



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

DaF-Lehrerausbildung in Europa
außerhalb der D-A-CH-Länder

Ich weiß ja, was im Plan steht, aber was genau soll ich eigentlich im Unterricht machen – Bericht über eine erste Pilotuntersuchung hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs bei norwegischen Deutschlehrern

Beate Lindemann

Abstract: Norwegische Deutschlehrer unterrichten seit 13 Jahren nach dem geltenden Lehrplan K06. Ein neuer Lehrplan wird 2020 eingeführt. Welchen Fort- und Weiterbildungsbedarf sehen Fachlehrer nach langjährigen Erfahrungen mit dem Lehrplan K06? Dieser Frage geht die vorliegende Pilotstudie nach. Sie liefert ein erstes Datenmaterial, das eine wichtige Grundlage für eine zukünftige umfassende Bedarfsanalyse unter Lehrern des Faches Deutsch und anderer Fremdsprachen bilden kann.

Norwegian teachers of German have taught some thirteen years in accordance with the valid curriculum (*læreplan*) K06. A new curriculum will apply from 2020. Which needs of continued and further education are seen by such teachers, with a long experience from working within the K06 curriculum? My pilot study has investigated this question, and resulted in data which could represent an important point of departure for a necessary, extensive needs assessment among teachers of German and other foreign languages.

Schlagwörter: Bedarfsanalyse; sprachliche, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen; Lehrerkognitionen; Needs assessment; language skills, substantial competencies, teaching competencies; teacher beliefs

Lindemann, Beate (2020),
Ich weiß ja, was im Plan steht, aber was genau soll ich eigentlich im Unterricht
machen – Bericht über eine erste Pilotuntersuchung hinsichtlich des Fort- und
Weiterbildungsbedarfs bei norwegischen Deutschlehrern.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 813–834.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

In Norwegen ist in den letzten beiden Jahren ein neues Curriculum mit Lehrplänen für alle Schulfächer entwickelt worden. Im Frühjahr 2019 sind die einzelnen Lehrpläne zur Anhörung bei verschiedenen Instanzen unterwegs. Nach Plan soll die Reform unter der Bezeichnung *Fagfornyelsen* (auf Deutsch: *Facherneuerung*; <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>, 5.10.2019) ab Sommer 2020 nach und nach an allen norwegischen Schulen eingeführt werden. Bis dahin gelten noch die Lehrpläne der vorigen Schulreform *Kvalitetsreformen* (auf Deutsch: *Qualitätsreform*; auch K06 genannt) aus dem Jahre 2006.

Durch den Fokus auf die bevorstehende Einführung neuer Lehrpläne ist die Frage nach Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in allen Fächern aufgekommen, und zwar von vielen Seiten. Einerseits natürlich von den LehrerInnen selbst, die ab 2020 nach neuen Lehrplänen unterrichten sollen, aber auch von den Schulleitungen, den Schuleigentümern, den Lehrgewerkschaften, den Lehrerverbänden und dem *Utdanningsdirektoratet* (der obersten norwegischen Schul- und Ausbildungsbehörde). Es scheint außer Frage zu stehen, dass die Einführung der neuen Lehrpläne 2020 auch von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen begleitet werden wird.

Dies lenkt den Blick auf den Bedarf an Fort- und Weiterbildung, den die Deutschlehrkräfte¹ an ihren Schulen verspüren, auch unabhängig von der Durchführung einer Schulreform. Es ist leicht verständlich, dass sich Lehrer aller Fächer nach der Einführung einer Schulreform Fort- und Weiterbildungskurse wünschen, die sie mit den Inhalten der neuen Lehrpläne vertraut machen. Mindestens ebenso interessant ist jedoch auch die Frage nach dem Bedarf an Fort- und Weiterbildung, nachdem man bereits über 10 Jahre lang mit dem geltenden Lehrplan gearbeitet hat.² Da man in Norwegen zurzeit eine Reform vorbereitet, könnten gerade die Erfahrungen der Deutschlehrer mit dem derzeitigen Lehrplan und seiner Umsetzung in den vergangenen Jahrzehnten wichtige Erkenntnisse liefern, die bei der Umsetzung des neuen Lehrplans nach 2020 und z.B. gezielten Fort- und Weiterbildungskursen hilfreich sein können.

Erleben norwegische Deutschlehrer einen Schulungs- und Kompetenzerweiterungsbedarf und, wenn ja, auf welchen Gebieten und in Bezug auf welche Kompetenzen? Dieser Forschungsfrage soll in meinem Beitrag nachgegangen werden. Er

¹ In diesem Beitrag werden die Bezeichnungen *Deutschlehrer* bzw. *Deutschlehrkräfte* benutzt. Sie dienen zur Bezeichnung von Lehrern, die das Fach *Deutsch als Fremdsprache* an einer norwegischen, öffentlichen Schule unterrichten.

² So wurde z.B. im Nachbarland Dänemark 2018 vom dänischen Fremdsprachencenter eine Bedarfsanalyse für das Fach Deutsch in Dänemark finanziert (siehe Daryai-Hansen 2020, in diesem ZIF-Themenschwerpunkt).

beschäftigt sich also mit der Bedarfserfassung und Bedarfsanalyse bezüglich Schulung und Kompetenzerweiterung bei LehrerInnen mit langjähriger Unterrichtserfahrung (vgl. Altschuld/Devraj 2010; Präßler 2015). Um die folgende Untersuchung für den Leser auch in ihrem Zusammenhang transparenter und verständlicher zu machen, wird zunächst das Fach Deutsch (als Fremdsprache) an norwegischen Schulen vorgestellt. Direkt im Anschluss werden wichtige Rahmenbedingungen für den norwegischen Deutschunterricht präsentiert und diskutiert sowie der zurzeit geltende Lehrplan erläutert. Nach einer kurzen Einführung in die Untersuchung und deren Durchführung werden erste Ergebnisse präsentiert.

2 Das Fach Deutsch an norwegischen Schulen

Das Fach Deutsch (als Fremdsprache) ist eines der Fächer, das unter der Bezeichnung *Fremdsprache* (*Fremmedspråk*) ab der 8. Klasse im norwegischen Schulsystem angeboten wird. An der norwegischen Grundschule (*barneskole*, Klasse 1-7) wird ab der 1. Klasse obligatorisch für alle Schüler das Fach *Englisch* (*Engelsk*) unterrichtet. Dieses Fach hat eigene Lehrpläne für die einzelnen Klassenstufen (siehe z.B. https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Komplett_visning, 5.10.2019). Weitere Fremdsprachen werden normalerweise nicht im Rahmen der Grundschule angeboten.³

Erst in der so genannten *ungdomsskole* (Klasse 8-10) gibt es ein nicht obligatorisches Angebot im Fach *Fremmedspråk* (*Fremdsprache*). Jede Schule ist verpflichtet, mindestens ein Angebot in diesem Fach im wahrsten Sinne auf die Beine zu stellen, d.h. beispielsweise Deutschunterricht anzubieten. Je nach Größe der Schule und den vorhandenen Lehrerressourcen variiert das tatsächliche Angebot an den Schulen sehr. Einige Schulen, vor allem in den Städten, bieten mehrere Sprachen an, andere wiederum, vor allem kleinere Schulen auf dem Lande, nur eine Sprache.

Der Lehrplan sieht vor, dass man die in der 8. Klasse gewählte Sprache bis zum Ende der 10. Klasse lernt, das nennt sich *nivå 1*, also Niveau 1. Im Laufe dieser drei Jahre⁴ sollen die Schüler 227 Stunden Fremdsprachenunterricht⁵ erhalten haben, was jedoch nur selten der schulischen Realität entspricht⁶. Trotz anderslautender

³ Es gibt einige wenige Grundschulen, vor allem in Oslo, die ihren Schülern fakultativ Fremdsprachenunterricht anbieten.

