

Begegnungen angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte mit Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung

Encounters of prospective GFL teachers with curriculum theory, curriculum research and curriculum development

Matthias Prikoszovits^a

Abstract:

In diesem Beitrag werden in einem ersten Schritt die wenigen Initiativen beleuchtet, die es in DaF/DaZ-Studiengängen zur Curriculumthematik gibt, sowie die Inhalte und Ziele eines Seminars an der Universität Wien zum Aufbau von „Curriculumkompetenz“ bei angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften erläutert. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Wintersemesters 2020/21 reflektierten die SeminarteilnehmerInnen über die Entwicklung ihrer persönlichen Curriculumkompetenz im Rahmen von Online-Befragungen, die das Erhebungsinstrument für die Daten der in diesem Beitrag fokussierten Längsschnittstudie sind. Anschließend werden die Ergebnisse der drei Online-Befragungen präsentiert und diskutiert. Es zeigt sich, dass Studierende in ihrer universitären Ausbildung kaum je mit Fragen der Curriculumtheorie, Curriculumforschung sowie Curriculumentwicklung in Berührung kommen. Im Zuge der Leistungsbeurteilung mussten die Studierenden in sogenannten „Teacher Design Teams“ selbst DaF/DaZ-Curricula erstellen, was sich ihnen als eine ertragreiche Aufgabe darstellte. Als schwieriger hingegen gestaltete sich für sie die Curriculumforschung, die sie in ihren Seminararbeiten durchführen mussten.

Keywords:

Curriculumkompetenz, DaF/DaZ, LehrerInnenausbildung, Lehrkräfte als Curriculumerstellende, Online-Befragung

Resumen:

In a first step, this article examines the few initiatives on curriculum issues that exist in GFL degree programs, and explains the content and goals of a seminar at the University of Vienna to develop “curriculum competence” among prospective GFL teachers. At the beginning, in the middle and at the end of the winter semester 2020/21, the seminar participants reflected on the development of their personal curriculum competence in the course of online polls, which are the survey instrument for the data of the longitudinal study focused on in this article. The results of the three online polls are subsequently presented and discussed. It turns out that students hardly ever come into contact with questions of curriculum theory, curriculum research and curriculum development in their university education. As part of the performance assessment, the students themselves had to create curricula for German as a foreign language in so-called “teacher design teams”, which they found a profitable task. Curriculum research that they had to carry out in their seminar papers proved to be more difficult for them.

Palabras Clave:

Curriculum competence, German as a foreign language, online poll, teacher education, teachers as curriculum makers

EINLEITUNG

Bildungsinitiativen und somit auch in diesem Beitrag relevante DaF/DaZ-Kurse können nicht ohne gründliche Vorüberlegungen die Lehr-/Lernziele betreffend konzipiert und durchgeführt werden. Für ihre Kursangebote schreiben Bildungseinrichtungen unterrichtliche Ziele, Inhalte, methodisch-didaktische Verfahrensweisen, Unterrichtsmaterial sowie Verfahren

der Leistungsmessung in Curricula – zu verstehen als umfassende Lehrpläne – fest. Wer Curricula verfasst und wem somit die Verantwortung für die Ausgestaltung von Unterrichtskonzepten zukommt, scheint oftmals einer Willkür unterworfen bzw. wird auch nicht immer transparent gemacht, ist jedoch für den Erfolg und die Effizienz von Curricula, die im DaF/DaZ-Bereich kaum je empirisch fundiert erstellt werden, von erheblicher Bedeutung. Für das Schreiben von Curricula ist ein

^a Ass.-Prof. Dr. Matthias Prikoszovits, German Jordanian University, <https://orcid.org/0000-0002-5300-9610>, Email: Matthias.Prikoszovit@gju.edu.jo

Received: 27/03/2022, Accepted: 27/01/2022, Published: 05/05/2022



Bündel an Kompetenzen nötig, die bis heute in der DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung in noch unzureichendem Maße vermittelt werden. Dazu gehören etwa „Curriculum design expertise“ oder „Curriculum consistency expertise“ (Huizinga et al., 2014, S. 36). Lehrkräften als UnterrichtsexpertInnen ist ein großes Potenzial in der Curriculumerstellung zuzugestehen, doch muss eine „Curriculumkompetenz“¹ – idealerweise bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte – erst entfaltet werden. Weltweit werden Lehrkräfte jedoch immer noch kaum in die Curriculumentwicklung eingebunden und für (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte gibt es zudem bislang wenige Initiativen zur Förderung dieser Kompetenz. Hervorzuheben sind hier vor allem niederländische (Huizinga et al., 2014), US-amerikanische (Shawer, 2010; Prikoszovits, 2021a) – diese ohne spezifischen DaF/DaZ-Fokus – sowie hinsichtlich DaF/DaZ österreichische (Prikoszovits, 2021b) und ferner deutsche Bemühungen, welche die Entfaltung von Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften zur Folge haben sollen. Im Fach DaF/DaZ erscheinen dennoch entsprechende Praxis- und Forschungsanstrengungen dringlich. Nicht nur die adäquate Curriculumrezeption und Curriculumerstellung durch DaF/DaZ-Lehrkräfte muss Ziel sein, sondern auch die Beforschung dieser lehrerInnengelenkten Curriculumentwicklung. Dazu werden zunächst zwei deutsche Initiativen (Peuschel, 2014; Wild, 2020) betrachtet, um aufzuzeigen, dass in deutschen DaF/DaZ-Studiengängen in der Vergangenheit punktuell entsprechende Bemühungen stattfanden, bevor im vorliegenden Beitrag mit Blick auf eine österreichische Initiative dargelegt wird, wie Studierende des Fachbereichs DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien das von ihnen besuchte Seminar „Eben drum – Curriculum! Lehrplantheorie, Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung in DaF“ evaluieren. Es wird beleuchtet, wie sie die in der Lehrveranstaltung vollzogenen Begegnungen mit Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung beschreiben. Der Seminarleiter und Verfasser dieses Beitrags befragte die Studierenden zum Zwecke der Datenerhebung für eine longitudinale Studie im Wintersemester 2020/21 dreimal per anonymer Online-Befragung dazu, wie ihnen das Seminar bei der Entfaltung ihrer persönlichen Curriculumkompetenz helfen konnte und wie sie das kollaborative Verfassen eines Curriculums, das einen Teil der Leistungsbeurteilung darstellte, bewerteten. Wie deutlich wird, tritt der Verfasser des Beitrags also sowohl als Lehrender als auch Forscher in Erscheinung. Es wird in diesem Beitrag daher besonders auf Neutralität in sämtlichen Ausführungen und auf kritische Distanz zur eigenen Lehre geachtet werden. In den folgenden beiden

Abschnitten werden zunächst die deutschen Initiativen und sodann die Lehrveranstaltung an der Universität Wien kurz vorgestellt, woran methodische Überlegungen zur hier präsentierten Studie anschließen. In drei weiteren Schritten werden die Ergebnisse der Online-Befragungen präsentiert und diskutiert sowie ein Fazit gezogen. Die Inhalte der von den angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften erstellten Curricula werden in diesem Beitrag nicht vorgestellt bzw. stehen nicht im Fokus des Interesses, wohl jedoch in einer anderen Publikation des Verfassers des Beitrags (Prikoszovits 2021b).

DIE CURRICULUMTHEMATIK IN DEUTSCHEN DAF/DAZ-STUDIENGÄNGEN

Die Curriculumthematik kann in DaF/DaZ-Studiengängen generell als unterrepräsentiert gelten, auch in den amtlich deutschsprachigen Ländern. Dennoch gab es in Deutschland in der jüngeren Vergangenheit beispielhafte Lehrveranstaltungen. So berichtet Peuschel (2014) vom Master-Seminar „Curriculumentwicklung“ aus dem Jahr 2011 an der Universität Leipzig, das sich in Kooperation mit Lehrenden der Universidade de São Paulo (USP) vollzog. Die Studierenden in Leipzig konnten sich im Zuge des Seminars in der Durchführung von „Bedarfs- und Bedürfnisanalysen“ üben und die Resultate dieser Analysen bildeten wiederum die Grundlage, allgemeine sprachpraktische Kurse an der USP anhand von Szenarien in spezialisierte Kurse zu überführen (vgl. Peuschel, 2014, S. 33). Hierfür wurden „die relevanten Studiendokumente des Studiengangs ausgewertet, Experteninterviews mit einer Lehrkraft und Austauschstudierenden der USP durchgeführt sowie ein[...] online-Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbedürfnisse der Germanistikstudierenden vor Ort entwickelt und getestet“ (Peuschel, 2014, S. 33). In dem von Peuschel vorgestellten Seminar gab es also kooperierende Lehrende aus einem nicht-deutschsprachigen Land, wodurch eine hohe Praxisrelevanz erzielt werden konnte. Jedoch wird in Peuschels Beitrag nicht die Erstellung eines gesamten Curriculums fokussiert, sondern überwiegend das Vorgehen der Leipziger Studierenden bei den Bedarfs- und Bedürfnisanalysen (Peuschel, 2014, S. 35-36) und das Entwerfen von aus den Analyseergebnissen resultierenden Szenarien (Peuschel, 2014, S. 36-40), für welches auch der GeR (Europarat, 2001) herangezogen wurde.

