



UiO • University of Oslo

Weitsprung aus dem Stand?

*Eine Untersuchung über den Übergang
vom Deutschunterricht an der Schule
zum Deutschstudium an der Universität
in Norwegen*

Johanna Emilie Toresen
Mentor: Gerke Doetjes

Masterarbeit in Deutschdidaktik
30 ECTS

Lektorenstudium Fremdsprachen
Institut für Literatur, Landeskunde und europäische Sprachen
(ILOS)
Geisteswissenschaftliche Fakultät (HF)
Universität von Oslo (UiO)

Juni 2020

Zusammenfassung

In dieser Untersuchung geht es um den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen. Um die Frage, wie gut das Deutschstudium an den Deutschunterricht anschließt, am Beispiel der Universität von Oslo (UiO) zu beantworten, führte ich semi-strukturierte Interviews mit Studenten, Vorlesern und Oberstufenlehrern durch und analysierte die Website der UiO. Forschung über Studienqualität und -abbruch diente mir als Grundlage für die Datensammlung und -analyse, insbesondere die Einteilung in Indikatoren für Input-, Prozess und Outputqualität von Hovdhaugen, Aamodt, Reymert und Stensaker (2016, S. 7). Aus den Interviews geht hervor, dass die verschiedenen Informantengruppen teils widersprüchliche Perspektiven auf die Fähigkeiten der Studenten und die Anforderungen des Studiums haben. Die Informanten sind sich grundsätzlich darüber einig, dass die Studenten, pauschal gesagt, den Anforderungen des Studiums nicht oder nur schwer gerecht werden, obwohl das Studium den Vorlesern zufolge einfach sei und der Schwierigkeitsgrad nicht weiter gesenkt werden könne. Die Studenten dachten *vor* Studienbeginn, dass sie ausreichend vorbereitet waren und das Studium gut meistern würden. Nach Studienbeginn seien sie von den hohen Anforderungen des Studiums „schockiert“. Dies gilt für die Unterrichtsform, -sprache, Arbeitsmenge und Eigenverantwortlichkeit. Hilfe von Kommilitonen wird von allen Informanten hoch geschätzt und von einigen viel genutzt. Hilfestellungen der Vorleser sind aus deren Sicht ein permanentes Angebot, werden aber selten aufgesucht. Die Informanten beschreiben mehr oder weniger deutlich das Dilemma der UiO, Realitätsorientierung einerseits und Studentenwerbung andererseits ausbalancieren zu müssen. Darüber, wie genau bspw. strengere Studienaufnahmebedingungen dieses Gleichgewicht gewährleisten können, gibt es verschiedene Meinungen. Viele Maßnahmen wie Mentoringprogramme und Sprachkurse werden an sich als wertvoll angesehen, deren Durchführung jedoch teilweise als unrealistisch oder aufwendig.

Nach einer Diskussion der Fragestellung anhand erläuterter Forschung und eingesammelten Daten, schließt die Arbeit mit Vorschlägen, wie die UiO den Übergang zum Deutschstudium besser gestalten kann, ab.

Danksagung

Ich danke allen, die erwarten, in dieser Danksagung zu stehen. Mein Dank gilt besonders meinen Informanten, meinem Mentor Gerke Doetjes und meinem Ehemann, auf deren Beiträge diese Masterarbeit angewiesen war. Außerdem danke ich allen, die mich in meinem Leben akademisch und sozial gefördert haben, wodurch ich diesen Grad absolvieren konnte.

“Es ist nie vergebens, in einen Menschen zu investieren.” – Sun Myung Moon

“Jedes Problem ist dazu da, gelöst zu werden.” – Volksweisheit

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1 Vorwort | 1 |
| 2 Einleitung | 2 |
| 3 Forschungsstand | 5 |
| 3.1 Lernstoff in Reichweite | 6 |
| 3.2 Studienabbruch und -qualität in Norwegen | 7 |
| 3.3 Studienabbruch und Studienqualität | 9 |
| 3.4 Inputqualität | 11 |
| 3.4.1 Generelles Vorwissen | 11 |
| 3.4.2 Vorwissen: Deutschfähigkeiten | 12 |
| 3.4.3 Zusammenfassung – Inputqualität | 13 |
| 3.5 Prozessqualität | 13 |
| 3.5.1 Zusammenfassung – Prozessqualität | 15 |
| 3.6 Outputqualität | 15 |
| 3.6.1 Zusammenfassung – Outputqualität | 17 |
| 3.7 Zusammenfassung Forschungsstand | 17 |
| 4 Methode | 17 |
| 5 Beschreibung der Informanten | 20 |
| 6 Analyse der Interviews | 23 |
| 6.1 Studienabbruch | 23 |
| 6.2 Schwierigkeitsgrad | 24 |
| 6.2.1 Die Perspektive der Lehrer, Website und Studenten vor Studienbeginn | 25 |
| 6.2.2 Lernziele und Studierfähigkeiten | 26 |
| 6.2.3 Die rückblickende Perspektive der Studenten auf den Schwierigkeitsgrad | 29 |
| 6.2.4 Die Perspektive der Vorleser auf den Schwierigkeitsgrad | 30 |
| 6.2.5 Diskussion – Schwierigkeitsgrad | 32 |
| 6.3 Arbeitsaufwand | 33 |
| 6.3.1 Diskussion – Arbeitsaufwand | 34 |
| 6.4 Studieninhalt | 35 |
| 6.4.1 Diskussion – Studieninhalt | 39 |
| 6.5 Fachliche Hilfestellungen | 40 |
| 6.5.1 Diskussion – fachliche Hilfestellung | 42 |
| 6.6 Benotung | 42 |
| 6.6.1 Diskussion – Benotung | 43 |

| | |
|---|----|
| 7 Diskussion | 44 |
| 7.1 Unterschiedliche Auffassungen des Schwierigkeitsgrades | 45 |
| 7.2 Verhältnis von Prozessqualität und Inputqualität – Studierfähigkeiten und Vorwissen | 47 |
| 7.3 Prozessqualität – fachliche Hilfe und Benotung | 49 |
| 7.4 Relevanz des Studieninhalts und der Outputqualität | 51 |
| 7.5 Guter Übergang zum Phonetikkurs | 51 |
| 7.6 Falsche Erwartungen | 52 |
| 8 Abschließende Bemerkungen | 54 |
| 8.1 Blick in die Zukunft | 56 |
| 9 Literaturliste | 58 |
| 10 Anhang | 66 |
| Anhang A | 66 |
| Anhang B | 66 |
| Anhang C - Interviewguide | 67 |

1 Vorwort

Es sollte in Norwegen möglich sein, nach dem absolvierten Deutschunterricht in der Schule Deutsch an einer Universität zu studieren, ohne deutschsprachige Eltern oder große persönliche Ausgaben für private Sprachkurse oder -reisen zu haben. Das Gratisprinzip für Schulen (Opplæringslova, 1998, § 2-15, § 3-1) und das norwegische Hochschul- und Universitätsgesetz (Universitets- og høyskoleloven, 2005, §7-1) unterstützen das Ideal einer kostenlosen Ausbildung für alle, unabhängig vom persönlichen Hintergrund.¹ Diese Möglichkeit besteht meiner Meinung nach jedoch nicht, wenn das Deutschstudium² nicht da ansetzt, wo Deutschlernende bei Schulabschluss stehen. In Deutschkursen³, die ich im Rahmen meines fünfjährigen Lektorenstudiums⁴ an der Universität von Oslo absolvierte, beobachtete ich, dass viele Studenten die deutschsprachigen Vorlesungen, die Seminare und den Lernstoff nicht verstanden und sich nicht hinreichend auf Deutsch formulieren konnten, obwohl sie die Empfehlung der Universität, die abschließende Note 4 auf Niveau II⁵ oder besser im Schulfach Deutsch erreicht zu haben, erfüllten. Der Lernerfolg der Studenten wurde, wie ich observieren konnte, durch sprachliche Überforderung verringert. Ich vermute, dass die Studenten, die ich in höheren Deutschkursen traf, Muttersprachler sind oder ihre Deutschfähigkeiten zusätzlich zum Deutschunterricht in der Schule durch selbstfinanzierte Sprachkurse oder -reisen angeeignet hatten. Außerdem hörte ich viele Aussagen von Lehrkräften an Schulen und Universitäten über das Fehlen von Deutschkenntnissen der Norweger bei Schulabschluss. Obwohl sie darin ein großes Problem sahen, drückten viele Machtlosigkeit aus. Auch mir scheint es anhand der Erfahrungen in meinen Praktika als unrealistisch, die Schüler im Rahmen des Schulunterrichts auf ein Niveau zu heben, auf dem sie bspw. die Grammatikerklärungen auf Deutsch verstehen können, womit sie in Anfängerkursen des Deutschstudiums konfrontiert werden würden.

¹ Mehr zum norwegischen Prinzip der kostenlosen Bildung siehe NOU 2020: 3 (2020); Høst, Aamodt, Hovdhaugen und Lyby, (2019) und Hovdhaugen, Høst, Sålholt, Aamodt & Skule (2013).

² Ich vermeide bewusst das Wort *Germanistik*, um die Inkommensurabilität des Fremdsprachenstudiums in Norwegen und des Germanistikstudiums in Deutschland zu unterstreichen.

³ *Kurse* werden an deutschen Universitäten oft als *Module* bezeichnet. Das norwegische Wort *emne* wird an der UiO jedoch mit *Kurs* übersetzt, woran ich mich halten werde. Ein Kurs an der UiO geht in der Regel ein Semester lang und ergibt 10 oder 15 ECTS. Das Herbstsemester geht von August bis Dezember und das Frühlingsemester von Januar bis Juni. (Forskrift til opplæringslova, 2006).

⁴ Lehramtsstudium (Norw.: *lektorprogrammet*) mit zwei Fächern (je 60 und 160 ECTS) und Pädagogikkursen, das zu einem Mastergrad führt.

⁵ In norwegischen Schulen werden ganze Noten von 1 bis 6 vergeben, wobei 6 die beste Note ist. Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen (Englisch nicht inbegriffen) gliedert den Deutschunterricht in drei Niveaus, wobei Niveau III an nur wenigen Schulen unterrichtet wird. Der Lehrplan listet für jedes Niveau Lernziele auf, die am Ende des Niveaus erreicht worden sein sollen. Diese Liste ist die Messlatte für die Notengebung. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Der Sinn des Deutschunterrichts wird reduziert, wenn der Unterricht in den studienvorbereitenden Zweigen der Oberstufe die Schüler nicht ausreichend auf ein Deutschstudium vorbereitet. Schüler aus Familien mit schwachen ökonomischen Verhältnissen können sich keine Sprachkurse oder -reisen leisten und haben somit keine Möglichkeit, ihre Deutschfähigkeiten nach Schulabschluss signifikant anzuheben. Ihnen ist folglich auch der Weg zum Lehramtsstudium erschwert, wodurch potenziell weniger Deutschlehrer ausgebildet werden, was die Qualität des Deutschunterrichts in Norwegen auf Dauer verringern kann und so wiederum zu niedrigen Deutschkenntnissen bei Schulabschluss führt. Andersherum dürfen wir davon ausgehen, dass ein fließender Übergang von Schuldeutsch zu Universitätsdeutsch zu größerem Lernerfolg in Deutsch im gesamten Bildungssystem führen kann. Mehr Studenten könnten dann das Deutschstudium mit besseren Noten absolvieren.

Als angehende Deutschlehrerin hat diese Problematik mich das ganze Studium hindurch beschäftigt und ich hoffe, dass meine Masteraufgabe dazu beitragen kann, den fachlichen Abstand vom Deutschunterricht zum Deutschstudium zu verkleinern.

2 Einleitung

Der Lernerfolg von Schülern ist von vielen Faktoren abhängig, wobei Lehrerqualität einer der wesentlichsten ist (Haug, 2010; Falch & Naper, 2008). In Norwegen hat die Regierung festgelegt, wie viele Lehrerdiplome die Universitäten jährlich mindestens vergeben sollten, um den Bedarf an guten Lehrern zu decken (Høst, et al., 2019; Hovdhaugen et al., 2013; Lødding, Aamodt & Skule, 2017).⁶ Über die genauen Kennzeichen für Lehrerqualität ist sich die Forschung nicht einig (Krumsvik & Säljö, 2016; Darling-Hammond & Youngs, 2002).⁷ Das fachliche Fundament spielt dabei eine ausschlaggebende Rolle, wie norwegische und nationale Untersuchungen ergeben (Darling-Hammond, 2000; Falch & Naper, 2008; Haug, 2010). Es kommt nicht nur auf breites und tief greifendes Fachwissen über die Unterrichtsthemen an, sondern nach Hattie (2012) auch auf die Fähigkeit, dieses Wissen den Schülern anzupassen, Linien zu Vorwissen und anderen Themen zu ziehen und den Stoff relevant und interessant zu gestalten (Wissenschaftsrat, 2015). Diese Fähigkeiten werden in der Fachdidaktik, der Pädagogik und den Schulpraktika, die vorgeschriebene Teile der Lehrerausbildung in Norwegen sind, behandelt (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2013). Darling-

⁶ Die Anzahl praktizierende Lehrer wird dadurch stark reduziert, dass ein Drittel der neu ausgebildeten Lehrer in den ersten fünf Jahren aus dem Lehramt aussteigen (Eide, Hagemann, Listhaug & Stjernholm, 2019).

⁷ Mehr zur Diskussion über Lehrerqualität siehe Levine (2006); Karlsen, Olufsen, Haugland und Thorvaldsen (2017); Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2005, 2008, OECD) und Hattie (2012).

Hammond (2000) zieht aus ihren amerikanischen Daten die Schlussfolgerung, dass Fachwissen der Lehrer bis zu einem gewissen Punkt Schülerresultate erhöht, ab dann weniger für die Schülerresultate ausschlaggebend sei. Diese Schwelle sei nach einem *academic minor* im amerikanischen Schulsystem erreicht.

Ein starkes fachliches und fachdidaktisches Fundament ist auch für das in dieser Aufgabe zentrale Fach Deutsch⁸ ausschlaggebend (Speitz, 2018). Deutsch ist nach Englisch die Fremdsprache mit der größten Nachfrage in norwegischen Betrieben (Børing, Carlsten, Rørstad & Solberg, 2014, 2018). Für das Schuljahr 2019-2020 wählten ca. 26,5 % der Achtklässler Deutsch als zweite Fremdsprache (Utdanningsdirektoratet, 2019). Deshalb ist die Ausbildung von ausreichend hoch qualifizierten Deutschlehrern essenziell (Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016). In Norwegen werden Deutschlehrer auf verschiedenen Wegen ausgebildet. Für diese Aufgabe ist es nur relevant zu wissen, dass mindestens 30 ECTS⁹ in Deutschkursen einer Universität abgelegt werden müssen. Für die Immatrikulation in einem Deutschkurs ist nur eine allgemeine Hochschulreife (norw.: *generell studiekompetanse*) benötigt. Zusätzlich wird sprachliches Vorwissen, das dem Deutschunterricht der Oberstufe auf Niveau II entspricht, empfohlen.¹⁰

Um den Bedarf Norwegens an guten Deutschlehrern zu decken, sind in erster Linie hohe Absolventenzahlen und eine niedrige Abbruchquote im Deutschstudium wichtig.¹¹ Ein weiteres Argument für Norwegen gegen Studienabbruch ist seit einer tiefgreifenden Hochschulreform in 2001-2005¹² die Finanzierung der Universitäten, da diese teilweise von der Anzahl abgelegter Grade abhängig gemacht wurde (Aamodt & Michelsen, 2007).¹³ Außerdem führen starke Überfüllung der Studienplätze („Overbooking“) und hohe Abbruchzahlen potenziell zu Unsicherheit und Chaos für die Kursleiter, weil anfangs nicht absehbar ist, wer und wie viele bis zum Semesterende dableiben (Høst, et al., 2019). Allerdings haben die Abbruchzahlen sich seit der Reform kaum verbessert (Hovdhaugen, 2019; Hovdhaugen et al., 2016). Wie viele Deutschstudenten bereits im ersten Semester abfallen, zeigen

⁸ Das Schulfach Deutsch ist in Norwegen „Deutsch als Fremdsprache“, wird in der Aufgabe jedoch – wie auch das Studium – mit „Deutsch“ umschrieben.

⁹ Studienpunkte (Norw. *studiepoeng*, Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen).

¹⁰ Von zehn Universitäten in Norwegen bieten vier ein Deutschstudium – wenigstens als Jahresstudium – an. Die Universität in Bergen empfiehlt genauer gesagt Niveau I oder II. Die Universität in Oslo konkretisiert, indem sie die Note 4 auf Niveau II oder besser empfiehlt.

¹¹ Für weitere Argumente für die Reduzierung von Studienabbruchsquoten siehe Neugebauer, Heublein und Daniel (2019); die Europäische Kommission (2014) und den Wissenschaftsrat (2015).

¹² Mehr zur sog. Qualitätsreform der norwegischen Volkshochschulen und Universitäten siehe Hovdhaugen (2012, 2014, 2019); Høst et al. (2019) und NOU 2020: 3 (2020).

¹³ Eine ähnliche finanzielle Abhängigkeit besteht in Deutschland (Neugebauer et al., 2019).

Daten der UiO¹⁴, die uns in dieser Arbeit mit ihrem breiten Angebot an Deutschkursen als Beispiel dienen soll. Dort ist die Abteilung für Deutsch Teil vom Institut für Literatur, Landeskunde und europäischen Sprachen (ILOS). ILOS hatte in den letzten zehn Semestern eine durchschnittliche Kursabbruchsquote von 32-36 % und eine Durchfallquote von 9-10 %. ILOS ist Teil von der geisteswissenschaftlichen Fakultät (norw.: „HF“), welche in derselben Periode im Durchschnitt 28-33 % als Abbruchsquote und 9-11 % als Durchfallquote aufwies. HF versucht seit über zehn Jahren, diese Zahlen zu senken (UiO, 2020a; Hansen, 2009; Hovdhaugen, 2014). Die Abbruchsrate der Deutschkurse¹⁵, die für das erste Semester jedes Deutschstudiums¹⁶ an der UiO geplant sind, lag in den letzten fünf Jahren im Durchschnitt bei ca. 40 %.¹⁷ Die entsprechende Durchfallquote lag im Durchschnitt bei 5 %. Der Grammatikkurs hat die niedrigsten und der Phonetikkurs die höchsten Durchführungsraten und Notenschnitte. Allerdings muss die Komplexität dieser Zahlen beachtet werden. Nicht jeder Kursabbruch ist gleich ein Abbruch vom Deutschstudium, und noch weniger wahrscheinlich ein kompletter Studienabbruch, vor allem da Studenten in Norwegen sich gewollt sehr frei zwischen Fächern der Universitäten und Volkshochschulen¹⁸ hin und her bewegen können (Hovdhaugen, 2014; NOU 2020: 3, 2020).¹⁹ Trotzdem zeigen die Zahlen, wie niedrig die Durchführungsrate der Deutschkurse ist.

Von den Studenten, die Herbst 2019 mindestens einen der Anfängerkurse besuchten, haben 30 % nur den Schulunterricht als signifikante Quelle ihrer Deutschkenntnisse angegeben, genauer gesagt 22 % von Niveau II.²⁰ Diese sind auf einen guten Übergang von Schuldeutsch zu Deutschstudium besonders angewiesen. 9 % des Jahrgangs sind unterqualifiziert, 5 % treffen genau die Mindestempfehlung und 86 % sind durch bessere Noten, Niveau III, private

¹⁴ Kommunikation mit der ILOS-Leitung, 08.05.2020.

¹⁵ 1. Semester: TYSK1100 – Tysk språk: Grammatikk og tekstforståelse (Deutsche Sprache: Grammatik und Textverständnis), TYSK1105 – Tysk språk: Lyd og tale (Deutsche Sprache: Phonetik und Aussprache), TYSK1300 – Tyskspråklig litteratur etter 1945 (Deutschsprachige Literatur nach 1945).

2. Semester: TYSK1104 – Tysk språk: Syntaks, TYSK2100 (Deutsche Sprache: Syntax) – Tysk språk: Semantikk og oversettelse (Deutsche Sprache: Semantik und Übersetzung), TYSK1506 – Tyskland fra 1945 til i dag (Deutschland von 1945 bis heute). (UiO, 2019).

¹⁶ Ausnahme: Lehramtsstudenten mit Hauptfach Deutsch belegen den Literaturkurs TYSK1300 planmäßig ein Jahr später.

¹⁷ 50 % der Anfängerstudenten waren Herbst 2019 in allen drei Kursen gleichzeitig angemeldet und 33 % in zwei (anonyme Umfrage August 2019, von mir durchgeführt).

¹⁸ Im deutschen Bildungssystem zählen Universitäten zu den Hochschulen. Die norwegische *høyskole* entspricht der deutschen *Volkshochschule*, welche wiederum nicht das gleiche wie die norwegische *folkehøyskole* ist.

¹⁹ In der neueren Forschung wird teilweise zwischen Studienabbruch und Studienwechsel unterschieden (Hovdhaugen, 2012, 2019; Neugebauer et al., 2019; Rønning, 1999). In dieser Aufgabe werde ich eine solche Unterscheidung unterlassen und den Begriff „Studienabbruch“ benutzen, da der Punkt ist, dass viele Studenten angefangene Deutschkurse oder gar Deutschstudien abbrechen – sozusagen Kursabbruch.

²⁰ Anonyme Umfrage August 2019, von mir durchgeführt.

Sprachkurse oder deutschsprachige Eltern überqualifiziert. Auf der sechsstufigen Skala von A1-C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, n. d.) erzielten 83 % der Phonetikkursstudenten im September 2019 B1 oder besser²¹, was Niveau II oder besser entspricht (Speitz, 2018). Die hohe Qualifikation der Studentengruppe steht im Kontrast zur niedrigen Durchführungszahl. Fachliche Überforderung könnte vielleicht zur Abbruchsintention beitragen (Lødding et al., 2016). Aus diesem Grund steht in der vorliegenden Arbeit folgende Frage zentral:

**Wie gut schließt in Norwegen das Deutschstudium
an der Universität an den Deutschunterricht an der Schule an?**

Zur Beantwortung der Frage werde ich erforschen, wie die beteiligten Akteure – Studenten, Vorleser und Oberstufenlehrer – den fachlichen Übergang zum Deutschstudium an der UiO beurteilen. Passt das Studium fachlich zu den qualifizierten Studenten? Was brauchen Studenten, um gut auf das Deutschstudium vorbereitet zu sein und es erfolgreich durchzuziehen? Fängt der Schwierigkeitsgrad des Deutschstudiums dort an, wo der Schulunterricht aufhört, damit der Übergang keinen zu großen Lernschritt darstellt?

Zuerst werde ich relevante Forschung zu Studierfähigkeit und Studienqualität darlegen. Auf dieser Basis werde ich nach einer Begründung meiner Methoden Einzelinterviews mit Deutschstudenten, Angestellten der deutschen Abteilung und Deutschlehrern der Oberstufe zusammenfassen, analysieren und diskutieren. In einer abschließenden Diskussion werde ich einige Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs zum Deutschstudium vorstellen.

3 Forschungsstand

In diesem Kapitel beziehe ich mich hauptsächlich auf Forschung über den fachlichen Übergang von der Schule zum Studium in Norwegen. Der erste Teil dieses Kapitels dreht sich um den Übergang von einem Lernstoff zum nächsten bzw. die Notwendigkeit für kleine Lernschritte. Im zweiten Teil werden einige nationale Untersuchungen nach der Hochschulreform (2001-2005) zusammengefasst, bevor im nächsten Teil internationale Modelle zu Studienabbruch und Studienqualität erläutert werden.²² Ein Modell über Input- Prozess- und Outputqualität dient mir als Struktur für den darauffolgenden Teil, in welchem fachliche Studienqualitätsindikatoren mit Hinweis auf verschiedene nationale Forschung erklärt werden.

²¹ 55 % erreichten B1, 14 % B2, 14 % C1 oder besser und 18 % A2 oder schlechter. Mehr zum Test und Forschungsprojekt siehe onSET (n. d.) und die Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (n. d., ZIF).

²² Zur Begriffs- und Methodenproblematik siehe Neugebauers (et al., 2019) Zusammenfassung der deutschen Studienabbruchforschung.

3.1 Lernstoff in Reichweite

Für die Ausbildung guter Deutschlehrer ist es wünschenswert, dass die Studenten nicht nur die Ausbildung bestehen, sondern auch eine umfangreiche Aneignung des fachlichen und fachdidaktischen Lernstoffes erreichen. Dazu sollten die Herausforderungen des Studiums in Lernreichweite der Studenten, die „nur“ Deutschunterricht auf Niveau II als Fundament haben, liegen. In diesem Zusammenhang werde ich kurz die Lerntheorien von Vygotsky (1978) und Krashen (1982) darlegen.

Vygotskys (1978) soziokulturelle Lerntheorie beruht auf der Annahme, dass die Kompetenz von Lernenden sich nicht auf den Bereich, den sie allein beherrschen und in der ihre Entwicklung abgeschlossen ist, beschränkt. Über diese sog. „abgeschlossene Entwicklungszone“ hinaus gibt es einen Bereich, in der Kompetenz entwickelt wird und reift. In dieser sog. „proximalen Entwicklungszone“ können Aufgaben mit Hilfe von anderen gelöst werden, wodurch Lernprozesse stattfinden. Die Hilfe kann bspw. von kompetenteren Personen durch Modellierung oder Anweisung kommen. Vygotsky (1978) schreibt der sozialen und kulturellen Umgebung der Lernenden und ihrer Lernpartner eine große Rolle zu (Lødding et al., 2016, S. 27). Für den Deutschunterricht könnte bspw. die Formulierung des Satzes „Die Männer sind groß.“ in der proximalen Entwicklungszone einer Anfängerlerngruppe liegen, die bislang noch nicht mit dem Plural gearbeitet hat, wenn sie nur durch die Kombination ihres individuellen sprachlichen Vorwissens und gegebenenfalls Erklärungen des Lehrers und/oder ihrer Mitschüler die gestellten Aufgaben lösen können.