⁴ Wenn die Schule das wünscht, kann die Gesamtstundenzahl für *nivå 1* auch auf zwei Schuljahre (d.h. Klasse 9 und 10) begrenzt werden.

⁵ Zur Stundenzahl im Lehrplan: <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Timetall> (5.10.2019)

⁶ Oftmals werden gerade die Stunden im Fach *Fremdsprache* ohne Ersatz für Ausflüge, Projekt-tage u.Ä. herangezogen.

Vorschriften haben die Schulen die Möglichkeit, Schüler, die sich im Fremdsprachenunterricht der 8. Klasse völlig „unwohl“ fühlen, vom Sprachenlernen im Laufe bzw. nach der 8. Klasse zu befreien und das Fach *Fremmedspråk* durch ein anderes Fach zu ersetzen⁷.

Nach der *ungdomsskole* folgt die *weiterführende Schule* (*videregående skole*), die man, vereinfacht gesagt, in zwei unterschiedliche Ausrichtungen einteilen kann: die studienvorbereitenden Programme (*studieforberedende utdanningsprogrammer*) und die berufsvorbereitenden Programme (*yrkesforberedende utdanningsprogrammer*)⁸. In den berufsvorbereitenden Programmen gibt es keine Angebote im Bereich der Fremdsprachen, d.h. keinen Unterricht in einer weiteren Fremdsprache neben Englisch. In den studienvorbereitenden Programmen ist die Beschäftigung mit einer weiteren Fremdsprache neben Englisch Pflicht. Dabei bestehen mehrere Wahlmöglichkeiten⁹.

3 Die Lehrpläne für das Schulfach *Fremmedspråk*

Es gibt keine eigenen Lehrpläne für das Fach Deutsch. Deutsch ist eine der Sprachen, die im Fach *Fremdsprache* (*Fremmedspråk*) angeboten werden (können). Für alle zurzeit möglichen Sprachen, insgesamt mehr als 40 Sprachen, gilt also der gleiche Lehrplan¹⁰.

⁷ Die Schüler können statt dem Fach *Fremmedspråk* auch, je nach Angebot der jeweiligen Schule, Fächer wie *Engelsk fordypning* (Englisch Vertiefung; https://www.udir.no/kl06/ENG3-01/Hele/Komplett_visning, 5.10.2019), *Norsk fordypning* (Norwegisch Vertiefung; https://www.udir.no/kl06/NOR6-01/Hele/Komplett_visning, 5.10.2019) oder *Arbeidslivsfag* (Einblick ins Arbeitsleben; <https://www.udir.no/arbeidslivsfag>, 5.10.2019) belegen.

⁸ Diese beiden grundlegenden Programme können, natürlich nur oberflächlich betrachtet und nicht im Detail, mit Berufsschulen und gymnasialen Oberstufen im deutschsprachigen Raum verglichen werden.

⁹ Vereinfacht gesagt gibt es zwei Möglichkeiten:

- a) Man wählt die Sprache, die man bereits ab Klasse 8 gelernt hat. Dann erhält man zwei Jahre lang (Klasse 11 und 12, vg1 und vg2) Unterricht auf Niveau 2 (*nivå 2*). Darüber hinaus kann man sogar in Klasse 13 (vg3) einen Kurs auf Niveau 3 (*nivå 3*) belegen.
- b) Man wählt eine Sprache, die man noch nicht gelernt hat. Wenn man in der *ungdomsskole* noch gar keine Sprache gelernt hat, wählt man jetzt eine der angebotenen Sprachen. Hat man in der *ungdomsskole* bereits eine Sprache gewählt, lernt man diese nicht weiter (siehe a), sondern wählt eine andere Sprache. Diese „neue“ Sprache muss man dann in allen drei Jahren der weiterführenden Schule lernen (Niveau 1 und 2, *nivå 1* und 2).

Eine gute Erläuterung der Wahlmöglichkeiten findet man hier:

<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/valg-av-fremmedsprak/a/029046>, 5.10.2019.

¹⁰ Der Lehrplan im Fach *Fremmedspråk*: <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/>.

Es gibt, etwas vereinfacht gesagt, jeweils einen eigenen Unter-Lehrplan für die unterschiedlichen Niveaus 1, 2 und 3 (siehe Fußnote 8). Die zurzeit geltenden Lehrpläne wurden 2006 verabschiedet und werden auch unter der Bezeichnung K06 zusammengefasst.

Die geltenden Lehrpläne (für die drei Niveaus) sind jeweils dreigeteilt:

- a) Sprachenlernen (*Språklæring*)
- b) Kommunikation (*Kommunikasjon*)
- c) Sprache, Kultur und Gesellschaft (*Språk, kultur og samfunn*)

Im Kompetenzgebiet a) Sprachenlernen geht es u.a. darum, dass die Schüler verstehen lernen, wie sie selbst und andere Lerner Sprachen lernen, so dass sie nach und nach Eigenverantwortung für ihr eigenes Sprachenlernen übernehmen können. In dieses Gebiet fällt auch die Arbeit an der eigenen Mehrsprachigkeit und deren Weiterentwicklung. Im Kompetenzgebiet b) Kommunikation beschäftigt man sich mit der Verwendung der Sprache, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Im Kompetenzgebiet c) steht vor allem die Arbeit mit kulturellen Themen im Vordergrund. Die Schüler sollen einen Einblick in die Kulturen der Zielsprachenländer bekommen und dadurch ihre eigenen kulturellen Hintergründe und die Unterschiede zu den Kulturen der Zielsprachenländer besser verstehen und respektieren¹¹.

4 Einige Rahmenbedingungen für den Unterricht

Wie oben erwähnt gibt es im Lehrplan keine präzisen Ausführungen, die sich konkret auf das Fach Deutsch beziehen. So wird z.B. weder präzisiert, mit welchen grammatischen Elementen man sich wann beschäftigen soll, noch dargelegt, welche kulturellen Themen im Unterricht zur Sprache kommen sollten. Somit bleibt im Grunde ‚alles offen‘, und es kann der Eindruck entstehen, dass ‚alles‘ dem Lehrer überlassen bleibt¹².

Es gibt jedoch weitere Faktoren, die den vermeintlich unbeschränkten Handlungsspielraum des Lehrers einschränken. Zum einen spielt das Lehrbuch eine wichtige Rolle im Unterricht. Es gibt in Norwegen nur 3-4 Verlage, die Lehrbücher für den Deutschunterricht herausgeben. Diese Lehrbücher müssen von der Behörde (*Utdanningsdirektoratet*) für den Unterricht zugelassen werden. Jede einzelne Schule kauft Lehrbücher für ihre Klassen. Normalerweise geschieht dies nach Einführung

¹¹ Eine ausführlichere Einführung in die Kompetenzgebiete folgt in Kapitel 9.

¹² Auf den Internetseiten des Ministeriums kann man „begleitende Unterrichtshilfen“ (*veiledninger*) finden, die kurz andeuten, wie man im Unterricht arbeiten kann. Die meisten Lehrer geben an, dass sie diese selten benutzen.

eines neuen Curriculums und danach nicht mehr. Dies bedeutet, dass das einmal gekaufte Lehrbuch im Einsatz ist, bis ein neuer Lehrplan den Kauf eines neuen Lehrbuchs erfordert.

Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit Lehrkräften bei Schulbesuchen zeigen, dass das Lehrbuch ganz eindeutig die wichtigste Richtschnur im Unterricht ist. Das Lehrbuch bestimmt die Themen, die im Unterricht aufgegriffen werden. Dies gilt sowohl für die sprachlichen, die literarischen (im weitesten Sinne) und die kulturellen (im weitesten Sinne) Themen. Wenn im Lehrbuch 1 für die 8. Klasse z.B. das Präsens und das Präteritum der starken und schwachen Verben behandelt wird, wird das von den Lehrern als Konkretisierung des Lehrplans aufgefasst. Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit LehrerInnen vermitteln auch den Eindruck, dass die literarischen Texte, die das Lehrbuch anbietet, gerne als verbindlich im Kompetenzbereich b gelten. Werden im Lehrbuch Wien und das dortige Hundertwasserhaus als einzige Themen mit Bezug zu Österreich angeboten, so scheinen auch diese verbindlich zu sein. Das jeweilige Angebot im Lehrbuch stellt somit die ‚eigentliche‘ Beschreibung des Unterrichtsfaches dar und tritt oft als Konkretisierung an die Stelle des eigentlichen Lehrplans.

Am Ende der 10. Klasse bzw. der 12. oder 13. Klasse erwartet die Schüler eine Prüfung. Da sich der Lehrplan auf alle möglichen Schulfremdsprachen bezieht, wird im Lehrplan selbst nicht bezüglich der Einzelsprachen konkretisiert, was genau von den Schülern erwartet werden sollte. Auch in Bezug auf die thematischen und sprachlichen Anforderungen bei den Prüfungen werden die benutzten Lehrbücher als Richtschnur herangezogen. Das *Utdanningsdirektoratet* definiert nur die Richtlinien bezüglich der Durchführung der Prüfungen (<https://www.u-dir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Vurdering>, 5.10.2019).

Eine weitere Rahmenbedingung repräsentieren „erwartete Erwartungen“ (auch „Erwartungs-erwartungen“, *expected expectations*, Luhmann 1984). Die Schüler der 10. Klasse werden an eine weiterführende Schule wechseln und im Normalfall dort ihr Deutschlernen auf Niveau 2 fortsetzen. Der Unterricht auf Niveau 2 soll auf den Vorkenntnissen der neu an der Schule angekommenen Schüler aufbauen und sich an ihnen orientieren. Da aber an den weiterführenden Schulen Schüler aus mehreren unterschiedlichen Schulen beginnen und meist keine Kontakte zwischen den Deutschlehrkräften an den *ungdomsskoler* und den weiterführenden Schulen bestehen, gibt es keine direkte Vermittlung zwischen den beiden Schulstufen. LehrerInnen und Schüler an den *ungdomsskoler* stellen Überlegungen an, was die kommenden LehrerInnen an den weiterführenden Schulen von den Schülern erwarten werden, d.h. welche Themen, welche grammatischen Elemente, welcher Wortschatz als ‚erlernt‘ vorausgesetzt werden. Der Lehrplan selbst gibt in dieser Situation we-

nig Hilfestellungen, da gerade die gesuchten Konkretisierungen fehlen. Als Lehrkraft steht man nun vor einer unüberschaubaren Menge an Möglichkeiten. Um diese Fülle zu reduzieren, werden die Möglichkeiten ausgewählt, die sich bereits als brauchbar erwiesen haben. Das reduziert die Komplexität (vgl. Abels 2004; Luhmann 1984). Da die Lehrpläne keine konkreten Anforderungen beschreiben, richten sich die LehrerInnen nach den Lehrbüchern und dem Hörensagen.

Auf der anderen Seite des Übergangs zwischen den Schulstufen stehen die ‚neuen‘ DeutschlehrerInnen an den weiterführenden Schulen, die ihren Deutschunterricht an den Vorkenntnissen ihrer Schüler ausrichten sollen. Auch für sie ist der Lehrplan keine wirkliche Hilfe. Trotzdem müssen sie bei der Planung ihres Unterrichts Kenntnisse bei den Schülern voraussetzen. Dabei sind sie sich darüber im Klaren, dass die LehrerInnen der *ungdomsskoler* von ihnen erwarten können, dass sie als LehrerInnen der weiterführenden Schulen bestimmte Erwartungen haben werden. Und sie als LehrerInnen an den weiterführenden Schulen haben die Erwartung, dass die LehrerInnen der *ungdomsskoler* solche Erwartungen bei ihnen voraussetzen. Ohne solche Erwartungserwartungen als Hilfskonstruktion würde man riskieren, dass die Erwartungen enttäuscht werden sowie Konflikte und Frustrationen auftreten (vgl. Galtung 1959, Luhmann 1984, Schneider 2002)¹³. Solche Erwartungsstrukturen werden oft über den Mechanismus der Institutionalisierung gefestigt. Institutionalisierte Erwartungen müssen nicht mehr geprüft werden, sie unterliegen universeller und intersubjektiv geteilter Gültigkeit (vgl. Luhmann 1972, 64ff). Also suchen die Lehrer an den weiterführenden Schulen nach konkreteren Hilfsmitteln, die sie dann z.B. in den Lehrbüchern („Das müssen sie ja durchgearbeitet haben.“ (typische Aussage von LehrerInnen zu diesem Thema)) finden. Somit erhöhen sowohl die „Erwartungen“ der Lehrer der weiterführenden Schulen als auch die „erwarteten Erwartungen“ der Lehrer der *ungdomsskoler* den Stellenwert der Lehrbücher als eigentliche Richtschnur und Konkretisierung des Lehrplans¹⁴.

5 Die Ausbildung der Lehrkräfte

Norwegische Deutschlehrkräfte haben zumeist eine einjährige fachbezogene Ausbildung, d.h. dass sie Kurse im Umfang von insgesamt 60 ECTS belegt haben, die sich mit Themen beschäftigen, die man in den Bereichen deutsche Sprachwissenschaft, deutsche Literaturwissenschaft und deutsche Kulturwissenschaft einordnen

¹³ In unserem Fall stellt sich natürlich die Frage, inwiefern es nicht gerade durch die Erwartungen und Erwartungserwartungen der LehrerInnen zu Enttäuschungen und Frustrationen auf beiden Seiten kommt.

¹⁴ Siehe hierzu auch: Lindemann (in Vorbereitung).

kann. In diesem Fachstudium wird oft, aber keinesfalls immer, auch der DaF-Aspekt berücksichtigt. Die Ausbildungsangebote an den norwegischen Universitäten (Universität Oslo, Universität Agder, Universität Bergen, Universität Trondheim und Universität Tromsø) sowie an der Hochschule Østfold (ausschließlich mit internetbasierten Studienangeboten) sind autonom und beinhalten unterschiedliche und nicht immer untereinander kompatible Kurse. Hinzu kommt ein kombinierter praktisch-pädagogischer und didaktischer Studienteil, der sich speziell mit dem Deutschunterricht befasst¹⁵. Einige Studieninstitutionen integrieren didaktische Studienanteile in das Fachstudium. Das Fachstudium war bis vor Kurzem zumeist ein Teil einer Lehrerausbildung bzw. eine Zusatzausbildung zu einer bereits absolvierten Lehrerausbildung, siehe Fußnote 15.

Seit einigen Jahren gibt es für künftige Deutschlehrkräfte (fast) nur noch die so genannte integrierte fünfjährige *Lehrerausbildung (lektorutdanning)* für LehrerInnen der Klassenstufen 5-10 und 8-13, die mit einer Masterausbildung gleichgesetzt werden kann. In beiden Ausbildungen belegen die künftigen LehrerInnen 60 ECTS Deutsch, wenn sie Deutsch als Fach 2 (Nebenfach) wählen, und 140 ECTS Deutsch, wenn sie Deutsch als Fach 1 und somit als Masterfach wählen.

