweise ein kombinierter Studiengang in Wirtschaftswissenschaften und Sprache angeboten wird, kommuniziert das eine von dem Studiengang erwartbare Gesamtkompetenz als sinnvolle Kombination angemessener sprachlich-kultureller Kompetenz (z. B. in Deutsch) und angemessener wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenz.

4.1 Inhalte und Organisation von innovativen Studiengängen

Die oben in Abschnitt 3.1 stellvertretend angeführten Zitate zeigen deutlich, dass vor allem gute, anwendbare Sprachkenntnisse im Mittelpunkt der Forderungen der späteren ArbeitgeberInnen stehen. Allgemeinsprachliche und fachsprachliche Gespräche und

¹⁰ Hierbei beziehe ich mich ausschließlich auf Kombinationen mit anderen nicht-sprachlichen Fächern, nicht auf DaF-Studien im Rahmen der Lehrerbildung.

¹¹ Der Begriff „fachlich“ bezieht sich auf den Fächerbegriff der norwegischen Universitäten und Hochschulen und umfasst hier alle dort denkbaren Fächer, die mit einem Fremdsprachenstudium kombiniert werden könn(t)en. Dabei handelt es sich einerseits um Einheiten, die ganz eindeutig als traditionelle Studienfächer erkennbar sind, wie z. B. Jura oder Wirtschaftswissenschaften, aber auch „jüngere“ Fächer wie z. B. Medien und Kommunikation.

Verhandlungen mit muttersprachlichen PartnerInnen erfordern eine Sprachkompetenz, sowohl mündlich als auch schriftlich, und sowohl rezeptiv als auch produktiv, die weit über dem konstatierten Niveau A2 GER liegt. Der von Arbeitgeberseite oft geäußerte Wunsch nach muttersprachenähnlichen (*native-like*) Sprachkenntnissen auf C1/C2-Niveau GER ist zwar verständlich, aber zumeist unrealistisch. Selbst Studierende, die ein norwegisches Masterstudium im Bereich DaF absolviert haben, verfügen normalerweise nur über Sprachkenntnisse auf Niveau B2 GER. Ein Kompetenzziel in diesem Bereich B2 GER sollte jedoch durchaus im Bereich der Möglichkeiten liegen, wenn die Arbeit an den sprachlichen Kenntnissen in den Studiengängen intensiviert wird.

Inhaltlich müsste dabei die sprachpraktische Arbeit (im weitesten Sinne) im Mittelpunkt stehen. Theoretische Kenntnisse im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft sind bei solch einem Ansatz ausschließlich als Grundlage für anwendungsbezogenes Wissen bzw. für die sprachlichen Fertigkeiten im Einsatz und – im Gegensatz zu traditionellen philologischen Studien – kein Ziel an sich.

Inwiefern traditionelle philologische DaF-Studiengänge auf Bachelor- und Master-niveau beibehalten werden sollten, bzw. strukturelle und/oder inhaltliche Änderungen notwendig sind, ist grundsätzlich eine andere Fragestellung, die vor allem dem eventuellen Bedarf für philologische Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt Rechnung tragen sollte. Daneben gibt es eindeutig den Bedarf für zumindest teilweise philologisch ausgerichtete Lehramtsstudiengänge.

Innovative, die zweiten Fremdsprachen einbeziehende Studiengänge, wie sie in Abb. 1 skizziert wurden, sollten also deutlich darauf abzielen, die Studierenden sprachlich und kulturell auf eine Tätigkeit im Erwerbsleben vorzubereiten. Dies bedeutet, dass man ihnen gezielt dabei hilft, eine der beiden genannten Säulen der höheren Ausbildung, die der sprachlichen und kulturellen Kompetenz (siehe Abb. 1), aufzubauen.