Krashens (1982; vgl. Dunn & Lantolf, 1998) Lerntheorie benutzt nicht den Begriff „Entwicklungszone“, sondern nennt den Bereich mit Lernstoff, der in Reichweite liegt, „ $i+1$ “. i steht für bereits beherrschte Sprachfähigkeiten und abgeschlossene Sprachentwicklung. I steht für ein Set von Sprachstrukturen, die in der Reichweite des Lernenden sind. $i+1$ symbolisiert Sprache, die der Lernende noch nicht erworben hat, aber schon versteht. Durch genügend Zufuhr (Input) von Sprache in $i+1$ erwirbt der Lernende diese Sprachfähigkeiten. Welche sprachlichen Phänomene der nächste Schritt (1) für einen Lernenden ausmachen können, wird durch eine „natürliche Reihenfolge“ vorgegeben. Fähigkeiten außerhalb von $i+1$ können jedoch *gelernt* werden und bei der Selbstkorrektur vor der mündlichen oder schriftlichen Textproduktion angewendet werden. Beispielsweise kann ein Deutschlernender Dativ und Akkusativ früher in Präpositionalphasen (*Er geht mit dem Mann.*) als in Nominalphrasen (*Er hilft dem Mann.*) erwerben und verinnerlichen (Baten, 2011), wenn dies der natürlichen Reihenfolge entspricht, obwohl sie vielleicht Regeln für den Gebrauch von Akkusativ und Dativ in

Nominalphrasen früher lernten. Krashen (1982) zufolge ist der Lernerfolg nicht nur von umfangreichem Input von verständlicher Sprache abhängig, sondern auch von einem niedrigem „affektivem Filter“. Der affektive Filter wird bei lernstörenden Gefühlen wie Angst, Langeweile, Abneigung usw. erhöht und lässt - bildlich gesprochen - weniger Lerninhalt durch. Daher ist zum Beispiel für den Lernenden das Interesse für den Lernstoff und Relevanz wichtig für den Lernerfolg.

Die Lerntheorien von Vygotsky und Krashen sind in vielerlei Hinsicht unvereinbar und $i+1$ kann nicht ohne Weiteres der proximalen Entwicklungszone gleichgestellt werden (Dunn & Lantolf, 1998). Trotzdem liegt der größte Lernerfolg in beiden Lerntheorien in Aufgaben, die über bereits beherrschte Sprachfähigkeiten hinausgehen, aber noch verstanden bzw. durch Hilfestellung gelöst werden können (Dunn & Lantolf, 1998). Mit anderen Worten sehen sie kleine Lernschritte als unumgänglich, um den Lernenden weder zu überfordern noch zu unterfordern. Folglich ist es wünschenswert, dass Deutschstudenten mit Aufgaben oder Input, die zwar noch nicht beherrscht, aber dennoch - eventuell mit Hilfe eines kompetenten Helfers - gelöst oder verstanden werden können, herausgefordert werden. Idealerweise sollten Lernende in ihrer Ausbildung einen parallel zu ihren Fähigkeiten steigenden Schwierigkeitsgrad erleben (Wunsch, 2009; Kress, 2011). Für Deutsch bedeutet dies eine Entwicklung in kleinen Schritten von Niveau I ab der 8. oder 11.²³ Klasse bis zum Abschluss von Niveau II mit 4 oder besser in der 12. oder 13. Klasse und weiter im Studium vom ersten bis zum letzten Semester. Eventuell liegt zwischen Niveau II und Studienanfang ein Jahr mit Niveau III in der 13. Klasse.²⁴ Liegen die Anforderungen des Studiums nicht in der Reichweite der Studenten, dürfen wir davon ausgehen, dass sich der Lernerfolg reduziert und das Abbruchsrisiko erhöht wird.

3.2 Studienabbruch und -qualität in Norwegen

2009-2014 führte HF Maßnahmen zur Förderung der Studienqualität ein und beauftragte 2014 das norwegische Institut für Studien zur Innovation, Forschung und Ausbildung (Norw.: „Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning“, NIFU) mit einer Evaluierung dieser Maßnahmen (Hovdhaugen, 2014). Der Bericht zeigt viele und kreative Maßnahmen auf, deren Auswirkungen jedoch schwer zu messen sind (Hovdhaugen, 2014, s.30). Zu ihnen zählen eine Reihe von pädagogischen Verbesserungen, aber wenige Maßnahmen bezüglich Berufs- und Zielorientierung. Ein Beispiel für eine Reform im fachlichen Bereich

²³ Die 11. -13. Klasse wird in Norwegen „1. -3. Klasse der Oberstufe“ genannt.

²⁴ Mehr zum norwegischen Ausbildungssystem siehe Hovdhaugen (2012).

ist die Umstrukturierung der Kurse in den Studienplänen nach steigendem Schwierigkeitsgrad.

In einem dreiteiligen Forschungsbericht von NIFU wurde u. a. die Qualität der studienvorbereitenden Oberstufe inklusive des Übergangs zur Universität bzw. Volkshochschule durch Dataanalyse, Literaturanalyse und Gruppeninterviews erforscht (Salvanes, Grøgaard, Aamodt, Lødding & Hovdhaugen, 2015; Lødding & Aamodt, 2015; Lødding et al. 2016). Dabei werden Herausforderungen beim Übergang zum Studium mangelnden Fähigkeiten in den Bereichen Selbstständigkeit, Schreiben²⁵, Lesen, kritisches Denkvermögen, grundlegendes Fachwissen, Interesse, Motivation und Orientierungsfähigkeit im Studium zugeschrieben (Lødding & Aamodt, 2015, S. 29f, 79; vgl. NOU 2019: 25, 2019). In der Schule werden diese Fähigkeiten angeblich zu fachübergreifend und zu wenig gelernt (Lødding et al., 2016). Die Lerngewohnheiten der Schüler sind zufolge befragter Schüler und Lehrer von vielen Prüfungen, dichtem Stundenplan und klar abgegrenzten Lernstoff geprägt. Sie lernen oft oberflächlich und kurzfristig und vergessen einen Großteil des Lernstoffes nach der Prüfung. Lernstrategien und Selbstständigkeit sind Lødding und Aamodts Informanten²⁶ zufolge in der Schulzeit weniger notwendig und aufgrund u. a. von Zeitdruck und mangelnder Kompetenz der Lehrer schwer zu erlernen. Die befragten Anfängerstudenten wünschen sich vom Studium weniger Freiheit, mehr obligatorische Aufgaben und mehr fachliche Unterstützung der Vorleser. Der Übergang zum Studium wird durch relevantes Vorwissen und Kontinuität erleichtert (Lødding & Aamodt, 2015). Mit anderen Worten ist es ein Vorteil, wenn Anfängerstudenten die Themen im Studium bereits vom Schulunterricht her kennen, vor allem bei kumulativen Fächern wie Sprachstudien. Außerdem sei Fachwissen für Quellenkritik im Studium wichtig. Jedoch variiert der schulische Lerninhalt aufgrund des offenen Charakters des Lehrplans von Lehrer zu Lehrer (Lødding & Aamodt, 2015). Für Deutsch sind Grammatikkenntnisse aus dem Norwegisch-, Englisch- und Deutschunterricht Teil des Fundamentes. Doch gerade Grammatik wird in diesen Fächern wenig gelehrt und die Fremdsprachenfähigkeiten entsprechen bereits zu Beginn der Oberstufe nicht den Ansprüchen der Lehrer (Lødding et al., 2016; vgl. Eide et al., 2019).

²⁵ Mehr zu Konsequenzen von mangelnden Schreibfähigkeiten beim Übergang zum Studium siehe Jonsmoen & Greek (2012).

²⁶ *Informanten* werden in Deutschland im Forschungszusammenhang eher *Interviewpartner* genannt. An der UiO ist es jedoch üblich, das mit dem norwegischen Wort *informant*, das bspw. auch von Lødding und Aamodt (2015) benutzt wird, identische Wort *Informant* zu verwenden, woran ich mich halten werde.

Eine weitere Faktorengruppe, die laut Lødding et al. (2016) den Studienerfolg steigern kann, beinhaltet Motivation, Erfolgserwartung, Zugehörigkeitsgefühl zur Institution und die Überzeugung, dass erhöhter Studieneinsatz die Resultate verbessert. Diese Faktoren werden zufolge Lødding hauptsächlich vom Studienfach und der Unterrichtsqualität beeinflusst.

Vor Kurzem wurde Unterrichtsqualität in der norwegischen Schule und höheren Ausbildung und das Verhältnis beider zueinander in Schlussberichten von zwei Ausschüssen analysiert. Dezember 2019 schlug der sog. „Lied-Ausschuss“ Reformen in der norwegischen Oberstufe vor, die u. a. die Schüler besser auf ein mögliches Studium vorbereiten sollten (NOU 2019: 25, 2019). Februar 2020 legte ein Universitäts- und Hochschulausschuss (der sog. „Aune-Ausschuss“) dem Bildungsministerium begründete Vorschläge für ein neues Universitäts- und Hochschulgesetz und dazugehörige Richtlinien vor (NOU 2020: 3, 2020). Ich werde auf die Vorschläge beider Ausschüsse an relevanten Stellen dieser Arbeit eingehen.

3.3 Studienabbruch und Studienqualität

Hovdhaugen (2012, 2019)²⁷ diskutiert Studienabbruchsfaktoren im norwegischen Hochschulbereich. Ein Großteil der Forschung vermutet laut Hovdhaugen (2012, S. 12-16, 36f) die Ursache für Studienabbruch bei Studenten und es wird daher oft gefragt, was ihre Studierfähigkeit ausmacht. Dabei ist das Abbruchsrisiko eher vom Studiengang abhängig als von den Studenteneigenschaften bei Studienbeginn (Hovdhaugen et al., 2016; Lødding et al., 2016). Beispielsweise sind Studenten in deutlich strukturierten Professionsstudiengängen weniger abbruchsgefährdet, wie auch diejenigen, die das erste Jahr eines Studiums bereits bestanden haben (Hovdhaugen, 2019). Sie diskutiert theoretische Modelle von u. a. Tinto (1993, siehe Anhang A) und kreiert ihr eigenes Modell (Hovdhaugen, 2012, S. 25, siehe Anhang B). Während Tintos Modell prozessorientiert ist, zeigt Hovdhaugens Modell die verschiedenen Bereiche, die auf die Abbruchsintention eines Studenten Einfluss haben können. Der fachliche Übergang von Schule zu Universität findet sich in Tintos Integrationsmodell in den Bereichen *Lernfortschritte*, *Studienleistung* und die daraus resultierende *akademische Integration*. In Hovdhaugens Modell liegt der Übergang zwischen den *Voraussetzungen des Studenten* und der *institutionellen Umgebung*, was sie *Student-Institution-Passung* nennt. Genauer gesagt geht es in der vorliegenden Arbeit darum, inwiefern die Deutschfähigkeiten eines qualifizierten Studenten mit den fachlichen Anforderungen des Deutschstudiums zusammenpassen, und ob eine bessere Anpassung den Durchführungswillen und Lernerfolg erhöhen kann.

²⁷ Mehr von Hovdhaugen in dieser Masterarbeit: Hovdhaugen et al., 2013, 2016; Hovdhaugen & Aamodt, 2005; Salvanes et al., 2015; Hovdhaugen, 2014; With & Mastekaasa, 2014; Damşa et al., 2015; Høst et al., 2019.

Beim Thema Studienqualität können Indikatoren in drei Kategorien unterteilt werden: *Input-, Prozess- und Outputqualität* (Hovdhaugen et al., 2016, S. 7). Indikatoren für Inputqualität sind bspw. Rahmenbedingungen des Instituts, Kompetenz der Angestellten und Vorwissen der Studenten (gemessen an Schulnoten o. Ä.). Die Prozessqualität umfasst die Studieneigenschaften zwischen Studienbeginn und -abschluss, darunter Unterrichtsmethoden, akademische Herausforderung, fachliche Unterstützung der Lehrkräfte, die Möglichkeit für Studiengruppen²⁸ und Zeitverbrauch. Die Outputqualität dreht sich um die Fähigkeiten der Studenten nach Ausbildungsabschluss und kann u. a. anhand des Erfolgs auf dem Arbeitsmarkt gemessen werden.

Hovdhaugen (2012, S. 9-15, 2019) skizziert außerdem die Entwicklung theoretischer Faktorenssets in früherer Forschung, die den Ursachenkomplex von Studienabbruch zu kategorisieren versuchen. Der fachliche Übergang, d. h. die Anpassung der Fähigkeiten eines Studenten mit den Anforderungen des Studiums, ist in jedem dieser Faktorenssets erhalten. Beispiele für Bezeichnungen sind *Schwierigkeitsgrad* (Tinto, 1993, S. 45), *der fachliche Aspekt von Vorbereitung* und *Kompatibilität* (Ozga & Sukhnandan, 1998, S. 320) und *Studienanforderung gerecht werden* (Yorke & Longden, 2004, S. 106ff). Im Ursachenkomplex findet die empirische Forschung mehrere Faktoren, die die Studienabbruchintention in Norwegen in substantieller Weise erhöhen.²⁹ Dazu zählen familiäre und gesundheitliche Herausforderungen, Alter, Geschlecht, niedriger Bildungsstand der Eltern, soziale Isoliertheit, schlechte Schulnoten, Studienfach, Berufsperspektive und falsche Erwartungen (Hovdhaugen und Aamodt, 2005; Hovdhaugen 2009, 2012, 2019; Hovdhaugen et al., 2016; vgl. Næss und Støren, 2006). Elster (1989, vgl. Hovdhaugen, 2012) diskutiert den Aspekt der Studienwahl. Eine fundierte Entscheidung zwischen mehreren interessanten Studiengängen sei nicht möglich, da ein Student nicht wissen kann, in welchem Studium er erfolgreicher – was auch immer Erfolg für ihn bedeutet – sein wird, bevor er das Studium angefangen hat. Daher bestehe immer die Gefahr einer Fehlentscheidung, die zu Studienwechsel oder -abbruch führen kann. Indem potenzielle Studenten besser über Studiengänge informiert werden, können Fehlentscheidungen teilweise vorgebeugt werden (Hovdhaugen et al., 2016).³⁰

²⁸ Auch Lerngruppe (Norw.: *kollokviegruppe*) genannt.

²⁹ Die von der norwegischen Forschung hervorgehobenen Faktoren decken sich größtenteils mit den Zusammenfassungen der deutschen Forschung von Neugebauer (2019), Hopf (2018) und Bornkessel (2018).

³⁰ Mehr zu Studienorientierung siehe Hovdhaugen (2014); NOU 2019: 25 (2019); Yorke & Longden (2004); Neugebauer et al. (2019) und Ozga & Sukhnandan (1998).

Im Folgenden werde ich genauer auf norwegische Forschung über die Faktoren für Studienabbruch bzw. Indikatoren für Studienqualität, die für den fachlichen Übergang bedeutend sind, eingehen. Dazu benutze ich nach Hovdhaugen et al. (2016, S. 7) die Einteilung in Indikatoren für Input-, Prozess- und Outputqualität. Die Literatur über Inputqualität werde ich in Forschung über Vorwissen generell und über Vorwissen im Fach Deutsch, also Deutschfähigkeiten, gliedern.

3.4 Inputqualität

3.4.1 Generelles Vorwissen

Die Studienabbruchskategorien *Schwierigkeitsgrad*, *Vorbereitung* und *Studienanforderung gerecht werden* beinhalten inwiefern ein Student die fachlichen Mindestexpectationen der Universität erfüllen kann (Hovdhaugen et al., 2013; Hovdhaugen, 2012, 2014). Dazu gehören Menge, Niveau und Tempo des Lernstoffes (Lødding & Aamodt, 2015). Dabei spielt der Lernerfolg während der Schulzeit eine große Rolle (Salvanes et al., 2015; Lødding et al., 2016; Haug, 2010). Ein leicht zu messendes, leistungsbezogenes Eingangsmerkmal ist der Schulnotendurchschnitt. Ein niedriger Notenschnitt in der Schule korreliert oft mit niedriger Studienpunktproduktion, verzögertem Abschluss oder Abbruch³¹ – zumindest in den Studienrichtungen, zu denen Deutsch gehört (Hovdhaugen et al., 2013). Konkret steigt das Risiko bei einem Notendurchschnitt von weniger als 4, was in 2013 auf ein Drittel der HF-Studenten zutraf (Nedregård & Abrahamsen, 2018, S. 8; Hovdhaugen et al., 2013). Dabei sagt der Notendurchschnitt nicht nur etwas über das Fachwissen aus, sondern auch über für das Studium existenzielle Fähigkeiten wie Textverständnis und akademisches Schreiben, welches Absolventen der Oberstufe oft nicht ausreichend beherrschen (NOU 2019: 25, 2019; NOU 2020: 3, 2020; Lødding & Aamodt, 2015). Die bereits erwähnte Realitätsorientierung potenzieller Studenten kann vorbeugen, dass sie ein für sie zu schwieriges Studium wählen, wenn sie ausreichend Information über die akademischen Erwartungen des Studiums erhalten (Hovdhaugen et al., 2013; vgl. Neugebauer et al., 2019).

Es wird daher diskutiert, die Hochschulzugangsberechtigung durch einen Mindestnotendurchschnitt zu verstärken. Kurz gesagt ist für die Aufnahme an einer Universität in Norwegen die Absolvierung einer studienvorbereitenden Oberstufe formell ausreichend.³² Studiengänge dürfen zusätzliche Anforderungen wie gewisse Sprachfähigkeiten an Bewerber stellen. Bei

³¹ Mehr zur Korrelation zwischen Schulnoten und Herausforderungen im Studium siehe Lødding & Aamodt (2015); Hovdhaugen (2005, 2009, 2012, 2014, 2019); NOU 2019: 25 (2019); Hovdhaugen & Aamodt (2005); NOU 2020: 3 (2020).

³² Es gibt alternative Studienqualifizierungen, siehe NOU 2020: 3 (2020).

einem Überfluss an Kandidaten für ein konkretes Studium werden zumeist die Bewerber mit den niedrigsten Schulpunkten oder sog. Konkurrenzpunkten³³ abgewiesen. Dies ist für Deutschstudien in Norwegen nicht die Regel (Samordnaopptak, n. d.). Das Lektorenstudium in Norwegen hat seit 2005 eine Mindestanforderung von 35 Schulpunkten, um besser qualifizierte Kandidaten anzuziehen und so die Studienqualität zu heben (NOU 2020: 3, 2020; Høst, et al., 2019). Dies führte With und Mastekaasa (2014) zufolge zwar zu weniger Bewerbern, aber nicht zu weniger abgelegten Graden, da die abgewiesenen Studenten wohl ein hohes Abbruchsrisiko hatten (vgl. OECD, 2005; Hovdhaugen, 2019; NOU 2020: 3, 2020). Später stieg die Anzahl Bewerber wieder, was an der erhöhten Studienqualität und -attraktivität gelegen haben könnte (Hovdhaugen & Aamodt, 2005; Høst, et al., 2019; OECD, 2008). Trotzdem gibt es nicht genug Bewerber und ausgebildete Lehrer, um den gesellschaftlichen Bedarf zu decken (Lødding et al., 2017).

Hovdhaugen (2012) rät von einer Schulpunktmindestgrenze ab, weil niedrige Schulpunkte nur das Abbruchsrisiko erhöhen, nicht aber das Studienwechselrisiko. Es müssten sehr viele Studenten ausgeschlossen werden, um die Durchführungsraten merkbar zu erhöhen. Andererseits warnt sie Institutionen vor der Aufnahme von Studenten, die das Studium nicht schaffen können. Auch der Aune-Ausschuss (NOU 2020: 3, 2020) ist gegen eine feste Grenze, um den Ausschluss wertvoller Kandidaten zu vermeiden.³⁴ Gleichzeitig sollten die formalen Anforderungen der Universität eindeutig und übersichtlich sein. Der Aune-Ausschuss (NOU 2020: 3, 2020, S. 155) kommentiert zu dem Thema, dass Hochschulen und Universitäten akademisch-theoretisch sind und nicht zu jedermann passen. Er und der Lied-Ausschuss (NOU 2019: 25, 2019) sehen die Notwendigkeit, Schulreformen in Kollaboration mit Hochschulen durchzuführen.

3.4.2 Vorwissen: Deutschfähigkeiten

Bei mangelhaften Sprachfähigkeiten in der Unterrichtssprache wird der Lernerfolg eingeschränkt (Greek & Jonsmoen, 2013; NOU 2019: 25, 2019). Ausländische Studienbewerber müssen Norwegischkenntnisse von mindestens Niveau B2 des GER vorweisen, um für ein Studium mit Norwegisch als Unterrichtsfach zu qualifizieren (Samordnaopptak, 2020). Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen (Utdanningsdirektoratet, 2006) hat den GER impli-

³³ Diese Punkte (Norw. *skolepoeng* und *konkurranspoeng*) setzen sich aus dem Notendurchschnitt der Oberstufe und Zusatzpunkten für bspw. eine auf Niveau III absolvierte Fremdsprache zusammen. (Utdanning, 2020).

³⁴ Mehr zur Diskussion über Studienplätze siehe Høst et al. (2019).

zit³⁵ als Hintergrund, wobei Niveau I ungefähr A2 und Niveau II in etwa B1 oder besser entspricht (Speitz, 2018). Dabei muss bedacht werden, dass gleiche Noten nicht unbedingt gleiche Deutschfähigkeiten bedeuten. Der GER ist handlungs- und kommunikationsorientiert und konzentriert sich auf linguistische, soziolinguistische und pragmatische Fähigkeiten (Speitz, 2018). So liegt auch der Schwerpunkt des Lehrplans auf „praktischen“ Sprachfähigkeiten, um die zweite Fremdsprache (nach Englisch) für alle Schüler zugänglich zu machen und sie auf soziale Handlungen in den Ländern der Fremdsprache vorzubereiten (Utdanningsdirektoratet, 2006; Heimark, 2007; Gjørven & Trebbi, 2008; Lødding et al., 2016). Expliziter Grammatikunterricht und Fehlerkorrektur werden dabei oft vernachlässigt, was den Lernerfolg im Schulunterricht reduzieren könnte (Eide et al., 2019; Graaf & Housen, 2009; Hertzberg, 2014; Wunsch 2009). Im Deutschstudium dagegen wird Wert auf Wissen und Terminologie über die Sprache und Fehlerfreiheit gelegt (UiO, n. d. a, b, c). Mit anderen Worten unterrichten und prüfen Schule und Universität verschiedene Aspekte der deutschen Sprache, wodurch Kontinuität eingeschränkt wird.

Løddings et al. (2016) Informanten zufolge sind Schüler unzureichend auf die Ansprüche des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe und in den Universitäten vorbereitet. Sie können nach eigenen Aussagen bspw. keine einfachen Gespräche mit Muttersprachlern aufrechterhalten.

3.4.3 Zusammenfassung – Inputqualität

Inwiefern das Deutschstudium an den Deutschunterricht in der Schule anschließt, ist also u. a. vom Schwierigkeitsgrad abhängig. Menge, Niveau und Tempo des Lernstoffes und Inputqualität der Studenten sollten passen. Fachwissen und Studierfähigkeiten, welche sich zum Teil in den Schulnoten widerspiegelt, sollten ein gutes Fundament für das Deutschstudium darstellen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule bietet jedoch generell ein schwaches Fundament, weil die Sprachfähigkeiten der Schüler bei Schulabschluss scheinbar begrenzt und durch ihre kommunikative Art für das theoretische Deutschstudium wenig relevant sind. Für ein Studium sollte Niveau B2 des GER in der Unterrichtssprache erreicht werden. Niveau II des Fremdsprachenunterrichts entspricht jedoch „nur“ B1.

3.5 Prozessqualität

Für Schulen ist es Pflicht, den Lernstoff jedem Schüler anzupassen (Norw. tilpasset opplæring, Opplæringslova, 1998, § 1-3; Krumsvik & Säljö, 2016; Hattie, 2012). Ab den 1970ern

³⁵ Der ab August 2020 geltende Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, n. d.) benutzt die Skala des GER explizit.

galt diese Pflicht auch für das damalige Gymnasium, das vorher als Eliteschule angesehen wurde (Krumsvik & Säljö, 2016). Wenn der pädagogische Trend sich weiterentwickelt, wird vielleicht irgendwann Niveaudifferenzierung ebenfalls an Hochschulen Pflicht, sodass der Unterricht fachlich dort ansetzen müsste, wo die einzelnen Studenten nach der Oberstufe angekommen sind. Trow sagte bereits in 1974 eine Entwicklung der europäischen höheren Bildung von Privileg via Recht bis hin zu einer aufgefassten Notwendigkeit voraus (vgl. Høst, et al., 2019; Lødding & Aamodt, 2015). Hovdhaugen (2012, S. 45f; et al., 2016) hält die Universitäten verantwortlich für die Sicherung des Studienerfolgs der Studenten, die sie aufnehmen. Gleichzeitig sollen Universitäten hohen akademischen Standards entsprechen, um im internationalen Wettbewerb standhalten zu können (Karlsen et al., 2017; NOU 2020: 3, 2020). Durch Lernpartner können Studenten Aufgaben lösen und sich Lernstoff aneignen, die ohne Hilfe außerhalb ihrer Reichweite wären (Lødding & Aamodt, 2015; siehe Forschungskapitel Lernstoff in Reichweite). Vygotsky (1978) zufolge geschehen Lernen und Entwicklung hauptsächlich durch Interaktionen mit Mitmenschen. Dies gilt vor allem für Sprachentwicklung, weil der Lernende auf die Sprachfähigkeiten von anderen angewiesen ist (Dunn & Lantolf, 1998). Lernpartner im Sinne Vygotskys können sowohl Lehrkräfte als auch Kommilitonen sein. Dies steigert die Notwendigkeit sozialer Integrität, welche die Institution in der Studieneingangsphase, durch Studiengruppen und eine positive Haltung der Angestellten den Studenten gegenüber fördern kann (Hovdhaugen, 2012; Hattie, 2012; Lødding et al., 2016). Mentoringprogramme, in denen ein erfahrener Student Studienanfängern zur fachlichen Unterstützung zugeordnet wird, wird vom Aune-Ausschuss und dem Bildungsministerium empfohlen und in unterschiedlichem Maße von Universitäten praktiziert, müsse aber noch weiter erforscht werden (NOU 2020: 3, 2020).