Des Weiteren beschreibt Wild (2020) zwei von ihr im BA-Studiengang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Bielefeld gehaltene Seminare, die in Kooperation mit der süddänischen Schule „Grænseegnens Friskole“ (Wild, 2020, S. 531) angeboten wurden. Die Seminare sind primär der Thematik der

„Mehrsprachigkeitsdidaktik“ verschrieben, nähern sich dieser aber auf unterschiedliche Weise an. In einem Seminar zur Curriculumentwicklung mit dem Titel „Curriculumsentwicklung im sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht“ (Wild, 2020, S. 532) wurde von den Bielefelder Studierenden ein Curriculum für das an der dänischen Schule seit 2018/19 existierende Mehrsprachigkeitsfach *Sproglab* („Sprachenlabor“) (Wild, 2020, S. 531) erstellt, im anderen Seminar wurde Unterrichtsmaterial für ebendieses Schulfach entworfen. Kooperationspartner war hier eine dänische Lehrkraft, die eine zentrale Ansprechperson für die Bielefelder Studierenden war und immer wieder auch deren Curriculum- und Materialentwürfe mit Feedback versah (Wild, 2020, S. 537). In beiden Seminaren diente die erste Semesterhälfte der Erarbeitung der Theorie, auf welche sodann in der zweiten, praktisch ausgerichteten Semesterhälfte rekurriert wurde (Wild, 2020, S. 534).

Ziele des Seminars zur Curriculumentwicklung waren etwa „grundlegende theoretische Ansätze und Modelle zum Mehrsprachigkeitsunterricht und zur Curriculumsentwicklung in sprachübergreifenden gesteuerten Settings kennen“ oder

„ein sprachübergreifendes Curriculum arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und die dazu notwendigen Prozesse der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Entwicklung, Ergebnissicherung bzw. Projektpräsentation unter Einsatz geeigneter Medien im Team planen, durchführen und evaluieren können“ (Wild, 2020, S. 532). Themen waren unter anderem die Bedeutung des GeR, „[c]urriculare Entwicklungsprinzipien“, „Gesamtsprachencurriculum“ und „Curriculumforschung“ (Wild, 2020, S. 533).

Die Studierenden erstellten die Curricula in Gruppen innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit (Wild, 2020, S. 535) und Wild befragte sie zu ihren „theoretischen und praktischen (Vor-)Erfahrungen“ sowie Lernprozessen (Wild, 2020; 538) – dies am Schluss des Semesters. Sie spricht von einer „Pilotstudie“ bzw. „interventionsorientierte[n] Evaluationsstudie[.]“ und hat für die Datenerhebung Fragebögen verwendet (Wild, 2020, S. 538), wobei es quantitative und qualitative Elemente gab. Sämtliche Ergebnisse werden von Wild sodann überwiegend mit Blick auf Mehrsprachigkeit diskutiert (Wild, 2020, S. 549-553). Es wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit im Beitrag wie auch in den Seminaren die zentrale Thematik ist und weniger die Curriculum- oder Materialerstellung.

Dies zeigt zum einen, dass, wenn man der Curriculumerstellung und -forschung Platz in der DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung gewähren will, andere Inhalte nicht zwingend weichen müssen, denn man kann diese Inhalte, wie Wild (2020) verdeutlicht, den Studierenden mit der Curriculumthematik verquickt

vermitteln². Zum anderen zeigt es jedoch auch, dass die Curriculumthematik bei Wild nicht im Vordergrund steht. Sie beforcht also mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung und Peuschel (2014) fokussiert lediglich einen Teilbereich der Curriculumerstellung (Bedarfs- und Bedürfnisanalysen) durch Studierende in DaF/DaZ-Studiengängen, während im nun zu beschreibenden Seminar an der Universität Wien die DaF/DaZ-Curriculumthematik in ihrer gesamten Breite im Zentrum steht. Das Wiener DaF/DaZ-Seminar, das in seinen Zielen den niederländischen bzw. US-amerikanischen ganzheitlichen Ansätzen (Huizinga et al., 2014; Shower, 2010) zur Entfaltung einer Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrenden gleichkommt, wird wegen ebendieser Ganzheitlichkeit im Folgenden beforcht; das Seminar vermag also zu beleuchten, was im Fach DaF/DaZ im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenfächern noch unterbelichtet ist.

DAS SEMINAR „EBEN DRUM - CURRICULUM! ...“³

Das Seminar „Eben drum - Curriculum! Lehrplantheorie, Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung in DaF“, das an der Universität Wien im Wintersemester 2020/21 sowie im Sommersemester 2021 als nicht obligatorisches angeboten wurde, besuchten in beiden Semestern durchschnittlich zwanzig Studierende. Die Inhalte der Lehrveranstaltung zielten auf einen Gesamtüberblick über die Thematik und waren: Überblick über Theorie und Forschung zu Curricula im amtlich deutschsprachigen Raum ab den 1960er Jahren; curriculumbezogene Terminologie; Aufbau und Funktionen von Curricula; Lehr- und Lernziele; Zielfindungsstrategien für DaF/DaZ-Curricula (z.B. per bewährte Modelle oder Bedarfsanalysen); Bedeutung des GeR (Europarat, 2001) sowie seines Begleitbandes (Europarat, 2020) für die DaF/DaZ-Curriculumentwicklung; Anregungen für die eigene DaF/DaZ-Curriculumforschung; fingierte Curriculumvalidierungen (Curriculumpräsentationen).

Die Studierenden fanden sich zum Zwecke der kollaborativen Curriculumerstellung zu Beginn der Lehrveranstaltung in „Teacher Design Teams“ (Huizinga et al., 2014, S. 34) von mindestens drei und maximal sechs Studierenden zusammen. Insgesamt entstanden dabei in so genannten „Curriculumwerkstätten“ (Wildt & Wildt, 2017) im Laufe von zwei Semestern die folgenden Curricula auf dem A-Niveau des GeR (die Niveaus B und C wären für die verhältnismäßig kurze Semesterdauer zu umfangreich und komplex gewesen), die an die Interessen und Vorerfahrungen der Studierenden angelehnt waren: DaZ für junge Asylwerbende, DaZ für Erziehungsberechtigte, DaF für Volksschulkinder

(Grundschulkindern), DaF für SeniorInnen, Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts für Wirtschaftsstudierende, DaF für DoktorandInnen der Geisteswissenschaften, DaF für Yogalehrkräfte, DaF für HistorikerInnen, DaF für PsychologInnen. Die in diesem Beitrag fokussierten Befragungsdaten entstammen jedoch nur dem Wintersemester 2020/21. In jenem Semester, in dem 22 Studierende die Lehrveranstaltung besuchten und in dem es insgesamt 13 Sitzungen gab, konnten im Oktober 2020 die ersten vier Termine des Seminars unter Sicherheitsvorkehrungen in Präsenz gehalten werden. Ab dem fünften Termin und bis zum Schluss des Wintersemesters (Ende Januar 2021) musste die Lehrveranstaltung aufgrund der damals zweiten Pandemie-Welle in den virtuellen Zoom-Seminarraum verlegt werden. Auch ihre Curricula konnten die Studierenden also lediglich in digitaler Zusammenarbeit erstellen. Zwei Termine des Seminars im letzten Semesterdrittel, jene unmittelbar vor den Präsentationen der Curricula, standen den Studierenden für die gemeinsame Curriculumerstellung bzw. für abschließende Arbeiten zur Verfügung. Bei jenen Terminen besuchte der Seminarleiter alle in Breakout-Räumen arbeitenden Teacher Design Teams, unterstützte diese und beantwortete ihre Fragen.

Für die Erstellung der Curricula hatten die Studierenden zirka drei Monate Zeit. Es gab eine einheitliche Abgabefrist für alle Teams. Im vierten und letzten Monat des Semesters wurden die Curricula von den einzelnen Gruppen im Zuge fingierter Curriculumvalidierungen den anderen Studierenden und dem Seminarleiter präsentiert. Die Semesterendnote setzte sich aus der Beurteilung des im Team erstellten Curriculums (hierfür bekamen alle im Team dieselbe Note), der Präsentation des Curriculums im Zuge der Validierungen sowie einer der DaF/DaZ-Curriculumforschung verpflichteten Seminararbeit zusammen (für diese beiden Leistungen bekam jede/r eine individuelle Note). Aus den drei Teilleistungen wurden individuelle Gesamtnoten errechnet. Das Seminar verquickte Theorie, Praxis und eigenständige Forschungstätigkeit in ausgewogenem Maße.

Was es im Seminar im Gegensatz zu den im vorherigen Abschnitt vorgestellten deutschen Initiativen nicht gab, waren Kooperationen mit Schulen oder Universitäten, welche die von den Studierenden erstellten Curricula tatsächlich einsetzen hätten können. An der Lehrveranstaltung des Sommersemesters 2021 allerdings, die sich zur Gänze im Online-Distanzformat vollzog, nahm eine Lektorin einer tschechischen Hochschule teil, welche das unter anderem von ihr angefertigte „Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts für Wirtschaftsstudierende“ doch auch für den eigenen Unterricht nützen konnte.

Die Universität Wien, so auch der Fachbereich DaF/DaZ des Instituts für Germanistik und folglich ebenso das in diesem Abschnitt vorgestellte Seminar, wird von vielen internationalen Studierenden besucht – beispielsweise aus Zentralasien, wo lokalspezifische Curricula für den DaF-Unterricht nach wie vor rar sind. Es ist wichtig, dass in solchen Staaten lokalspezifische DaF-Curricula entstehen (vgl. Wannagat, 1998), damit es zu keiner Verdrängung dortiger Lehr-/Lerntraditionen durch mitteleuropäische Bildungsideale kommt, die mit in den amtlich deutschsprachigen Ländern entworfenen Curricula oder Lehrwerken allzu rasch importiert werden. Ähnliche Diskussionen wurden und werden im Fach Deutsch als Fremdsprache auch rund um den „Methodenexport“ geführt, den Tran (2010, S. 19-24) mit Blick auf Vietnam im Spannungsfeld von „Kulturimperialismus“ und „Kultursensibilität“ beleuchtet. Gerade für kolonial geprägte Länder wie Vietnam gilt es, sich stark zu positionieren, wenn ihnen von westlicher Seite statisch-starre Unterrichtsmethoden unterstellt werden (vgl. Tran, 2020, S. 21-22). Das Seminar richtete sich also nicht nur an künftig im amtlich deutschsprachigen Raum tätig werdende Deutschlehrkräfte, sondern verfolgte global ausgerichtete Ziele. Wenn also künftig in Zentralasien agierende DaF-Lehrkräfte im Zuge ihrer universitären Ausbildung bei der Erlangung einer Curriculumkompetenz unterstützt werden, ist dies einerseits dem vorsichtigeren Rezipieren „importierter“ Curricula als auch dem dortigen Entstehen eigener, lokalspezifischer DaF-Curricula zuträglich.