Da auch von der ArbeitgeberInnenseite in der öffentlich Verwaltung und in der privaten Wirtschaft die enge Verknüpfung zwischen den sprachlich-kulturellen Kompetenzen und den fachlichen Kompetenzen betont wird, ist es sicher organisatorisch von Vorteil, die sprachlich-kulturellen Studienanteile von Anfang an als einen festen Bestandteil eines größeren fachbezogenen Gesamtstudiengangs zu sehen. An den kleinen Sprachabteilungen der norwegischen Universitäten und Hochschulen ist ein vielfältiges Studienangebot, das parallel auf die unterschiedlichsten Fachkombinationen Rücksicht nimmt,

kaum umsetzbar. Deshalb müssten allgemeinere Module, die sich für alle Studierenden eignen, mit fachspezifischen Modulen bzw. Modulanteilen kombiniert werden.

4.2 Stichwort: Intensive fachbezogene Zusammenarbeit

Studienprogramme, die den Studierenden sowohl eine fachliche als auch eine sprachlich-kulturelle Ausbildung anbieten sollen und möchten, sind also aufgrund der persönlichen Rahmenbedingungen an den norwegischen Universitäten und Hochschulen dazu gezwungen, die sprachlich-kulturellen Unterrichtsangebote einerseits zwar so fachspezifisch wie möglich und nötig auszurichten, andererseits aber so allgemein gehalten zu planen, dass mehrere Studierendengruppen an den gleichen Veranstaltungen teilnehmen können. Diese Mehr-Fach-Ausrichtung stellt bei praktisch-sprachlichen Unterrichtsangeboten, die vor allem generelle rezeptive und produktive Sprachverwendungsanlässe zur Verfügung stellen, kein Problem dar, da die praktisch-sprachliche Grundlage für alle Studierenden das (sprachliche) Grundgerüst ihrer Ausbildung ausmacht. Das Fachstudium begleitende sprachpraktische Unterrichtseinheiten, die möglichst viele unterschiedliche Studierendengruppen ansprechen, wären somit ein erster Schritt in Richtung Doppelkompetenz, in unserem Beispiel bestehend aus der sprachlich-kulturellen Kompetenz DaF und einer wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenz. Da in diesen sprachpraktischen Unterrichtseinheiten natürlich auch mit Themen gearbeitet wird, die sich auf die Zielsprachenkultur(en) beziehen, wären solche Angebote auch ein Beitrag zur interkulturellen Ausbildung.

Tabelle 2: Modell für additive Kombinationen aus Sachfachstudium und Sprachenstudium

| | |
|-----------------|---|
| Fachstudium | Fachkurs 1 |
| | Fachkurs 2 |
| | Fachkurs 3 etc |
| Sprachenstudium | Allgemeinsprachlicher, sprachpraktischer Kurs 1 |
| | Allgemeinsprachlicher, sprachpraktischer Kurs 2 |
| | Allgemeinsprachlicher, sprachpraktischer Kurs 3 etc |

Das bereits skizzierte Studienkonzept könnte eine bereichernde Innovation an norwegischen Universitäten werden, und es wird darin vorgeschlagen, dass man sich einerseits auf das Fachstudium, z. B. der Wirtschaftswissenschaften und deren Fachkurse, und andererseits auf die sprachlichen Studienangebote stützt, die aus allgemeinsprachlichen,

sprachpraktischen Kursen, z. B. im Bereich DaF, bestehen (siehe Tabelle 2), um die allgemeinen Sprachkenntnisse der Studierenden aufzubauen bzw. zu festigen.

Auf weitere Inhaltskomponenten der sprachlichen Studienangebote wird nun im Folgenden noch eingegangen. Weitaus größere Herausforderungen bereiten zusätzliche sprachliche Angebote, die ihren Fokus auf fachbezogene Inhalte lenken sollen. Ideal wären Unterrichtsangebote, die maßgeschneiderte Kurse für alle erdenklichen Studienprogramme bereitstellen. Somit könnte man sich z. B. fachbezogene DaF-Kurse für Wirtschaftsstudenten, Juristen, Physiker, Biologen, Medizinstudenten, Pharmazeuten usw. vorstellen. Dies würde jedoch selbst an kleineren Institutionen ohne solch fachliche Vielfalt den personellen Rahmen sprengen.