Das Hochschul- und Universitätsgesetz (Universitets- og høyskoleloven) verlangt einen guten Unterrichtskontext (physische Verhältnisse) und ein gutes Unterrichtsklima (psychosoziale Verhältnisse)³⁶, welche abbruchsvorbeugend sind (Hovdhaugen, 2012). Der Aune-Ausschuss (NOU 2020: 3, 2020) unterstreicht diese Pflicht und formuliert das Recht der Studenten in seinem Gesetzesvorschlag. Zu guten Studienbedingungen zählen u. a. pädagogische Unterrichtsmethoden, deutliche Lernziele, enge Studentenbetreuung und die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Studenten. Teil davon sind klare, realistische und positive Erwartungen und Anweisungen des Lehrpersonals (Krumsvik & Säljö, 2016). Im Fremdsprachenunterricht

³⁶Der weitläufige norwegische Begriff *læringsmiljø* wird hier mit Unterrichtsklima und Unterrichtskontext übersetzt.

sind Metagespräche und Reflektionen über die Fremdsprache und über das Lernen der Sprache förderlich (Heimark, 2007; Eide et al., 2019). Grundlage dafür ist *Vorleserqualität*, ein Aspekt von Inputqualität, ähnlich wie *Lehrerqualität* in den Schulen (Lødding & Aamodt, 2015; Haug, 2010; NOU 2020: 3, 2020). Hier gibt es Verbesserungspotenzial (Damşa et al., 2015; Haug, 2010), obwohl norwegische Vorleser sich nach eigenen Aussagen bemühen, Studenten entgegenzukommen (Lødding & Aamodt, 2015). Zu praktizierten Hilfestellungen der Vorleser zählen die Einteilung des Lernstoffes³⁷ in wöchentliche Aufgaben und Leseziele, Training in Schreibfähigkeiten, Rücksicht auf private Umstände und ein dichter Stundenplan – vor allem, wenn die Studenten Willen und Motivation zeigen (Lødding & Aamodt, 2015). Verglichen mit der an Schulen üblichen Unterstützung ist der Beistand der Vorleser jedoch geringer (Lødding & Aamodt, 2015).

Ein weiterer Aspekt von Prozessqualität ist gerechte Benotung mit klaren Kriterien, denen Studenten und der Arbeitsmarkt vertrauen können (NOU 2020: 3, 2020). Übereinstimmung der Benotungen innerhalb der Zensorengruppen und Prüfung durch zwei Zensoren gleichzeitig könnten die Vereinheitlichung der Universitätsnoten fördern (NOU 2020: 3, 2020; Hovdhaugen et al., 2016).

Sprachstudenten zählen zu den fünf Studentenkategorien, die nach Eigenangabe am wenigsten Zeit mit fachlichen Studienaktivitäten verbringen, genauer gesagt durchschnittlich 26,5 Stunden pro Woche (Wiggen, Øygarden, Bakken & Pedersen, 2020; Eide et al., 2019).

3.5.1 Zusammenfassung – Prozessqualität

Je besser die Anforderungen und der Lernstoff des Deutschstudiums den Anfängerstudenten, die Deutsch „nur“ in der Schule gelernt haben, angepasst wird, desto besser wird, wie wir annehmen dürfen, der Übergang zum Studium. Dazu kommen andere Prozessfaktoren wie pädagogische Unterrichtsmethoden, gerechte und transparente Notengebung und fachliche Hilfe von Lehrpersonal und Kommilitonen, die Studienbedingungen und damit den Übergang zum Studium verbessern können. Die Studentenbetreuung ist weniger eng als die Schülerbetreuung in der Schule.

3.6 Outputqualität

Indikatoren für Outputqualität sind insofern für den fachlichen Übergang zum Studium relevant, als dass sie etwas über das angezielte fachliche Niveau sagen. Wenn bekannt ist, was ein

³⁷ Auch Katalog oder Literatur (Norw.: *pensum*) genannt.

Student am Ende des Studiums wissen und können sollte, kann der Schwierigkeitsgrad am Anfang, der Steigungsgrad und der Studieninhalt angepasst werden.

Es liegt im Interesse der Studenten, der Arbeitswelt und der Regierung, dass Studenten gut auf die Arbeitswelt vorbereitet werden, wobei Bildung ihr Eigenwert nicht abgesprochen werden soll (Haug 2010; NOU 2020: 3, 2020; Universitäts- und Hochschulgesetz §§ 1-1, 1-3). Lernstoff und Aufgaben, den die Studenten als relevant und interessant ansehen, wird leichter gelernt und reduziert Abbruchintentionen (Neugebauer et al., 2019; Krumsvik & Säljö, 2016; Eide et al., 2019; Haug, 2010). Dabei haben Fachhintergrund, Forschungsbereich, Ausbildung und fachdidaktische sowie pädagogische Qualität der Hochschullehrkräfte großen Einfluss auf Studieninhalt und -qualität (Lødding & Aamodt, 2015; Hovdhaugen et al., 2016).³⁸ Lehrkräfte auf allen Niveaus sollten relevante und praxisnahe Forschung vermitteln, und Forschung muss stärker an das Praxisfeld geknüpft werden (NOU 2019: 25, 2019, Eide et al., 2019). Lehramtsstudenten müssen sich im Laufe ihrer Ausbildung ausreichend fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen aneignen. Dann wären sie in der Lage, ihren zukünftigen Unterrichtsinhalt relevant und interessant zu gestalten, Linien zwischen Themen zu ziehen, Zusammenhänge zu schaffen und sich fachlich auf dem neuesten Stand halten zu können (Lødding & Aamodt, 2015; Haug, 2010; Eide et al., 2019).³⁹ Dies wird in nationalen Vorschriften und Richtlinien für das Lehramtsstudium vorgeschrieben (Forskrift til opplæringslova, 2006; Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2013).

Eine konkrete Forderung an Professionsstudien ist ein ausreichendes Fachvokabular auf Norwegisch, um im Beruf gut mit bspw. Patienten kommunizieren zu können (NOU 2020: 3, 2020). Auf den Deutschlehramtsstudenten übertragen zeigt dies eine Notwendigkeit für einen norwegischen Begriffsapparat über die deutsche Sprache, um bspw. grammatische Phänomene in der Schulsprache Norwegisch erklären zu können. Eide et al. (2019) argumentieren für eine Metasprache, um Sprachlernprozesse und Sprachphänomene über Sprachgrenzen hinweg zu diskutieren.

Kollaboration und Dialog zwischen allen Beteiligten – Schulen, Hochschulen, Forschung und Arbeitswelt – kann die Arbeitsrelevanz der Ausbildungen steigern (Høst et al., 2019; Haug, 2010). 2011 wurde den Universitäten in Auftrag gegeben, einen Rat für Zusammenarbeit mit

³⁸ Mehr zur Arbeitsrelevanz von Studiengängen siehe Damşa et al. (2015); OECD (2005, 2008); Høst et al. (2019); Lødding, Aamodt & Skule (2017); Lødding & Aamodt (2015); NOU 2020: 3 (2020); NOU 2019: 25 (2019) und Goldhaber & Brewer (2000).

³⁹ Mehr zu Anforderungen an Lehrerausbildung und Lehrer siehe Einleitung; Haug (2010) und Eide et al. (2019) für Norwegen und Graaff und Housen (2009) und Levine (2006) für ausländische Studien.

der Arbeitswelt (RSA, vgl. UiO, 2020c) zu gründen. In einer Evaluierung in 2017 (Tellemann, Aamodt, Elken, Larsen & Skule, 2017) waren die meisten Universitäten damit nicht weit gekommen, obwohl sie das Potenzial zur Verstärkung der Kooperation und gegenseitigem Verständnis zwischen Hochschulen und der Arbeitswelt anerkennen (vgl. NOU 2019: 25, 2019; NOU 2020: 3, 2020).

3.6.1 Zusammenfassung – Outputqualität

Der Übergang zum Studium wird erleichtert, wenn der Studieninhalt an den Deutschunterricht in der Schule anknüpft, insofern er dadurch für die Studenten interessanter und relevanter ist. Lehramtsstudenten sollten bei Abschluss des Lektorenstudiums Fachwissen, welches sie in der Schule unterrichten können, beherrschen und auf Norwegisch erklären können. Daher verbessert inhaltliche Kontinuität vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium die Arbeitsrelevanz der Outputqualität.

3.7 Zusammenfassung Forschungsstand

Ein guter fachlicher Übergang ist gegeben, wenn Studieninhalt und -lernstoff in der Reichweite (i+1, proximale Entwicklungszone) der Studenten liegen und nicht zu umfangreich sind. Das fachliche und persönliche Fundament der Anfängerstudenten und die Anforderungen des Studiums sollten passen. Vorwissen aus dem Deutschunterricht muss für das Studium relevant sein, um zu einem guten fachlichen Übergang beizutragen. Lødding et al. (2016) sieht hier bei den Fremdsprachen wie gesagt einen Mangel an Kontinuität, weil die Deutschfähigkeiten – vor allem das Grammatikverständnis – niedrig sind. Die Herausforderungen des Abstands zwischen Fähigkeiten der Studenten und Anforderungen des Studiums kann durch Inputqualität und Prozessqualität verringert werden. Gute Lernstrategien, Schreibfähigkeiten, Lesestrategien und andere Studierfähigkeiten wie auch Hilfestellung von Lehrpersonal und Kommilitonen, relevanter Studieninhalt, deutliche Lernziele und andere Indikatoren für Unterrichtsqualität erleichtern die Bewältigung von schwierigen Aufgaben. In allen diesen Bereichen bedarf es Verbesserung (Lødding et al., 2016). Die Anforderungen des Studiums sollten außerdem in einem Gebiet liegen, der den Bedürfnissen der Arbeitswelt entspricht. Angehende Deutschlehrer sollten bei Studienabschluss über Deutschdidaktik, gute Deutschfähigkeiten und Fachwissen, welche zu den Forderungen des kommunikativen Lernplans passen, verfügen.

4 Methode

In diesem Kapitel werde ich Hintergrundinformationen über mein Forschungsprojekt wie Vorgehensweise, Themen und Informationen über die Informanten darlegen. Die meisten

Ergebnisse früherer Forschung sind zu generell, um sie direkt auf das Deutschstudium zu übertragen. Information über die Deutsch- und Studierfähigkeiten der Deutschstudenten (Inputqualität), die Anforderungen und Hilfeleistung des Lehrpersonals (Prozessqualität) und den Studieninhalt (Outputqualität) muss daher gesammelt und analysiert werden. Als ersten Forschungsansatz werde ich im empirischen Teil dieser Masterarbeit untersuchen, inwiefern das Deutschstudium der UiO an das fachliche Fundament von Anfängerstudenten anknüpft. Ich werde mich dabei auf fachliche Faktoren wie Schwierigkeitsgrad, Arbeitsaufwand, Studieninhalt und fachliche Hilfestellung richten. Zusätzlich werde ich Informationen über andere, als einflussreich festgestellte Faktoren, einziehen. Die Indikatoren für Studienqualität sind so komplex, dass eine auf fachliche Aspekte beschränkte Perspektive Zusammenhänge zu einseitig darstellen könnten.

Als Methode habe ich semi-strukturierte Interviews mit Studenten, Vorlesern, Studienadministratoren und Oberstufenlehrer gewählt. Die Antworten schrieb ich simultan und ohne Tonaufnahme oder Diktiergerät auf einem Laptop auf, weshalb nicht immer der genaue Wortlaut wiedergegeben werden kann (Postholm & Jacobsen, 2011). Dazu ziehe ich Informationen von der Website der UiO, d. h. den Kursseiten der Anfangskurse (UiO, n. d. a, b, c) und den Seiten des Jahresstudiums und des Lektorenstudiums, heran. Indem ich verschiedene Gruppen über ihre Vorstellungen vom fachlichen Übergang von der Schule zur Universität und vom fachlichen Niveaus der Deutschstudenten und -kurse zu Wort kommen lasse, hoffe ich, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um ein möglichst korrektes Bild von der Realität zu zeichnen.

Als Fundament für die Interviewfragen (siehe Interviewguide im Anhang A) dienten mir Erkenntnisse aus der Forschung (siehe Forschungskapitel) über bspw. Fähigkeiten, die mit dem Studienerfolg zusammenhängen (Lødding et al., 2016). Vor allem nutzte ich die Fragebögen aus früheren Umfragen und Interviews als Inspiration (Lødding & Aamodt, 2015, S. 25-27; Wiggen et al., 2020⁴⁰; Hovdhaugen 2012, 2014).

Um die Inputqualität zu beleuchten, gingen die Fragen am Anfang des Gespräches auf den Sprachhintergrund und die bisherige Ausbildung ein. Vertiefend erforschte ich im nächsten Gesprächsabschnitt, wie gut die Studenten ihrer Meinung nach auf das Studium vorbereitet sind. Dazu gehört die Frage, was benötigt ist, um vorbereitet zu sein. Dabei fragte ich konk-

⁴⁰ Das Studienbarometer setzt sich aus jährlichen Umfragen unter den Bachelorstudenten im 3. Semester zusammen. Da ich mich auf das erste Semester konzentriere, sind nur die Fragen relevant.

ret nach Lernzielen der Schulpläne und Fähigkeiten, die der Forschung zufolge für das Studium wichtig sind (Lødding et al., 2016). Daraufhin fragte ich nach Prozessqualität, genauer gesagt nach den empfundenen Forderungen des Studiums und helfenden Maßnahmen der Universitätsangestellten und der Studenten. Hier fragte ich konkret nach Maßnahmen aus dem oben erwähnten Bericht über HF (Hovdhaugen, 2014). Abschließend erkundigte ich mich nach möglichen Lösungsvorschlägen. Diese Frage war kein Teil des Interviewguides, erwies sich jedoch bereits im ersten Interview als sehr ergiebig. An diesem Punkt holte ich die Meinung der Informanten zu den von der Forschung genannten Maßnahmen gegen Studienabbruch (Hovdhaugen, 2014) und Ideen von früheren Informanten ein. Fragen über Prozessqualität erwiesen sich als nicht relevant für die Oberstufenlehrer, die mit dem heutigen Deutschstudium nicht vertraut sind. Stattdessen fragte ich sie, was Lehramtsstudenten bei Studienabschluss können und wissen sollten, d. h. gewünschte Outputqualität.

Die Ungenauigkeit der Interviews durch Worte wie „viel“ und „schwierig“ ist mir bewusst. Es geht mir in dieser Aufgabe weniger darum genau festzustellen, wie viele Minuten bspw. pro Vorlesung Deutsch im Gegensatz zu Norwegisch gesprochen wird, oder wie viele Fehler ein Deutschstudent sich erlauben kann, um trotzdem ein A zu erhalten. Hier geht es mir um die subjektive Auffassung der Informanten wie sie das Studium erleben, ob es ihren Vorstellungen entspricht, wie zufrieden sie damit sind usw., was in dieser Hinsicht hohe Validität bezeugt (Hovdhaugen et al., 2016). Wie die Forschung zeigt, ist der *wahrgenommene* Schwierigkeitsgrad (Erfolgserwartung) oder Relevanzgehalt (Interesse) eines Studiums ausschlaggebend für das Abbruchsrisiko (Bornkessel, 2018; Hovdhaugen, 2012).

Die Behandlung der Personendaten in diesem Projekt wurde zu Beginn von dem norwegischen Zentrum für Forschungsdaten (Norsk senter for forskningsdata, NSD) akzeptiert. Aussagen der Informanten wurden anonymisiert. Die Einladung zum Interview (siehe Anhang C) schickte ich als E-Mail an alle, die Deutsch an der UiO unterrichten. Durch die Vorleser und die ILOS-Leitung wurden außerdem alle Studenten, die Herbst 2019 an mindestens einem Deutschkurs angemeldet waren, eingeladen. In dem Zusammenhang konnte ich auch einen Repräsentanten der Abteilungsleitung als Informanten gewinnen. Zusätzlich lud ich die Studenten, die mindestens acht Semester des Lektorenstudiums mit Hauptfach Deutsch absolviert hatten, direkt ein. Mit diesen habe ich im Laufe der Jahre mehrere Kurse zusammen studiert. Ich nenne sie „Masterstudenten“, obwohl einige bereits als Lehrer arbeiten und/oder das Studium abgeschlossen haben. Als letzte Gruppe suchte ich nach Lehrern, die Erfahrung im Unterrichten von Deutsch Niveau II haben. Zusätzlich zu mir aus Praktika bekannten

Lehrern fand ich einige Freiwillige durch meinen Aufruf in einer Facebook-Gruppe für Deutschlehrer in Norwegen.

Mein Fokus auf den Jahrgang 2019 war nicht nur in einem Bedarf an zeitnaher Analyse begründet, sondern ebenso in der Behauptung einiger Vorleser in privaten Gesprächen letzten Herbst, sich bei diesem Jahrgang sowohl besondere Mühe bei sozial integrierenden Maßnahmen in der Studienanfangsphase und bei der Senkung des Schwierigkeitsgrades gegeben zu haben, als auch mit den Resultaten sehr zufrieden zu sein. Dies läge bspw. an festen Studiengruppen im Literaturkurs. Die Masterstudenten sollten als erfolgreiche Absolventen des Bachelorniveaus eine rückblickende Perspektive und ihre Meinung über Outputqualität in meine Untersuchung einbringen.

Alle befragten Studenten erfüllten die Empfehlung der Universität, mindestens die Note 4 auf Niveau II im Schulfach Deutsch erreicht zu haben.

Mein gutes Verhältnis zu vielen der Informanten war einerseits ein Vorteil, da sie mir in den Gesprächen viel Vertrauen entgegenbrachten. Andererseits könnte es die Formalität eines offiziellen Interviews und die für eine wissenschaftliche Untersuchung notwendige Distanz und Objektivität verringert haben. Dies gilt es bei der Analyse der Antworten zu beachten.

Alle Freiwilligen interviewte ich fortlaufend, bis ich genug Daten gesammelt hatte. Die Kandidaten wurden einzeln in Person oder über Videogespräch befragt und konnten zwischen Norwegisch und Deutsch als Interviewsprache wählen. Um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, werde ich allen Informanten Codenamen geben und sie mit weiblichen Formen oder Pluralformen umschreiben (die Studentin - sie - die Studenten).

5 Beschreibung der Informanten

In diesem Kapitel fasse ich die in den Interviews gesammelte relevante Hintergrundinformation über die einzelnen Informanten zusammen, damit ihre Meinungen und Zitate im richtigen Kontext verstanden werden können. Interpretationen, Meinungen und Behauptungen in diesem Kapitel sind direkte Aussagen der Informanten, die ich neutral wiederzugeben versuche. Nach diesem Überblick werde ich im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Interviews wiedergeben und analysieren.

| Informantengruppe | Codename | Anzahl |
|--------------------------|-----------------|---------------|
| Anfängerstudenten | AS | 5 |
| Masterstudenten | MS | 4 |
| Angestellte der UiO | VO | 5 |
| Oberstufenlehrer | LE | 6 |

Tabelle 1. Anzahl und Codenamen der Informantengruppen

Zu den befragten Studenten gehören fünf Anfängerstudenten (AS1-AS5), die August 2019 ohne frühere Studienerfahrung im Deutschstudium immatrikulierten. Alle außer AS4 hatten die Noten 5 oder 6 von Niveau III, d. h. ein Jahr mehr Deutschunterricht als die Universität voraussetzt. Nach eigenen Angaben erreichten sie B1-B2 im Niveautest von UniStart Deutsch@NBL (onSET, n. d.; ZIF, n. d.). AS1 und AS2 finden das Studium anspruchsvoll und schwierig, ziehen das Jahresstudium aber wie geplant durch. AS4 und AS5 gaben das Deutschstudium im ersten Semester auf. AS3 hatte einen Bachelor geplant, wird jedoch nur das Jahresstudium beenden.

AS1 und AS2 gingen von der Oberstufe direkt zum Deutschstudium über, um ihre Sprachfähigkeiten so weit wie möglich zu steigern, damit sie später in einem deutschsprachigen Land leben können. AS1 schätzt ihre grammatischen Fähigkeiten schlechter ein als AS2. Beide finden ihre Aussprache nicht so gut, aber verständlich und für das Studium gut genug. Lernstrategien benutzen sie bewusst und oft, zum Beispiel durch deutsche Medien. Beide sehen das Studium in positiverem Licht als die anderen befragten Studenten. AS2 wurde als einzige befragte Studentin vom Studium nicht „geschockt“, sondern nur überrascht. Auf die drei Prüfungen im ersten Semester bekam AS1 drei C, AS2 zwei B und ein C.

AS3 war vom Studieninhalt sehr überrascht und bereut, Deutsch gewählt zu haben. Sie hatte mehr Kommunikationstraining und weniger theoretischen Lernstoff über die Sprache erwartet. Vor allem der Grammatikkurs forderte viel grammatisches Vorwissen und war für sie wenig interessant. Die fortgeschrittene Sprache der Vorleser und die schnelle/hohe Progression des Lernstoffes bereiteten ihr weitere Schwierigkeiten. Für das erste Semester bekam sie zwei D und ein C.

AS4 hatte die Note 5 von Niveau II. Niveau III wollte sie belegen, doch es gab an ihrer Schule zu wenige Schüler dafür. AS4 – wie auch AS5 – wurde von Karriereratgebern und Deutschlehrern zum Deutschstudium ermutigt, bereute es jedoch später. Im Sommer vor Studienbeginn las sie zwei Bücher des Lernstoffes als Vorbereitung auf das Studium. Den Anfang des Semesters beschreibt sie als motivierend und interessant, vor allem den Phonetikkurs. Mit Hilfe von Freunden tat sie rechtzeitig, was die Vorleser verlangten, obwohl ihr das Verfassen von akademischen Texten schwerfiel. Mit der Zeit wurde die Arbeitsmenge vor allem im Grammatikkurs zu groß und zu schwierig, was ihr mitten im Semester einen „Schock“ bereitete. Sie findet, dass mindestens Niveau III im Schulfach Deutsch für das Studium notwendig ist.

AS5 lernte Deutsch schon als Kind durch deutsches Fernsehen. Im Deutschunterricht in der Schule erhielt sie gute Noten ohne Anstrengung. Sie wollte Deutschlehrerin oder Diplomatin

werden. Bereits in der ersten Vorlesung im Studium erlitt sie einen „großen Schock“, als eine Übersicht über den Studieninhalt präsentiert wurde.⁴¹ Außerdem konnte sie nicht an der sog. „Patenwoche“⁴² teilnehmen und erlebte große Schwierigkeiten damit, sozialen Kontakt zu schaffen. Selbst mit der Studiengruppe des Literaturkurses bekam sie kaum Kontakt. Zu den Vorlesern, deren Deutsch sie nicht verstand, fühlte sie einen zu großen relationalen Abstand. Ihre Motivation sank nach eigenen Angaben hauptsächlich aufgrund sozialer Isolation, bis sie das Studium abbrach und das Gefühl hatte, ein Jahr verschwendet zu haben. Niemand nahm Kontakt mit ihr auf, als sie fehlte, was ihren Eindruck, „unwichtig und unsichtbar“ zu sein, verstärkte.

Die Masterstudenten (MS1-MS4) immatrikulierten im Lektorenstudium mit Hauptfach Deutsch Herbst 2014 oder 2015.⁴³ Sie hatten zu Beginn ihres Deutschstudiums bereits Studienerfahrung, da am Anfang des Lektorenstudiums zwei Semester mit dem Nebenfach vorgesehen sind.

MS1 belegte einen selbstfinanzierten Sprachkurs auf Niveau B2 gegen Ende eines einjährigen Deutschlandaufenthaltes und einen weiteren privaten Kurs im Sommer vor ihrem ersten Deutschkurs an der UiO. Nach eigenen Angaben kam sie im Studium gut klar und bekam auf alle Deutschprüfungen die Noten B oder C.

MS2 hat seit der Mittelstufe Kontakt mit deutschen Freunden. Sie belegte Niveau III als „Privatist“.⁴⁴ Auf Niveau II bekam sie die Note 6, auf Niveau III eine 4 und im Studium „fast nur C, egal wie sehr [sie sich] anstrenge“ (MS2). Ihr Nebenfach ist Norwegisch, weswegen sie vor dem Deutschstudium bereits 60 Studienpunkte darin ablegte. Ohne den norwegischen Grammatikunterricht an der Universität wäre sie nicht gut genug auf das Deutschstudium vorbereitet gewesen, vermutet sie.

MS3 und MS4 sind mit Deutsch aufgewachsen. Sie nahmen in der Schule am Deutschunterricht teil und erhielten leicht die besten Noten. Das Deutschstudium an der Universität empfanden sie dennoch als sehr schwer. MS3 erreichte die Noten A-C mit Durchschnitt B. Sie findet, dass sie mehr As verdient hätte, die Professoren aber zu hohe Ansprüche gestellt hät-

⁴¹ „Ich dachte: ‚Scheiße, werden wir das alles durchnehmen?‘“ (AS5).

⁴² In der Woche vor Studienstart (Norw. *fadderuke*) können neue Studenten durch soziale Veranstaltungen und „Paten“ (erfahrene Studenten) ihre Kommilitonen und ihre Institution kennenlernen.

⁴³ Von elf Studenten, die 2014 im Lektorprogramm mit Hauptfach Deutsch immatrikuliert wurden, haben drei Studenten mindestens die ersten acht Semester des Studienplans bestanden. 2015 immatrikulierten acht Studenten, wovon vier mindestens acht Semester abgeschlossen haben (Kommunikation mit der ILOS-Leitung 15.5.2020). Von den Studenten aus diesen Jahrgängen, die dieses Studium abbrachen oder eine langsamere Progression hatten, konnte ich keine für ein Interview gewinnen.