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für (ausgebildete) Deutschlehrkräfte gibt es eher selten. Da die Schulträger (Kommunen und *fylkeskommuner*¹⁶) diese Angebote und die eventuellen Vertretungslehrer in den meisten Fällen selbst finanzieren müssen, werden so genannte wichtige Fächer wie Mathematik und Norwegisch bevorzugt. Den norwegischen Deutschlehrkräften bleiben oft nur die Angebote, die nicht über den Arbeitgeber Schule angeboten werden. Das sind z.B. die Kursangebote des norwegischen Deutschlehrerverbandes, des Goethe-Instituts und auch der Schulbuchverlage. Auch die Universitäten und Hochschulen bieten oftmals kürzere Kurse an, die zumindest von LehrerInnen vor Ort wahrgenommen werden können.

¹⁵ Um das Fach Deutsch unterrichten zu dürfen, benötigt man 30 fachspezifische ECTS für den Unterricht an der *ungdomsskole* und 60 fachspezifische ECTS für den Unterricht an einer weiterführenden Schule. Neben dieser fachlichen Ausbildung wird auch eine so genannte praktisch-pädagogische Ausbildung in den Schulfächern gefordert, die man unterrichten möchte (insgesamt 60 ECTS). Bis vor Kurzem war die Kombination aus Sprachenstudium (30, 60, 90 ECTS im Rahmen des Bachelor-Studiums oder 210 ECTS bei einem Masterstudium) und dem einjährigen praktisch-pädagogischen Studium (insgesamt 60 ECTS) der normale Weg zur Lehrerkompetenz. Dieser Ausbildungsweg soll in den nächsten Jahren eingestellt werden (s.o.).

¹⁶ Norwegische Grundschulen (Klasse 1-10) werden von den Kommunen verwaltet, weiterführende Schulen von den so genannten *fylkeskommuner*. Dies sind Verwaltungseinheiten, die größere Gebiete umfassen.

6 Eine neue Situation: Die Zeit zwischen zwei Curricula bzw. vor der Einführung des neuen Curriculums

Ab 2020 sollen nun in allen Fächern neue Lehrpläne eingeführt werden, im Rahmen der Reform *Fagfornyelsen*. Im Kielwasser der Reform sollen auch Fort- und Weiterbildungskurse in allen Fächern angeboten werden, die die Einführung der neuen Lehrpläne erleichtern sollen. Die Einführung neuer Lehrpläne wirft bei den betroffenen Fachlehrern immer Fragen auf. Gründliche Information und Erläuterungen sind deshalb unbestritten eine wichtige Hilfe für die LehrerInnen.

Gleichzeitig ist nach gut 13 Jahren mit einer Schulreform, der zurzeit noch gültigen *Kvalitetsreformen* (Qualitätsreform), auch ein Blick auf die geltenden Lehrpläne und deren ‚Handhabung‘ durch die FachlehrerInnen angebracht. Nach einer gewissen Eingewöhnungszeit haben die FachlehrerInnen schließlich jahrelang jeden Tag in norwegischen Klassenzimmern mit diesen Lehrplänen gearbeitet und versucht, sie umzusetzen. Dabei sind vor allem Fragen zu den persönlichen Einschätzungen der einzelnen Lehrkraft zu den Kompetenzgebieten und den Lehrplanzielen in den Lehrplänen (s.o.) und zu deren Umsetzung im Unterricht von Interesse.

Wie bereits erwähnt wurde im Jahr 2018 eine ähnliche, großangelegte Bedarfsanalyse bei dänischen DeutschlehrerInnen durch das dänische Fremdsprachencenter in Auftrag gegeben und finanziert (Daryai-Hansen 2020, in diesem ZIF-Themenschwerpunkt).

Im letzten Jahr (2018/2019) haben unterschiedliche Arbeitsgruppen mit den so genannten Kernelementen (*kjerneelementer*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer> /5.10.2019) und an der Entwicklung der neuen Lehrpläne LK 20 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>, 5.10.2019) gearbeitet. Diese Arbeit wurde vom *Utdanningsdirektoratet* sehr transparent gestaltet, so dass die (interessierten) FachlehrerInnen sowohl während als auch nach der ersten Festlegung der *Kernelemente* und der Lehrpläne Einsicht in die Arbeit der Arbeitsgruppen erhielten und eingeladen wurden, die jeweiligen Ergebnisse konstruktiv zu kommentieren. Dieser Prozess dürfte dazu beigetragen haben, dass sich viele FremdsprachenlehrerInnen in dieser Phase auch Gedanken über die alten und die neuen Lehrpläne und vor allem auch über ihr eigenes Unterrichten im Fach gemacht haben¹⁷.

¹⁷ Nach Angaben des *Utdanningsdirektoratet* wurden mehrere hundert Kommentare zu den Vorschlägen bezüglich der *Kernelemente* und zu den unterschiedlichen Versionen des Lehrplans eingeschickt.

7 Fragestellung(en) der vorliegenden Pilot-Bedarfsanalyse

In unserem Zusammenhang sind deshalb die folgenden Fragestellungen interessant als Hintergrund der Studie:

- Wie beurteilen die LehrerInnen die geltenden Lehrpläne als Richtlinien für ihre tägliche Arbeit?
- Auf welchen der Gebiete innerhalb der Pläne (s.o.) halten sie das Unterrichten für „einfach“ bzw. für „schwierig“? Wo sehen sie gegebenenfalls Herausforderungen?
- Auf welchen der Gebiete innerhalb der Pläne beurteilen sie ihre eigene Fach- bzw. Fachdidaktik-Kompetenz als gut bzw. ausreichend?
- Auf welchen der Gebiete innerhalb der Pläne konstatieren sie für sich selbst einen Kompetenzbedarf in Bezug auf fachliche Inhalte bzw. deren Didaktisierung?
- Wie schätzen sie insgesamt ihren Kompetenzbedarf ein? Auf welchen Gebieten fühlen sie solch einen Bedarf?

8 Die Untersuchung

Die Untersuchung wurde ursprünglich ausschließlich als eine elektronische Fragebogenuntersuchung geplant. Sie wurde außerdem als sehr begrenzte Vorstudie konzipiert, die erste Erkenntnisse in diesem Bereich liefern sollte, zur Vorbereitung einer umfassenderen Fragebogenuntersuchung, für die bis jetzt in Norwegen noch keine Gelder bereitgestellt worden sind und die unter Mitwirkung mehrerer norwegischer Ausbildungsinstitutionen durchgeführt werden soll.

Die vorliegende Vorstudie wollte vor allem die ‚Gunst der Stunde‘ (siehe unter 6) nutzen, die die Aufforderung zum aktiven Mitdenken und zur aktiven Mitarbeit an der Entwicklung des neuen Lehrplans auf Seiten der Deutschlehrer eventuell geschaffen hat. Der Fragebogen wurde auf Norwegisch konzipiert und nach dem Muster des geltenden Lehrplans gegliedert, um den TeilnehmerInnen die Orientierung zu erleichtern. Im Fragebogen wurden die TeilnehmerInnen gebeten, sowohl ihre eigene Kompetenz auf unterschiedlichen Gebieten einzuschätzen und zu kommentieren als auch Wünsche in Bezug auf Fort- und Weiterbildung (auf Grundlage ihres gefühlten Kompetenzbedarfs) zu äußern (vgl. Altschuld/Devraj Kumar 2010; Daryai-Hansen/Henriksen 2017; Präbller 2015). Dieser Fragebogen wurde von 39

DeutschlehrerInnen anonym und nicht zurückführbar beantwortet¹⁸. Die Antworten der TeilnehmerInnen liegen als elektronische Datei vor.

Zeitgleich bzw. zeitnah nahmen einige der TeilnehmerInnen Kontakt mit der Kontaktperson für die Untersuchung auf, da sie die Thematik im direkten Kontakt gerne weiter vertiefen wollten. Dies bestätigte den Eindruck, dass die Arbeit mit dem neuen Lehrplan zu einer erhöhten Reflexionsbereitschaft bei vielen betroffenen LehrerInnen geführt zu haben scheint. Im Rahmen dieser Kontakte entstanden zusätzlich auch 8 Leitfaden-Interviews mit Deutschlehrkräften.