Tabelle 3: Multiple fachbezogene Sprachenangebote als mögliche Konsequenz von multiplen Studienprogrammen

| | | |
|-------------------|---------------|---------------------------------|
| Studienprogramm 1 | Fach1-Studium | Fach1-bezogenes Sprachenangebot |
| Studienprogramm 2 | Fach2-Studium | Fach2-bezogenes Sprachenangebot |
| Studienprogramm 3 | Fach3-Studium | Fach3-bezogenes Sprachenangebot |

Wie in Tabelle 3 veranschaulicht, müssten dann für jede an der Institution gewünschte Fachkombination auch fachbezogene Sprachenangebote entwickelt werden. Für diese multiplen Sprachenangebote wären einerseits ausreichende personelle Ressourcen in den jeweils passenden Sprachen nötig, andererseits auch multiple zweisprachige, fachsprachliche Kompetenzen bei den verantwortlichen Kursleitern.

Die personellen Ressourcen an den Sprachabteilungen der geisteswissenschaftlichen Fakultäten norwegischer Universitäten und Hochschulen erlauben keinesfalls solche multiplen fachbezogenen Sprachenangebotsmodelle, die für jedes Studienprogramm ein eigenes fachbezogenes Sprachenangebot voraussetzen. Von daher stellt sich die Frage, auf welche Weise trotz geringer personeller Ausstattung eine fachbezogene sprachliche Förderung gesichert werden kann, die neben den allgemeinsprachlichen, sprachpraktischen Kursen das sprachliche Unterrichtsrepertoire bereichert.

Die additive Kombination von Sachfachstudium und Sprachenstudium innerhalb eines Studienprogramms (siehe Modell Tabelle 2) bietet eine potentielle Grundlage für die Vermittlung der gewünschten Doppelkompetenz. Eine solche additive Lösung scheint aber bereits bei einer geringen Anzahl an Studienprogrammen nach diesem Konzept (siehe Tabelle 3) an seine Grenzen zu kommen, da sie umfangreiche personelle Res-

sources verlangt. Im Folgenden soll nun ein Konzept vorgestellt werden, das die Vermittlung von Doppelkompetenzen mit geringerem Personalaufwand ermöglicht.

4.3 CLIL-Angebote

Mit CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bezeichnet man einen in Europa entwickelten Sprachenvermittlungsansatz, der die Fremdsprachenvermittlung mit dem Unterricht in einem nicht-sprachlichen Sachfach verbindet.

Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself (Marsh & Langé: 2000, iii).

Im Rahmen eines solchen Sprachvermittlungsansatzes ermöglicht sich auch ein fachbezogener "Fremdsprachenunterricht" an Universitäten und Hochschulen, da nun zeitgleich Fachwissen und fremdsprachliche Kenntnisse (im allerweitesten Sinne) vermittelt werden können.

The different notion of content which is the most typical feature of the CLIL approach is of great interest in the current educational discussion. The approach can be adapted to all school types: primary, secondary and tertiary, for all curricula include academic content: primary curricula contain content areas on a very basic level, secondary curricula more specifically in content subjects (History, Geography, Mathematics), and tertiary curricula consist of professional or academic subjects (Information Technology, Physics, Engineering, Sociology, Arts, Design etc.) which can be integrated into the students' language studies. This flexibility of the approach should not be underestimated (Wolff, 2007:16f).

Unterrichtsangebote innerhalb dieses CLIL-Rahmens können beispielsweise fachliche Kurse enthalten, deren Inhalt in der Fremdsprache vermittelt wird und deren Pflichtlektüre vollkommen oder eventuell auch nur zum Teil aus fremdsprachlichen, relevanten Fachtexten besteht. Das CLIL-Konzept wird hauptsächlich mit Bezug auf das Englische eingesetzt, aber vielerorts gibt es bereits auch Angebote im Hinblick auf Deutsch (CLILiG [CLIL in German], siehe z. B. das Themenheft 40/2009 der Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch*).