⁴⁴ Ein sog. Privatist kann Prüfungen für Schulfächer ablegen, ohne am Unterricht teilgenommen zu haben (Utdanningsdirektoratet, 2020).

ten. MS4 hätte sich nach eigenen Angaben „viel Stress machen“ und sehr großen Arbeitseinsatz leisten müssen, um A zu erreichen. Ihr Notenschnitt liege zwischen B und C.

Die Angestellten der UiO (VO1-VO5) werde ich der Anonymität wegen „die Vorleserin“ nennen, weil alle langjährige Unterrichtserfahrung mit Deutschkursen haben.

Von den sechs befragten Oberstufenlehrern (LE1-LE6) betreuen LE2, LE3 und LE6 regelmäßig Lehramtspraktikanten. LE4 wirkte an einem Lehrbuch mit und war Teil eines dreijährigen Projektes über den Übergang von der Oberstufe zum Studium.

6 Analyse der Interviews

In diesem Kapitel gebe ich die relevantesten Ergebnisse der Interviews in einer dialogischen Struktur wieder, um Facettenreichtum und Einverständnis jeder Gruppe und UiOs Website über die wichtigsten Faktoren zu Wort kommen zu lassen und den anderen Gruppen gegenüber zu stellen. Input-, Prozess und Outputqualität müssen hier im Verhältnis zueinander gesehen werden. Bei der Analyse der Antworten fand ich fünf teilweise widersprüchliche Beschreibungen des Deutschstudiums: der UiO-Website, der Lehrer, der Studenten vor Studienbeginn, der Studenten nach Studienbeginn und der Vorleser. Ich strukturiere dieses Kapitel nach den in Forschung und Interviews als für den fachlichen Übergang einflussreich erkannten Faktoren, wie Schwierigkeitsgrad, Arbeitsaufwand, Studieninhalt, fachliche Hilfestellung und Benotung. Dabei werde ich aufgrund der Datenmenge erste Linien zur Forschung ziehen und nach jedem Unterkapitel erste Diskussionsansätze aufführen. Einleitend gebe ich kurz Aussagen der Informanten über die Problematik von Studienabbruch wieder.

6.1 Studienabbruch

Die Informanten unterstreichen die Nachteile einer niedrigen Durchführungsrate. Wenn Anfängerstudenten erst nach Studienbeginn merken, dass das Deutschstudium nicht zu ihnen passt, ist es zu spät für eine gute mentale, praktische oder akademische Vorbereitung, bedauern die befragten Studenten. Informanten mit einer solchen Erfahrung fühlen, dass sie mit der Wahl zum Deutschstudium „ein ganzes Jahr verschwendet“ (AS3-AS5) haben. Dies gilt auch für AS3, welche aufgrund von einem Mangel an Alternativen das Jahresstudium abschließen will. VO3 problematisiert, dass so viele Studenten vom Schwierigkeitsgrad überrascht oder vom Inhalt enttäuscht werden:

„Am Anfang fallen viele weg. Anfangs sind es bspw. 70 Studenten. Das heißt, es gibt nicht genug Platz. Am Ende des ersten Semesters sind es dann 50. Schade, dass es in den ersten Wochen Chaos gibt, weil man nicht weiß, wer

bleibt und wer geht. Anfangs sind es zu viele und ich muss improvisieren. Es wäre besser mit weniger Plätzen, dass dann aber auch alle durchziehen.“

VO4 benutzt das Argument der Finanzierung und erläutert, dass die Universität Geld für Studienplätze, erreichte Studienpunkte und abgelegte Grade, wie Bachelor und Master, erhält. Sie sieht eine Notwendigkeit für mehr Bewerber für das Deutschstudium, mehr Wettbewerb um die Studienplätze und mehr Deutschlehrer in der Gesellschaft. Momentan kämen so gut wie alle Studenten, die auf dem Papier qualifiziert sind, ins deutsche Jahresstudium. Eine Vorleserin ist mit dem Jahrgang 2019 besonders zufrieden: „Letzter Herbst war gut, von 55 Studenten sind nur fünf⁴⁵ durchgefallen.“ Diesen Erfolg schreibt sie erweiterten sozialen Angeboten in der Patenwoche und der Unterrichtsqualität der ehemaligen Literaturvorleserin zu, die von vielen Professoren und Studentinnen in meinen Interviews gelobt wurde.

Finanzierung und eine mangelnde Übersicht über die Teilnehmer sind Argumente für Maßnahmen gegen sowohl Studienwechsel als auch Studienabbruch, die ebenfalls von der Forschung herangezogen werden (siehe Forschungskapitel).

6.2 Schwierigkeitsgrad

Lernerfolg nennen die Informanten als wichtige Motivationsquelle (vgl. Lødding & Aamodt, 2015). Dazu zählen sie die Fähigkeit, ein Gespräch auf Deutsch aufrecht erhalten zu können oder ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu verstehen. Letztere Erfolgserlebnisse werden von den Informanten „Aha-Erlebnis“ (VO5) oder „Heureka-Moment“ (AS1) genannt.

Umgekehrt berichten Informanten von Demotivation bis Angst bei zu hohen Anforderungen, was Krashens (1982) affektiven Filter erhöht. Daher stellt sich die Frage, wie gut der Schwierigkeitsgrad des Studiums an den fachlichen Voraussetzungen der Studenten anschließt. In diesem Unterkapitel untersuche ich die verschiedenen Meinungen zum Schwierigkeitsgrad, um herauszufinden, inwieweit der Lernstoff „in Reichweite“ der Studenten ist. Zuerst erläutere ich die Vorstellungen der Lehrer und Studenten vor Studienbeginn über die fachlichen Herausforderungen im Studium. Danach vergleiche ich die Meinungen der Vorleser und der Studenten über das fachliche Fundament von Anfängerstudenten inklusive Studierfähigkeiten.

Anschließend gebe ich jeweils Auffassungen der Vorleser und Studenten darüber, wie sie die fachlichen Anforderungen des Studiums erleben bzw. erlebten und was das Studium „schwierig“ macht, wieder.

⁴⁵ Wahrscheinlich zählt sie nicht die Studenten, die vor den Prüfungen abgebrochen haben.

Auf UiOs Website sind Informationen über den Schwierigkeitsgrad der Deutschkurse begrenzt. Zusätzlich zur Empfehlung, über Sprachfähigkeiten entsprechend der Note 4 auf Niveau II im Schulfach Deutsch oder besser zu verfügen⁴⁶, geben der Phonetik- und der Literaturkurs Deutsch und Norwegisch als Unterrichtssprache an und der Grammatikkurs nur Deutsch. In der Beschreibung für das Lektorenstudium mit Fremdsprache steht: „Bist du dir über dein sprachliches Niveau unsicher?“ Daraufhin folgen Links zu Sprachtests in Französisch und Spanisch und ein Link zu einer Sammlung deutscher digitaler Ressourcen (UiO, 2020b), welche zu einem digitalen deutschsprachigen grammatischen Informationssystem führt (Grammatisches Informationssystem, n. d.).

6.2.1 Die Perspektive der Lehrer, Website und Studenten vor Studienbeginn

Von der Schule her sind die Studenten zufolge der befragten Lehrer niedrige Anforderungen gewöhnt. Die meisten der befragten Oberstufenlehrer fürchten negative Auswirkungen auf die Durchfallrate in der Oberstufe bei erhöhtem Schwierigkeitsgrad. Sie wissen sehr wenig über das Deutschstudium, auf das sie theoretisch einen Teil ihrer Schüler vorbereiten. Ihre Vorstellung vom Deutschstudium basiert hauptsächlich auf ihren eigenen Studienerfahrungen. Einige Lehrer sagen, dass sie ihre Schüler hauptsächlich auf das Abschlussexamen vorbereiten und weniger an ein potenzielles Deutschstudium ihrer Schüler denken, vor allem aufgrund der geringen Anzahl Schüler, die Deutsch studieren wollen. LE4 stellt womöglich eine Ausnahme dar, da sie an einem Forschungsprojekt über Studienvorbereitung in der Oberstufe teilgenommen hat. Sie schätzt die Studierfähigkeiten der Schüler gut ein und findet den „Übergang [zum Deutschstudium] nicht so riesig“. Die Anfängerstudenten müssten lediglich lernen, Langeweile auszuhalten. Die Schule sei vielleicht zu spannend und abwechslungsreich, verglichen mit der Universität. Ebenso wie LE2 stuft sie das Deutschstudium als tragbar ein, auch für Schüler mit der Note 4 von Niveau II im Schulfach Deutsch, insofern sie hart arbeiten. Dies bezweifeln die anderen Lehrer. LE1, LE3 und LE5 finden, dass Schüler mindestens die Note 5 von Niveau II brauchen, um gut auf das Deutschstudium vorbereitet zu sein. Für LE6 sind zusätzlich mindestens Niveau III oder Sprachkurse notwendig, um den Übergang zum Studium bewältigen zu können.

Manche Lehrer behaupten, das Deutschniveau in der Schule sei gesunken, vor allem das Grammatikwissen. Dies deckt sich mit dem Schwerpunkt des Lehrplans auf kommunikative Fähigkeiten (siehe Forschungskapitel). Gleichzeitig behaupten LE1-LE3, dass Deutsch und

⁴⁶ In der Kursbeschreibung steht als Empfehlung zu Vorkenntnissen: „Der Unterricht setzt mindestens Niveau II (o. Ä.) der Oberstufe mit Note 4 oder besser voraus.“ (UiO, n. d. a, b, c).

Mathematik die Schulfächer mit der höchsten Durchfallquote sind. Wenige geplante und noch weniger durchgeführte Unterrichtsstunden seien ein Problem. Sie bedauern einen Mangel an Forschung über das fachliche Niveau des Deutschunterrichts. Es gibt unter Lehrern jedoch auch andere Meinungen. LE4 sieht eine durch die zentrale schriftliche Abschlussprüfung in der Schule gegebene Stabilität des Niveaus.

Die studierenden Informanten beschreiben ebenfalls den Deutschunterricht an der Schule als „leicht“ bis „sehr leicht“. Die Muttersprachler und AS5 sagen explizit, dass sie sich nicht anstrengen mussten, um eine 6 zu kriegen. Nur AS2 empfand den Deutschunterricht auf Niveau III als im positiven Sinne anspruchsvoll und lehrreich – nicht zuletzt durch den frequenten Deutschgebrauch ihres Lehrers im Unterricht. AS2 wusste von der Kursbeschreibung und aus eigener Erfahrung, dass der Unterricht fast nur auf Deutsch sein würde. Außerdem interpretierte sie die Anforderung „Niveau II, Note 4“ dahingehend, dass der Unterricht anspruchsvoll werden würde. Alle anderen Studenten erwarteten aufgrund derselben Angabe ein leichtes bis schaffbares Studium, weil sie bessere Voraussetzungen hatten als empfohlen. Sie gingen außerdem von Norwegisch als hauptsächliche oder teilweise benutzte Unterrichtssprache aus. Mit anderen Worten dachten alle Studenten außer AS2 vor Studienbeginn, dass der Schwierigkeitsgrad des Deutschstudiums gut an die niedrigen Anforderungen, die sie von der Schule gewöhnt waren, anknüpfen würde.

6.2.2 Lernziele und Studierfähigkeiten

Die Lernziele für den Deutschunterricht an der norwegischen Schule sind einigen Informanten zufolge (zu) offen, und können unterschiedlich interpretiert werden. Trotzdem dienen sie als Messstab für die Studienqualifizierung, weil die Note 4 auf Niveau II als Minimum empfohlen wird. Daher zeigte ich allen Informanten vier dieser Lernziele, die sich auf Lesen, Aussprache, Grammatik und Landeskunde beziehen (Utdanningsdirektoratet, 2006).⁴⁷ Dazu fragte ich nach sieben Fähigkeiten, die die Forschung für das Studium generell für maßgeblich hält: „Selbstständige Arbeitsmethoden; Fähigkeiten in schriftlicher Textproduktion; Kapazität, große Textmengen zu lesen (gründlich lesen, überfliegen); Fähigkeit zum kritischen Denken; grundlegendes Fachwissen; Interesse und Motivation zum Lernen; Fähigkeit, sich zu orientieren und sich Klarheit in den Anforderungen des Studiums zu verschaffen“ (Lødding &

⁴⁷ Leseverständnis: „formelle und informelle Texte in verschiedenen Genres lesen und die Meinungen und Einstellungen des Autors darlegen.“

Aussprache: „mit guter Aussprache und Intonation kommunizieren.“

Grammatik: „Wörter, Satzbau und Textstrukturen zielgerichtet und variiert anwenden.“

Landeskunde: „Aspekte der Geografie und Geschichte des Sprachgebietes erklären.“ (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Aamodt, 2015, S. 79; Lødding et al., 2016). Ich fragte, inwiefern diese für das Studium wichtig seien und wie sehr sie selbst bzw. die Studenten mit Note 4 oder besser diese Fähigkeiten vor Studienbeginn erreicht haben. Ich werde aus Platzgründen nicht alle Antworten wiedergeben, sondern nur signifikante Funde zusammenfassen.

Die Note 4 in Niveau II bedeutet den Lehrern zufolge nicht nur die partielle Meisterung jedes Lernziels des Lehrplans (Utdanningsdirektoratet, 2006), sondern auch der von mir genannten Studierfähigkeiten. Schüler mit der Note 5 oder 6 beherrschten diese Fähigkeiten größtenteils. LE1 konkretisiert: „Ob die Schüler 5 oder schlechter kriegen, ist in hohem Grad davon abhängig, ob sie diese [sieben Studier-] Fähigkeiten können.“ Alle befragten Lehrer sehen die größte Herausforderung in der geringen Lesekapazität der Schüler, auch bei den besten Noten. Die befragten Studenten behaupten, bis auf wenige Ausnahmen alle vier Lernziele vor Studienbeginn erfüllt zu haben. Ihre Landeskundenkenntnisse und Grammatikfähigkeiten werden von je zwei Studenten als nicht so gut eingeschätzt.

Die Vorleser tendieren generell zu der Behauptung, die Studenten hätten diese Lernziele – teilweise bei weitem – nicht erreicht, was sie aber auch nicht erwarteten, da ihre Kurse auf einem sehr niedrigen Niveau anfangen. Aussprache wird von allen Informanten als am wenigsten notwendig für das Studium eingestuft. Nach Meinung der Mehrzahl aller Informanten sei die Aussprache der Anfängerstudenten genügend und würde im Phonetikkurs gut aufgebaut werden.

Von den Grammatikanforderungen des Studiums waren die Studenten am meisten überrascht. Hier liegt zufolge Studenten und Vorlesern die größte Herausforderung für Studenten. Beispielsweise fiel es der Muttersprachlerin MS4 schwer, Grammatik erklären zu müssen, da dies vorher nie von ihr gefordert worden war. Im Kontrast dazu sagt eine Grammatikvorleserin: „Ein Grundinventar von grammatischen Begriffen oder Kenntnissen ist bei mir weniger gefordert. Wichtiger ist es, einen Sinn dafür zu haben, dass Sachverhalte komplizierter sein könnten als gedacht. Terminologie, Taxonomische Einteilung [...], das ist nicht so wichtig. Das können wir denen beibringen. Einen Sinn für abstrakte Zusammenhänge zu haben, das ist wichtiger. Ist ein Student für naturwissenschaftliche Studien geeignet, ist er auch für das Deutschstudium geeignet. Und umgekehrt.“

Vorwissen im historischen und geografischen Bereich (Landeskunde) sieht die Mehrzahl der Studenten als vorteilhaft bis notwendig. In den höheren Kursen des Studiums seien weitaus mehr als „grundlegende Kenntnisse“ gefragt. Viele der dort erwarteten Fakten kannten selbst

Studenten mit deutschem Abitur nicht, behaupten die Masterstudenten.⁴⁸ Die Vorleser meinen das Gegenteil, nämlich, dass so gut wie keine kulturellen Kenntnisse vorausgesetzt würden. Dazu fügt VO1 hinzu, dass sie oft eine „Korrelation“ von inhaltlicher Stärke und guten Sprachfähigkeiten beobachte.

Bei der Frage nach der Lesekapazität der Studenten ist der Kontrast zwischen Vorlesern und Studenten am größten. Die Studenten finden, dass sie sehr gut „große Mengen Text lesen“ können und die Vorleser behaupten unison das Gegenteil. Vielleicht liegt diese Meinungsverschiedenheit am Unterschied von dem, was die zwei Gruppen in „große Mengen Text“ legen. Der Lesestoff der Anfängerkurse wird von den Vorlesern als zu wenig und von den Studenten als zu viel aufgefasst. Einig sind sie sich jedoch darin, dass die Studenten große Schwierigkeiten damit haben, alle obligatorischen Texte zu lesen.

Anhand der Antworten über Studierfähigkeiten lässt sich ein Widerspruch in der Einschätzung, inwieweit die Studenten diese Fähigkeiten erreicht haben, erkennen. Die Studenten finden pauschal gesagt von sich selbst, dass sie die Fähigkeiten ganz gut beherrschen, außer Aussprache und kritischem Denken (welche trotzdem genügend seien), und Schreiben von akademischen Texten. Einige unterstreichen, dass sie diese weder den Schullehrern noch den Vorlesern zu verdanken haben. Beim Schreiben empfinden die Studenten sowohl das Vermeiden von grammatischen Fehlern und die Forderung, dem Genre „akademischer Text“ gerecht zu werden, als herausfordernd bis unerreichbar schwer.

Vereinfacht gesagt sind sowohl die vier ausgewählten Lernziele von Niveau II als auch die oben genannten Fähigkeiten, die für das Studium generell wichtig sind, in den Augen der Studenten wesentlich für das Deutschstudium, mit Ausnahme von Aussprache und kritischem Denken. Für die Vorleser ist es nicht so eindeutig. Sie sehen in diesen Fähigkeiten einen großen Wert, aber keine große Notwendigkeit. Sie haben angeblich das Studium aus eigener Sicht bereits so leicht gemacht, dass sie diese Fähigkeiten - außer Motivation/Interesse und Selbstständigkeit - nicht sonderlich voraussetzen. Hier erleben Studenten und Professoren die Ansprüche des Studiums fast gegensätzlich.

Zusätzlich nannten die Informanten verschiedene Voraussetzungen, die für das Deutschstudium wertvoll bis notwendig angesehen wurden. Von den Studenten wurden hohe Voraussetzungen genannt, wie bspw. ein in Deutschland absolvierter Schulgang und Erfahrung von

⁴⁸ Sie kritisieren die Haltung der Vorleser auf dem Masterniveau, als würden diese entrüstet denken: „Wieso wissen Sie das denn nicht?“

anderen Studiengängen (vor allem norwegische Grammatik), als auch soziokommunikative Fähigkeiten, wie Kenntnis von deutschen Normen über Verhalten und Formulierung im Unterricht, avanciertes Hörverstehen inklusive an die Unterrichtssprache der Vorleser gewöhnt zu sein (Fachbegriffe, Alltagssprache, Füllwörter), Mut zum Reden und ein großer Wortschatz.

6.2.3 Die rückblickende Perspektive der Studenten auf den Schwierigkeitsgrad

Alle Studenten waren vom Schwierigkeitsgrad überrascht und alle außer AS2 erlebten einen „Schock“. MS2 findet schriftliche Prüfungen ohne Hilfsmittel „unmöglich“. Die meisten Studenten beurteilen die Anfangskurse, teilweise mit dem Phonetikkurs als Ausnahme, als zu schwierig. MS4 und AS2 finden von den Anfangskursen nur das Niveau im Grammatikkurs zu hoch. Trotzdem wünscht AS2 – wie auch die anderen Informanten – sich mehr Information über die Anforderungen und Arbeitsmethoden:

„Ich habe ja gesehen, dass viele rausgefallen sind, weil sie ihre eigenen Fähigkeiten überschätzt hatten oder im Studium nicht das lernten, was sie lernen wollten. Aber es ist auch problematisch, deutlich über die Erwartungen zu sein, weil es dann sehr anspruchsvoll klingt, und sich weniger Leute für das Studium bewerben würden. Denn für manche ist es zwar schwierig am Anfang, aber durchführbar, wenn sie durchhalten. [...] Man muss über die Realität orientieren, ohne abzuschrecken. Das ist ein Balancegang.“

Dieses Dilemma wurde in so gut wie jedem Interview ausgedrückt. Weiter berichtet AS2 von einer Kommilitonin, die die Note 4 auf Niveau II hatte und davon überzeugt war, dass es gut laufen würde. Doch als die ersten Aufgaben kamen, gab sie das Studium auf. So sagt auch AS3 frustriert über ihren Studienabbruch: „Ich dachte, mit der Note 5 von Niveau III wäre ich gut genug für das Studium. Ich hätte darüber informiert werden sollen, wie schwierig und anders es ist. [...] Dieses Studium ist für Sprachnerds!“

Die meisten Nicht-Muttersprachler hatten beträchtliche Schwierigkeiten dabei, die Vorleser zu verstehen, nicht zuletzt aufgrund der großen Menge unbekannter Fachbegriffe. Dazu berichten die Informanten über ein (zu) hohes Tempo. Einige sagen, sie hätten selten den Mut, den Vorlesern Bescheid zu geben, wenn der Unterricht zu schnell geht. Die meisten Studenten klagen darüber, dass die Vorleser den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts und die Notengebung nach den Muttersprachlern im Kurs richten. AS2 dagegen war überrascht, dass im Unterricht immer wieder ins Norwegische gewechselt wurde, oft durch eine auf Norwegisch formulierte Frage einer Studentin, woraufhin die anderen Studenten dachten: „Jetzt ist es

okay, Fragen auf Norwegisch zu stellen. Jetzt wird die Vorleserin auf Norwegisch antworten.“ Einige kurzzeitig angestellte Vorleser der Anfängerkurse konnten kein Norwegisch, was für Nicht-Muttersprachler oft ein Problem war.

Eine Masterstudentin unterstreicht, dass jeder Vorleser andere Erwartungen stellt und einen eigenen Unterrichtsstil hat, was zu Unsicherheit und Unklarheit über die Erwartungen des Vorlesers führen kann. Überhaupt finden die meisten befragten Masterstudenten, dass dieses „Elitestudium“ (MS3) vom Niveau und Inhalt her am besten für deutsche Muttersprachler geeignet ist.

Alle Masterstudenten beschreiben das Studium nach den ersten zwei Semestern als sehr schwierig und umfangreich. Die Masterstudenten berichten von Unbehagen bis Angst in Situationen, wo ihnen direkt Fragen gestellt wurden, auf die sie keine Antwort wussten oder wissen konnten. Eine Masterstudentin findet, dass der Unterschied zwischen Bachelor und Masterkursen nur in der erhöhten Menge Prüfungsstoff besteht.

Mit dem Phonetikkurs sind die Studenten generell mehr zufrieden was Arbeitsaufwand, Struktur, Inhalt und Relevanz angeht. Das Deutsch der Vorleserin sei leichter zu verstehen, der Prüfungsstoff klarer abgegrenzt und es sei für Norweger realistischer, ein A zu kriegen.

6.2.4 Die Perspektive der Vorleser auf den Schwierigkeitsgrad

Vier von fünf Vorlesern stimmen dem zu, dass „einige“ bis „fast alle“ Studenten von den Ansprüchen des Studiums „geschockt“ werden. VO2 fragt sich, ob der „Schock“ an der geforderten Selbstständigkeit und gegebenen Freiheit läge. VO3 sieht das Problem am hohen Gebrauch von Deutsch als Unterrichtssprache. VO5 berichtet von empörten Studenten, die von vielen grammatischen Phänomenen angeblich „noch nie gehört“ hätten und die Menge von vorausgesetztem Wissen ungerecht finden. Dabei setze sie weniger voraus als von den Studenten angenommen und finge – bspw. bei dem berüchtigten Konjunktiv – „fast bei null“ an. Wehrhafte Kommentare der Studenten machten das Lehren von „neuem“ Wissen schwer. Der Schock sei größer für die Studenten, die nicht den Wert der Wissenschaft einer Sprache „an sich“ einsehen, beklagt VO5.

Die Vorleser behaupten, das Niveau wäre bereits sehr niedrig und könne nicht weiter gesenkt werden. VO4 berichtet von Bemühungen der Vorleser zur „Dämpfung des Schocks“, ohne das Endniveau der Studiengrade zu senken. Früher sei die erwartete Lernkurve noch steiler gewesen, wie eine 45° Steigung. Jetzt sei die Progression am Anfang flacher und steige exponentiell, bis sie im gleichen Punkt wie die frühere 45° Steigung endet (siehe Steigung a in Figur 3 im Diskussionskapitel). Beispielsweise wurde die Literatur von vor 1900 rausgenom-

men, weil manche sie als schwieriger als moderne Literatur einstufen.⁴⁹ Eine Vorleserin sagt: „Wir erwarten ja auch relativ wenig. Aber wir erwarten Arbeitseinsatz und Fleiß.“ VO5 findet das geforderte Niveau in ihrem Grammatikkurs frustrierend niedrig aufgrund der vorgegebenen Prüfungsform. Dadurch, dass die Prüfungsform eine schriftliche Klausur ist, habe sie nicht genügend Raum für komplexe Gedankengänge. Sie lehrt in dem Kurs Grundwissen, weil es nötig ist, aber ungern. Lieber möchte sie den Studenten Selbstständigkeit beibringen, was für sie ein Zeichen von hohem Niveau ist. Im zweiten Semester gäbe es eine Übereinstimmung zwischen Studienanforderung und Fähigkeiten der Studenten, die „noch übrig“ sind. VO3 bemüht sich, teils Norwegisch und teils langsames, deutliches und einfaches Deutsch zu sprechen. Außerdem unterstreichen einige Vorleser ihre Offenheit gegenüber Rückmeldungen über Tempo und Schwierigkeitsgrad von den Studenten.