Zur Bearbeitung der qualitativen Daten wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring 2000). Bei der Auswertung der quantitativen Daten wurde auf eine weiterführende statistische Aufbereitung (vgl. z.B. Bol 2004) verzichtet. Bei der geringen Teilnehmerzahl ging es eher darum, nach (deutlichen) Tendenzen im Material zu suchen und sie zu dokumentieren.

9 Ergebnisse der Untersuchung und deren Diskussion

Bei der Auswertung des Fragebogens zeigte sich deutlich, dass ausschließlich Deutschlehrkräfte geantwortet haben, die mindestens 60 ECTS im Fach Deutsch belegt haben. Keiner der LehrerInnen war ohne Ausbildung im Fach oder hatte weniger als 60 ECTS im Fach Deutsch¹⁹.

Das gleiche gilt für die TeilnehmerInnen an den Fragebogen-Interviews – sie besitzen alle eine Ausbildung im Fach Deutsch mit mehr als 60 ECTS. Sowohl LehrerInnen der *ungdomsskole* als auch der weiterführenden Schule sind unter den TeilnehmerInnen vertreten.

Der Fragebogen war in die drei Kompetenzgebiete Sprachenlernen (K1), Kommunikation (K2) und Sprache, Kultur und Gesellschaft (K3) gegliedert. Die Präsentation der Ergebnisse folgt dieser Gliederung.

¹⁸ Der Fragebogen wurde für wenige Tage über die Webseite des norwegischen Deutschlehrerverbands freigeschaltet. Die TeilnehmerInnen müssen von daher Zugang zu dieser Seite gehabt haben, also Mitglieder des Deutschlehrerverbandes sein. Weitere Angaben zur Person ließ die Befragung nicht zu.

¹⁹ Da gleichzeitig bekannt ist, dass noch immer DeutschlehrerInnen ohne Fachausbildung unterrichten (müssen), liegt der Schluss nahe, dass DeutschlehrerInnen ohne Ausbildung eher selten in Deutschlehrervereinigungen, Facebook-Gruppen und ähnlichen Fachverbänden organisiert sind, bzw. eventuell eher selten an Fragebogen-Umfragen zu ihren eigenen Unterrichtserfahrungen teilnehmen.

9.1 Sprachenlernen (*Språklæring*)

Die TeilnehmerInnen der Studie berichten, dass ihnen dieses Kompetenzgebiet keine großen Probleme bereitet. Sie fühlen, dass sie die nötigen Kompetenzen in diesem Bereich besitzen, um das Fach Deutsch an der Schule in diesem Kompetenzbereichs unterrichten zu können. Gleichzeitig ist auffallend, dass keiner der Befragten dieses Kompetenzgebiet als das wichtigste einschätzt. Die Kommentare in den Interviews bestätigen das und erlauben noch weitere Einblicke in die Gedanken der Deutschlehrkräfte:

„Ich kann schon das, was ich brauche. Das ist ja auch nicht so zentral im Fach“. (TI4)

„Es ist ja am wichtigsten, dass ich Deutsch reden kann. Ich rede ja nicht mit den Schülern über das Sprachenlernen. Das ist ja mehr was, was darunterliegt“. ²⁰(TI6)

„Also, ich mach das ja schon, wie das da [im Lehrplan, Anmerkung der Autorin] steht. Ich übersetze alles ins Norwegische. Und ich frage sie, ob sie Spaß haben. Also, der Bereich klappt schon gut“. (TI7)

Hier wird einerseits deutlich, dass dieses Kompetenzgebiet von allen Befragten als wenig zentral im Unterrichtsfach eingeschätzt wird. Von allen Befragten wird unterstrichen, dass das Kompetenzgebiet 2 (Kommunikation) der eigentlich wichtige Kern des Faches ist (siehe 9.2). Somit scheint dem Kompetenzgebiet 1 Sprachenlernen eine Rolle am Rand des Unterrichtsfaches zuzufallen. Gleichzeitig zeigen die Zitate, dass gerade dieses Kompetenzgebiet nicht wirklich von den Deutschlehrern „verstanden“ wird.

Im Lehrplan steht: ²¹

Sprachenlernen

Das Kompetenzgebiet Sprachenlernen umfasst das Verstehen des eigenen Sprachenlernens und des Sprachenverwendens. Die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, passende Lernstrategien zu verwenden, sowie eigene Lernbedürfnisse zu definieren, Ziele zu formulieren, Arbeitsweisen auszuwählen, Hilfsmittel zu verwenden, den Arbeitsprozess und das Erreichen von Zielen, individuell und mit anderen zusammen, zu beurteilen, [all das] wird den Lernertrag im Fach vergrößern können. (Læreplan i fremmedspråk K06)

²⁰ Dieses und alle folgenden norwegischen Zitate der Teilnehmer wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

²¹ Die folgenden Auszüge wurden von der Autorin aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt.

Außerdem werden z.B. auf Niveau 1 folgende Lernziele definiert:

- Eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Lernen der neuen Sprache ausnutzen können
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache untersuchen und diese beim Sprachenlernen ausnutzen können
- Digitale Werkzeuge und andere Hilfsmittel verwenden können
- Die eigene Arbeit beim Sprachenlernen beschreiben und beurteilen können (Læreplan i fremmedspråk K06)

Die Ausführungen der teilnehmenden Lehrkräfte belegen, dass (zumindest) sie im Grunde nicht wirklich ‚wissen‘, um welche Aktivitäten und Inhalte es im Kompetenzgebiet 1 Sprachenlernen geht.

Der Lehrplan macht in beiden Zitaten darauf aufmerksam, dass die Beschäftigung mit dem eigenen Sprachenlernen im Mittelpunkt dieses Kompetenzgebiets stehen soll. Dies ist nur zu erreichen, wenn im Klassenzimmer das Sprachenlernen auch zum Unterrichtsthema gemacht wird, d.h. also gerade ganz konkret über Sprachlernerfahrungen der Schüler gesprochen wird. Deshalb entspricht z.B. die folgende Aussage von TI6 „[...]Ich rede ja nicht mit den Schülern über das Sprachenlernen. Das ist ja mehr das, was darunterliegt...“ gerade nicht den Intentionen des Lehrplans. Die Auseinandersetzung mit dem individuellen und gemeinsamen Sprachenlernen macht den Kern dieses Kompetenzgebiets aus. Keine(r) der LehrerInnen betont dies in den Antworten. Wenn überhaupt, wird das „Gespräch über das Sprachenlernen“ eher als etwas erwähnt, das man nicht in den Unterricht integriert.

Auch der Unterpunkt im Lehrplan zum Vergleich der Zielsprache mit der Muttersprache und anderen Sprachen, die der Lerner kennt, wird als solcher nicht aufgegriffen. Er wird entweder gar nicht genannt oder, wie z.B. bei TI7, mit einer Übersetzung ins Norwegische, also einer Übersetzung von Lehrbuchtexten in die offizielle Schulsprache und in die Muttersprache der meisten Schüler, gleichgesetzt.

Die Arbeit mit digitalen und nicht-digitalen Hilfsmitteln bleibt ebenfalls unerwähnt, ebenso wie die sicher herausfordernde Arbeit mit der Selbstbeurteilung des eigenen Sprachlernprozesses.

Gleichzeitig geben alle TeilnehmerInnen an der Fragebogenuntersuchung und alle Interview-TeilnehmerInnen an, dass sie zwar gute Kenntnisse in diesem Bereich haben, sich aber doch Hilfe zur konkreten Umsetzung im eigenen Unterricht wünschen könnten.