CLILiG-Kurse können und sollten in enger Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrenden (z. B. aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften) und den Sprachlehrenden aus dem Bereich DaF erarbeitet und unterrichtet werden. CLILiG-Kurse dieser Art ermöglichen damit eine zeitgleiche Vermittlung von Sprachkenntnissen in der relevanten deutschen Fachsprache und von fachlich relevanten Inhalten.

Tabelle 4: Dreiteilige Studienkombination aus Fachstudium, Sprachstudium DaF und CLILiG-Anteilen

| | |
|--|---|
| Teil I: Fachstudien-Komponente | Fachkurse in der L1 |
| Teil II: Sprachenstudien-Komponente DaF | Allgemeinsprachliche sprachpraktische Kurse DaF |
| Teil III: CLILiG-Anteile des Gesamtstudiums | CLILiG-Kurse |

Ein auf eine Doppelkompetenz abzielendes Studium in einem Fach (z. B. Wirtschaftswissenschaften) und einer Sprache (z. B. Deutsch) könnte Fachkurse in der Muttersprache, allgemeinsprachliche sprachpraktische Kurse in Deutsch und CLILiG-Kurse, also z. B. wirtschaftswissenschaftliche Kurse in deutscher Sprache kombinieren (s. Tab. 4). Eine solche Kombination hat m. M. n. das größte und erfolgversprechendste Innovationspotential. Sowohl der studienbegleitende sprachpraktische Unterricht DaF des Teil II als auch vor allem der CLILiG-Unterricht in Teil III sichern, dass den Studierenden Sprachkenntnisse vermittelt werden, die während der Berufsausbildung, d. h. des Fachstudiums an einer Universität oder Hochschule, von Nutzen sind, aber darüber hinaus auch den sprachlich-kulturellen Bedürfnissen entgegenkommen, die die Studierenden in ihrem späteren beruflichen Werdegang erwarten. Durch den Fachbezug und die damit einhergehende fachliche Verankerung des eigenen Sprachenlernens wird der Sprachlernprozess des einzelnen Studierenden individualisiert und besser an die berufliche Zukunft des Einzelnen angepasst. Durch die intensive Zusammenarbeit zwischen ExpertInnen aus dem betreffenden Fachgebiet (also z. B. Wirtschaftswissenschaften) und der jeweiligen Sprache (also z. B. DaF) könnten Studierende sowohl fachliche als auch fachbezogene sprachliche Kompetenzen erwerben, die den Bedürfnissen des jeweiligen Fachs bzw. des jeweiligen fachlichen Berufsfeldes in seinem nationalen und internationalen Kontext entsprechen. Bei Bedarf kann dann z. B. auch die sprachlich-kulturelle Komponente des Studiums mit adäquaten Kursen erweitert werden (s. Abb. 2).

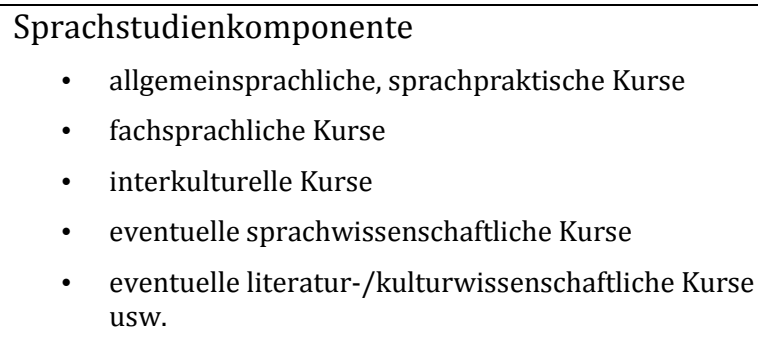


Abb. 2: Sprachstudienkomponente mit fachrelevanten, individuellen Ausbaumöglichkeiten

Außerdem können natürlich je nach Ausgangsvoraussetzungen der jeweiligen Studierenden sprachpraktische Kurse auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau zum Einsatz kommen, die den aktuellen Sprachlernbedürfnissen der Teilnehmenden gerecht werden können.