Eine Vorleserin, die allerdings nicht selbst im Master unterrichtet, sagt ausdrücklich, dass Masterkurse immer noch ein Fremdsprachenstudium seien, und kein Germanistikstudium auf gleichem Niveau wie in Deutschland. Sie weist auch auf alte Masteraufgaben hin, um zu beweisen, dass die Ansprüche an einen deutschen Master in Norwegen früher viel höher waren als heute. VO5 bedauert das durch Mangel an Spezialisierung und dadurch Tiefe bedingte „niedrige“ Niveau der Masterkurse. Ein Elitestudium sei es nicht, weil weder Forderungen noch Leistungen besonders hoch seien, finden die Vorleser.

Das Dilemma, einerseits eine Universität mit fortgeschrittenem Lernstoff sein zu wollen, und andererseits den Studenten entgegenzukommen, diskutierten die Angestellten der UiO seit Jahren. VO1 beklagt „die Trägheit des Systems“, wegen der sich das System nur schwer und langsam verändert. Eine Vorleserin behauptet, die anderen Vorleser „stöhnen zu viel [darüber], wie schlecht die Studenten sind“.

Die Vorleser erhalten von der Universität nach eigenen Aussagen keine Information darüber, welche Studenten für welches Studium angemeldet sind, welchen Sprachhintergrund sie haben, wer deutsche Eltern hat oder in Deutschland gelebt hat, warum sie Deutsch studieren und was sie genau am Fach interessiert. VO2 erwähnt, dass sie die Studenten im ersten Semester bittet, einen Fragebogen mit solchen Fragen für sie auszufüllen. Diese Informationen können den Vorlesern eventuell helfen, den Kurs mit Hinblick auf Niveau und Studieninhalt der Gruppe anzupassen.

⁴⁹ Ein interessantes Detail ist, dass MS1 und VO1 beide zufällig Thomas Mann als zu schwer für die Anfangskurse nennen. VO1 nennt Mann als Beispiel dafür, dass so schwere Literatur nicht unterrichtet wird. MS1 dagegen beklagt, dass sie Mann im Literaturkurs im zweiten Semester lesen musste. *Tristan* von Thomas Mann war Frühling 2016 tatsächlich Lernstoff (UiO, 2015b).

VO1-VO3 finden, dass das Niveau der Anfängerstunden über die letzten Jahrzehnte gesunken ist. VO5 sagt aber: „Nein, zu meiner Studienzeit war das Niveau auch nicht besser.“ VO4 findet eher, dass sich das Allgemeinwissen der Studenten *verändert* hat: „Die Studenten wissen andere Dinge über Geschichte, weil die Zeiten sich geändert haben. Die Medien haben sich auch verändert. Beispielsweise war Heinrich Böll eine Zeit lang [unter Norwegern] bekannt. Die Gesellschaft war einheitlicher, alle hatten von Thomas Mann gehört.⁴⁹ Jetzt ist das Wissen viel verstreuter. Seit Langem gibt es mehr Fokus auf die USA als auf Deutschland. Davor war Deutschland das Wissenschaftszentrum. Medien und Bücher sind mehr fragmentiert. Es gibt weniger gemeinsame Kultur und mehr diverse Interessen.“

6.2.5 Diskussion – Schwierigkeitsgrad

Im Großen und Ganzen schätzen die Studenten ihre sprachlichen Fähigkeiten – gemessen an Lernzielen des Fremdsprachenlehrplans und von der Forschung als studienvorbereitend eingestuften Fähigkeiten (Lødding & Aamodt, 2015) – als gut bis sehr gut ein. Die Vorleser widersprechen dem und problematisieren die niedrige Inputqualität der Studenten. Diese Auffassung überrascht angesichts der hohen Qualifikation der Mehrzahl der Anfängerstudenten. Die Studenten kritisieren die überraschend hohen Anforderungen des Studiums in Sprach- und Studierfähigkeiten. Dagegen behaupten die Vorleser, sie hätten die Anforderungen bereits sehr reduziert. In einem Punkt sind sie sich jedoch alle einig: Die Studenten haben Schwierigkeiten damit, den Ansprüchen des Studiums gerecht zu werden – vor allem in Bezug auf Lesen, Schreiben und grammatischem Vorwissen. Dies deckt sich mit den Befunden von Lødding et al. (2016), die ebenfalls einen Abstand von erforderter und tatsächlicher Inputqualität in diesen Aspekten problematisieren. Ihrer Meinung nach reichen die Lese- und Schreibfähigkeiten norwegischer Anfängerstudenten nicht mal für das Studieren und Verfassen von akademischen Texten auf Norwegisch. Meinen Informanten zufolge reichen sie noch weniger für das Verstehen und Produzieren von mündlichen (Vorlesungen) und schriftlichen Texten auf Deutsch. Die fachlichen Anforderungen des Studiums passen nicht zu den fachlichen Voraussetzungen der Studenten. Mit anderen Worten ist $i+1$ nicht gegeben (Krashen, 1982). Möglicherweise *lernen* die Studenten grammatische Phänomene im Studium ohne sie *erwerben* zu können, da sie außerhalb ihrer Reichweite liegen. Erst müssen die Studenten den Abstand zwischen ihren Fähigkeiten nach Schulabschluss (i) und dem Lernstoff des Deutschstudiums ($i+x$) durch kleine Lernschritte ($+1$) überbrücken, bzw. ihr i erweitern.

Den Lernstoff eigenständig in Reichweite bzw. in die proximale Entwicklungszone zu bringen wird durch unzureichende Information über das Studium erschwert. Die Website zeichnet

ein minimalistisches Bild von einem Studium, das mit der Note 4 von Niveau II erschwinglich ist – nicht zuletzt, weil die Vorleser das Studium als wenig anspruchsvoll sehen. Zusätzlich wurde die spärliche Information der Website von einigen Studenten falsch interpretiert, so dass sie in größerem Grad Norwegisch als Unterrichtssprache erwarteten. Möglicherweise überzeugte die Mindestempfehlung sie fälschlicherweise davon, dass ihre Inputqualität ausreiche, weswegen sie keinen Grund darin sahen, die Kursseiten genauer zu lesen. Die Vorstellungen der Oberstufenlehrer haben so gut wie keine empirische Basis. Sie schätzen das Studium etwas schwerer ein, als die Website vermuten lässt. Ratschläge von Karriereratgebern können ebenfalls den Schwierigkeitsgrad des Deutschstudiums unterschätzen, geht aus den Aussagen von AS4 und AS5 hervor. Die Studenten erwarten ein fachlich passendes bis leichtes Niveau, weil sie die Mindestempfehlungen der Website übertreffen. Wenn sie dann im ersten Semester die hohen Anforderungen erleben, haben sie weniger Zeit, um ihr *i* an das *i+x* des Studiums anzupassen, oder ein anderes Studium zu wählen.

Konkret überfordert die Unterrichtssprache die Anfängerstudenten. Das akademische Deutsch der Vorleser ist selbst für Studenten, deren Oberstufenlehrer angeblich viel Deutsch im Unterricht sprachen, ungewohnt. Vor allem Grammatikerklärungen mit vielen Fachbegriffen können die Studenten nicht verstehen. Die Vorleser behaupten, die Anforderungen des Studiums – vor allem zu Studienbeginn – bereits gesenkt zu haben und nicht weiter senken zu können, ohne das Endniveau der Studieneinheiten im Hinblick auf die einzelnen Kurse sowie das Jahresstudium, den Bachelor und den Master zu sehr zu beeinträchtigen.

6.3 Arbeitsaufwand

Die befragten Lehrer und Schüler beschreiben einen Schulalltag, der geringen bis keinen Arbeitsaufwand außerhalb der Unterrichtsstunden fordert. Gleichzeitig wird ein Großteil der Arbeitswoche durch einen fest strukturierten Stundenplan vorgegeben. An der Universität ist die Prozessqualität in dieser Hinsicht anders. Auf der Kursseite des Literaturkurses (UiO, n. d. c) steht:

„Als Vollzeitstudent wird von dir erwartet, dass du mindestens 12 Stunden wöchentlich in diesen Kurs investierst. In einer Unterrichtswoche bedeutet das 4 Stunden im Klassenzimmer, 8 Stunden zur Vorbereitung, d. h. Primärtexte lesen, Notizen nehmen, Fragen/kurze Beiträge vorbereiten und Sekundärliteratur lesen.“

Die anderen Kursseiten informieren nur über die Anzahl der Vorlesungen, Seminare und obligatorischen Aufgaben. Es gibt für jeden Kurs eine semesterspezifische Liste über den Lernstoff, allerdings ohne Seitenanzahl.

Keiner der Studenten erwähnte diesen erwarteten Arbeitsaufwand von 12 Stunden pro Kurs. Da ich nicht spezifisch danach fragte, kann ich nicht sagen, ob sie dies vor Studienbeginn wussten oder jetzt wissen. Die Interviewdaten zeigen jedoch, dass jeder befragte Student den Arbeitsaufwand als „sehr“ oder „zu“ umfangreich erlebte. Außerdem sei das Tempo des durchgenommenen Lernstoffes pro Zeiteinheit sehr hoch – sowohl innerhalb einer Unterrichtseinheit als auch pro Woche.

MS2 war vom hohen Arbeitsaufwand nicht überrascht, jedoch von den schlechten Noten, die sie trotz intensivem Arbeitseinsatz bekam. MS3 und AS2 vermuten, dass der Arbeitsaufwand in den meisten Kursen ungefähr so hoch ist wie in anderen Studiengängen. Eine Muttersprachlerin auf Masterniveau antwortete: „[Der benötigte Arbeitsaufwand] variiert sehr! In den Grammatikkursen musste ich viel lernen. Aber [das] Englisch[studium] war schlimmer.“ AS3 behauptet: „Nichts mehr ist obligatorisch, deshalb macht niemand etwas. Meine Kommilitonen machen wenig. Die [Vorleser] verlassen sich darauf, dass wir viel tun, ohne dass es obligatorisch ist.“ AS5 konkretisiert, dass ein Buch für 2-3 Wochen „viel“ ist.

Die Vorleser nennen den in ihren Kursen erforderten Arbeitsaufwand „nicht so viel“, „übersichtlich“, „nicht die ganze Arbeitswoche erfordernd“, „viel zu wenig“ oder „nach vielen Jahren endlich passend“. Gleichzeitig drücken die meisten Vorleser große Frustration über den geringen Arbeitseinsatz der Studenten aus. Sie täten kaum das Obligatorische, und noch weniger das Freiwillige. Ein Vorleser behauptet, es stünde in allen Kursbeschreibungen, wie viel Zeitaufwand erwartet wird.

6.3.1 Diskussion – Arbeitsaufwand

Die Zeitangaben des Literaturkurses sind hilfreich, aber ungenau. Der benötigte Zeitaufwand für eine Aufgabe ist bspw. vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, den Fähigkeiten und der Effektivität des einzelnen Studenten und seinen gewünschten Resultaten (Noten, Lernerfolg) abhängig. Lesen dauert länger je weniger Wörter verstanden und nachgeschlagen werden müssen. Abstand zwischen der Lernreichweite eines Studenten ($i+1$) und dem zu lernenden Stoff ($i+x$) verlangsamt den Lernprozess (Krashen, 1982). Mehr Lernschritte müssen in kürzerer Zeit bewältigt werden, um den Lernstoff zu erreichen. Erschwerend kommt womöglich der Abstand zwischen Lernstoff einer Woche und dem Lernstoff der darauffolgenden Woche hinzu. Selbst wenn der Lernstoff zu Beginn in der Reichweite der Studenten liegt, kann er

diese durch ein hohes Tempo rasch verlassen. In Vygotskys (1978) Modell muss sowohl die proximale als auch die abgeschlossene Entwicklungszone schneller erweitert werden, damit der Lernstoff von der proximalen Zone eingeholt wird oder in ihr bleibt. Wenn die Literaturkursseite meint, dass ein Student mit Note 4 auf Niveau II bei einem wöchentlichen Zeitaufwand von zwölf Stunden ein A oder B erreichen kann, müsste ein Student mit höheren Qualifikationen weniger Zeit in das Studium investieren, um A oder B zu erreichen.

Durch die hohen fachlichen Anforderungen, die die Studenten erleben, müssen sie auch mehr Zeit zum Lernen oder Lösen von Aufgaben aufbringen, als wenn der zu bearbeitende Stoff innerhalb ihrer proximalen Entwicklungszone läge. Sie müssen sich nämlich die kleinen Lernschritte selbst beibringen, bevor sie den präsentierten Lernstoff verstehen oder die Aufgabe lösen können. Andererseits kann aus Sicht der Vorleser das Endziel bei niedrigem Tempo nicht erreicht werden. Indem sich Arbeitsmenge und Schwierigkeitsgrad gegenseitig verstärken und die Anfängerstudenten sich nicht über den für sie benötigten Zeitaufwand im Klaren waren, wird der Übergang zum Studium in Hinblick auf den Arbeitsaufwand erschwert.

6.4 Studieninhalt

Die Informanten sind sich darüber einig, dass das Studium hauptsächlich für potenzielle Deutschlehrer und an Deutsch Interessierte sein sollte, und dass die Gesellschaft an für das Lehramt relevanter Outputqualität Bedarf hat. Es gäbe auch viele Studenten im Jahresstudium, die Deutschlehrer werden wollen oder sich später dazu entschließen könnten. Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Masteraufgabe ist es deshalb relevant, den Studieninhalt aus der Perspektive der Informanten auf Kontinuität mit Hinblick auf das Schulfach Deutsch und auf seine Relevanz für das Lehramt zu untersuchen.

Die Seite des Jahresstudiums (UiO, 2015a) informiert über den Nutzen des Deutschstudiums als „Vorsprung“ auf dem Arbeitsmarkt und als Teil des Lektorenstudiums. Sie verspricht neben Wissen *über* Sprache und Kultur die Verbesserung von einigen Sprachfähigkeiten: Aussprache, schriftlich und mündlich präsentieren und argumentieren, sowie Texte analysieren und kritisieren. Dabei wird Korrektheit angestrebt: „[Das Jahresstudium] gibt dir: Fähigkeiten in schriftlichem und mündlichem Deutsch, sodass du die Sprache richtig und idiomatisch anwenden kannst.“

Unter den Informanten, die Deutsch unterrichten, herrscht Einverständnis darüber, dass ein Deutschlehrer sehr gute Sprachfähigkeiten und Deutschdidaktik braucht. LE1-LE3 und LE6 konkretisieren, dass 60 Studienpunkte nicht genug sind, um Deutsch zu unterrichten. Am besten sei zusätzlich viel praktische Spracherfahrung. Ein Lehrer müsse ein tieferes Verständnis

haben, als das Niveau, das die Schüler erreichen sollen. Ein Lehrer muss bspw. Grammatik so gut verstehen, dass er die Regeln einfach und zweckgemäß erklären kann. Daher sei auch Deutschdidaktik – neben Fremdsprachendidaktik – sehr wichtig. Es sei darüber hinaus unabdingbar, über das heutige Deutschland Bescheid zu wissen und aktuelles und authentisches Unterrichtsmaterial finden zu können.

Den Lernstoff der Schule kennen die Universitätsvorleser nach eigenen Angaben nur begrenzt. Manche stützen sich auf eigene, lang zurückliegende Schulerfahrungen, andere auf die Schulzeit ihrer Kinder. Die Vorleser kennen die Lehrpläne, weisen aber auf deren vage Formulierungen und undefinierten Inhalt hin. Ein Vorleser nannte sie „bürokratische Lyrik“ mit „wenig Realitätsgehalt“.⁵⁰ Ein anderer Vorleser behauptet, der Konjunktiv sei im Lehrplan vorgeschrieben und in vielen Schulbüchern behandelt. Der Lehrplan erwähnt jedoch keine grammatischen Begriffe (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Die Studenten nennen Themen wie „Familie, Essen bestellen [und] Hobbys“ als Hauptinhalt des Deutschunterrichts der Schule. Darüber hinaus ist es von Klasse zu Klasse verschieden, wie viel und was sie bspw. in Bezug auf die Landeskunde gelernt haben. AS4 behauptet, „nichts“ über Geografie und Geschichte in der Schule durchgenommen zu haben.

Im Großen und Ganzen finden Studenten und Vorleser, dass das Studium die Sprachfähigkeiten der Studenten verbessert. Einige Studenten bedauern jedoch die geringe Förderung ihrer kommunikativen Fähigkeiten. Um auf Sprachreisen oder berufliche Gespräche vorzubereiten, sei das Studium zu theoretisch, findet die Mehrzahl der Studenten. AS2 findet, es bereitet am meisten auf weitere philologische Studien vor. Sie sagt: „Ich kann [nach dem Jahresstudium] viel über Genitiv und Konjunktiv sagen, aber ein Alltagsgespräch aufrecht zu halten, ist schwierig.“ AS3 ist anderer Meinung. Sie findet, dass das Jahresstudium relevant und ausreichend für Deutschlehrer ist, weil Phonetik, Literatur und Grammatik ihrer Meinung nach die drei Hauptbereiche einer Sprache sind. Für die Arbeitswelt sei allerdings eine Sprachreise relevanter. Die meisten Studenten wünschen sich, das Studium ähnelte mehr einem Sprachkurs oder beinhalte Sprachkurse, vor allem am Anfang des ersten Semesters. In den letzten Jahren wurde eine integrierte zweiwöchige Sprachreise zu Beginn des zweiten Semesters nach Kiel angeboten, an welcher AS1-AS3 teilnahmen. AS3, die vom Inhalt des Studiums enttäuscht war, gefiel der fachliche Inhalt des Sprachkurses in Kiel viel besser als der des Studi-

⁵⁰ Einige Informanten wiesen auf die Problematik der Notengebung hin. „Note 4 Niveau II“ bedeutet nicht unbedingt immer das Gleiche. Dies ist jedoch ein zu weites Feld für diese Masteraufgabe.

ums. Sprachreisen werden von so gut wie allen Informanten als motivierend und lehrreich angesehen.

Die Masterstudenten berichten einstimmig über „viel“ oder „zu viel“ für das Lehramt irrelevanten oder zu wenig relevanten Stoff, vor allem ab dem dritten Semester. Dies läge daran, dass der Inhalt des Studiums viel höher als der des Schulunterrichts gesetzt sei. Die akademische Wortwahl, die die Masterstudenten sich angeeignet haben, müssen sie wieder ablegen, um gut in der Schule unterrichten zu können, bedauert MS4. Selbst wenn im norwegischen Schulunterricht „Hochbegabte oder Muttersprachler auftauchen“, können sie den Stoff des Studiums nicht oder nur wenig nutzen. MS3 lachte laut, als ich fragte, wie relevant sie das Studium für den Lehramtsberuf findet: „Ich kann doch nicht Kafka oder Minnegesang im Schulunterricht analysieren! [...] Ich will doch keine Geschichtslehrerin werden!“ Im Studium sind die grammatischen Themen zu hoch gegriffen, und die kommunikativen Fähigkeiten zu tief, um sie als Deutschlehrer benutzen zu können. MS2 problematisiert:

“In der Schule redet man fünf Jahre lang über Familie, Zukunft, lalala. In der Uni ist dann alles Grammatik, superdetaillierte Geschichte, Mittelalterballaden etc. Dann geht man als Lektor zurück an die Schulen und soll über Familie, Zukunft, lalala unterrichten. Das passt doch nicht zusammen. [...] In der Schule sagen sie: ‘Das lernt ihr erst im Studium’ und im Studium sagen sie dann über dasselbe: ‘Das habt ihr doch schon in der Schule gelernt!’”

Der Fachinhalt, d. h. Wortschatz, Landeskunde, Themen und Wissen über die Sprache, sind laut Studenten sehr unterschiedlich in Schule und Studium. Dadurch seien Schüler unzureichend auf das Studium, und Lehramtsstudenten unzureichend auf den Schulalltag als Lehrer vorbereitet.

Mit dem Lernstoff des Phonetikkurses sind die Studenten am meisten zufrieden. Ihnen wird kontrastiv erklärt, wie sie ihre Aussprache verbessern können, trainieren diese in praktischen Übungen und lernen, wie sie Norwegern korrekte deutsche Aussprache beibringen können. All dies wurde als relevant für sowohl Lehramtsstudenten als auch Studenten, die ihre kommunikativen Deutschfähigkeiten verbessern wollten, aufgefasst.

Die Vorleser hören nicht gern Fragen über die Relevanz des Lernstoffes von ihren Studenten, wie: „Müssen wir das hier lernen?“ Sie finden, eine solche Haltung sei unpassend für Universitätsstudenten. Die Studenten sollten Wissen wertschätzen, selbst wenn es nicht direkt relevant für ihre Note oder ihre Karriere ist. Die Vorleser weisen darauf hin, dass sie keine Untersuchungen über die Relevanz ihres Studiums für die Arbeitswelt haben, und rein subjektiv antworten. Sie fürchten, dass Lehramtsstudenten nach 60 Studienpunkten noch zu viele

Sprachfehler machen, um gute Lehrer zu sein. Einige Vorleser sehen im Studium Ähnlichkeiten mit Sprachkursen, vor allem in den ersten Wochen des ersten Semesters. Andere finden, dass es im Studium keine Sprachkursaspekte gibt oder geben sollte. Eine Vorleserin wundert sich: “Warum lernen die [Studenten] nicht selbstständig Deutsch [als Vorbereitung]? Es gibt doch so viele Ressourcen im Internet!” Sie geht aber nicht darauf ein, wie die Studenten ihrer Meinung nach mithilfe dieser Ressourcen ihre (kommunikativen) Fertigkeiten ausbauen sollten.

In einer längeren Antwort einer Vorleserin auf die Frage der Relevanz, beleuchtet sie das Dilemma der Studienrelevanz vielseitig und geht dabei auf die Herausforderung, Arbeitsrelevanz und germanistische Bildungsideale auszubalancieren, ein:

„Es gibt jetzt erfreulich viele Lehramtsstudenten im Master. Wir sollten mehr Themen für die Schule [bzw. Lehramtsstudenten] anbieten, aber wir kennen den Schulalltag in Norwegen nicht. Wir brauchen mehr Dialog zwischen ILOS und ILS. Jetzt gibt es erste Ansätze, und das ist gut. Andererseits sind wir auch keine Serviceanstalt für andere Institute. Was wir unterrichten, soll nicht nur praktisch verwendbar sein. Wir betreiben Grundlagenwissenschaft. Es gibt einen Knoten von möglichen Interessen. Niemand ist so ganz zufrieden. [...] Was will die Uni eigentlich? Ausbildung oder Bildung? Wir sehen uns eher als einen BILDUNGSbetrieb. [...] Das Anfangssemester ist absolut relevant. Ein Lehrer muss mehr können, als was er vermitteln will. Er muss einen Überbau haben. [...] Kurse im Bereich Sprache sind weitgehend relevant. Kurse in Literatur deutlich weniger, weil an norwegischen Schulen leider wenig Literatur gelesen wird. [...] Anglizismen, Wortbildung, das ist relevant. [...] Ob die Masterkurse für das Lehramt relevant sind? Ich weiß nicht. Irgendwas müssen wir ja anbieten. Wir hoffen, dass die Studenten trotz Irrelevanz sich dafür interessieren. [...] Ich finde, es wird bei uns zu viel reine Geschichte unterrichtet. [...] Wie tief kann ein Vorleser gehen, ohne unglaublich zu erscheinen? [...] Wir vertreten die Germanistik, die hat Tradition und traditionelle Inhalte, die für die Studenten nun mal nicht interessant sind. ‚Was sollen wir damit?‘ wird zu viel gefragt. [...] Es gibt ja auch Studenten, die stärker sind. Heterogenität ist eine große Herausforderung. [...] Das Lektorenstudium mit Deutschmaster ist eine hochkarätige Ausbildung, aber kein Elitestudium.“

Sie argumentiert folglich sowohl für die Relevanz des Jahresstudiums als auch für den Bildungswert der höheren Kurse, die weniger für das Lehramt relevant sind. VO4 geht ebenfalls

auf den Interessenkonflikt um das Deutschstudium ein und findet den Relevanzgehalt des Studiums „suboptimal. Das Universitätsstudium muss mehreren gegensätzlichen Interessen entgegenkommen. Sich der Schule anpassen versus akademische Ideale über Tiefe, Perspektive und Forschungsnähe. [...] Für die Schule wären Änderungen [im Studium] wünschenswert. Es ist ungünstig, dass das Lektorenstudium [ILS⁵¹] und Deutsch [ILOS] sich die Verantwortung [für die Lehrerausbildung] teilen. Das sind verschiedene Kulturen.“ VO2 sagt zur Fachdidaktik: „Es hat uns immer eine didaktische Ader gefehlt, aber jetzt gibt es ja ILS und die haben uns das abgenommen. [...] Früher hatten wir auf Wunsch der Studenten einen Didaktikkurs.“ Die Phonetikvorleserin geht beim Thema Studieninhalt auf den Zusammenhang zwischen Forschung, Lehramtsstudium und Schulunterricht ein:

„Ich stelle mir immer vor, dass alle Studenten später Deutschlehrer werden, [obwohl] ich weiß, dass das nur wenige sind. Da müssen die Studenten gute Vorbilder [in der Aussprache] werden und ich muss ein gutes Vorbild sein. Viele Deutschlehrer sind nicht gut genug. [...] Ich kann forschen, was mir nah am Herzen liegt und was im Unterricht direkt relevant ist. Die Verbindung von Forschung und Unterricht ist wichtig.“

Aus ihren Aussagen geht hervor, dass sie den Phonetikkurs teilweise wie einen deutschdidaktischen Kurs ansieht und unterrichtet.

6.4.1 Diskussion – Studieninhalt

UiOs Website verspricht vom Jahresstudium Relevanzgehalt für die Arbeitswelt – vor allem für das Lehramt – durch theoretisches Wissen über Sprache und praktische Verbesserung von Sprachfähigkeiten. Das Endziel sei u. a. nahezu fehlerfreie, mündliche und schriftliche Textproduktion. Die Studenten sind vom Studieninhalt enttäuscht. Ob sie die Seite des Jahresstudiums gelesen und *trotzdem* oder *deswegen* enttäuscht waren, geht aus den Daten nicht hervor.