Im Kommentarfeld des Fragebogens zu diesem Thema schreiben die FragebogenteilnehmerInnen u.a.:

„Ich weiß ja, was im Plan steht, aber was genau soll ich eigentlich im Unterricht machen?“ (TF14)

„Der Plan ist ja okay, aber es steht ja nicht, was ich als Lehrer machen soll.“ (TF17)

„Das sind ja mehr so abstrakte Sätze im Plan. Aber ich muss was Konkretes im Unterricht machen und weiß eigentlich nicht so richtig, wie der Teil gehen soll.“ (TF 10)

Auch die InterviewteilnehmerInnen vermitteln einen ähnlichen Eindruck.

„Ich kenne ja den Plan. Ich arbeite ja schon lange als Deutschlehrerin. [...] Aber ich weiß halt nicht so recht, was ich da eigentlich machen soll. Ich übersetze halt immer alles ins Norwegische. Das mache ich schon immer, sonst verstehen die das ja nicht. Da sehen die ja dann, wie das auf Norwegisch ist und auf Deutsch. [...] Nein, also Englisch bringe ich da nicht rein, das verwirrt die nur noch mehr. Und andere Sprachen kann ich ja nicht. [...] Na ja, die müssen ja auch immer wieder einen Abschnitt übersetzen, nicht nur ich. Aber ich übersetze schon das Meiste, also.“ (TI1)

Insgesamt festigt sich der Eindruck, dass es für die teilnehmenden LehrerInnen wichtig ist zu unterstreichen, dass sie „natürlich“ diesen Teil des Lehrplans kennen (und nicht nur die beiden anderen, die sie für wichtiger halten, s.u.). Gleichzeitig zeigen ihre Antworten und Kommentare, dass sie ebendiesen Teil des Plans dann einerseits doch nicht so gut kennen und andererseits auch gerade in dessen Umsetzung die größte Herausforderung sehen. Sie geben selbst ihre Defizite bei der Umsetzung zu, nicht aber bei den Kenntnissen.

Für ihr Selbstverständnis als gut ausgebildete DeutschlehrerInnen scheint es wichtig zu sein, dass sie sich als professionelle Akteure darstellen und auch als solche aufgefasst werden. Eine professioneller Deutschlehrkraft *kennt* „natürlich“²² alle Teile des Lehrplans, d.h. auch die, die er selbst als weniger wichtig erachtet. Dieses *Kennen* bezeichnet dann genau das: Sie kennen diesen Teil des Lehrplans, sie wissen, dass er existiert und in groben Zügen auch, aus welchen Einzelteilen er besteht. Die Umsetzung dieses Teils erscheint ihnen jedoch als große Herausforderung. Der Plan selbst gibt bezüglich einer Umsetzung im Unterricht, noch dazu im Unterricht einer konkreten Fremdsprache wie des Deutschen, wenig Hilfestellungen.

²² Sowohl in den Kommentaren im Fragebogen als auch in den Interviews benutzen die Lehrkräfte Adverbien wie „selbstverständlich“ (*selvfølgelig / selvsagt*) und „natürlich“ (*naturligvis / klart*), wenn es darum geht, ihre eigenen Kenntnisse bezüglich der Inhalte des Lehrplans zu beschreiben.

Die Umsetzung ist somit der Deutschlehrkraft überlassen, die sich in den meisten Fällen auf ihr Lehrbuch stützt und verlässt. Im Lehrbuch wird selbstverständlich nicht bei jedem Lehrbuchtext (im weitesten Sinne) und jeder Lehrbuchaktivität (ebenfalls im weitesten Sinne) angegeben, auf welchen Teil des Lehrplans man sich nun bezieht²³. Zumal dies in den wenigsten Fällen auch ganz eindeutig und ausschließlich möglich sein sollte. Dies scheint bei den DeutschlehrerInnen den Eindruck zu hinterlassen, dass sie unsicher sind, inwiefern sie dem Kompetenzgebiet 1 des Sprachenlernens im Unterricht gerecht werden. Einige Unterrichtsmethoden wie das Übersetzen in die Muttersprache Norwegisch werden diesem Kompetenzgebiet zugeordnet. Andere Unterrichtsaktivitäten, die z.B. im Lehrbuch vorgeschlagen werden, scheinen von den LehrerInnen nicht eindeutig diesem Gebiet zugeordnet werden zu können, so dass sie bei ihrer Selbsteinschätzung bezüglich dieses Kompetenzgebiets zu dem Schluss zu kommen scheinen, dass sie zwar das Gebiet im (theoretischen) Lehrplan kennen, aber eher unsicher sind, inwiefern sie die Inhalte des Gebiets in ihrem Unterricht auch umsetzen, und sogar bereit sind, ein Defizit bezüglich ihrer Umsetzungskompetenzen zuzugeben und darauf aufbauend Fort- und Weiterbildung gerade auf diesem Gebiet und dessen konkreter Umsetzung im Deutschunterricht vorzuschlagen.

9.2 Kompetenzgebiet 2 Kommunikation

Dieses Kompetenzgebiet wird von allen Lehrkräften als das wichtigste angesehen. Die Fragebogenteilnehmer zeigen dies in ihren Antworten zur konkreten Prioritätensetzung und unterstreichen auch, dass es sehr wichtig sei, gerade die Inhalte dieses Kompetenzgebiets im DaF-Unterricht umzusetzen. Genau das würde ihnen auch gut gelingen.

Die InterviewteilnehmerInnen sehen ebenfalls das Kompetenzgebiet der Kommunikation als das wichtigste an und vertiefen das auch in ihren weiteren Aussagen:

„Es ist ja am wichtigsten, dass wir die Sprache benutzen, dass wir sprechen und schreiben.“ (TI2)

„Ich finde, es ist schon wichtig, dass die Schüler so viel wie möglich kommunizieren. Also sprechen hauptsächlich, aber halt auch schreiben. Eigentlich machen wir das die ganze Zeit.“ (TI4)

²³ Im Fragebogen wurde nicht nach der Benutzung des Lehrerhandbuchs gefragt, in dem oft weitere Informationen zur Nutzung der Lehrbuchtexte und -aufgaben zu finden sind. Da die Befragten nicht selbst auf das Lehrerhandbuch verwiesen, könnte das darauf hindeuten, dass es nicht (so) oft herangezogen wird. In einer weiteren Untersuchung sollte auch die Rolle des Lehrerhandbuchs beleuchtet werden.

Die befragten DeutschlehrerInnen haben in ihrem Unterricht den Hauptfokus auf diesem Kompetenzgebiet Kommunikation. Dies beeinflusst ihre Wahl der Unterrichtsaktivitäten, die der Kommunikation dienen sollen. Da sie, ihrer Einschätzung nach, im Unterricht viel sprechen und schreiben (lassen), stärkt das ihren Eindruck, dass die Kommunikation das wichtigste Teilgebiet des Lehrplans ist und dass sie die Umsetzung dieses Gebiets recht gut im Griff haben.