Fachstudienangebote mit DaF- und integrierten CLILiG-Anteilen könnten also gut dazu in der Lage sein, die in der Arbeitswelt benötigte Doppelkompetenz der Studierenden zu sichern. Solche Studienangebote setzen jedoch eine enge Kooperation zwischen den Kollegen des Sachfachgebiets und der Fremdsprache voraus. Eine solche Kooperation ist in Norwegen eher ungewöhnlich und steht von daher noch in den Anfängen. An der Universität Tromsø sind erste Zusammenarbeitsprojekte mit Wirtschaftswissenschaftlern jetzt in der Planungsphase.

Auch von Seiten der Studierenden gibt es deutlich geäußerte Vorbehalte. In Planungsgesprächen mit Vertretern der Studierenden wird die Integration von CLIL-Anteilen in einer zweiten Fremdsprache von ihnen als Mehraufwand aufgefasst, der zudem noch bereits schulisch erworbene Sprachkenntnisse voraussetzt. Einsprachig muttersprachliche Angebote im Fachstudienteil werden von daher verständlicherweise zunächst vorgezogen. Es bedarf also auch deshalb eines Pilotprojekts, damit die Studierenden die Vorteile eines solchen CLILiG-Unterrichts erfahren und schätzen lernen können.

Pilotprojekte, die das skizzierte Konzept in die Praxis umsetzen, setzen engagierte Kooperationspartner voraus, die die Mehrarbeit in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase nicht scheuen und außerdem in der Lage sind, die Synergien dieses Ansatzes auch an die Studierenden weiterzuvermitteln. Dabei muss ein beiderseitiges Interesse für die Vermittlung von integrierten Deutschkenntnissen zu Grunde liegen.

Grundkenntnisse des Deutschen auf Seiten der Sachfachlehrkräfte sind notwendig, um die fachbezogene sprachliche Arbeit zu gewährleisten.

5. Fazit

Die obigen Ausführungen sollten zeigen, dass ein tiefgreifendes Umdenken und Umstrukturieren der Studienangebote erforderlich ist, wenn man

- einerseits den sprachlich-kulturellen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entgegenkommen möchte und
- andererseits neben Lehramtsabsolvierenden und eventuell philologisch interessierten Studierenden andere Studierendengruppen mit Angeboten in einer zweiten Fremdsprache erreichen möchte.

Neben obligatorischen, rein sprachlich-kulturellen Lehrveranstaltungen, die der Verbesserung der schwachen sprachlichen Ausgangskompetenz der Studierenden dienen sollen, bieten sich CLILiG-Kurse an, die im Rahmen des (nicht-sprachlichen) Fachstudiums der Studierenden sowohl fachliche wie auch fach-sprachliche Kenntnisse vermitteln. Erste veröffentlichte, skandinavische Erfahrungen mit solchen Kursen, bezogen auf die in der Schule als zweite Fremdsprachen gelernten Sprachen, macht man seit kurzer Zeit z. B. an der Universität Roskilde in Dänemark (siehe dazu vor allem Daryai-Hansen & Kraft 2014, Watson et al. 2014, Daryai-Hansen et al. 2015). Geplant ist weiterhin ein gemeinsames nordisch-baltisches Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das solche innovativen CLIL-basierten Studiengänge mit einer zweiten Fremdsprache in den Mittelpunkt stellt und die Zusammenarbeit mit anderen europäischen Universitäten und Hochschulen sucht, die bereits versuchen, diesen Ansatz zu implementieren. Ziel solcher Bemühungen muss es sein, zweisäulige universitäre Ausbildungsgänge zu entwickeln, die die Studierenden sowohl fachlich als auch sprachlich-kulturell auf die Anforderungen in einer globalisierten Arbeitswelt vorbereiten. Ein tiefgreifendes Umdenken von Seiten der Abteilungen, die in der Schule gelernte zweite Fremdsprachen anbieten, erweist sich dabei als einer der bedeutendsten Faktoren. Zum einen in Bezug auf die Vergrößerung der Bedeutung der so genannten zweiten Fremdsprachen in Nordeuropa und somit einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdefinition im Sinne der Europäischen Sprachenkonvention, zum anderen aber auch als unabdingbare Voraussetzung für die weitere Existenz dieser Abteilungen außerhalb ihrer Tätigkeit innerhalb der Lehrerausbildung.