Der Inhalt des Studiums knüpft den Informanten zufolge wenig am Inhalt des Deutschunterrichts an. Sowohl die kommunikative Methode als auch der alltägliche und einfache Wortschatz des Schuldeutsch befinden sich auf einem viel niedrigerem Niveau und einer anderen Wellenlänge als die akademischen Formulierungen der Vorleser und des Lernstoffes. Im Studium wird in hohem Grad über Grammatik und sprachliche Phänomene an sich diskutiert, und es werden akademische Hausaufgaben verfasst und komplizierte authentische Literatur gele-

⁵¹ Institut für Lehrerausbildung und Schulforschung.

sen. Das Deutschstudium hat Grammatik, Literatur und Aussprache als Themen an sich und ist theoretisch-abstrakt. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht werden Grammatik und Literatur nur in geringem Maße gelernt. Die Unterrichtssprache und die erwartete Sprache in Hausaufgaben und Prüfungen sind akademisch und möglichst fehlerfrei. Darauf sind Studenten weder praktisch noch informativ vorbereitet. Das Deutschstudium beinhaltet viel mehr Theorie und weitaus weniger praktisches Sprachtraining als die Studenten erwarteten. Das bereits geringe (Lødding et al., 2016) Vorwissen der Anfängerstudenten ist daher weniger hilfreich für den Übergang zum Studium.

Der Mangel an Kontinuität wirkt sich wiederum negativ auf die Lehrerausbildung aus. Die kommunikativen Fähigkeiten der Studenten werden nicht ausreichend trainiert und der Lernstoff (Grammatik, Landeskunde, Literatur) ist nicht relevant genug, um sie auf eine eventuelle Karriere als Lehrer vorzubereiten. Eine Weiterführung des Deutschstudiums auf Bachelor- oder Masterniveau ist den Masterstudenten zufolge noch weniger hilfreich für angehende Deutschlehrer. Die Informanten sind sich zwar darüber einig, dass Lehrer über mehr Fachwissen verfügen sollten, als sie unterrichten, doch die Studenten finden, dass das erste Jahr des Deutschstudiums nur teilweise und der Rest des Studiums sehr wenig als ein solcher „Überbau“ dient. Dies deckt sich mit der Forschung von Darling-Hammond (2000), dass mehr Fachwissen ab einem gewissen Punkt nicht mehr mit besserer Lehrerqualität korreliert. Gleichzeitig lernen die Studenten ihrer Meinung nach zu wenig Deutsch, Landeskunde und Deutschdidaktik, um gute Deutschlehrer zu werden. Relevanten Stoff erleben die Studenten als leichter zu merken und motivierend, was sich mit Krashens (1982) Theorie vom affektiven Filter deckt. Alle Vorleser schreiben lehramtsrelevantem Lernstoff einen hohen Wert zu. Einzelne Aussagen relativieren dies jedoch und zeigen Skepsis gegenüber zu großen Forderungen der Arbeitswelt.

6.5 Fachliche Hilfestellungen

Da Aufgaben mit fachlicher Hilfe leichter zu lösen und zu lernen sein können (siehe Forschungskapitel), vergleiche ich in diesem Unterkapitel die Erwartungen und Auffassungen der Informanten über fachliche Unterstützung von Lehrkräften und Kommilitonen im Deutschstudium.

Obwohl in den Interviews Schülerbetreuung in der Schule nicht explizit thematisiert wurde, erwähnen einige der Lehrer und Lehramtsstudenten, wie intensiv die Betreuung der Schüler an den Schulen sei, besonders im Gegensatz zum Studium. LE6 problematisiert, dass von den

Lehrern verlangt wird, den Unterricht immer spaßig zu gestalten und kein Ansprüche an die Schüler zu stellen.

Auf der Kursseite des Literaturkurses steht zum Thema fachliche Hilfe: „Es wird stark empfohlen, Studiengruppen zu bilden, um Texte und Aufgaben/Beiträge, die vorbereitet werden sollen, zu diskutieren.“

Manche Studenten, darunter alle, die das Deutschstudium abbrachen, erlebten „wenig“ Hilfe von den Vorlesern. Andere behaupten, immer Hilfe zu kriegen, wenn sie darum bitten. MS1 findet, dass Vorleser Studenten nur wenig helfen, sondern in erster Linie forschen und Masterstudenten betreuen sollten.

Eine von allen Informanten als nützlich und von den meisten Studenten als praktiziert eingestufte Hilfestellung ist die Einteilung des Lernstoffes in wöchentliche Themen und Aufgaben. Die Studenten haben gemischte Meinungen über die Menge und Qualität der fachlichen Rückmeldungen von Lehrkräften. MS4 findet die Rückmeldungen der Vorleser „sehr gut“, weist aber darauf hin, dass nicht alle Studenten über die Fähigkeiten verfügen, fachliche Rückmeldungen richtig zu interpretieren und anzuwenden.

Fachliche Unterstützung von Kommilitonen, Freunden oder Familie wird von allen studierenden und vorlesenden Informanten als wichtig oder notwendig unterstrichen. Für manche Studenten stellten Studiengruppen den größten Halt dar. AS5 fehlte eine solche Unterstützung, was nach eigenen Aussagen am meisten zu ihrem Studienabbruch beitrug. AS3 und AS4 können mit Menschen in ihrem nahen Umfeld Deutsch reden, was sie aber nicht von einem Studienabbruch abhielt. AS1 bedauert, dass Lehramtsstudenten in der sog. „Patenwoche“ nicht mit Deutschstudenten des Jahresstudiums und Bachelors in eine „Patengruppe“ eingeteilt werden. Im zweiten Semester seien kaum noch Kommilitonen aus ihrer Patengruppe übrig, sondern „fast nur“ Lehramtsstudenten. Diese kennt sie nicht gut genug, weswegen ihr die Initiative zur Gruppenarbeit mit ihnen schwerfällt. Eine Masterstudentin fragte wegen Schüchternheit wenig um Hilfe. Wenn es in späteren Semestern wenige Studenten pro Kurs gibt, ist die Auswahl an Lernpartnern gering, erklärt sie. Dazu kommt, dass sie nicht Mitstudenten, die unter Zeitdruck stehen, um Hilfe bitten will. Gruppenarbeit im Rahmen des Unterrichts finden die befragten Studenten hilfreich. Ob die Vorleser die Studenten in Studiengruppen einteilen sollten, ist von manchen Informanten umstritten.

Die Vorleser sehen sich selbst als hilfsbereit an. Sie geben fachliche Rückmeldungen auf Aufgaben und stehen für individuelle Gespräche zur Verfügung. Sie beklagen jedoch, dass die Studenten diese Angebote zu wenig wahrnehmen. Beispielsweise werden nur wenige der freiwilligen wöchentlichen Hausaufgaben abgegeben, wodurch die Lehrkräfte weniger Rück-

meldungen geben können. Jedes Jahr fragen Studenten, ob sie das Studium schaffen können, obwohl sie weniger Deutsch können als die Website empfiehlt, berichtet VO5. Er rät ihnen, auf eigene Faust hart zu arbeiten, und gibt ihnen hilfreiche Links und Buchempfehlungen. Einige Vorleser bedauern, dass sie nicht mehr für die Bildung von Studiergruppen tun. Eine Vorleserin erwähnt, dass die Räumlichkeiten dafür zu begrenzt sind. Einige Vorleser beklagen zudem die Kurzlebigkeit der von ihnen initiierten Studiengruppen. Die Vorleser und AS2 erwähnen eine Sprachassistentin als sehr hilfsbereit.⁵² Sie habe den Kommunikationsteil des Phonetikkurses gut geleitet und bei Gruppenarbeit geholfen. Bei den anderen Studenten besteht Unklarheit darin, wer oder was diese Sprachassistentin ist und inwiefern sie benutzt werden kann.

6.5.1 Diskussion – fachliche Hilfestellung

Die Aussagen der Studenten zeigen auf, dass Hilfestellungen von Kommilitonen und Universitätsangestellten nicht nur das Studium erleichtern, sondern für viele für das Studium unverzichtbar sind. Dabei wird der Wert von Studiengruppen besonders hochgehalten. Der soziale Aspekt des Studiums ist nicht nur wertvoll und abbruchsvorbeugend an sich, sondern hat direkten Einfluss auf die fachlichen Lernerfolge und Leistungen der Studenten. Dies deckt sich mit der Forschung über Studienabbruch und Studienqualität und Vygotskys (1978) soziokultureller Lerntheorie. Aufgaben in der proximalen Entwicklungszone können nur mithilfe von Lernpartnern gelöst werden. Scheinbar lag viel Lernstoff des Deutschstudiums für die befragten Studenten in der proximalen Entwicklungszone oder außerhalb, d. h. war nicht lösbar. Gleichzeitig tragen Studiengruppen dazu bei, die proximale Entwicklungszone und damit die abgeschlossene Entwicklungszone zu erweitern, sodass Aufgaben weniger schwierig wirken. Im Gegensatz zur „fürsorglichen“ (LE6) Schulkultur müssen Studenten hauptsächlich selbst die Initiative zu Studiengruppen ergreifen und um Hilfe von Kommilitonen oder Lehrkräften bitten. Einige der befragten Studenten hatten Schwierigkeiten damit. Es gibt also einen Bruch zwischen enger Schülerbetreuung und weniger enger Studentenbetreuung, wodurch die fachlichen Anforderungen des Studiums erschwert werden.

6.6 Benotung

In diesem Unterkapitel werde ich die Meinungen der Informanten über die Notengebung an der UiO vergleichen, weil der fachliche Übergang von der Schule zur Universität auch davon abhängt, für welche Leistungen welche Noten gegeben werden.

⁵² „Sie ist wie ein ‚Swiss Army Knife‘, das mehr genutzt werden sollte.“ (AS1).

Die meisten Masterstudenten drücken große Frustration über die Notengebung aus. Vor allem zwei von ihnen hatten bei vielen Prüfungen bessere Noten erwartet. Alle Studenten finden, teilweise mit Ausnahme des Phonetikkurses, dass ein A für Nicht-Muttersprachler sehr schwer bis unmöglich zu erreichen sei. AS2 ist die Einzige, die die hohen Bedingungen für ein A richtig findet. Sie selbst ist mit B zufrieden. Eine Muttersprachlerin behauptet, dass ein A bei manchen Vorlesern gerade für Muttersprachler noch mühsamer zu erreichen sei, weil ihre Fehler schwerer gewichtet würden. Dies sei ungerecht, vor allem, wenn es nicht von vornherein klar gemacht wurde. Eine Masterstudentin zitiert anonym einen Vorleser: “Keiner von euch würde [in dieser Qualifizierungsaufgabe] besser als D kriegen. Deshalb gebe ich euch keine Noten, sondern nur ‘bestanden/nicht bestanden’.” Solche Notengebung findet sie am Studienanfang besser als eine Notenskala.

Die Professoren streiten ab, dass es für einen Norweger unmöglich sei, ein A zu kriegen. Eine Vorleserin sagt explizit, dass es selbst für Studenten, die die Note 4 auf Niveau II erreicht haben, in jedem Kurs möglich sei, ein A zu erreichen. Gleichzeitig sei es nicht automatisch, dass ein Muttersprachler ein A kriegt. Die Leistung muss für ein A hervorragend, aber nicht fehlerfrei sein. Ein Teil der Vorleser achtet darauf, dass die Notenverteilung einer Normalkurve ähnelt, und geben bewusst relationale⁵³ Noten. Ein anderer Teil der Vorleser achtet nicht darauf, ob Noten gleichmäßig verteilt sind. Sie geben einem Prüfungstext ein A, egal wie viele As es schon gibt. Manche stellen jedoch in den Prüfungen an Muttersprachler höhere Voraussetzungen als an Norweger: „Fehler wiegen mehr bei Muttersprachlern.“ Beispielsweise werden viele Sprachfehler in den Literaturkursen in den Texten von Norwegern ignoriert, sagt VO4. Die Phonetikvorleserin behauptet: „Jeder sollte eigentlich ein A kriegen können. [...] Bei mir gibt es immer einige As. Wenn 10 % der Norweger ein A kriegen, bin ich zufrieden, obwohl die anderen Vorleser sagen, dass es zu viele As sind. Nicht alle Deutschen kriegen ein A.“

6.6.1 Diskussion – Benotung

Was die Notengebung angeht, bestätigen einige Vorleser direkt oder indirekt die Aussagen der Studenten, dass der Maßstab bei der Notengebung bei manchen Vorlesern von der Leistung anderer Studenten abhängig und für Muttersprachler strenger ist. Der Punkt ist jedoch, *wen* die Vorleser als Muttersprachler einstufen. Diese Studenten werden von manchen Vorle-

⁵³ Bei relationaler Notengebung wird das Niveau eines Prüfungstextes nicht an sich, sondern im Vergleich mit den Prüfungstexten anderer Prüflinge verglichen.

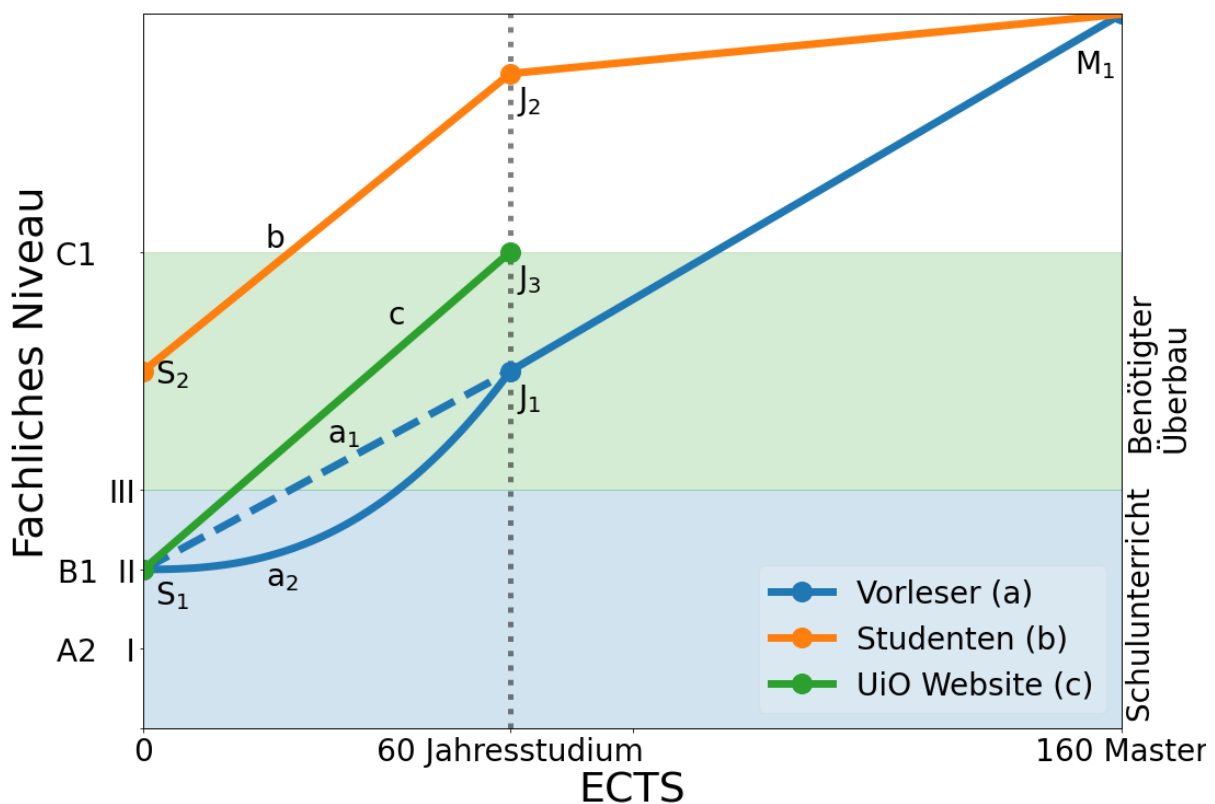
ern strenger benotet, ohne schriftliche Information darüber zu erhalten. Vielleicht bekam MS3 schlechtere Noten als erwartet, weil sie als Muttersprachler eingestuft wurde. Bei Vorlesern, die bewusst oder unbewusst relationale Noten geben, setzen möglicherweise Deutschlernende mit „unsichtbaren“ Vorteilen (Sprachreisen, Sprachkurse, Korrekturhilfe) für den Rest des Kurses die Messlatte, sodass Prüfungen von Studenten, die „nur“ Schuldeutsch als Fundament haben, schlechter benotet werden und möglicherweise niemals ein A erreichen können. Zahlen einer anonymen Umfrage, die ich zu Semesterbeginn Herbst 2019 in den Anfängerdeutschkursen durchführte, zeigen, dass 88 %, d.h. die Mehrzahl der Anfängerstudenten, „unsichtbare“ Vorteile hat und als Messstab für den Rest genommen werden könnten. Studenten wie AS5 erleben einen Bruch, wenn sie nicht mehr leicht gute Noten erreichen, sondern nur mit großer Anstrengung den Anforderungen gerecht werden. Lødding et al. (2016) warnt vor psychologischen Schwierigkeiten bei solchen Enttäuschungen. Folglich ist die Benotung im Deutschstudium entgegen dem, was die Forschung empfiehlt, von der jeweiligen Vorleserin abhängig. Im Phonetikkurs richtet sich die Benotung nach dem Niveau, das Studenten durch den Schulunterricht erreicht haben. Andere Vorleser schließen nicht dort an, sondern am Niveau der besten vermeintlichen Nicht-Muttersprachler im Kurs.

7 Diskussion

In diesem Kapitel werde ich auf Grundlage der Forschung und der Interviews diskutieren, wie gut in Norwegen am Beispiel der UiO das Deutschstudium an der Universität an den Deutschunterricht an der Schule anschließt. Dabei werde ich wiederholt auf Input-, Prozess- und Outputqualität und ihr Verhältnis zueinander eingehen. Diese Diskussion stellt eine Verlängerung der kurzen Diskussion im Analysekapitel dar. Einschränkend sei jedoch erwähnt, dass die Resultate meiner Untersuchung nur begrenzt auf das Deutschstudium übertragbar, und nicht generalisierbar sind (Postholm & Jacobsen, 2011). Beispielsweise kann ich nicht ausschließen, dass die Informanten sich in meinen Interviews übertrieben formulierten, nicht zuletzt wegen meinem guten Verhältnis zu ihnen. Es mangelt außerdem – wie einige Forscher und Informanten erwähnen – an mehr Forschung über u. a. das Deutschniveau in der Schule oder über die Arbeitsrelevanz des Deutschstudiums. Außerdem können bei pauschalen Antworten über Deutschstudenten und Deutschkurse generell Heterogenität und Details verloren gehen, wie auch einige Informanten problematisierten. Trotzdem geben die Daten einen ersten wissenschaftlichen Eindruck darüber, wie der Übergang zum Deutschstudium aufgefasst wird.

7.1 Unterschiedliche Auffassungen des Schwierigkeitsgrades

Wie bereits z. T. ausgeführt, ist ein passender Schwierigkeitsgrad bei Studienbeginn und im ersten Semester maßgebend für einen guten Übergang zum Studium. Lernerfolg und Durchführungswillen sind u. a. davon abhängig, dass die Anforderungen des Deutschstudiums bezüglich Arbeitsmenge, Niveau und Tempo (Prozessqualität) zu den Voraussetzungen und Fähigkeiten der Anfängerstudenten (Inputqualität) passen. Da UiO auf ihrer Website angibt, Niveau II mit der Note 4 vorauszusetzen, sollte der Schwierigkeitsgrad auf diesem Niveau beginnen und in einem Tempo gesteigert werden, das den Studenten genug Zeit gibt, innerhalb von 12 Stunden pro Woche pro Kurs ihr i bzw. ihre abgeschlossene und proximale Entwicklungszonen so weit zu erweitern, dass sich Lernstoff und Aufgaben immer in ihrer Reichweite, d. h. nicht außerhalb von $i+1$ bzw. der proximalen Entwicklungszone, befinden. Wie nahe sich die Realität diesem Idealfall befindet, liegt teilweise im Auge des Betrachters. Durch Interviews mit Studenten, Vorlesern und Oberstufenlehrern, kombiniert mit Informationen von der Website der UiO, fand ich fünf verschiedene Vorstellungen vom Schwierigkeitsgrad des Deutschstudiums. Diese lassen sich wiederum in zwei gegensätzliche Perspektiven einteilen, nämlich die rückblickende Perspektive der Studenten und die der restlichen Informanten und der Website.



Figur 3. Aufgefasster Schwierigkeitsgrad des Deutschstudiums. S steht für das fachliche Niveau bei Studienstart, d. h. 0 ECTS (Inputqualität). J und M stehen für das fachliche Niveau bei Abschluss des Jahresstudiums und des Mastergrades in Deutsch (Outputqualität).

In Figur 3 illustriere ich die Sicht der Vorleser (a_1) und die rückblickende Perspektive der Studenten (b) und die Beschreibung der Website der UiO (c) auf den Schwierigkeitsgrad und die Progression des Studiums. Die Graphen sollen nicht mathematisch korrekt sein, sondern den erlebten Schwierigkeitsgrad veranschaulichen. Der Schulunterricht trainiert die kommunikativen Sprachfähigkeiten bis zu einem gewissen Punkt, der mit Noten und Niveau (I, II oder III) oder mit der Skala des GER festgelegt werden kann. Ungefähr ein Drittel des Jahrgangs 2019 hat nur den Deutschunterricht der Schule als Fundament und liegt deshalb bei Studienbeginn im blauen Bereich zwischen Niveau I und III. Niveau II entspricht theoretisch in etwa B1 (Speitz, 2018). Der Website der UiO und einigen Vorlesern zufolge knüpfen die fachlichen Herausforderungen des Studiums dort an, genauer gesagt bei der Note 4, siehe Punkt S_1 in Figur 3. Die meisten Oberstufenlehrer vermuten den Studienbeginn ungefähr eine Note höher, eine Lehrerin schätzt ihn auf Niveau III. Das Studium geht daraufhin innerhalb von 60 ECTS⁵⁴ bis zu einem Punkt, der UiO zufolge hoch genug für eine Lehrerausbildung liegt (J_3). Laut der Seite vom Jahresstudium können die Studenten an diesem Punkt „die Sprache richtig und idiomatisch anwenden“, was dem Niveau von Muttersprachlern ähnelt. Ich teile daher dem Punkt J_3 das Niveau C1 zu. Um ein guter Deutschlehrer zu werden, ist unterrichtsrelevantes Fachwissen und ein fachlicher „Überbau“ wichtig. In Figur 3 sind diese Bereiche jeweils blau und grün gekennzeichnet. Wie hoch die Bereiche gehen, ist sowohl in der Forschung als auch unter den Informanten umstritten. Laut Vorlesern und Oberstufenlehrern machen Absolventen des Jahresstudiums noch zu viele Sprachfehler, um gute Deutschlehrer zu sein. Sie schätzen folglich den Punkt der Outputqualität der Jahresstudiumsstudenten unter C1 und unter der oberen Grenze des Überbaus (grüne Fläche) ein (J_1). Die Strecke von S_1 bis J_1 sei einigen Vorlesern zufolge keine 45° Steigung mehr, sondern habe anfangs eine flache Steigung, die steiler wird (a_2). Diese Art der Steigung deckt sich mit der Erfahrung von AS4, die mit ihrem Sprachfundament von Niveau II und der Note 5 einen guten Übergang hatte, jedoch mitten im Semester von der großen Arbeitsmenge „geschockt“ wurde und das Deutschstudium abbrach. Nach dem Jahresstudium (J_1) verläuft die Steigung quasi gerade bis zum Endniveau des Masters (M_1), an dem eine Masterarbeit auf Deutsch verfasst werden soll. Das Anfangsniveau (S_1) und das Endniveau (M_1) seien nach Aussage mancher Vorleser viel niedriger als früher.

Die Studenten erleben das geforderte Niveau zu Studienbeginn als über Niveau III liegend (S_2). Studenten mit Inputqualität, die ausschließlich auf Deutschunterricht in der Schule be-

⁵⁴ Das Bachelorstudium sieht 80 ECTS vor, wird in dieser Aufgabe jedoch nicht besprochen.

ruht, seien von den sprachlichen Anforderungen des Deutschstudiums überfordert, was zu den Aussagen der Informanten bei Lødding et al. (2016) passt. Obwohl ihr Hör- und Leseverständnis nicht niedrig seien, hätten sie Schwierigkeiten, das akademische Deutsch der Vorleser und in der Literatur zu verstehen. Außerdem sei die Arbeitsmenge pro Woche, also das Tempo (Steigung von b) hoch, wodurch die Anforderungen schneller steigen als die Fähigkeiten der Studenten. Das Endniveau (Outputqualität) liege viel höher als der Überbau. Da jedoch der Studieninhalt viel fortgeschrittener sei als der des Schulunterrichts, eignen sich Lehramtsstudenten nicht genug relevantes Fachwissen an. Wie aus dem Interview mit AS2 hervorgeht, hat sie viel über komplizierte Themen wie “Genitiv und Konjunktiv” *gelernt*, aber scheinbar nicht *erworben*, um Krashens (1982) Terminologie zu benutzen. Ihre kommunikativen Sprachfähigkeiten seien nämlich nicht weit genug angestiegen. Wie MS2 argumentiert, gibt es einen thematischen und sprachlichen Bereich, der weder in der Schule (blauer Bereich), noch in der Universität (b) gelernt wird. Für die meisten befragten Deutschstudenten war Deutsch in der Schule zu leicht und im Studium zu schwer. Außerdem beschreiben die Masterstudenten die 100 ECTS nach dem Jahresstudium als weit über dem für das Lehramt relevantem Niveau liegend. Dies deckt sich mit den Funden von Darling-Hammond (2000), dass das Fachwissen eines Lehrers ab einem gewissen Punkt nicht die Resultate seines Schülers verbessert. Nach Aussage einer Masterstudentin steigt der Schwierigkeitsgrad auf Masterniveau nicht weiter, sondern nur die Menge des Lernstoffes. Daher ist die Steigung von b zwischen J_2 und M_1 fast flach. Ob die anderen Masterstudenten mit dieser Steigung einverstanden sind, geht aus den Daten nicht hervor.