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die Online-Befragung wurde unter anderem deswegen als Erhebungsinstrument für die Längsschnittstudie gewählt, da das Seminar pandemiebedingt über weite Strecken virtuell stattfinden musste und den Studierenden somit keine Fragebögen in Papierform vorgelegt werden konnten bzw. Interviews bei einer Anzahl von zweiundzwanzig Studierenden generell mit einem kaum zu bewerkstelligenden Aufwand verbunden gewesen wären. Gruppendiskussionen hätten für die Datenerhebung zielführend sein können, erscheinen in Präsenz jedoch ertragreicher und besser durchführbar als im virtuellen Raum. Die zeit- bzw. raumunabhängige Datenerhebung per Internet, für welche eben kein/e InterviewerIn nötig ist (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 788), war hier von großem Vorteil. Mit den InterviewerInnen entfielen auch die so genannten Interviewer-Effekte (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 788), zu verstehen als „allgemein systematische Unterschiede zwischen den Befragten, die durch die wahrgenommenen Eigenschaften oder das Verhalten des Interviewers entstehen“ (Glantz & Michael, 2014, S. 313).

Von üblichen Online-Befragungen haben sich die drei durchgeführten vor allem dadurch unterschieden, dass sie keine beliebigen Personen, sondern eine vordefinierte Zielgruppe – also die SeminarteilnehmerInnen – in den Blick nahmen, wobei sonst bei solchen Befragungen nützliche Informationen wie Geschlecht, Alter oder Wohnort nicht ausschlaggebend waren. Somit spielten auch die bei Online-Befragungen mit Blick auf die Gewährspersonen häufig beanstandeten Verzerrungen (Blasius & Brandt, 2009, S. 157) keine Rolle. Verzerrungen können sich bei diesem Befragungsinstrument deswegen ergeben, da Bevölkerungsschichten ohne Internet, etwa alte Menschen, damit nicht zu erreichen sind. Bei allen drei Befragungen wurde ein Link zum Online-Umfragetool *findmind* (<https://findmind.ch/>) in den Moodle-Kurs des Seminars gestellt. Da eine Online-Befragung nicht länger als zehn bis 15 Minuten dauern sollte (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 793), wurden die Fragen überwiegend mit anzukreuzenden Antwortoptionen versehen, wobei bei einigen Fragen auch eine Mehrfachauswahl möglich war. Dort jedoch, wo die persönliche Meinung der Studierenden zentral war, waren die Fragen offener gestaltet und für die Antworten gab es Textfelder. Es wurde darauf geachtet, dass die Online-Befragungen trotz der Kürze durch eine wissenschaftliche Seriosität geprägt und gleichsam motivierend gestaltet sind (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 793).

Pro Befragung gab es zehn Fragen. Nicht alle Fragen waren in den Befragungsrunden identisch, nur einige. Es wurden also nicht dreimal exakt dieselben Fragen gestellt, unter anderem da sich das Wissen der Studierenden, auf welches sich einige Fragen bezogen, im Laufe des Semesters weiterentwickelte. Durch identische Fragen zu unterschiedlichen Zeitpunkten jedoch können – wie für Längsschnittstudien charakteristisch – Entwicklungen bzw. Lernfortschritte der Studierenden über das Semester hinweg deutlich zu Tage treten. Dass die Befragungszeitpunkte nahe beieinander liegen, ist der kurzen Dauer eines akademischen Semesters geschuldet und kann als Limitation der Studie betrachtet werden. Die Ergebnisse der Studie müssen folglich unter dem Aspekt der kurzen Dauer des Seminars gelesen werden. Von einer nur einmaligen Befragung am Ende des Semesters wurde abgesehen, da der Fokus auf den Aufbau- und Entwicklungsprozessen einer Curriculumkompetenz bei den angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften liegen sollte. In den folgenden Abschnitten sind zwecks einfacheren Referierens auf die einzelnen Fragen etwa die erste Frage der ersten Befragung (=A) mit *A1*, die zweite mit *A2*, die siebte mit *A7*, die erste Frage der zweiten Befragung (=B) mit *B1*, die erste Frage der dritten

Befragung (=C) mit *C1* etc. nummeriert. Zudem schließt zum besseren Verständnis stets der jeweilige Fragentyp in Klammern an, also z.B. *A1 (Freitext)* bzw. *A2 (Zum Ankreuzen)* sowie *A3 (Zum Ankreuzen, Mehrfachauswahl möglich)*. Nicht immer wurden alle Fragen von allen Studierenden beantwortet. An der ersten Befragung nahmen 15 Studierende teil, wobei 12 diese vollständig abschlossen. An der zweiten Befragung beteiligten sich 16 Studierende und wiederum 12 schlossen sie vollständig ab. Die letzte Befragung wurde von 17 Studierenden durchgeführt und alle schlossen diese ab. Die steigende Teilnahmebereitschaft kann darin begründet liegen, dass die Ergebnisse der ersten beiden Befragungen im Laufe des Seminars im Unterricht thematisiert wurden, was von den Studierenden gut angenommen wurde und zu steigendem Interesse sowie eben erhöhter Teilnahmebereitschaft geführt haben könnte. Die genaue Teilnehmendenzahl pro Frage wird im Folgenden direkt im Anschluss an die kursiv gedruckten Fragen durch (n=...) transparent gemacht. Um Mehrfachteilnahmen zu verhindern, wurden die Online-Befragungen zeitnah nach der Freischaltung wieder offline genommen.

Für die Zwecke dieser Publikation, also die im Titel genannten „Begegnungen“ zu veranschaulichen, wurden die Befragungsdaten teils selektiert, was jedoch nicht die Gesamtzahl der Fragen, also dreißig, betrifft. Alle Fragen mit Ausnahme einer einzigen, welche prominent die Rolle bzw. Arbeit des Seminarleiters (also des Verfassers dieses Beitrags) thematisiert und als problematisch betrachtet werden kann, was die Neutralität in den Ausführungen anbelangt, werden im Folgenden zu Gunsten einer Vollständigkeit präsentiert. Die quantitativen Ergebnisse können in diesem Beitrag ebenso vollständig abgebildet werden, dafür werden teils auch Grafiken präsentiert. Bei den qualitativen Ergebnissen, also den Freitext-Fragen, musste für diesen Beitrag aus Platzgründen jedoch eine Auswahl repräsentativer Zitate der Studierenden getroffen werden. Bei inhaltlich identischen Antworten wird in den folgenden Abschnitten nur eine präsentiert, wobei so jedoch eine vollständige inhaltliche Abbildung der Freitextantworten gewährleistet ist. Wenn Fragen von den Studierenden nicht sinngemäß bzw. nicht korrekt erfasst wurden und die Antworten dementsprechend nicht zu den Fragen passten, wurden diese Antworten hier nicht berücksichtigt.

Alle Studierenden haben Einverständniserklärungen unterschrieben, dass die Resultate der Befragungen für wissenschaftliche Publikationen verwendet werden dürfen. Die Befragungen selbst waren anonym, *findmind* benennt die Teilnehmenden mit siebenstelligen Zahlen. An einigen wenigen Stellen wurden die Aussagen der

Studierenden orthographisch bzw. syntaktisch korrigiert, nie sind diese im Folgenden jedoch verkürzt dargestellt.

ERGEBNISSE DER DREI ONLINE-BEFRAGUNGEN

Ergebnisse der **ersten Online-Befragung (A)** (freigeschaltet in der gesamten ersten Oktoberwoche 2020):

A1 (Freitext): Sind Sie in Ihrem bisherigen Studium bereits mit Curriculumentwicklung, Curriculumforschung bzw. Curriculumtheorie in Berührung gekommen? Wenn ja, in welchem Studium bzw. in welcher Lehrveranstaltung? (n=13)

Dies verneinen elf Studierende bzw. angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte. Eine Person schreibt „Ja, in der Lehramtsausbildung und der Tätigkeit als Lehrer“ und eine weitere Person führt hier ein anderes Seminar des Verfassers dieses Beitrags an, in dem es jedoch nur am Rande um Curricula ging.

A2 (Zum Ankreuzen): Wie groß ist zu Beginn des Semesters Ihr Wissen über Curricula als Forschungs- und Praxisgegenstände? (n=15)

Auf die Frage geben zwölf Personen (80%) „Nicht vorhanden“ an, während nur drei Personen (20%) ihr Wissen zu Beginn des Semesters als „Mittel“ bezeichnen. „Groß“, was ebenso zur Auswahl stand, bezeichnet zu Beginn des Semesters sein Wissen niemand.