Im Lehrplan selbst wird das Teilgebiet folgendermaßen beschrieben:

Das Kompetenzgebiet Kommunikation dreht sich um die Vermittlung von Ansichten durch die Fremdsprache. Das umfasst das Zuhören, Lesen, Schreiben, die mündliche Produktion und das spontane Handeln, das an unterschiedliche Kommunikationssituationen anknüpft, Medien, Genres und Sprachfunktionen. Es umfasst auch das sprachliche Repertoire – den Wortschatz, Satzbau und Textzusammenhänge und spezifische sprachliche Fertigkeiten, die notwendig sind, um unterschiedliche Kommunikationssituationen zu meistern. Neue Medien und die Verwendung der Sprache über Fachgrenzen hinweg sind ebenfalls in diesem Kompetenzgebiet enthalten. (Læreplan i fremmedspråk K06)

Die Kompetenzziele auf Niveau 1 sind die folgenden:

- Das Alphabet und die Zeichen der Sprachen benutzen können
- In schriftlichen und mündlichen adaptierten und authentischen Texten unterschiedlicher Textsorten relevante Informationen finden und den Hauptinhalt verstehen können
- An einfachen, spontanen Gesprächen teilnehmen können
- Unterschiedliche Themen mündlich präsentieren können
- Eigene Meinungen und Gefühle ausdrücken können
- Zahlen in praktischen Situationen verstehen und benutzen können
- Mit verständlicher Aussprache kommunizieren können
- Einen Wortschatz für Alltagssituationen verstehen und benutzen können
- Grundlegende sprachliche Strukturen und Formen der Textkonstruktion benutzen können
- Die eigene Sprachverwendung in einem gewissen Grad unterschiedlichen Kommunikationssituationen anpassen können
- Texte schreiben können, die erzählen, beschreiben oder informieren
- Passende Hörverstehens-, Sprech-, Lese und Schreib-Strategie benutzen können

- Kommunikationstechnologie für Zusammenarbeit und den Kontakt mit authentischer Sprache verwenden können (Læreplan i fremmedspråk, Nivå 1, K06)

Die beiden Zitate aus dem Lehrplan zeigen, dass dieses Kompetenzgebiet im Lehrplan recht ausführlich erläutert und beschrieben wird. Die Antworten der Lehrkräfte lassen sich problemlos in diesen Beschreibungen wiederfinden. Die Antworten spiegeln dabei natürlich nicht die Lehrplanbeschreibungen in ihrer Ganzheit wider, was auch nicht erwartet werden konnte.

Eine interessante Beobachtung ist aber, dass sich die genannten Unterrichtsaktivitäten auf den *produktiven* Bereich beschränken, also das Sprechen und das Schreiben, während der *rezeptive* Bereich mit dem Hörverstehen und dem Lesen unerwähnt bleibt. Dies kann einerseits so gedeutet werden, dass die rezeptiven Aktivitäten einen so selbstverständlichen Teil des Unterrichtsgeschehens ausmachen, dass man ihn nicht explizit zu erwähnen braucht, andererseits aber auch so gedeutet werden, dass die rezeptiven Aktivitäten im Unterricht dieser LehrerInnen oft übersehen werden und nicht den Stellenwert erhalten, den sie eigentlich benötigen, um von echter *Kommunikation* sprechen zu können.

Die Selbsteinschätzung bescheinigt den LehrerInnen, dass sie dieses Kompetenzgebiet kennen und auch ‚beherrschen‘. Bedarf an Fort- und Weiterbildung besteht aus ihrer Sicht in diesem Bereich nicht.

9.3 Kompetenzgebiet 3 Sprache, Kultur und Gesellschaft

Das dritte Kompetenzgebiet des Lehrplans scheint bei allen Lehrkräften gut bekannt zu sein, während gleichzeitig auch eine große Mehrheit der Befragten angibt, dass sie gerade auf diesem Gebiet einen Fort- und Weiterbildungsbedarf sehen. Dies führen die InterviewteilnehmerInnen u.a. folgendermaßen aus:

„Ich kenne dieses Gebiet schon. Kultur und Gesellschaft. Man arbeitet ja irgendwie immer mit diesen Themen im Unterricht. Aber ich finde schon, dass ich mehr wissen sollte. Ich kenne nur so Hauptpunkte in der Geschichte, Berlin und so. Ich würde gerne mehr lernen, damit ich auch mehr erzählen kann.“ (TI3)

„Das ist ja das, was der Inhalt im Unterricht ist. Wir arbeiten ja mit Kultur und Gesellschaft. Das Buch gibt uns ja diese Themen und was wir machen sollen. Und das kann ich auch gut. Aber es wäre schon schön, wenn ich mehr wüsste und dann auch mehr Ideen hätte, was ich machen kann, so zusätzlich.“ (TI5)

Im Lehrplan finden wir folgende Beschreibungen:

Das Kompetenzgebiet Sprache, Kultur und Gesellschaft dreht sich um Kulturverständnis im weitesten Verständnis. Es deckt zentrale Themen ab, die an unterschiedliche Seiten des Gesellschaftslebens und der Kultur(en) in den Zielsprachenländern anknüpfen. Die Arbeit mit unterschiedlichen Texttypen und der Kontakt mit kulturellen Ausdrucksformen der Zielsprachenländer kann Interesse, Verständnis und Toleranz entwickeln und Einsicht in eigene Lebensbedingungen und Identitäten. Es kann auch zu Lesefreude, Erlebnissen und persönlicher Entwicklung beitragen. (Læreplan i fremmedspråk, K06)

Die Kompetenzziele für das Niveau 1 werden folgendermaßen erläutert:

- Sich über den Alltag, Personen und aktuelle Ereignisse im Zielsprachengebiet und in Norwegen unterhalten können
- Einige Aspekte von Traditionen, Bräuchen und Lebensweisen im Zielsprachengebiet mit denen in Norwegen vergleichen können
- Über Sprache und Aspekte geographischer Verhältnisse im Zielsprachengebiet reden können
- Eigene Erlebnisse mit Kultur aus dem Zielsprachengebiet ausdrücken können (Læreplan i fremmedspråk, Nivå 1, K06)

Gerade hinsichtlich dieses Kompetenzbereiches wird deutlich, wie genau die teilnehmenden DaF-LehrerInnen zwischen der Kenntnis des Bereichs, d.h. dessen Beschreibung und Lernzielausführungen im Lehrplan, und der Umsetzung dieses Bereichs im eigenen DaF-Unterricht unterscheiden. Die LehrerInnen geben an, dass sie die Ausführungen im Lehrplan kennen und auch sehen, dass und wie dieser Bereich ‚exemplarisch‘ im jeweiligen Lehrbuch umgesetzt wird. Sie sind sich darüber im Klaren, dass sie bei Unterrichtsaktivitäten, die sich am Lehrbuch orientieren, den Lehrplanausführungen Rechnung tragen. Gleichzeitig wünschen sie sich aber, dass sie über diese Lehrbuch-Angebote hinaus, eine individuelle Umsetzung planen und durchführen können. Dies wiederum setzt, wie die LehrerInnen selbst angeben, bessere und weitere Kenntnisse in diesem Kompetenzbereich voraus, die dann wiederum als Grundlage für den eigenen Unterricht herangezogen werden können. Die Antworten der Lehrkräfte zeigen, dass sie sich ihrer (eventuell eher begrenzten) Kenntnisse und Umsetzungskompetenzen in diesem Bereich sehr wohl bewusst sind. Dies lässt darauf schließen, dass sie gerade in diesem Bereich öfters Erfahrungen machen, die ihnen ihre eigenen begrenzten Möglichkeiten vor Augen führen, und dass sie über ihre Möglichkeiten reflektieren und eindeutig einen Bedarf im Hinblick auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich äußern und formulieren können.

9.4 Digitale Werkzeuge

Im Fragebogen wurde auch das Augenmerk auf die Verwendung von digitalen Werkzeugen gelenkt. Die Arbeit mit digitalen Werkzeugen bildet keinen eigenen Kompetenzbereich im Lehrplan, wird aber mehrmals ausdrücklich erwähnt.