Bibliographie

- Baumer, T. (2002) Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Zürich: Orell Fuessli.
- Carrai, D. (2014) *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget.* [Fremdsprachenunterricht in der 8.-10. Klasse. Eine Analyse der Motivation und anderer Faktoren, die die Wahl des Faches und ihre Zufriedenheit mit dem Fach betreffen] Doktorarbeit, Institut für Lehrerbildung und Schulforschung, Universität Oslo, 2014.
- Daryai-Hansen, P.; Kraft, K. (2014) Sproglige ressurser, praksisser og profiler: RUC som internasjonalt universitet. [Sprachliche Ressourcen, Umsetzungen und Profile: RUC als eine internationale Universität] *Rask: Internasjonalt tidsskrift for sprog og kommunikation* 40, 79-101.
- Daryai-Hansen, P; Barfod, S.; Schwarz, L. (2015) Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2015. Abrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Fremdsprache Deutsch (2009), Themenheft: *Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen.* Heft 40/2009.
- Fremmedspråksenteret (o. J.) *Statistikk og analyse.* Abrufbar unter: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/sprakvalg-1/statistikk-og-analyse> [zuletzt abgerufen 4.11.15].
- GER (o. J.) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.* Abrufbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [zuletzt abgerufen 19.8.2015].
- Gjerde, Anne Skalleberg (2014) To av tre hopper av språkstudiene: - Kravene er hindsides [Zwei von drei brechen das Sprachstudium ab: - Die Anforderungen sind viel zu hoch.] *Dagens Næringsliv* (11.2.2014). Abrufbar unter: <http://www.dn.no/talent/article2753833.ece> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- HiOF (o. J.) *SFT11809 Tyskspråklig litteratur, kultur og muntlig kommunikasjon* [Deutschsprachige Literatur, Kultur und mündliche Kommunikation]. Abrufbar unter: <http://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner/?&displayitem=7261&module=studieinfo&type=emne> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Lagerstrøm, B.O.; Moafi H.; Killengreen Revold, M. (2014) *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*, Statistisk sentralbyrå. Abrufbar unter: www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30 [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Lindemann, B. (2007) Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007, 12(1).
- Lindemann, B. (2008) *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet.* [Das Erlernen von Fremdsprachen und die Motivation zum Sprachenlernen nach der Einführung der Reform *Kunnskapsløftet*]. Fokus på språk [Schriftserie des Norwegischen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung] 11/2008. Halden: Fremmedspråksenteret.