A3 (Zum Ankreuzen, Mehrfachauswahl möglich): Welche der folgenden Termini sind Ihnen geläufig? (n=15)

Insgesamt gibt es hier 37 Antworten. Der „Lehrplan“ (14 Antworten bzw. 37,84%) ist als Terminus am geläufigsten. Darauf folgt bereits das „Curriculum“ (11 Antworten bzw. 29,73%), dann die „Richtlinie“ (7 Antworten bzw. 18,92%) und schließlich der „Syllabus“ (5 Antworten bzw. 13,51%). Insgesamt standen lediglich diese vier Termini zur Auswahl.

A4 (Freitext): Kennen Sie Unterschiede zwischen den in Frage 3 erwähnten Termini (Curriculum / Lehrplan / Richtlinie / Syllabus)? (n=11)

Acht Personen verneinen dies, wobei eine davon Curriculum und Lehrplan als Synonyme erachtet. Weitere Personen führen aus:

„Curriculum und Lehrplan sind für mich eigentlich dasselbe. Syllabus ist meines Erachtens etwas kleiner, z.B. der Syllabus eines Kurses. Richtlinie ist eher eine ungefähre Vorgabe, wonach man sich richten sollte, aber vielleicht etwas freier als die direkte Vorgabe im Curriculum?“

„Syllabus – Aufbau eines Kurses. Curriculum – Aufbau einer Ausbildung (Studium, Schule). Lehrplan – Aufbau einer Schulausbildung (für div. Unterrichtsfächer). Richtlinie – Leitvorgabe für Lehrer*innen.“

„Ein Lehrplan umfasst in der Regel Unterrichtsinhalte, während ein Curriculum nicht nur auf Lehrziele und Lehr- und Lernprozesse eines Studienganges beschränkt ist, sondern sich auch an Autoren und Autorinnen eines Werkes orientiert.“

A5 (Zum Ankreuzen): Welcher der fünf „Bestandteile“ eines Curriculums ist Ihrer Ansicht nach der wichtigste? (n=13)

Hier erkennen neun Personen (69,23%) sogleich die „Angaben zu Unterrichtszielen“ als am wichtigsten. Es folgen „Angaben zu Unterrichtsinhalten“ (zwei Personen; 15,38%), „Angaben zu Unterrichtsmaterialien“ (eine Person; 7,69%) sowie „Angaben zu Methodik/Didaktik“ (eine Person; 7,69%). Die „Angaben zur Leistungsmessung (Prüfungen, Tests, etc.)“ wurden nicht gewählt.

A6 (Freitext): Was ist Ihres Erachtens der Nutzen eines DaF/DaZ-Curriculums? (n=12)

„Ein logischer und nachvollziehbarer Aufbau von Zielen und Inhalten im DaF/DaZ-Unterricht soll aufgezeigt werden. Eine Vorgabe, wonach sich Lehrpersonen richten können/müssen, um eine gleichwertige Ausbildung unabhängig von Standorten oder persönlichen Einstellungen, Interessen der Lehrperson.“

„Auf Lernende zugeschnittene Inhalte mit gleichzeitigem Abdecken von grundlegenden Sprachkenntnissen.“

„Ein DaF/DaZ-Curriculum hilft, die Lernziele zu definieren, und damit die Festlegung des Sprachniveaus, das der Lernende bis zum Ende des Lernprozesses erworben haben soll.“

„Die Möglichkeit auf einheitliches Arbeiten im deutschsprachigen Raum und somit eine größere Seriosität der Arbeit, eine höhere Aussagekraft von Zertifikaten und eine bessere Vernetzung und Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen.“

„Meines Erachtens sollte man sich ganz an den Bedarfen der Lernenden orientieren. Sie sollten im Mittelpunkt stehen.“

A7 (Freitext): Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GeR) bzw. sein jüngst erschienener Begleitband für die Erstellung von DaF/DaZ-Curricula? (n=10)

„Dadurch wird mehr Objektivität geschaffen und das Niveau lässt sich besser vergleichen.“

„Er dient nach meiner Meinung als allgemeine Orientierung für die Präzisierung der verschiedenen Kompetenzen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern.“

„Standardisierungsmaßnahme, internationale Vergleichbarkeit, Kompetenznachweis (Niveaus).“

A8 (Freitext): Wie würden Sie „Curriculumkompetenz“ im Kontext der DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung definieren? (n=7)

„Das Verständnis dafür, einen nachvollziehbaren und schlüssigen Aufbau von Inhalten/Themen/Zielen innerhalb des Unterrichts gestalten zu können. Wo Schwerpunkte zu setzen sind, was das Wesentliche ist und in welcher Reihenfolge, zu welchen Zeitpunkten was gelehrt wird. Der zeitliche Aspekt ist sehr wichtig, da ein Curriculum aufbauend gestaltet ist.“

„Ich würde die ‚Curriculumkompetenz‘ im Kontext der DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung als Fähigkeit zur allgemeinen Erstellung von Kompetenzen für die unterschiedlichen Niveaustufen definieren.“

„Lehrer*innen können in Hinblick auf die Vorgaben (GeR, andere Standardisierungen) den eigenen Unterricht zum größten Nutzen der Schüler*innen planen und durchführen.“

„Wichtig für einen aufbauenden Unterricht.“

„Zu wissen, welche Lerninhalte es generell gibt im DaF/DaZ-Bereich und in welcher Reihenfolge man diese Inhalte vermitteln sollte. Also auch zu wissen, welche Kompetenzen den jeweiligen sprachlichen Niveaus entsprechen.“

„Zu wissen, in welcher Reihenfolge das Erlernen bestimmter z. B. grammatischer Inhalte sinnvoll ist“

A9 (Zum Ankreuzen): Wie wichtig ist Ihrer Ansicht nach der Erwerb einer „Curriculumkompetenz“ für Ihre künftige berufliche Tätigkeit? (n=12)

Sechs Personen (50%) erachten diesen als „Sehr wichtig“, fünf Personen (41,67%) als „Wichtig“ und eine Person (8,33%) als „Nicht wichtig“. „Eher unwichtig“ wurde nicht gewählt.

A10 (Freitext): Welche Erwartungen haben Sie zu Beginn des Semesters an die Lehrveranstaltung? (n=10)

„Worauf kommt es bei der Erstellung eines Lehrplans an, was gilt es zu beachten? Wie setze ich die richtigen Ziele und auch den richtigen Umfang und das richtige Ausmaß von Schwerpunkten? Wie frei kann man das gestalten, an welche Vorgaben sollte man sich halten oder woran sich orientieren?“

„Einblicke in die zukünftigen Herausforderungen des Berufs als DaF/DaZ-Lehrer*in hinsichtlich des Syllabus und Lehrplans (und deren Erstellung) zu bekommen. Dass näher auf diverse Standardisierungen/Maßstäbe (u.a. GeR) eingegangen wird. Entwicklung der eigenen ‚Curriculumkompetenz‘.“

„Zu lernen, wie man ein Curriculum selbst erstellen kann, was das beinhalten muss und wie konkret man bei den Angaben werden muss.“

„Verschiedene Curricula und Ziele je nach Lerngruppe kennenlernen. Erkennen, was für welche Gruppe wichtig/relevant ist. Eine Vorstellung davon bekommen, in welcher Reihenfolge das Erlernen von Inhalten Sinn hat. Curricula im Zuge der Unterrichtsplanung sinnvoll nutzen.“

Ergebnisse der **zweiten Online-Befragung (B)** (freigeschaltet in der gesamten letzten Novemberwoche 2020):

B1 (Zum Ankreuzen): Wie groß ist in der Mitte des Semesters Ihr Wissen über Curricula als Forschungs- und Praxisgegenstände? (n=14)

Nun geben 13 Personen (92,86%) an, dass ihr Wissen „Mittel“ ist. Eine Person (7,14%) bezeichnet ihr Wissen als „Groß“. „Nicht vorhanden“ wurde nicht mehr gewählt.

B2 (Freitext): Was ist Ihres Erachtens der Nutzen eines DaF/DaZ-Curriculums? (n=10)

„Lerninhalte und -ziele transparent machen für Interessierte und für internationale Sprachinstitute. Qualitative Absicherung durch Vergleichbarkeit. Systematische, logisch aufgebaute und inhaltlich fundierte Lehre gewährleisten.“

„Ein DaF/DaZ-Curriculum ist einerseits eine Grundlage für LehrbuchautorInnen, außerdem kann es auch für ForscherInnen von Interesse sein, um Curricula zu verschiedenen Zeitpunkten zum Beispiel zu vergleichen. Auch für die Lernenden kann ein Curriculum bei der Wahl nach dem passenden Kurs von Interesse sein.“

„Lernende oder Eltern und manchmal auch Lehrende können sich damit informieren, und die Entwicklung des Spracherwerbs der Lernenden verfolgen. Es fasst den Inhalt des Kurses für einen bestimmten Zeitraum zusammen.“

„Rückschlüsse auf Lehrwerkentwurf und -entwicklung Unterrichtsgestaltung, Testentwicklung.“

„Es dient den Lehrenden zur Orientierung für ihre Unterrichtsgestaltung und kann Eltern bzw. Lernenden Informationen darüber geben, ob eine Schule/Universität/Fach etc. passend für sie ist und für das Erreichen ihrer Ziele förderlich ist.“

„Eine langfristige Planung von Inhalten und Schwerpunkten (+Methoden) im DaF/DaZ -Bereich; um nicht planlos Inhalte zu vermitteln, sondern mit einem konkreten Ziel/mehrere Ziele im Hintergrund.“

B3 (Zum Ankreuzen): Wie vertraut sind Sie in der Mitte des Semesters mit curriculumtheoretischer Terminologie? (Curricula, Richtlinien, Lehrpläne, Curriculumrevision, Lehr-/Lernziele, Taxonomie etc.) (n=12)

Hierauf antworten eine Person (8,33%) mit „Sehr gut vertraut“ sowie elf Personen (91,67%) mit „Gut vertraut“.