Figur 3 illustriert stark vereinfacht, wie unterschiedlich die Vorleser und Studenten den Schwierigkeitsgrad des Studiums erleben. Sie zeigt auch den aufgefassten Abstand vom Niveau der Studenten (i) bei Studienbeginn (Inputqualität) bis zum Niveau des Lernstoffes bei Studienbeginn (S_1, S_2) und die Progression (a_1, a_2 oder b). $i+x$ ist weitaus größer als $i+1$, und liegt zufolge der Studenten außerhalb ihrer proximalen Entwicklungszone, vor allem, wenn sie als Fundament „nur“ Niveau II von der Schule haben. Trotzdem fallen nicht alle Studenten durch, weil u. a. Input- und Prozessqualität den Übergang erleichtern und das Abbruchsrisiko verringern können, was aus sowohl Forschung als auch den Interviews hervorgeht (Hovdhagen, 2012, 2019).

7.2 Verhältnis von Prozessqualität und Inputqualität – Studierfähigkeiten und Vorwissen

Die Inputqualität der Studentengruppe der Anfängerkurse ist in Bezug auf Deutschfähigkeiten höher als offiziell erwartet, weil 88 % der Deutschstudenten über Niveau II mit der Note 4

liegen, bzw. 28 % auf Niveau B2 oder besser. Unter den befragten Masterstudenten hat nur MS2 Schulunterricht als hauptsächliche Deutschquelle, aber sie konnte sich zusätzlich auf Grammatikwissen aus ihrem Norwegischstudium stützen. Dies deutet darauf hin, dass Norweger mit Schuldeutsch als einzigem Fundament es mit weniger Wahrscheinlichkeit bis zum Master in Deutsch schaffen. Womöglich passen die Vorleser unbewusst Tempo und Schwierigkeitsgrad ihres Unterrichts weder an die „offensichtlichen“ Muttersprachler, noch an Studenten mit der Note 4 von Niveau II an, sondern an Studenten mit den Vorlesern unbekanntem sprachlichen Vorteilen wie Sprachreisen, -kursen oder einem deutschen Elternteil. Diese Logik schwächt auch das Argument einer Vorleserin, die „starken“ Studenten nicht langweilen zu wollen. Trotz hoher Qualifikationen hat keiner meiner Informanten über Langeweile geklagt. Im Gegenteil, selbst die Muttersprachler fanden das Studium überraschend anspruchsvoll. Vor allem, wenn das Studium angibt, bei Niveau II anzuknüpfen, müssten „starke“ Studenten und Muttersprachler ein für sie leichtes und wenig zeitaufwendiges Studium erwarten dürfen.

Ein Vorleser behauptet, beim Übergang zum Grammatikkurs sei der Sinn für abstrakte Zusammenhänge und die Wertschätzung von Sprache als Wissenschaft an sich hilfreicher als grammatisches Vorwissen. Dem widersprechen die Studenten, die vom verlangten grammatischen Vorwissen überrascht und teilweise überfordert waren. Darüber hinaus deckt sich dies mit der Forschung, die kritisiert, dass der Schulunterricht im Fach Norwegisch und im kommunikativen Fremdsprachenunterricht den Schülern Grammatikwissen nur sporadisch beibringt. Der Vorleser sagt weiter, Studenten, die für den Bereich der Naturwissenschaft und der Mathematik geeignet sind, kämen auch gut im Deutschstudium klar. Für diese Studienrichtungen ist Deutsch jedoch ein untypisches Stützfach.⁵⁵

Alle Vorleser behaupten, sie erwarten wenig bis kein Vorwissen in Landeskunde, doch die Masterstudenten waren vom hohen erwarteten Vorwissen in Geschichte und Politik überrascht. Dies gilt hauptsächlich für die Kurse ab dem Jahresstudium, weswegen ihre Kritik für den Übergang bei Studienbeginn irrelevant sein könnte. Da jedoch laut Masterstudenten dieses in höheren Kursen erwartete Vorwissen weder im Jahresstudium noch im Schulunterricht gelehrt wird, schließt das Deutschstudium auf lange Sicht schlecht an die Landeskunde im Deutschunterricht in der Schule an, wenn die Aussagen der Masterstudenten der Realität entsprechen. Beide Institutionen erwarten, dass dieser Lernstoff in der jeweils anderen Institution gelehrt wird.

⁵⁵ Kommunikation mit der ILOS-Leitung 08.05.2020.

Auch im Hinblick auf Lesekapazität und akademischen Schreibfähigkeiten scheint das Deutschstudium nicht an dem durch den Schulunterricht erreichten Niveau anzuschließen, sondern einen Sprung zu erfordern. Es herrscht kein Einverständnis unter den Informanten darüber, ob die Ursache bei der Inputqualität der Studenten oder der Prozessqualität des Deutschstudiums liegt. Lødding et al. (2016) zufolge haben Anfängerstudenten bereits Schwierigkeiten mit dem Lesen und Verfassen von norwegischen Texten. Ein guter Zusammenhang zwischen Input- und Outputqualität besteht bei der deutschen Aussprache und dem kritischen Denken der Anfängerstudenten, wie aus den Interviews hervorgeht. Die Studenten schätzen diese Fähigkeiten bei sich selbst zwar als nicht so ausgeprägt, aber für das Studium ausreichend ein. An die meisten generellen Studierfähigkeiten stellen die Vorleser laut eigener Aussage keine hohen Ansprüche. Motivation, Fleiß und Offenheit für vorher unbekanntem Lernstoff, seien ihrer Meinung nach sehr förderlich für einen guten Übergang zum Studium. Die befragten Studenten halten sich selbst für fleißig. Das Studentenbarometer (Wiggen et al., 2020) zeigt dagegen, dass Sprachstudenten statistisch gesehen generell weniger Zeit als andere Studenten für ihr Studium einsetzen.

Von den befragten Anfängerstudenten scheint der Übergang für AS2 am besten gewesen zu sein. Dies liegt womöglich an ihren Sprach- und Studierfähigkeiten, d. h. Inputqualität. Den Schulunterricht auf Niveau III beschreibt sie als sehr lehrreich und studienvorbereitend, nicht zuletzt, weil ihr Lehrer im Unterricht viel Deutsch redete und ihr deutschspezifische Lernstrategien beibrachte. Als Gegenbeispiel scheint AS5 generell weniger gut auf das Studienleben vorbereitet gewesen zu sein, was wahrscheinlich zu ihrem Studienabbruch beitrug. Aus dem Gespräch geht hervor, dass ihre Studierfähigkeiten nicht so gut waren und sie engere Studentenbetreuung erwartete als sie erlebte.

Im Einklang mit einigen der befragten Oberstufenlehrern sieht die Forschung einen Zusammenhang von guten Schulnoten und Studierfähigkeiten. Generell sei letzteres niedriger als viele Studienrichtungen erfordern. Auch in Unterrichtsform schließen Studiengänge in geringem Maße an Schulen an. Große Übergänge von norwegischen Schulen zu anderen Studiengängen sind jedoch kein Argument gegen die Verbesserung des Übergangs zum Deutschstudium, vor allem wenn dieser als besonders schwierig eingestuft wird.

7.3 Prozessqualität – fachliche Hilfe und Benotung

Ein von allen Informanten und der Forschung (Vygotsky, 1978) als überaus hilfreich für den Übergang zum Studium eingeschätzter Indikator für Prozessqualität, ist fachliche Hilfe von Lehrkräften und Kommilitonen durch bspw. Studiengruppen auf Eigeninitiative oder durch

Aufforderung im Literaturkurs. Einigen Studenten fällt es schwer, Kommilitonen um Hilfe zu bitten. AS5 gibt selbst Einsamkeit – was Tinto (1993) Mangel an sozialer Integrität nennen würde – als Hauptursache für ihren Studienabbruch an. Die Hilfsbereitschaft des Lehrpersonals wird wenig genutzt, u. a. aufgrund Schüchternheit und Unsicherheit darüber, inwiefern sie genutzt werden kann oder sollte. Der Nutzen von fachlichen Rückmeldungen wird eingeschränkt, wenn Studenten freiwillige Aufgaben nicht abgeben oder Rückmeldungen nicht für fachlichen Fortschritt anwenden können. Fachliche Unterstützung gibt es auch in der Schule, wird dort jedoch hauptsächlich von den Oberstufenlehrern initiiert, und die Deutschlernenden sind weniger auf die Hilfe ihrer Mitschüler angewiesen. Vielleicht sind Lernpartner für Studenten so wichtig, weil die Anforderungen des Deutschstudiums so weit weg von ihrer abgeschlossenen Entwicklungszone sind. Enge Studentenbetreuung, wie auch Vorleserqualität, sind Aspekte von physischen und psychosozialen Verhältnissen, die Unterrichts- bzw. Prozessqualität ausmachen, behauptet die Forschung, und erleichtern den Übergang zum Studium (Hovdhaugen, 2012, 2019).

Ein weiterer Aspekt von Unterrichtsqualität ist die Benotung. Die befragten Studenten sind von der Schule her gewöhnt, relativ gute Deutschnoten zu kriegen. Manche behaupten sogar, wenig Arbeitseinsatz dafür geleistet zu haben. Im Deutschstudium dagegen reicht große Anstrengung oft nicht für ein A, selbst nicht bei Muttersprachlern oder AS2, die einen relativ guten Übergang hatte. Aus den Gesprächen mit den Studenten geht hervor, dass sie die Benotung als streng, ungerecht, intransparent und relational auffassen. Ohne auf den Realitätsgehalt oder die Legitimität solcher relationaler Benotung einzugehen, kann konstatiert werden, dass die Studenten über die Benotung frustriert sind und in diesem Punkt einen Bruch mit den Erfahrungen in ihrer Schulzeit erleben. Lødding et al. (2016) warnt vor negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und Erfolgserwartung von Studenten, die an gute Noten in der Schule gewöhnt sind und im Studium mit schlechten Noten überrascht werden, vor allem bei gesteigertem Arbeitseinsatz. Der Glaube an die Möglichkeit, durch eigenen Einsatz das Resultat verbessern zu können, kann reduziert werden. Dadurch können Lernerfolg und Durchführungswillen beeinträchtigt werden.

Ein guter Anschluss an den Deutschunterricht in der Schule könnte bspw. bedeuten, dass ein Anfängerstudent mit der Note 4 von Niveau II sich im Deutschstudium mit einem Arbeitseinsatz von mindestens zwölf Stunden pro Kurs pro Woche ein A erreichen kann. Ein A sollte daher bedeuten: „hervorragend und schwer zu erreichen für jemanden, der zu Semesterbeginn auf Note 4 von Niveau II lag.“

7.4 Relevanz des Studieninhalts und der Outputqualität

Entgegen der Empfehlungen der Forschung, schließt das Deutschstudium auch inhaltlich nur begrenzt an den Deutschunterricht in der Schule an. Dies verschlechtert den Übergang zum Studium und bereitet Lehramtsstudenten Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf das Lehramt, d. h. verringert die Outputqualität. Außerdem ist das Endniveau eines Kurses oder eines Studiums nicht automatisch das gleiche wie die Outputqualität, vor allem, wenn der Lernerfolg der Studenten durch sprachliche Überforderung eingeschränkt wurde. Außerdem geht aus den Interviews mit den Deutschstudenten hervor, dass sie den kommunikativen Deutschunterricht in der Schule interessant fanden und sich für ein Deutschstudium anmeldeten in der Erwartung, es würde ähnlich interessant und sprachverbessernd sein wie der Schulunterricht. Die meisten Studenten waren enttäuscht, obwohl ein paar den Studieninhalt trotzdem interessant fanden. Zwei der Anfängerstudenten dachten bei ihrer Studienanmeldung, das Studium bereite sie auf Sprachreisen vor. Doch dazu trainiert es angeblich die kommunikativen Fähigkeiten zu wenig. Manche vermuten im Nachhinein, dass ein Sprachkurs oder eine Sprachreise ihnen inhaltlich besser gefallen und sie eventuell besser auf ein Deutschstudium vorbereitet hätten, und nicht andersherum.

Das Fachwissen einer Lehrkraft ist der Forschung zufolge wichtig für die Unterrichtsqualität. Das heißt nicht nur, dass Lehramtsstudenten schulrelevanten Inhalt im Studium lernen sollten, sondern auch, dass Vorleser lehramtsrelevantes Fachwissen brauchen. Hier besteht nach eigenen Aussagen der Vorleser ein Mangel an Kenntnis über den Inhalt des Deutschunterrichts an der Schule, nicht zuletzt aufgrund des offenen Lehrplans. Außerdem bestehe zufolge der Literatur nicht genug Dialog zwischen Forschung über den Schulunterricht und der Lehramtsausbildung (Eide et al., 2019). Die Vorleser beschreiben dies als mangelnde Kommunikation zwischen den zwei Fakultäten der UiO, nämlich ILS und ILOS. Die Deutschkurse werden von Deutsch- bzw. Germanistikvorlesern unterrichtet und beinhalten Fachwissen. Fachdidaktische Vorleser, explizit fachdidaktischer Studieninhalt, Pädagogik und Praktika finden sich in den Kursen der ILOS.

7.5 Guter Übergang zum Phonetikkurs

Bei der Kritik der befragten Studenten an das Studium bildet der Phonetikkurs oft eine Ausnahme. Der Inhalt sei relevanter und interessanter, die Anforderungen passten besser zu den Voraussetzungen der Studenten, das Deutsch der Vorleserin sei leichter zu verstehen, die Prüfungskriterien transparenter und gerechter und ein A befände sich mehr in Reichweite. Aus dem Interview mit der Phonetikvorleserin geht hervor, dass sie sich bewusst um einen guten Anschluss an den Deutschunterricht an der Schule im Hinblick auf sowohl die von der Schule

gebildete Inputqualität, als auch auf die von der Arbeitswelt (Lehramt) benötigte Outputqualität bemüht. Trotzdem erklären ihre Antworten nicht völlig den Unterschied zu den anderen Kursen, weil einige der anderen Vorleser ähnliche Haltungen zeigen. Die positive Perspektive der Studenten auf den Phonetikkurs, vor allem im Gegensatz zum Grammatikkurs, könnte an der Kontinuität vom kommunikativen Schulunterricht zum Aussprachetraining im Phonetikkurs liegen. In allen Aspekten des Phonetikkurses erlebten die befragten Studenten einen guten Anschluss an ihre von der Schule mitgebrachten Fähigkeiten. Aus den Daten geht jedoch nicht hervor, ob der Phonetikkurs ebenfalls gut an das sprachliche Fundament von Niveau II mit Note 4 des Schulunterrichts anknüpft.

7.6 Falsche Erwartungen

Lødding et al. (2016) zufolge wissen Studenten generell nicht, was im Studium auf sie zukommt, bspw. wie wichtig Lernstrategien und selbstständige Arbeitsmethoden sind. Sie erwarten große Ähnlichkeit bzw. Kontinuität mit der Schule und reden auch nach Studienbeginn über das Studienleben mit Begriffen aus der Schule wie „Schüler“ und „Klasse“. Die Vorstellungen über das Deutschstudium scheinen noch mehr von der nach Studienbeginn erlebten Realität abzuweichen. Alle befragten Studenten fühlten sich schlecht oder falsch informiert. Womöglich spiegelt sich die Auffassung der Vorleser von einem Deutschstudium mit wenigen Ansprüchen an Vorwissen und Studierfähigkeiten in den Angaben der Website wider. Diese dient wahrscheinlich Deutschlehrern, Karriereberatern und potenziellen Deutschstudenten als Informationsquelle und wird eventuell durch eigene Erfahrungen vom Deutschunterricht in der Schule und dem eigenem Deutschstudium ergänzt. So entsteht ein falsches Bild von einem Deutschstudium mit gutem Übergang vom Deutschunterricht, welches Schüler mit der Note 4 von Niveau II gut, und besser qualifizierte Schüler leicht meistern können. Ein Problem hierbei ist bereits, dass Schüler vielleicht das Deutschstudium wählen, weil sie in anderen Fächern schlechtere Noten haben. Für einen Schüler mit der Note 4 in Deutsch bedeutet dies, dass sein Schulnotendurchschnitt schlechter als 4 sein könnte, wodurch er der Forschung zufolge bereits ein höheres Abbruchsrisiko besitzt (Hovdhaugen et al., 2013). Außerdem bedeutet die Note 4 einigen befragten Lehrern zufolge weniger ausgeprägte Deutsch- und Studierfähigkeiten als die Note 5 oder 6.

Durch schlechte Realitätsorientierung sind Fehlentscheidungen wahrscheinlicher. Dadurch könnte ein größerer Teil der Deutschstudenten weder am tatsächlichen Deutschstudium interessiert noch darauf vorbereitet sein. Möglicherweise verstärkt dies die von manchen Vorlesern beschriebene negative Haltung der Studenten, die sich gegen hohe Ansprüche wehren

und die Relevanz des Lernstoffes hinterfragen. Eine Vorleserin wundert sich, warum angehende Deutschstudenten ihre Sprachfähigkeiten nicht selbstständig verbessern. Wenn sie jedoch erst nach Studienbeginn erkennen, dass ihre Deutschfähigkeiten von bspw. Niveau III nicht ausreichen, ist es zu spät für selbstständige Studienvorbereitung. Dies erging den meisten befragten Studenten so, zu einem gewissen Grad selbst den Muttersprachlern. Vor Studienbeginn ist nicht klar, welches und wie viel Vorwissen tatsächlich gebraucht wird, wie viel Arbeitsaufwand (außer im Literaturstudium) erwartet wird, wie hoch der Schwierigkeitsgrad ist, wie schwer Vorleser und Literatur zu verstehen sind usw. Es reicht allerdings auch nicht, das Studium aus Sicht der Vorleser genauer zu beschreiben, da diese Perspektive von der Perspektive der Studenten nach Studienbeginn abweicht. Der benötigte Arbeitsaufwand ist außerdem vom gewünschten Resultat, gemessen an Noten oder Lernerfolg, dem fachlichen Fundament und der Effektivität jedes Studenten abhängig. Eine wöchentliche Zeitangabe ohne Zusatzinformationen berücksichtigt dies nicht.

Forscher wie Hovdhaugen (2012) unterstreichen die Möglichkeit und Verantwortung der Institution, angenommenen Studenten einen guten Übergang und eine erfolgreiche Studiendurchführung zu ermöglichen. Das Deutschstudium lässt den Vorlesern zufolge nahezu alle Bewerber rein, auch diejenigen, die weniger qualifiziert sind als empfohlen. Aus dem Gespräch mit VO5 geht jedoch hervor, dass diese Studenten mehr Eigenverantwortung zeigen und die Vorleser bei Studienbeginn um Rat bitten. Die Studenten, die theoretisch, aber nicht praktisch qualifiziert sind, sind überrascht davon, wie hart sie selbstständig arbeiten müssen, um die Anforderungen des Studiums in ihre Reichweite zu bringen, und haben dafür weniger Verständnis.

Ein starkes Argument gegen die Erhöhung der Mindestanforderungen, das von Forschern und Informanten aus allen Gruppen in die Diskussion eingebracht wird, ist der wahrscheinliche Rückgang an Bewerbern. Die Angabe der Kursseite ist jedoch nur eine Empfehlung und Information, keine einschränkende Grenze. Wie eben erwähnt bewerben sich „jedes Jahr“ Studenten, die der Empfehlung nicht entsprechen (VO5). Dann liegt die Verantwortung für die Studiendurchführung jedoch in höherem Grad bei den Studenten selbst und sie sind sich dessen bewusst, dass die Anforderungen des Studiums außerhalb ihrer Reichweite liegen.

Fehlentscheidungen können laut Forschung nie ganz vermieden werden und Studienwechsel oder -abbruch kann für Deutschstudenten, die ihre Studienwahl bereuen, gewinnbringend sein (Hovdhaugen et al., 2012). Aus Sicht der enttäuschten Studenten unter meinen Informanten ist ihre Fehlentscheidung jedoch tragisch, selbst wenn sie das Jahresstudium durchziehen. Sie wären lieber besser informiert worden, wodurch sie die Chance gehabt hätten, ein besser pas-

sendes Studium zu wählen oder sich fachlich vorzubereiten – sozusagen Anlauf zu nehmen. Wenn der fachliche Abstand vom Deutschunterricht in der Schule zum Deutschstudium jedoch selbst bei Vorwarnung nicht durch bspw. Ressourcen im Internet und Eigenstudium überbrückt werden kann, widerspricht dies dem Prinzip der kostenlosen Ausbildung (siehe Vorwort) und den Forderungen der Forschung (siehe Forschungskapitel), weil privat finanzierte Sprachkurse oder -reisen notwendig sind.

Für die Fakultät bringen falsche Studienwahlen, die dazu führen, dass Kurse oder Grade nicht durchgeführt werden, finanzielle und organisatorische Nachteile. Trotz Maßnahmen und Bemühungen von UiOs Angestellten, den Übergang zu erleichtern und die Durchführungsrate zu erhöhen, wird der Übergang zum Studium von allen befragten Studenten hauptsächlich wie ein Weitsprung ohne Anlauf erlebt.

8 Abschließende Bemerkungen

In dieser Aufgabe untersuchte ich am Beispiel der UiO die Frage, wie gut in Norwegen das Deutschstudium an der Universität an den Deutschunterricht an der Schule anschließt. Zur Beantwortung dieser Frage analysierte ich Literatur über Studienqualität und -abbruch, die Website der UiO sowie Daten, die ich durch Interviews mit Studenten, Vorlesern und Oberstufenlehrern des Faches Deutsch durchführte. Dabei achtete ich auf Indikatoren von Input-, Prozess- und Outputqualität von Studiengängen. In Hinsicht auf den fachlichen Übergang laufen die Ergebnisse auf einen Abstand zwischen den individuellen Sprach- und Studierfähigkeiten der Anfängerstudenten und den Anforderungen des Deutschstudiums an der UiO hinaus. Dadurch ist der von den Studenten erlebte Schwierigkeitsgrad zu hoch, wodurch Lernerfolg und Durchführungswillen eingeschränkt werden. Vereinfacht gesagt schätzen die Vorleser die Inputqualität als zu schlecht ein – obwohl ein Großteil der Studentenmasse die Mindestempfehlung übertreffen – und die Studenten kritisieren die hohen Anforderungen und mangelhafte Prozessqualität der Universität.

Das von der Schule mitgebrachte fachliche Fundament von jungen Norwegern (Lødding et al., 2016) ist pauschal gesagt schwach, vor allem für ein Fremdsprachenstudium. Dazu kommt der Unterschied in der Wellenlänge des Deutschunterrichts und des Deutschstudiums. Das theoretisch-abstrakte Studium legt im Gegensatz zum kommunikativen Deutschunterricht in der Schule Wert auf korrekte Sprache, Grammatik und Literatur. Der fachliche Übergang zum Studium wird aus Sicht der Studenten durch hohen Gebrauch von akademischem Deutsch, umfangreichen und komplexen Lernstoff und strengere Benotung erschwert. Die Vorleser beschreiben eine gegensätzliche Realität und berichten von großen Bemühungen, den Über-

gang und die Durchführung zu erleichtern. Aus der Datenanalyse geht hervor, dass sie nicht genau wissen, wie sie die Prozessqualität verbessern können, u. a. aufgrund mangelnder Kenntnis über den Deutschunterricht in der Schule und über den fachlichen Hintergrund der Studenten.

Der Studieninhalt schließt ungenügend am Inhalt des Schulunterrichts an. Die akademischen Themen sind so weit fortgeschritten, dass sie den Schwierigkeitsgrad erhöhen, kommunikative Fähigkeiten wenig ausbauen und potenzielle Deutschlehrer suboptimal auf den Deutschunterricht vorbereiten. Die Outputqualität des Jahresstudiums und des Lektorenstudiums mit Hauptfach Deutsch entsprechen den Bedürfnissen der Arbeitswelt unzureichend.

Der Phonetikkurs schließt dahingegen relativ gut an den Schulunterricht an. Durch seinen kommunikativen Inhalt, die bewusst einfache Sprache der Vorleserin, laut Studenten passenden Anforderungen und realistische Benotung gewährleistet er mehr Kontinuität als die anderen Anfängerkurse und liegt näher an der proximalen Entwicklungszone von Studenten, die nur Deutschunterricht aus der Schule als fachliches Fundament besitzen.

Erleichtert wird der Studienanfang durch fachliche Hilfe und bessere Inputqualität als empfohlen bspw. durch ausgeprägte Lernstrategien, Schreibfähigkeiten, Lesekapazität und andere Studierfähigkeiten. Doch auch in diesen Bereichen sind die Anforderungen an die Studenten sowohl höher als auch unterschiedlich zu dem, was sie aus ihrer Schulzeit gewohnt sind.

Der Übergang zum Deutschstudium wird durch falsche Erwartungen erschwert. Die Website der UiO enthält wenig Information zum Schwierigkeitsgrad und die Hauptaussage, das Deutschstudium setze Niveau II mit der Note 4 vom Deutschunterricht in der Schule voraus, gibt Oberstufenlehrern, Karriereratgebern und potenziellen Deutschstudenten die falsche Vorstellung, dass das Studium am Schulunterricht anschließe. Die befragten Studenten erwarteten mehr kommunikatives Sprachtraining und einen passenden bis leichten Schwierigkeitsgrad, vor allem bei besserer Qualifikation als von der Website empfohlen. Bei Studienbeginn werden sie von Studieninhalt, Arbeitsmenge, vorausgesetztem Vorwissen etc. überrascht. Weil sie erst nach Studienbeginn den großen Abstand zwischen ihren Fähigkeiten bzw. ihrem *i* und den Anforderungen des Studiums erkennen, können sie nicht im Voraus ihr *i* erweitern und sich fachlich und mental auf das Deutschstudium vorbereiten.