In den grundlegenden Beschreibungen von allen drei Kompetenzgebieten wird diese Arbeit indirekt erwähnt („neue Medien“, „Hilfsmittel“), im Rahmen der Beschreibung der Fertigkeiten aber direkt beschrieben:

Digitale Werkzeuge in der Fremdsprache beschreiben zu können trägt dazu bei, die Lernarena für das Fach auszuweiten und fügt dem Lernprozess wertvolle Dimensionen hinzu durch die Möglichkeiten des Kontakts mit authentischer Sprache und der Anwendung von Sprache in authentischen Kommunikationssituationen. Quellen-Kritik, Urheberrechte und Personenschutz sind zentrale Gebiete in digitalen Zusammenhängen, die auch in den Bereich Fremdsprachen eingehen. (Læreplan i Fremmedspråk, K06)

Bei der Erläuterung der Ziele auf Niveau 1 wird diese Arbeit ebenfalls ausdrücklich in Bezug auf zwei Kompetenzgebiete erwähnt:

- Digitale Werkzeuge und andere Hilfsmittel verwenden können (Kompetenzgebiet 1 Sprachenlernen)
- Kommunikationstechnologie in Zusammenarbeit mit anderen und im Kontakt mit authentischer Sprache verwenden können (Kompetenzgebiet 2 Kommunikation)

Somit ist die Arbeit mit digitalen Werkzeugen ohne Zweifel ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts und des Unterrichtsauftrags durch den Lehrplan.

Dies sehen auch die befragten DeutschlehrerInnen so. Alle halten diese Arbeit für wichtig, aber alle sagen auch, dass sie sich gerade auf diesem Gebiet nicht den Anforderungen gewachsen fühlen und sich eine Fort- und Weiterbildung wünschen. Die InterviewteilnehmerInnen erläutern dies folgendermaßen:

„Ich fühle, dass ich nicht genug kann. Ich weiß nicht recht, wie ich diese Werkzeuge benutzen soll. Deshalb benutze ich dann immer das gleiche Werkzeug. Und das ist ja auch langweilig. Und ich bin nicht mit mir zufrieden.“ (TI8)

„Es wird ja irgendwie erwartet, dass wir was Digitales machen. Ganz egal, was. Und das gibt ja keinen Sinn. Aber ich kann nicht genug, um etwas Sinnvolles zu machen.“(TI1)

Auch die Kommentare der FragenbogenteilnehmerInnen spiegeln diese Frustrationen wider:

„Habe es nur sporadisch in der Landeskunde in ein paar Stunden verwendet. Es braucht so viel Zeit. [...] Habe bewusst soziale Medien gewählt.“(TF30)

„Unmöglich, mit 30 Schülern jeden frei im Internet suchen zu lassen. Das wird Chaos. Und gebe ich allen den gleichen Link, finden es die guten, und die anderen sind auf *facebook*.“ (TF22)

Die Arbeit mit digitalen Werkzeugen, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen und die eindeutig einen wichtigen Beitrag zum Sprachenlernen oder zur authentischen produktiven bzw. rezeptiven Sprachverwendung leisten, kann gegebenenfalls eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. Da diese Arbeit aber viele und zudem sich ständig ändernde Kompetenzen von der Fremdsprachenlehrkraft erwartet, muss gesichert sein, dass die LehrerInnen eine gute Grundschulung in diesem Bereich erhalten und ihre Kompetenzen dann regelmäßig auf den neuesten Stand der Entwicklung gebracht werden. Dies sehen auch die befragten DeutschlehrerInnen so und äußern deshalb alle den Wunsch nach einer fachspezifischen Fort- und Weiterbildung auf diesem Gebiet.

10 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Mit Hilfe dieser Pilot- oder Vorstudie konnte eine erste Datengrundlage für weitere und weit ausführlichere Bedarfsanalysen (vgl. Altschuld/Devraj Kumar 2010; Präßler 2015) im Hinblick auf den Fort- und Weiterbildungsbedarf von norwegischen DeutschlehrerInnen und gegebenenfalls auch von LehrerInnen anderer Fremdsprachen bereitgestellt werden. Trotz der begrenzten Teilnehmerzahl zeigen die Antworten der Deutschlehrkräfte, dass sie einen markanten Bedarf an Fort- und Weiterbildung auf (nahezu) allen Kompetenzgebieten des Lehrplans verspüren. Es scheint den LehrerInnen wichtig zu sein, zu unterstreichen, dass sie die Details des Lehrplans zwar kennen, d.h. über das nötige Lehrplan-Wissen verfügen, aber gerade bei der Umsetzung des Lehrplans in den Fremdsprachenunterricht der konkreten Sprache, d.h. in diesem Falle des Deutschen, großen Herausforderungen gegenüberstehen. Auf diesem Gebiet wünschen sie sich sowohl mehr grundlegendes Fachwissen, z.B. in Bezug auf zielsprachliche kulturelle und literarische Aspekte, als auch mehr konkrete sprachenspezifische Handreichungen, die dazu beitragen können, das Unterrichtsrepertoire der einzelnen Lehrkraft zu erweitern und zu festigen.

Auf der Grundlage dieser tendenziellen Ergebnisse und der gerade erst im Juni 2019 erneuerten so genannten *Tysklandsstrategi* (Deutschlandstrategie; Regjeringen 2019) wäre eine ausführliche Bedarfsanalyse unter norwegischen DeutschlehrerInnen aller Unterrichtsstufen, z.B. nach dänischem Vorbild, sowohl wünschenswert als auch zu empfehlen.

Literatur

- Abels, Heinz (2004): *Einführung in die Soziologie*. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altschuld, James W. & Devraj Kumar, David (2010): *Needs Assessment: An Overview*. Thousand Oaks: Sage.
- Bol, Georg (2004): *Deskriptive Statistik. Lehr- und Arbeitsbuch*. 6. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Daryai-Hansen, Petra (2020): Wenn ich über meine Antworten nachdenke, würde ich am liebsten das Handtuch werfen – eine Bedarfsanalyse mit Deutschlehrkräften im Dänemark der Gegenwart. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1.
- Daryai-Hansen, Petra & Henriksen, Birgit (2017): Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. [Lehrerkognitionen als zentraler Ausgangspunkt für praksisnahe Professionsentwicklung von Lehrern – ein neues Fort- und Weiterbildungsmodell] *Studier i Læreruddannelse og Profession* 2: 2, 34–61.
- Galtung, Johan (1959): Expectations and Interaction Processes. *Inquiry* 2, 213–234.
- Lindemann, Beate (in Vorbereitung): Zum Einfluss von Schulstufen-Übergängen auf die Sprachlernprogression am Beispiel der L3 Deutsch an norwegischen Schulen.
- Luhmann, Niklas (1972): *Rechtssoziologie 1 und 2*. Band 1. Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Präßler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael & Vossebein, Ulrich (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 61–187.
- Regjeringen (2019): *Die Deutschlandstrategie der norwegischen Regierung*. Oslo: Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/plane/r/tysklandstrategi_ty2019.pdf



Schneider, Wolfgang Ludwig (2002): *Grundlagen der Soziologischen Theorie*.
Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann. Wiesbaden: Westdeutscher
Verlag.

Wichtige Internetquellen (beide per 5.10.2019):

Læreplan i fremmedspråk [Lehrplan des Fachs *Fremmedspråk*]:
<https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/>

Homepage von *Utdanningsdirektoratet* zur Arbeit mit den Kernelementen und
den neuen Lehrplänen im Fach *Fremmedspråk*: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/fremmedsprak/>

Kurzbio: Beate Lindemann ist Professorin für angewandte deutsche Sprachwissenschaft /DaF und
Dritt Sprachendidaktik an der Arktischen Universität in Norwegen / Universität Tromsø. Dort arbeitet sie
seit 1986. Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der DaF-Lehrer-Ausbildung und somit
bei Themen im Rahmen der L3-Lehr- und Lernforschung.

Anschrift:
Beate Lindemann
Universität Tromsø / Norwegens arktische Universität
HSL-Fakultät / ISK
N-9037 TROMSØ / Norwegen
Beate.Lindemann@uit.no