„Kaum vertraut“ bzw. „Nicht vertraut“ gibt niemand an.

B4 (Zum Ankreuzen): Wie kompetent fühlen Sie sich in der Findung und Formulierung unterrichtlicher Ziele? (n=12)

Niemand fühlt sich darin „Nicht kompetent“. „Kaum kompetent“ geben drei Personen (25%), „Kompetent“ acht Personen (66,67%) sowie „Sehr kompetent“ eine Person (8,33%) an.

B5 (Zum Ankreuzen, Mehrfachauswahl möglich): Wie würden Sie die Curriculararbeit in Ihrer Kleingruppe bezeichnen? (n=12)

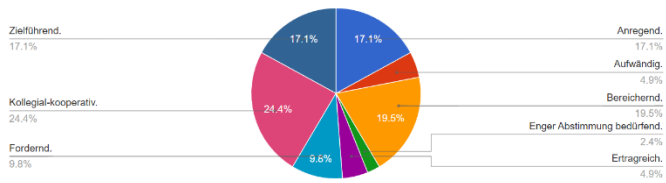


Abbildung 1: Wie würden Sie die Curriculararbeit in Ihrer Kleingruppe bezeichnen? (2. Befragung, findmind rundet in Grafiken auf eine Dezimalstelle) © findmind.ch

Insgesamt gibt es hier 41 Antworten.

Als „Konfliktbehaftet“ bzw. „Ungleichmäßig verteilt“ erachtet die Curriculararbeit niemand.

B6 (Freitext): Welche sind Ihrer Ansicht nach einerseits die größten Potenziale und andererseits die größten Herausforderungen bei der Erstellung eines DaF/DaZ-Curriculums in Teamarbeit? (n=10)

„Die größten Potenziale sind die unterschiedlichen Sichtweisen und die Koordinierung, diese im Team umzusetzen.“

„Die Inhalte und Ziele werden durch mehrere Personen vollständiger, durchdachter und valider. Die Abstimmung und zeitliche Organisation machen den Prozess etwas aufwändiger.“

„Die größten Potenziale sind auf jeden Fall, dass jeder seine Ideen einbringt und so ein vielfältigeres und auch zielführenderes (gegenseitiges Helfen und auch Erarbeiten, was passend oder weniger passend ist) Endprodukt erreicht wird. Herausfordernd wird es sein, ein einziges, stimmiges Endprodukt zu haben und möglicherweise auch die Arbeitsteilung.“

„Manchmal können wir schwer Themen übereinstimmen und jeder vertritt seine eigene Meinung, so kann der Bearbeitungsprozess von anderen Teilen langsam vorankommen.“

„Potenziale: mehrere Meinungen, Vielfalt an Ideen, gegenseitige Anregung. Herausforderungen: Einigung, Kompromisse, erschwert auch durch die derzeitigen Corona-Maßnahmen.“

„Potenzial: verschiedene Meinungen; Anregungen/Ideen, die man selber nicht bedenkt; Aufteilung von kleineren Aufgaben; gegenseitiger Austausch von Unklarheiten; Kreativität; abwechslungsreich arbeiten. Herausforderungen: Zeitmanagement für Gruppentreffen; zu viele Ideen; Kompromisse eingehen, aber dennoch alle miteinbeziehen.“

B7 (Zum Ankreuzen, Mehrfachauswahl möglich): Wie würden Sie Curricula als Forschungsgegenstände

beschreiben? „Curricula als Forschungsgegenstände sind ...“ (n=12)

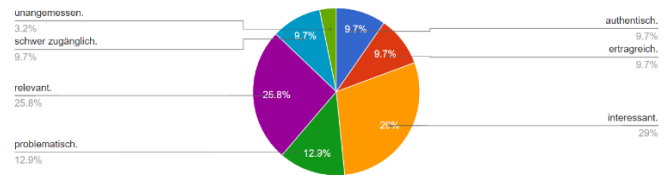


Abbildung 2: Wie würden Sie Curricula als Forschungsgegenstände beschreiben? (findmind rundet in Grafiken auf eine Dezimalstelle) © findmind.ch

Als „Starr“, was auch zur Auswahl stand, beschreibt Curricula als Forschungsgegenstände niemand. Insgesamt gibt es 31 Antworten.

B8 (Zum Ankreuzen): Wie klar sind Sie sich in der Mitte des Semesters über Thema und Inhalte Ihrer Forschungsarbeit zu DaF/DaZ-Curricula? (n=12)

Hierüber sind sich eine Person (8,33%) nicht klar, fünf Personen (41,67%) kaum klar, ebenso fünf Personen (41,67%) klar sowie nur eine Person (8,33%) sehr klar.

B9 (Zum Ankreuzen): Wie wichtig ist Ihrer Ansicht nach der Erwerb einer „Curriculumkompetenz“ für Ihre künftige berufliche Tätigkeit? (n=12)

Bei der zweiten Befragung geben drei Personen (25%) „Eher unwichtig“, vier Personen (33,33%) „Wichtig“ und fünf Personen (41,67%) „Sehr wichtig“ an. „Nicht wichtig“ wählte hier niemand.

B10 (Freitext): In welchem Ausmaß konnte die Lehrveranstaltung Sie bisher bei der Erlangung einer Kompetenz in Curriculumerstellung und Curriculumforschung unterstützen? (n=10)

„Sehr gut durch die theoretischen Inputs.“

„Vorher hatte ich nur sehr geringe Kenntnisse, v.a. theoretische, zu Curricula; jetzt habe ich eine Basis und eine gute Vorstellung von Curriculaarbeit.“

„Die Lehrveranstaltung konnte mich in diesen Punkten schon sehr unterstützen. Da ich mich davor nie mit Curricula auseinandergesetzt habe, konnte ich viel Neues, Spannendes lernen. Wir haben viel über das Erstellen und über die Wege zu einem Curriculum geredet und ich glaube, hier schon einiges dazu gelernt zu haben. Zu Curriculumforschung konnte ich auch schon einige Kompetenzen erlangen, allerdings denke ich, dass mir hier noch einiges an Kompetenzen fehlt.“

„Ich habe einige wichtige Anregungen bekommen und weiß auf jeden Fall viel mehr über Curricula, deren Erstellung und die Aspekte, die es dabei zu beachten gilt. Ich würde sagen, unsere Kleingruppe ist noch nicht in der intensiven Phase der Erstellung unseres Curriculums und ich bin mir sicher, dass ich mich durch die zukünftige intensive Beschäftigung mit dem Thema durch die Gruppenarbeit und die Seminararbeit in Zukunft noch kompetenter und sicherer fühlen werde.“

„Zuvor war mir nicht bewusst, was alles in einem Curriculum steckt/was es dabei zu beachten gilt bzw. was die wesentlichen Punkte sind; welche Dinge problematisch sein könnten, wo man kritisch hinterfragen sollte (z.B. Reihenfolge, Vorgehensweise der Curriculumentwicklung, Zielformulierungen) Diesbezüglich haben wir einen guten Einblick bekommen und das Thema ist mir bereits viel klarer.“

Ergebnisse der **dritten Online-Befragung (C)** (freigeschaltet in der gesamten letzten Januarwoche 2021):

C1 (Zum Ankreuzen): Wie groß ist am Ende des Semesters Ihr Wissen über Curricula als Forschungs- und Praxisgegenstände? (n=17)

„Nicht vorhanden“ wurde nicht mehr gewählt; neun Personen (52,94%) wählen hier „Mittel“, acht Personen (47,06%) „Groß“.

C2 (Zum Ankreuzen): Sie haben zusammen mit Kolleg*innen ein DaF/DaZ-Curriculum auf dem A-Niveau des GeR für eine bestimmte Lernengruppe erstellt. Wie zufrieden sind Sie mit diesem Curriculum, also dem Resultat Ihrer gemeinsamen Arbeit? (n=17)

„Unzufrieden“ bzw. „Eher unzufrieden“ zeigt sich niemand, fünf Personen (29,41%) wählen „Zufrieden“ und zwölf Personen (70,59%) „Sehr zufrieden“.

C3 (Zum Ankreuzen): Als wie arbeitsintensiv stufen Sie die gemeinsame Entwicklung Ihres Curriculums ein? (n=17)

„Nicht arbeitsintensiv“ bzw. „Kaum arbeitsintensiv“ wurde nicht ausgewählt. Zwölf Personen (70,59%) stufen die Arbeit als „Arbeitsintensiv“ und fünf Personen (29,41%) als „Sehr arbeitsintensiv“ ein.

C4 (Zum Ankreuzen, Mehrfachauswahl möglich): Wie würden Sie die Curriculararbeit in Ihrer Kleingruppe bezeichnen? (n=17)

Die Ergebnisse sind jenen der zweiten Befragung (Frage B5) sehr ähnlich, abermals hat niemand „Konfliktbehaftet“ und ebenso wenig „Ungleichmäßig verteilt“ gewählt. Insgesamt werden jedoch sehr viel mehr, nämlich 70 Antworten gegeben.