Folglich schließt nur der Phonetikkurs relativ gut am Deutschunterricht der Schule an. Die anderen Kurse bieten wenig Kontinuität, weder zur Inputqualität der Anfängerstudenten noch zur für ein Lehramt erforderlichen Outputqualität. Bei Studienbeginn müssten Studenten, die „nur“ Schulunterricht als fachliches Fundament haben, den großen Abstand zwischen ihren Voraussetzungen und den Anforderungen selbst ohne Vorwarnung überbrücken, um den

Lernstoff in ihre Reichweite zu bringen. Bildlich gesprochen bedarf es einem Weitsprung aus dem Stand.

8.1 Blick in die Zukunft

Die UiO hat viele Möglichkeiten zur Verbesserung des Übergangs, von denen ich einige vielversprechende Maßnahmen nennen werde. Die meisten laufen auf eine Verbesserung der Prozessqualität hinaus.

Der Schwierigkeitsgrad kann durch eine Senkung des Anfangsniveaus reduziert werden, bspw. durch mehr Gebrauch von Norwegisch als Unterrichts- und Aufgabensprache, weniger und einfacherem Lernstoff. Außerdem kann durch die Senkung des Endniveaus des Jahrestudiums und des Masterstudiums die Steigung bzw. die Arbeitsmenge pro Zeiteinheit reduziert werden. Die drei Anfängerkurse könnten in je drei Teile gegliedert und über drei Semester gestreckt werden, wie die Phonetikvorleserin vorschlug. Sie arbeitet gerade an einem Lehrbuch für den Phonetikkurs mit integrierter Niveaudifferenzierung durch eine Dreiteilung jedes Kapitels. Studenten, die ein C als Ziel haben, brauchen nur den ersten Teil jedes Kapitels zu lernen, was näher an ihrem *i* liegt als die anderen beiden Teile. Des Weiteren könnte der Lernstoff verringert und vereinfacht werden. Akzeptierte Bewerber könnten auch Zugang zu einem digitalen Sprachkurs erhalten, dessen Endniveau dem Anfangsniveau der Anfangskurse entspricht. Auch inhaltlich kann der Lernstoff dem Schulunterricht angepasst werden, um besser an der Inputqualität und der für das Lehramt benötigten Outputqualität anzuschließen. Einige höhere Deutschkurse mit Deutschdidaktikkursen zu ersetzen, ist eine starke Empfehlung der Masterstudenten, die von den meisten anderen Informanten unterstützt wird.

Transparente und gleiche Benotungskriterien wie auch Mentoringprogramme sind Maßnahmen, für die der Aune-Ausschuss (2020) ausführlich argumentiert. Letzteres sehen fast alle Informanten als sehr wertvoll, sind sich jedoch nicht einig, wie dies am besten umgesetzt und finanziert werden kann. Für die genannten Maßnahmen sind weitere Untersuchungen und Weiterbildungen der Vorleser über die Inputqualität der Deutschstudenten, insbesondere Inhalt und Niveau des Schulunterrichts, und die Meinungen der Studenten grundlegend. Anstatt eines „rasanten Stellenabbaus“ (Vorleser) sollten mehr Vorleser angestellt werden, vorzugsweise mit Arbeitserfahrung aus der Oberstufe. Eine engere Kooperation mit der Schule, Schulforschung, Vorlesern und Studenten ist grundlegend für die Verbesserung des Übergangs zum Deutschstudium und der Unterrichtsqualität generell (Karlsen et al., 2017). Dazu kann ehrlicher Dialog zwischen Repräsentanten der beteiligten Gruppen beitragen, wie ich es

indirekt in dieser Untersuchung getan habe und was u. a. der Zweck von RSA ist (Tellemann et al., 2017). Dabei darf die Perspektive der (ehemaligen) Studenten nicht ignoriert werden. Die vielleicht wichtigsten Maßnahmen liegen im Bereich der Studienorientierung. Erst muss weiter erforscht werden, welche Inputqualität für das Deutschstudium *notwendig*, und welche *empfehlenswert* ist. Dazu sollte weniger die Sicht der Vorleser, sondern mehr die Meinungen der (ehemaligen) Studenten, als Grundlage dienen. Dann muss diese Information potenziellen Deutschstudenten verfügbar gemacht werden, bspw. durch einen Ausbau der Website oder ein informatives Video. Konkret können repräsentative Ausschnitte des Lesestoffes und der Vorlesungen auf der Website als „Geschmacksproben“ dienen, zusammen mit Informationen über bspw. den erwarteten Zeitaufwand für den konkreten Leseausschnitt und die konkrete Lesemenge pro Woche. Digitale Sprachtests können potenziellen Deutschstudenten ebenfalls dabei helfen, sich ein realistisches Bild vom Studium zu machen, sodass sie gegebenenfalls ihr Deutsch verbessern können, bzw. für den eventuell erforderlichen „Weitsprung“ einen „Anlauf“ machen können.

Neugebauer et al. (2019, S. 1043) behauptet, „[d]ie Konzeption und Implementation erfolgreicher Maßnahmen wäre [...] untrennbar mit der Diagnose individueller Abbruchursachen verknüpft.“ Weitere Untersuchungen der Input-, Prozess- und Outputqualität des Deutschstudiums wären vorteilhaft und könnten auch an anderen Universitäten und anderen Fremdsprachenstudiengängen durchgeführt werden. Des Weiteren kann untersucht werden, welche Reformen am Deutschunterricht oder der Lehramtsausbildung bzw. -weiterbildung die Studienvorbereitung erhöhen würden, wie der Lied-Ausschuss (2019) es für Studiengänge generell durchführte. Durch mehr Forschung können Maßnahmen effektiver eingesetzt werden, um den Übergang zum und die Durchführung des Deutschstudiums zu erleichtern. Dadurch werden möglicherweise mehr und bessere Deutschlehrer ausgebildet, welche wiederum das fachliche Niveau im Deutschunterricht an norwegischen Schulen heben können.

9 Literaturliste

- Baten, K. (2011). Processability Theory and German Case Acquisition. *Language Learning*, 61(2), pp. 455-505. University of Michigan. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9922.2010.00615.x>
- Børing P.; Carlsten, T. C.; Rørstad, K. & Solberg, E. (2014). *NHOs Kompetansebarometer*. NIFU Themanotat 2014: 3. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/273530>
- Børing P.; Carlsten, T. C.; Rørstad, K. & Solberg, E. (2018) *NHOs Kompetansebarometer 2018. Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2018*. NIFU Rapport 2018: 3. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2562896>
- Damsa, C. I., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E. et al. (2015) *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. NIFU Rapport 2015: 24. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2360199>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining «Highly Qualified Teachers»: What Does «Scientifically-Based Research» Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Dunn, W. D., Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i+1. Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. *Language Learning* 48(3), pp. 411–442. Cornell University.
- Eide, K. M., Hagemann, K., Listhaug, K., & Stjernholm, K. (2019). *ECOLL – Ecology for language learning*. Submitted SFU-application, May 2019.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press.
- Europäische Kommission (2014). *Modernisierung der Hochschulbildung in Europa. Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit 2014*. Luxemburg: Eurydice.
- Falch, T., & Naper, L. R. (2008). *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. SØF-Rapport 2008: 1. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. (2013). Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 (FOR-2013-03-18-288). Verfügar unter

<https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-288>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Ver-
fugbar unter https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. (n. d.). Sprachniveau. Verfügbar
unter <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> Abgerufen am
29.5.2020.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School
Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and
Policy Analysis*, 22(2), 129–145.

Graaff, R. & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction.
In *The Handbook of Language Teaching*, Chap. 23.
<https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch38>

Grammatisches Informationssystem. (n. d.). Grammis. Verfügbar unter [https://grammis.ids-
mannheim.de/](https://grammis.ids-
mannheim.de/) Abgerufen am 3.5.2020.

Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2012). «HODET BLIR TUNGT–OG TOMT»–om det å skri-
ve seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 15-26.

Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag-og tekstforståelse. *Norsk
pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 281-290.

Hansen, H. S. (2009). *Studentfracfall ved Det humanistiske- og det samfunnsvitenskapelige
fakultet, Universitetet i Oslo. En undersøkelse av 8 studieprogram*. Universitetet i
Oslo. Verfügbar unter [http://www.uio.no/for-
ansatte/arbeidssotte/sta/undersokelser/studielop/pilot/fracfall_061009.pdf](http://www.uio.no/for-
ansatte/arbeidssotte/sta/undersokelser/studielop/pilot/fracfall_061009.pdf)

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. UK:
Routledge.

Haug, P. (Hrsg.). (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.

Heimark, G. E. (2007). “Hvordan forstå “praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Noen be-
traktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet”. *Språk og språkundervisning* 2, 8-16.
Landslaget moderne språk.

Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen - klart for en omkamp? *Bedre skole* (2), 80-83.
Verfügbar unter [https://utdanningsforskning.no/artikler/grammatikken-i-skolen--klart-
for-en-omkamp/](https://utdanningsforskning.no/artikler/grammatikken-i-skolen--klart-
for-en-omkamp/)

- Hopf, A. (2018). *Studienabbruchprozesse und deren Hintergründe. Eine empirische Untersuchung zu Abbruchentscheidungen Studierender an der Technischen Hochschule Mittelhessen*. Berlin: Logos.
- Høst, H., Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. & Lyby, L. (2019). Styrkt eller søkerstyrkt? En undersøkelse av hvordan universiteter og høyskoler dimensjonerer sine studietilbud. NIFU Rapport 2019:15. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2608250>
- Hovdhaugen, E. & Aamodt P. O.(2005). *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og NTNU høsten 1999*. NIFU STEP Arbeitsnotat 2005:13. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/282976>
- Hovdhaugen, E. (2012). *Leaving early. Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion* (PhD-dissertation). Faculty of Social Science, University of Oslo.
- Hovdhaugen, E. (2014). *Tiltak mot frafall ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo*. NIFU Rapport 2014:47. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/273842>
- Hovdhaugen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning - En forskningsoppsummering av studier basert på norsk data*. NIFU Arbeitsnotat 2019:3. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2593810>
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., Reymert, I. & Stensaker, B. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning*. NIFU Arbeitsnotat 2016:3. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2385479>
- Hovdhaugen, E., Høst, H., Sålholt, A., Aamodt, P. O. & Skule, S. (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* NIFU Rapport 2013:50. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/280844>
- Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland, O. A. & Thorvaldsen, S. (2017). Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen. En komparativ studie av allmennlærer- og masterutdanning i naturfag for grunnskolen. *Uniped*, 04, 299-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-03>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.
- Kress, K. (2011). Instrumente zur Binnendifferenzierung. In Kress, K., Rattay, C. & Schneider, J (Hrsg.), *Individuell fördern – das Praxisbuch* (S. 70-77). Donauwörth: Auer.

- Krumsvik, S. & Säljö, R. (2013). *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Verfügar unter <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington: The Educational School Project.
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU Rapport 2015: 28. Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Lødding, B., Aamodt, P.O. & Skule, S. (2017). Match og mismatch mellom utdanning og arbeidsmarked i Norge. *Samfundsøkonomen*, 21(3), 42-49. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2489588>
- Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. NIFU Schlusserapport 2016: 1. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2393959>
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*. NIFU Schlusserapport. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/279245>
- Næss, T. & Støren, A. (2006). *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. NIFU Arbeitsnotat 2006: 2. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/2353313>
- Næss, T., Prøitz, T. S. & Aamodt, P.O. (2014). *Lærerutdanningene. Statistiske oversikter og utviklingstrekk*. NIFU Rapport 2014: 31. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/280306>
- Nedregård, O. & Abrahamsen, B. (2018). *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. OsloMet rapport 2018: 8. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/20.500.12199/3013>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025–1046. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11618-019-00904-1>
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Verfügar unter <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-nou-201925-med-rett-til-a-mestre/id2685506/>

- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Verfügar unter <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- OnSET. (n. d.). Über onSET. Verfügar unter <https://www.onset.de/home/ueber-onset/> Abgerufen am 6.6.2020.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Verfügar unter <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *OECD Economic Surveys. Norway* (Volume 2008:13). Paris: OECD.
- Ozga, J. & Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: Developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>
- Philipp Bornkessel (Hrsg.). (2018). *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. Bielefeld: wbV Publikation. <https://doi.org/https://doi.org/10.3278/6004654w>.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Rønning, W. M. (1999). *Frafall eller mobilitet - to sider av samme sak? En analyse av årsaker til at studenter slutter ved universitetet*. Trondheim: Faglig sosialt prøveprosjekt.
- Salvanes, K. V., Grøgaard, J. B., Aamodt, P. O., Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene. Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæringsprogram*. NIFU Rapport 2015: 96. Oslo. Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/284658>
- Samordnaopptak. (2020, 17.1.). Norwegian and English language requirements. Verfügar unter <https://www.samordnaopptak.no/info/english/language-requirements/> Abgerufen am 30.5.2020.
- Samordnaopptak. (2020, n. d.). Studieoversikten. Verfügar unter <https://sok.samordnaopptak.no/#/admission/6/studies> Abgerufen am 30.5.2020.
- Speitz, H. (2018). Nasjonale læreplaner og internasjonale perspektiver. In Bjørke C., Dype-dahl, M. & Haukås, Å. (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2. Aufl.). Oslo: Cappelen Damm.

- Tellmann, S. M.; Aamodt, P. O.; Elken, M.; Larsen, E. H. & Skule, S. (2017). *Råd for samarbeid med arbeidslivet - En underveisevaluering*. NIFU Rapport 2017:9. Oslo. Verfügbare unter <http://hdl.handle.net/11250/2443321>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago.
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- UiO (n. d. a). TYSK1100 – Tysk språk: Grammatikk og tekstforståelse. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1100/index.html> Abgerufen am 22.11.2019.
- UiO (n. d. b). TYSK1105 – Tysk språk: Lyd og tale. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1105/index.html> Abgerufen am 22.11.2019.
- UiO. (2015a, 26.5.). Hva lærer du. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/program/tysk-aarsenhet/hva-lerer-du/> Abgerufen am 12.6.2020.
- UiO. (2015b, 24.11.). Pensum/læringskrav. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1300/v16/pensumliste/index.html> Abgerufen am 3.5.2020.
- UiO. (2019). Oppbygging og gjennomføring. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/program/tysk-aarsenhet/oppbygging/> Abgerufen am 22.11.2019.
- UiO. (2020a, 11.2.). Faglige prioriteringer i 2013. Verfügbare unter <https://www.hf.uio.no/om/strategi/faglige-prioriteringer/hvorfor-prioriteringer.html> Abgerufen am 18.4.2020.
- UiO. (2020b, 16.4.). Tysk. Verfügbare unter <https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/tysk/> Abgerufen am 3.5.2020.
- UiO. (2020b, 8.5.). Rådet for samarbeid med arbeidslivet. <https://www.uio.no/om/organisasjon/utvalg/radet-for-samarbeid-med-arbeidslivet/> Abgerufen am 20.6.2020.
- UiO. (n. d. c). TYSK1300 – Tyskspråklig litteratur etter 1945. Verfügbare unter <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1300/index.html> Abgerufen am

22.11.2019.

Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Verfügar unter <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>

Utdanning. (2020, 8.5.). Slik beregner du poeng. Verfügar unter https://utdanning.no/tema/soknad_og_opptak/slik_beregner_du_poeng Abgerufen am 30.5.2020.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i fremmedspråk - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering* (PSP1-01). Verfügar unter <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanen i fremmedspråk (FSP1-01). Verfügar unter <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01> Abgerufen am 12.1.2020.

Utdanningsdirektoratet. (2019) Grunnskolen Informasjonssystem. Abgerufen am 6. Juni 2019 unter <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 6.1.). Ta fag som privatist. Verfügar unter <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/ta-fag-som-privatist/> Abgerufen am 5.3.2020.

Utdanningsdirektoratet. (n. d.). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02). Verfügar unter <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02> Abgerufen am 17.6.2020.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Wiggen, K. S., Øygarden, K. F., Bakken, P. & Pedersen, L. F. (2020). *Studiebarometeret 2019. Hovedtendenser*. NOKUT Rapport 2020: 1. Verfügar unter https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019_hovedtendenser_1-2020.pdf

Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld: Wissenschaftsrat. Verfügar unter https://www.kiva.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/kiva/relaunch_2/2015_Wissenschaftsrat_Empfehlungen_zum_Verhaeltnis_von_Hochschulbildung_und_Arbeitsmarkt.pdf

With, M. L. & Mastakaasa, A. (2014). Karakterer, opptakskrav og lærerrekuttering. In Frølich, N., Hovdhaugen, E. & Terum, L.I. (Hrsg.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utvi-*

klingsprekk i norsk høgere utdanning. Oslo: Cappelen Damm.

Wunsch, C. (2009). Binnendifferenzierung. In U. Jung & H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlerner* (S. 41-47). Frankfurt A.M.: Peter Lang.

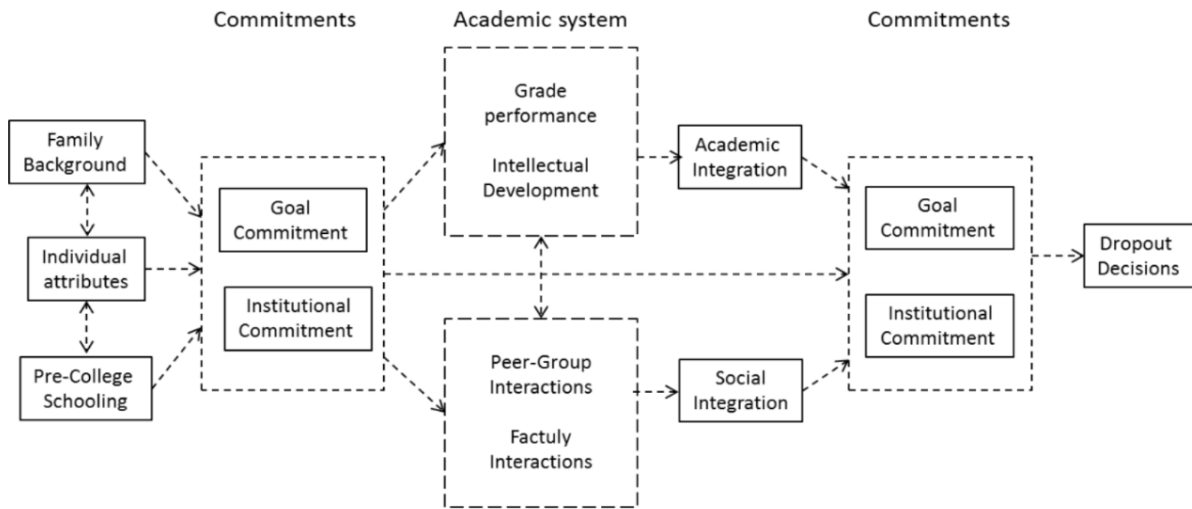
Yorke, M. & Longden, B. (Hrsg.). (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. (n. d.). Projekte und Ankündigungen. Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/pages/view/Ankuendigungen> Abgerufen am 6.6.2020.

10 Anhang

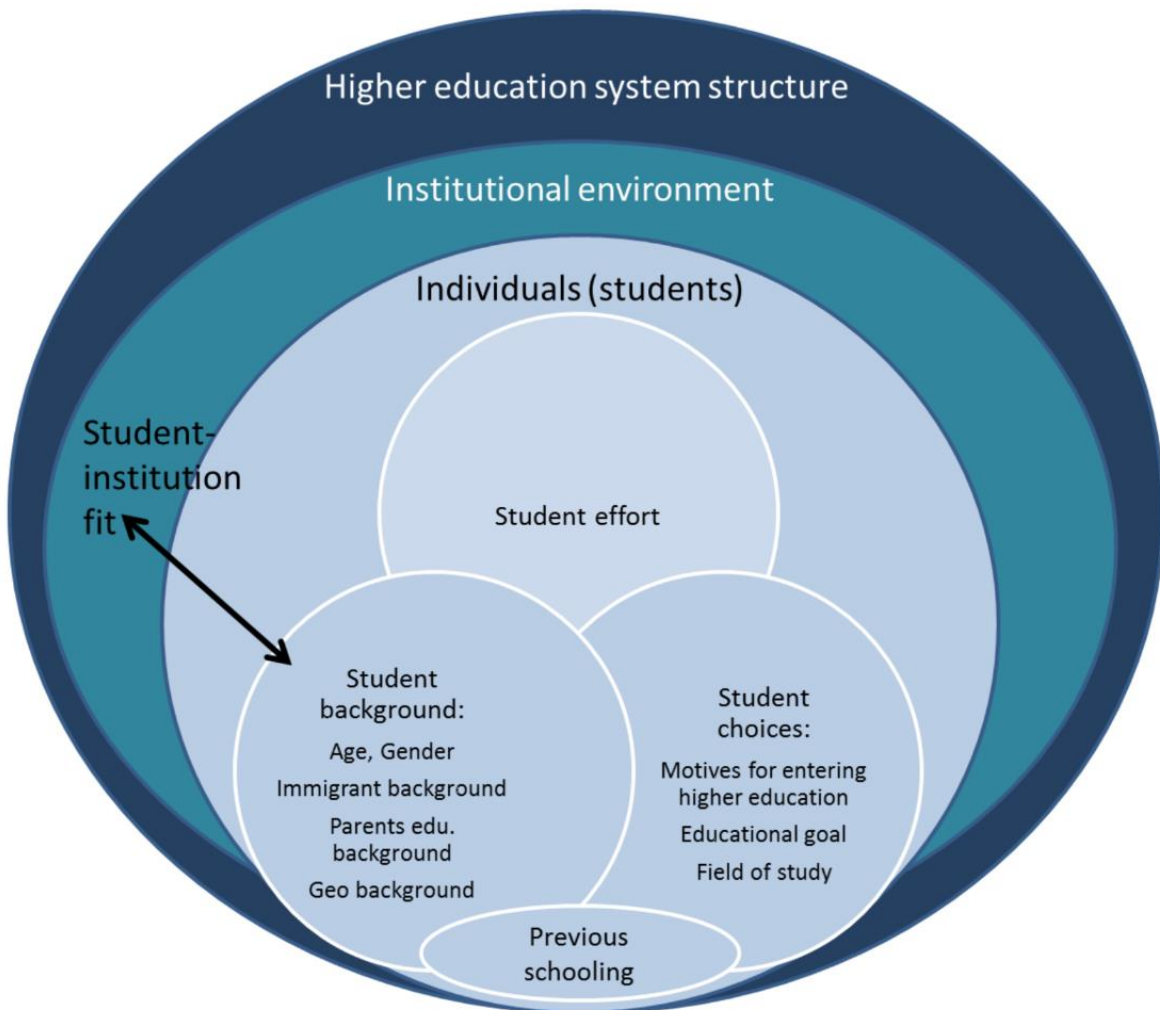
Anhang A

Figur 1. Modell nach Tinto (1993, S. 95), "a conceptual schema for dropout from college"



Anhang B

Figur 2. Modell nach Hovdhaugen (2012, S. 25) „Model of the interrelated determinants of dropout and transfer“



Anhang C - Interviewguide

28.01.2020

Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju som del av prosjektet «Overgangen fra skole til universitet ved eksempelet tysk»

Mitt navn er Johanna Toresen, og jeg henvender meg til deg for å invitere deg til et intervju (maks. 60 minutter) om dine erfaringer med tyskstudiet på UiO.

Som del av min masteroppgave ønsker jeg å svare på spørsmålet “Hvordan er den faglige overgangen fra tyskundervisningen på skolen til tyskstudiet på universitetet i Norge?” ved blant annet å intervju en gruppe tyskstudenter og tyskansatte på UiO og tysklærere på skolen. Vennligst se vedlagt intervjuguide.

Masteroppgaven undersøker om elever som fikk lik eller bedre enn karakter 4 fra Nivå II i tysk (som er anbefalt forkunnskap for å begynne tyskstudiet på UiO), er faglig godt forberedt på tyskstudiet på UiO. Opplevelsene til studenter, lærere og universitetsansatte ønskes undersøkt gjennom intervju.

Svarene vil bli notert og utelukkende brukt som del av min masteroppgave i tysk ved Universitetet i Oslo. Kun jeg og min veileder har innsyn i bakgrunnsopplysninger som eventuelt vil kunne identifisere en person. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Svarene vil ikke bli offentliggjort utenfor oppgaven, og opplysninger som gjør det mulig å identifisere deg eller andre, vil bli anonymisert og slettet når oppgaven er godkjent, antakelig 30. juni.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å trekke ditt samtykke så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn
- å få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ta i så fall kontakt med johantor@student.uv.uio.no. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Behandlingsansvarlig institusjon er Universitetet i Oslo. Personvernombudet er Roger Markgraf-Bye personvernombud@uio.no.

Hvis du samtykker til intervjuet og behandlingen av dine opplysninger, ber jeg deg om å fylle ut skjemaet på forhånd eller ved starten av intervjuet. Ved å signere samtykker du i at du har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Vennligst ta kontakt med meg på johantor@student.uv.uio.no for å avtale tidspunkt og sted for intervjuet.

Navn: _____

Gruppe: Tyskstudent (nåværende/tidligere) / ansatt på UiO / tysklærer på

skolen

Sted, dato: _____

Underskrift: _____

Takk for hjelpen!

Vennlig hilsen,
Johanna Emilie Toresen, johantor@student.uv.uio.no
Lektorstudent, masterspesialisering (tysk)
Universitetet i Oslo

Gerard Doetjes, gerked@ils.uio.no
Veileder og førsteamanuensis
Universitetet i Oslo

Interviewguide for tyskstudenter på UiO

Prosjekt: Overgangen fra skole til universitet ved eksempelet tysk
Gjennomførende student: Johanna E. Toresen
Methode: Semi-strukturerte intervjuer med enkeltpersoner

Overordnede spørsmål til samtalen:

- 1) Hva er din motivasjon for å lære tysk?
- 2) Hva er din tyskbakgrunn?
- 3) Hvor godt forberedt var du på tyskstudiet?
- 4) Hvordan har du opplevd de faglige kravene på tyskstudiet?
- 5) Hva har UiO og hva har du selv gjort for å gjøre overgangen fra skolen til tyskstudiet så bra som mulig?