- Lohne, Lone (2015) Mehr Deutsch, bitte! *Dagens Næringsliv* (16.4.2015) <http://www.dn.no/talent/2015/04/16/2152/Utdannelse/mehr-deutsch-bitte> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Marsh, D.; Langé, G. (2000) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Matt, A. (2012) *”Engelsk er ikke nok i reiselivsbransjen”: eine Studie zur Schülermotivation für das Deutschlernen unter Berücksichtigung der Tourismusbranche in Tromsø*; Universität Tromsø: Masteraufgabe. Abrufbar unter: <http://www.ub.uit.no:8080/munin/handle/10037/4596> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Nardi, A. (2006) *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Doktorarbeit. Universität Zürich.
- NHO UNG (2011) Trenger mer tysk. [Brauchen mehr Deutsch]. Abrufbar unter: <http://nhoung.nho.no/artikler/trenger-mer-tysk> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- NTNU (o. J.) Europastudier med fremmedspråk – bachelor [Europastudien mit Fremdsprachen – Bachelor]. Abrufbar unter: <http://www.ntnu.no/studier/beurop> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Speitz, H.; Lindemann, B. (2002) *”Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret”, Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole* [Ich habe Deutsch gewählt, weil die ganze Familie das wollte, aber jetzt bereue ich es. Status der 2. Fremdsprachen an norwegischen *ungdomsskoler* (8.-10. Klasse)], Report 03/02, Telemarkforskning-Notodden.
- Steinerskolenforbundet (o. J.) *Steinerskolen. Læreplanen*. Abrufbar unter: <http://www.steinerskole.no> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Thue Vold, E.; Doetjes, G. (2012) Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etterspørsel. [Fremdsprachen im norwegischen Arbeitsleben: die große Distanz zwischen Bedarf und Nachfrage]. *Acta didactica Norge*, Vol. 6, Nr.1, Art. 5.
- UiB (o. J.) *Tysk 112: Tyskspråkleg kultur* [Deutschsprachige Kultur]. Abrufbar unter: <http://www.uib.no/emne/TYS112> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- UiO (o. J.) *Europeiske og amerikanske studier: språk, litteratur, område* [Europäische und amerikanische Studien: Sprache, Literatur, Gebiet]. Abrufbar unter: <http://www.uio.no/studier/program/euram/index.html> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- UiO (o. J.) *Tysk 1504 – Tysk områdekunnskap: Ny begynnelse og endring – Tyskland fra 1945-1989*. [Tysk 1504 – Deutsche Landeskunde: Neuer Anfang und Änderung – Deutschland von 1945 bis 1989]. Abrufbar unter <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1504/index.html> [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- UiT (o. J.) Tysk 1110 Tysk litteratur og kultur. [Tysk 1110 Deutsche Literatur und Kultur]. Abrufbar unter https://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=408234 [zuletzt abgerufen 19.8.15].
- Watson, C.; Prag, E., ; Daryai-Hansen, P. (2014) *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring*. [Unterricht in den Sprogprofilerne – eine praktische Einführung]. Abrufbar unter:

http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf [zuletzt abgerufen 19.8.15].

Wolff, D. (2007) Bridging the gap between school and working life. In: Marsh, D.; Wolff, D. (2007) (Hrsg.) *Diverse Contents – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt et al.: Peter Lang; 15-26.

Internetpräsentationen norwegischer Universitäten und Hochschulen:

Universität Oslo (www.uio.no)

Universität Agder (www.uia.no)

Universität Bergen (www.uib.no)

Universität Trondheim (www.ntnu.no)

Universität Tromsø (www.uit.no)

Hochschule Østfold (www.hiof.no)

Im Text als Beispiele herangezogene DaF-Studienangebote:

TYSK 1504 Tysk områdekunnskap: Ny begynnelse og endring – Tyskland fra 1945-1989. <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1504/index.html> (zuletzt abgerufen 19.8.2015).

TYS112 – Tyskspråkleg kultur. <http://www.uib.no/emne/TYS112> (zuletzt abgerufen 19.8.2015)

SFT11809 Tyskspråklig litteratur, kultur og muntlig kommunikasjon.

<http://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner/?&displayitem=7261&module=studieinfo&type=emne> (zuletzt abgerufen 19.8.2015)

[TYSK1110 Tysk litteratur og kultur.](#)

https://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=408234 (zuletzt abgerufen 19.8.2015)

Über die Autorin

Beate Lindemann (beate.lindemann@uit.no) ist Professorin für das Fach Deutsch als Fremdsprache an der Arktischen Universität Norwegens in Tromsø, mit folgenden Forschungsschwerpunkten: Tertiärsprachendidaktik und Tertiärsprachenerwerb; CLIL(iG) in Skandinavien; früher Tertiärsprachenunterricht; Tertiärsprachenlehrausbildung.

Stichwörter

CLIL, Fach-Fremdsprachen, duale Studiengänge