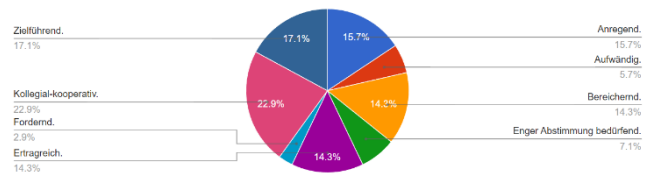


Abbildung 3: Wie würden Sie die Curriculararbeit in Ihrer Kleingruppe bezeichnen? (3. Befragung, findmind rundet in Grafiken auf eine Dezimalstelle) © findmind.ch

C5 (Freitext): Wie würden Sie einem/einer Außenstehenden in maximal drei Sätzen den Curricularstellungsprozess beschreiben? (n=15)

„Zunächst muss man sich sowohl über die übergeordnete Philosophie bzw. didaktischen Überlegungen, die groben Ziele und die Zielgruppe Klarheit verschaffen. Anschließend kann man die Lernziele verfeinern und Lerninhalte festlegen, indem man sich konkrete, relevante (Handlungs-)Situations vor Augen führt, auf die man die Lernenden vorbereiten möchte. Das Curriculum braucht dann noch eine klare inhaltliche und zeitliche Struktur und zusätzliche Erläuterungen, sodass es umsetzbar, nachvollziehbar und übersichtlich ist.“

„Zunächst sollte man sich einen Überblick über die Zielgruppe(n) und ihre Bedürfnisse verschaffen [Formulierung der Lehr- und Lernziele]. Auf Grundlage dieser Interessen und Ziele sollen sodann thematische Einheiten formuliert und gegliedert werden, die mit Kompetenzen [z.B. ‚Kann-Beschreibungen des GeR‘] versehen werden. Anhand dieser Ziele und Kompetenzen kann man dann eine adäquate Überprüfung derer anfertigen [Prüfung und Kontrolle].“

„Zuhören, sich durchsetzen, besprechen, offen sein, einander unterstützen.“

„Sehr bereichernd. Ich habe dadurch sehr viel gelernt und könnte jetzt ein Curriculum entwickeln. Ich fand die Arbeit nur sehr zeit- und arbeitsintensiv, dass für andere Themen, die ebenfalls wichtig für das Seminar (Seminararbeit) sind, kaum Gelegenheit hatte.“

C6 (Freitext): Wie würde Ihres Erachtens das von Ihnen erstellte Curriculum aussehen, wenn Sie es in Einzelarbeit schreiben hätten müssen? Wären die Ergebnisse dieselben? (n=16)

„Nein, es wäre sehr wahrscheinlich weniger vollständig und weniger gut durchdacht gewesen. Die Gruppenarbeit erschien mir essentiell für ein fundiertes, durchdachtes Curriculum.“

„Nein, es wäre mehr kognitiv fordernd geworden. Durch die Zusammenarbeit wurden mehr Hintergrundinformationen der lernenden Personen miteinbezogen.“

„Ein in Einzelarbeit angefertigtes Curriculum würde ganz sicherlich anders aussehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der Entwicklungsprozess eine starke Kooperation fordert, in dem jede*r seine/ihre Interessen und Vorstellungen vertreten sehen will. Dies bedeutet, dass gewisse eigene Ideen stärker vertreten sind, andere aber (in Hinblick auf die Kolleg*innen) vernachlässigt werden. Auch wenn die eigenen Interessen nicht hundertprozentig im Curriculum vertreten sind, so ist der Entwicklungsprozess doch sehr produktiv, da man mit anderen Ideen konfrontiert wird, die man selbst nicht bedacht hätte.“

„Es wäre hier und da vielleicht einheitlicher gewesen und hätte noch konsequenter einen roten Faden verfolgt. Andererseits würde es nicht so eine Themen- und Methodenvielfalt aufweisen.“

„Das Curriculum wäre vermutlich weniger umfassend und detailliert (Kreativität und Zeitaufwand). Manche Punkte wurden erst im Rahmen der Gruppenbesprechungen aufgebracht und in weiterer Folge inkludiert. Daher würden sich die Ergebnisse stark unterscheiden.“

„Ich finde, dass dieser Austausch, das Teilen von Wissen und Erfahrungen eine sehr wichtige Rolle beim Erstellen so eines Curriculums spielt. Alleine hätte ich mir hierbei sehr schwer getan. Jedoch würde ich mich nach diesem gemeinsamen Curriculum schon vorstellen können, so etwas auch alleine zu machen.“

C7 (Freitext): Konnten Sie bei der Curriculumvalidierung bzw. im Zuge Ihres Vortrages dem Publikum Ihr Curriculum auf für Sie zufriedenstellende Weise vorstellen? Konnten Sie Ihrer Ansicht nach das Publikum für das Curriculum gewinnen? (n=14)

„Ja, ich denke schon. Zweite Frage lässt sich schwer beantworten. Dies hätte sich bei einem Vortrag mit tatsächlicher Präsenz sicher eher gezeigt.“

„Unsere Vorstellung des Curriculums wirkte, nach eigenem Ermessen, sehr abstrakt und theoretisch. Ich denke, dass Kolleg*innen ihr Curriculum viel lebhafter und interessanter präsentiert haben.“

„Ja, ich bin mit der Vorstellung des Curriculums zufrieden. Ich denke, es war ein etwas anderer Zugang als die anderen, aber dennoch konnte anhand der abschließenden Diskussion auf gewisse Unklarheiten eingegangen werden. Es wurden zudem Punkte angesprochen, die einer genaueren Erläuterung bedürfen, das sich auch innerhalb der Diskussion lösen lassen konnte.“

„Aufgrund von technischen Schwierigkeiten war ich mit dem Vortrag nicht ganz zufrieden und ich bin nicht sicher, ob das Publikum auch zum tatsächlichen Zielpublikum des Curriculums gehört, aber ich denke, dass wir zumindest Interesse wecken konnten.“

„Ich denke, unser Hauptanliegen – nämlich eine möglichst hohe Lerner_innenorientierung – und die

entsprechende Umsetzung für Volksschulkinder konnte verständlich gemacht werden.“

„Ja, denke ich schon, weil wir sehr darauf geachtet haben, die ZuhörerInnen nicht mit Wissen zu überfluten, sondern einfach einen guten Einblick zu gewähren. Auch bei der Gestaltung der Folien haben wir darauf geachtet, etwas zu bieten, das optisch ansprechend ist, so dass die Konzentration aufrecht erhalten bleibt und das Publikum Interesse entwickelt.“

C8 (Zum Ankreuzen): Wie klar sind Sie sich am Ende des Semesters über Thema und Inhalte Ihrer Forschungsarbeit zu DaF/DaZ-Curricula? (n=17)

Hierauf antworten eine Person (5,88%) mit „Nicht klar“, sechs Personen (35,29%) mit „Kaum klar“, neun Personen (52,94%) mit „Klar“ sowie nur eine Person (5,88%) mit „Sehr klar“.

C9 (Freitext): Wie gut begleitet fühlten Sie sich durch den Seminarleiter beim Aufbau Ihrer "Curriculumkompetenz"? Bekamen Sie ausreichend Feedback? (n=15)

Die Antworten auf die Frage C9 werden nicht präsentiert und in weiterer Folge auch nicht diskutiert, da nur so die in der Einleitung dieses Beitrags ins Feld geführte Neutralität in den Ausführungen gewährleistet werden kann.

C10 (Freitext): Lesen Sie hier bitte noch einmal die im Seminar vorgeschlagene Definition von „Curriculumkompetenz“. In welchen der genannten Bereiche konnten Sie diese „Curriculumkompetenz“ erlangen? (n=12)

„kritisches Lesen & verantwortungsvolle Anwendung – der Zuschnitt auf die entsprechende Lernendengruppe – abgestimmtes und passgenaues Planen in den Bereichen Ziele, Inhalte, Methodik, Materialien und Leistungsmessung.“

„Die Festlegung der passenden Lehr- und Lernziele; Unterschiedliche Methodikberücksichtigung für die Erwachsenenbildung und Kinderbildung und die Erstellung der Leistungsmessung.“

„kritisches Lesen von Curricula – eigenständige Erstellung von Curricula – passgenaueres Planen/ auf die Zielgruppe abgestimmtere Auswahl von Inhalten und Methoden im eigenen Unterricht.“

„In der eigenständigen Erstellung sowie Revision von Curricula und die Zuschneidung auf die speziellen Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden. In der Planung und vernetzten Erstellung der einzelnen Bereiche von Curricula. In der Verbindung von Thema, Methoden, Unterrichtsinhalte, Lehr- und Lernziele sowie der Leistungsmessung.“

„Der zweite Aspekt wurde durch das eigene Curriculum abgedeckt. Der erste muss von mir erst durch die Anfertigung der Seminararbeit erreicht werden.“

„Lehr- und Lernziele definieren passgenaue Unterrichtsinhalte/Themen langfristiges Planen mit Fokus auf die Lerner*innenzentriertheit.“

„Ich habe gelernt, wie ich mit Curricula umgehen muss, d.h. nach welchen Kriterien kann ich sie lesen / verstehen / beurteilen – wie genau ich sie umsetzen oder eben Unterricht danach planen würde, weiß ich nicht.“

„das kritische Lesen eigenständige Erstellung? Eigentlich von allem ein bisschen.“

„kritisches Lesen (von Curricula) – Sprachniveau A2 – ‚eigenständige‘ Erstellung und Revision – Planen von Fremdsprachenunterricht in den Bereichen Lehr-/Lernziele, Unterrichtsinhalte und Leistungsmessung.“

DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse werden hier weitgehend chronologisch – also in der Reihenfolge, in der sie im vorhergehenden Abschnitt präsentiert wurden – diskutiert, wobei den Studierenden später gestellte Fragen bzw. daraus resultierende Ergebnisse gelegentlich vorgezogen werden müssen, um etwa ihre Lernfortschritte besser veranschaulichen zu können. Die Resultate der ersten Online-Befragung machen transparent, dass angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte während ihrer universitären Ausbildung kaum je mit curriculumrelevanten Themen und Fragen in Berührung kommen, was mit Blick auf ihr Potenzial für die DaF/DaZ-Curriculumentwicklung als Defizit zu betrachten ist. Nur eine Person gab an, damit in der Lehramtsausbildung konfrontiert gewesen zu sein (A1). Wenn überhaupt, dann befassen sich Lehrkräfte erst mit Curricula, wenn sie im Berufsleben stehen bzw. davor ihre Probezeit in der Schule absolvieren, also eben erst in der so bezeichneten „zweiten Phase“ der LehrerInnenausbildung. Die LehrerInnenausbildung, so auch jene im Fremdsprachenbereich, gliedert sich in insgesamt drei Phasen (Legutke, 2010, S. 1351): Das Hochschulstudium, das Referendariat, welches sich bereits in der Schule bzw. dem Gymnasium – also dem Arbeitsort der Lehrkräfte – vollzieht, und schließlich die Fortbildungsphase, welche ortsunabhängig ist und für welche Lehrkräfte gleichsam Eigenverantwortung zu übernehmen haben. Das in diesem Beitrag beschriebene Seminar kann gleichsam als Initiative und Plädoyer dafür verstanden werden, die Curriculum-Thematik als Lehr-/Lerninhalt bereits in der ersten Phase der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften zu verankern. Nur drei Personen gaben zu Beginn des Semesters an, bereits einiges Vorwissen über Curricula zu haben (A2), wobei hier anzunehmen ist, dass ihnen am Anfang des Semesters noch nicht die Breite der Thematik bekannt bzw. bewusst war. Wie sich im Laufe des Semesters herausstellte, waren sehr viele Seminarinhalte allen Studierenden neu, so vor allem die für das Feld

wesentliche und in der Lehrveranstaltung intensiv rezipierte Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ von Saul B. Robinsohn (1967). Die Studierenden konnten durch das Seminar rasch curriculumrelevantes Wissen aufbauen: Bei der zweiten Befragung beschrieb niemand mehr sein Wissen über Curricula als Forschungs- und Praxisgegenstände als „Nicht vorhanden“ (B1). Nahezu alle Studierenden bezeichneten in der Mitte des Semesters das Wissen als „Mittel“. Acht angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte und somit fast die Hälfte jener, die Frage C1 beantwortet haben, beschrieben ihr Wissen über Curricula als Forschungs- und Praxisgegenstände am Semesterende sogar als „Groß“, wobei es sich hier und bei den weiteren Fragen um Selbsteinschätzungen handelt. Die Prüfung des theoretischen Wissens war nicht Teil der Leistungsbeurteilung im Seminar. Es wird jedoch deutlich, dass bereits eine lediglich mehrwöchige Intervention zu einem Wissenszuwachs führen und die Studierenden sowohl in der Curriculumtheorie wie auch -erstellung kompetent machen kann. Es war bei den Fragen A2, B1 und C1 die Rede von *Forschungs-* und *Praxisgegenständen*, da die Studierenden eben nicht nur Curricula schreiben, sondern im Zuge ihrer Seminararbeiten auch beforschen mussten. Bei 6 ECTS, mit denen die Lehrveranstaltung zu Buche schlug, ist das Verfassen einer Seminararbeit an der Universität Wien verpflichtend. Wie noch diskutiert werden wird, hätten die Studierenden im Seminar jedoch noch mehr Unterstützung bei ihrer individuellen Curriculumforschung benötigt. Kompetenzen im Felde der DaF/DaZ-Curriculumforschung konnten demnach nicht so rasch bzw. erfolgreich aufgebaut werden.

Curriculumrelevante Terminologie war zu Beginn des Semesters zwar nicht gänzlich unbekannt, wobei die in Frage A3 präsentierten Termini jedoch weder zahlreich noch allzu komplex waren. Dass drei Studierenden jedoch die Unterschiede zwischen den einzelnen Termini bzw. den dahinter stehenden Konzepten bereits bekannt waren (A4), erscheint augenfällig. Die entsprechenden Antworten können auch als brauchbar gelten, wobei etwa bei der „Richtlinie“ intuitiv geschlossen werden kann, dass es sich dabei um „eine ungefähre Vorgabe“ handelt. Anzunehmen ist, dass die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte, die hier ausführlicher geantwortet haben, z.B. das Internet konsultierten, um sich über die Unterschiede zu informieren und die Frage zu beantworten. Die Formulierung einer/eines Studierenden zum Terminus Curriculum – „... während ein Curriculum nicht nur auf Lehrziele und Lehr- und Lernprozesse eines Studienganges beschränkt ist, sondern sich auch an Autoren und Autorinnen eines Werkes orientiert“ – erweist sich leider als semantisch nicht eindeutig (später wird in vorliegendem Beitrag auf den Zusammenhang zwischen Curricula und

Lehrwerken eingegangen). Schon in der zweiten Sitzung des Semesters wurden die tatsächlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten fokussiert, so etwa, dass Lehrpläne sich auf konkrete Zeiträume beziehen und ihre Ziele bzw. Inhalte sich verbindlicher zeigen als die Ziele bzw. Inhalte von Richtlinien, die sich auf keine konkreten Zeiträume beziehen und sogar schulstufen- oder auch fachübergreifend angelegt sein können, was sich so ebenso in Curricula zeigen kann, die jedoch sehr viel umfangreicher sind und beispielsweise auch Vorschläge für Unterrichtseinheiten enthalten können. Bereits bei der zweiten Online-Befragung wurde deutlich, dass die Studierenden schon sehr viel vertrauter mit curriculumtheoretischer Terminologie (Curriculumrevision, Taxonomie etc.) und den dahinter stehenden Konzepten bzw. damit verbundenen Implikationen waren (B3), was sich darin zeigt, dass diesbezüglich niemand mehr „Nicht vertraut“ bzw. „Kaum vertraut“ wählte, sondern lediglich „Gut vertraut“ bzw. einmal sogar „Sehr gut vertraut“.

Den Studierenden bzw. angehenden Lehrkräften ist die Wichtigkeit von Lehr-/Lernzielen bzw. die diesen Zielen zu gewährende Priorität innerhalb von Curricula bewusst. Neun von 13 Personen haben sie korrekterweise bereits zu Beginn des Semesters, als also das Wissen über Curricula noch kaum vorhanden war, als den wichtigsten Bestandteil eines Curriculums identifiziert (A5). Augenfällig ist, dass niemand der Leistungsmessung ein großes Gewicht innerhalb von Curricula zuwies. Dies mag daran liegen, dass die Studierenden den Zusammenhang zwischen Curriculum und Leistungsmessung (noch) nicht sahen (alle im Curriculum verankerten Ziele und Inhalte müssen sich in Tests bzw. Prüfungen adäquat widerspiegeln) bzw. sie die Leistungsmessung in einem modernen DaF/DaZ-Unterricht tatsächlich als untergeordnet betrachten.

Bei den Angaben zum Nutzen eines DaF/DaZ-Curriculums haben sich von der ersten (A6) hin zur zweiten Befragung (B2) Veränderungen vollzogen. Die Studierenden haben gelernt, für welche Personengruppen Curricula von Nutzen sind, nämlich nicht nur bzw. nicht ausschließlich für direkt in den Unterricht Involvierte, also Lernende und Lehrkräfte, sondern auch für LehrwerkautorInnen, TestentwicklerInnen und ForscherInnen. Hier wäre aufschlussreich, zu wissen, ob eine Person bei der Frage A4 tatsächlich bereits darauf anspielt, welchen Nutzen Curricula für die Erstellung von DaF/DaZ-Lehrwerken haben. Wie bereits erläutert, ist die entsprechende Antwort jedoch nicht eindeutig (Wie kann ein Curriculum sich an AutorInnen orientieren? Welches Werk ist gemeint?). Bei der ersten Befragung verbanden die angehenden Lehrkräfte den Nutzen eines DaF/DaZ-Curriculums überwiegend mit Nachvollziehbarkeit,

Orientierung, Vergleichbarkeit, Objektivität, LernerInnenzentrierung und Einheitlichkeit, was bei der zweiten Befragung nochmals und mit Betonung des Zwecks der Offenlegung von unterrichtlichen Zielen sowie der Vermeidung von unterrichtlicher Planlosigkeit bekräftigt wurde. Die Unerfahrenheit mit der Thematik zu Beginn des Semesters zeigt sich etwa auch darin, dass eine Person anmerkt, ein DaF/DaZ-Curriculum helfe, Lernziele zu definieren. Lernziele sind jedoch bereits im Curriculum definiert bzw. festgeschrieben. Zudem wurden präsentierte Seminarinhalte augenscheinlich nicht immer korrekt verstanden: Ein Curriculum dient nicht dazu, die Entwicklung des Spracherwerbs eines Lernenden für sich selbst, für Lehrende oder für Eltern transparent zu machen, was so jedoch in den Ausführungen einer Person bei Frage B2 zu lesen ist. Hier wurde das Curriculum wohl mit einem Portfolio verwechselt. Im Seminar wurde lediglich thematisiert, dass Eltern sich anhand von Curricula über Angebote verschiedener Bildungseinrichtungen für ihre Kinder informieren und so entscheiden können, welche Einrichtung am besten für die Kinder geeignet ist. Dies ist so auch in einer weiteren Antwort auf Frage B2 zu lesen.

Dem GeR bzw. seinem Begleitband (A7) schrieben die Studierenden sehr ähnliche Züge bzw. einen sehr ähnlichen Nutzen wie einem Curriculum zu. Es zeigt sich, dass die Studierenden zu Beginn des Semesters den GeR einem Curriculum nahezu gleichsetzten, wobei der GeR sich jedoch nicht als Curriculum, sondern als Bezugsrahmen unter anderem für die Erstellung von Curricula für den Fremdsprachenunterricht versteht, was im Seminar auch thematisiert wurde. Der GeR bzw. sein Nutzen war den angehenden Lehrkräften am Anfang des Semesters weitaus bekannter als der Nutzen von Curricula. Allerdings war der Begleitband des GeR zu Beginn des Seminars noch weitgehend unbekannt. Das vorhandene Wissen über den GeR bezogen die Studierenden nicht immer konsequent auf die Bedeutung des GeR für die Erstellung von DaF/DaZ-Curricula, was jedoch in der Frage A7 gefordert war. Objektivität, Standardisierung, Orientierung, internationale Vergleichbarkeit sind zutreffende Antworten, hier hätte jedoch auch auf die Kann-Beschreibungen eingegangen werden können, die direkt oder für bestimmte Zielgruppen in modifizierter Form in DaF/DaZ-Curricula aufgenommen werden können. Auf diese „Bausteine“ aus dem GeR für Curricula ist niemand eingegangen, wohl aber auch deswegen, da das Wissen über Curricula zu Beginn des Semesters noch kaum aufgebaut war.

An einer eigenen Definition von „Curriculumkompetenz“ haben sich wenige Studierende versucht. Zudem lesen sich die meisten Ausführungen nicht wie Definitionen. Dies mag daran liegen, dass die Frage nach einer

Definition bereits bei der ersten Befragung auftauchte (A8), als noch wenig Wissen über Curricula vorhanden und die tatsächliche Definition von Curriculumkompetenz noch nicht bekannt war. Einige verstanden darunter die Kompetenz, den Unterricht in guter Zeiteinteilung und in einer angemessenen Progression aufbauen zu können, was sich am wiederholt und von unterschiedlichen Studierenden verwendeten Ausdruck „Reihenfolge“ zeigt. Es fällt auf, dass zu Beginn des Semesters noch eine terminologische Unschärfe bzw. ein terminologisches Ungeschick vorhanden ist, so etwa in der mit Blick auf Curriculumkompetenz gewählten Formulierung „Fähigkeit zur allgemeinen Erstellung von Kompetenzen für die unterschiedlichen Niveaustufen“ seitens der DaF/DaZ-Lehrkräfte. Kompetenzen werden nicht erstellt; gemeint war hier wohl viel eher die „Fähigkeit zur Formulierung bzw. Festlegung von unterrichtlichen Zielen für die unterschiedlichen Niveaustufen“. Die angehenden Lehrkräfte definierten diese Kompetenz überwiegend als Fertigkeit im Bereich des Planens und Durchführens von Unterricht, was nicht gänzlich falsch ist, jedoch zu kurz greift. Auch etwa das kritische Lesen sowie vor allem das eigenständige Erstellen von Curricula fallen in diese Kompetenz. Abschließend, also bei der dritten Befragung, haben die Studierenden anhand der Definition von Curriculumkompetenz des Seminarleiters, welche in vorliegendem Artikel in Endnote 1 zu lesen ist, darüber reflektiert, in welchen Bereichen sie diese Kompetenz erlangt haben (C10), worauf in diesem Abschnitt noch eingegangen wird.

Augenfällig ist, dass bei der zweiten Befragung nicht mehr so viele angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte die Erlangung einer „Curriculumkompetenz“ für ihre künftige berufliche Tätigkeit als „Sehr wichtig“ erachten wie bei der ersten Befragung. Es haben die beiden Fragen identisch viele Studierende beantwortet (n=12) und „Sehr wichtig“ empfanden die Erlangung zu Beginn des Semesters sechs (A9), in der Mitte nur mehr fünf Studierende (B9). Andererseits empfand eine Person zu Beginn des Semesters die Erlangung noch als „Nicht wichtig“. Im Laufe des Semesters wählte niemand mehr „Nicht wichtig“. Es ist anzunehmen, dass den Seminarteilnehmenden bereits nach den ersten Sitzungen bewusster wurde, welche die Funktionen und die Bedeutung von Curricula sind und aus welchen Fertigkeiten sich die Curriculumkompetenz zusammensetzt. So konnten bei der zweiten Befragung einige vielleicht abschätzen, dass die Kompetenz mitunter doch nicht so wichtig bzw. zentral für die künftige berufliche Tätigkeit ist, aber eben auch nicht gänzlich unwichtig.

Gefragt nach den Erwartungen an die Lehrveranstaltung (A10) antworteten die Studierenden überwiegend mit

Wünschen nach Kompetenzerweiterungen im Bereich der Curriculumerstellung, der Zielfindung für DaF/DaZ-Curricula sowie der Unterrichtsplanung und -durchführung anhand bestehender Curricula. Allgemein wurde auch das Kennenlernen lerngruppenspezifischer Curricula gewünscht. Niemand erwartete sich vom Seminar jedoch die Vermittlung von curriculumbezogenen Forschungskompetenzen oder von Curriculumtheorie. Diese Bereiche klammerten die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte zu Beginn noch gänzlich aus – vermutlich wiederum deswegen, weil sie ihnen noch unbekannt bzw. nicht bewusst waren.

Vor der zweiten Online-Befragung wurden im Seminar Zielfindungsstrategien für DaF/DaZ-Curricula, z.B. Bedarfsanalysen, thematisiert und die Formulierung von unterrichtlichen Zielen geübt. Hierfür, aber generell auch im gesamten Semester, wurde mit dem DLL-Band 6 (Deutsch Lehren Lernen) des Goethe Instituts „*Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*“ (Ende et al., 2017) gearbeitet. Die Studierenden konnten hier durch die Lehrveranstaltung Kompetenzen erlangen, denn nur drei Personen gaben bei Frage B4 an, sich immer noch „Kaum kompetent“ in der Zielfindung und -formulierung zu fühlen. Der Großteil der angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte fühlte sich hier jedoch bereits „Kompetent“ oder gar „Sehr kompetent“. Bis zum Ende des Semesters waren die Kompetenzen in diesem Bereich gut entwickelt. Die für die von den Studierenden erstellten DaF/DaZ-Curricula gefundenen Ziele waren, auch unter Zuhilfenahme von GeR und Begleitband, adäquat definiert und formuliert und somit ein wichtiger Ausgangspunkt für die weitere Curriculumkonstruktion.

Die quantitativen wie auch qualitativen Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte mit dem kollaborativen Curriculumentwicklungsprozess sehr zufrieden waren (B5, teils B6, C2 bis C7). Die Abbildungen 1 und 3 zeigen, dass weder in der Mitte noch am Ende des Semesters jemand „Konfliktbehaftet“ bzw. „Ungleichmäßig verteilt“ wählte, als es darum ging, die Curriculararbeit in Teams zu beschreiben. Bei sowohl der zweiten als auch dritten Befragung wurden jedoch jeweils alle verfügbaren positiven Attribute („Anregend“, „Bereichernd“, „Ertragreich“, „Kollegial-kooperativ“, „Zielführend“) mindestens zweimal angekreuzt. Einige Ergebnisse in Frage B5 (Abbildung 1) sind jenen in Frage C4 (Abbildung 3) sehr ähnlich, dennoch gibt es auch deutliche Unterschiede. „Fordernd“ bezeichneten noch während des Curriculumerstellungsprozesses (4 Antworten) die Arbeit mehr Studierende als nach Fertigstellung des Curriculums (2 Antworten). Sehr viel mehr Studierende (10 Antworten) empfanden die gemeinsame Curriculumerstellung am Ende des

Semesters „Ertragreich“, in der Mitte des Semesters gab es hier nur zwei Antworten. „Kollegial-kooperativ“ erreichte zwar bei der dritten Befragung weniger Prozentpunkte (22,9%) als bei der zweiten (24,4%), jedoch muss hier auch die Anzahl der Ankreuzungen beachtet werden; bei der zweiten Befragung waren es zehn Antworten, bei der dritten 16. Allerdings nahmen an der zweiten Befragung auch weniger Personen teil als an der dritten. Zuwächse an Antworten wie auch prozentuell finden sich bei „Aufwändig“ und vor allem bei „Enger Abstimmung bedürftig“. Die Studierenden erkannten demnach im Laufe des kollaborativen Curriculumerstellungsprozesses wohl auch Hürden. Generell wird jedoch sehr deutlich, dass die gemeinsame Curriculumentwicklung als weitestgehend positiv empfunden wurde, was sich nach Beendigung der Arbeit, also nach der kollaborativen Curriculumerstellung, sogar noch klarer abzeichnet.

Als Potenziale der DaF/DaZ-Curriculumentwicklung in Teamarbeit (B6) wurden die verschiedenen Sichtweisen und gegenseitigen Anregungen genannt, die augenscheinlich auch zu einem vielfältigeren, vollständigeren Produkt führen können. Auch mit höherer Validität der Ziele und Inhalte wurde für das gemeinsame Entwerfen argumentiert. Unterschiedliche Meinungen wurden aber nicht nur als förderlich, sondern auch bremsend erlebt. Die Kompromissfindung, die Abstimmung sowie das Zeitmanagement in der Gruppe wurden ebenso als herausfordernd beschrieben. Manche Studierenden haben bei Frage B6 nur Potenziale genannt, was abermals stark für den kollaborativen Erstellungsprozess spricht. Allerdings war die Zusammenarbeit auch mit mehr Aufwand verbunden. Da sich jedoch viele Studierende die Erstellung in Einzelarbeit nicht vorstellen hätten können (C6), kann gefolgert werden, dass die Potenziale gegenüber den Herausforderungen überwiegen. Eine Person blickte, was die Herausforderungen anbelangt, bei der zweiten Befragung in die Zukunft, stellte also lediglich Überlegungen zu potenziellen künftigen Schwierigkeiten an, woraus geschlossen werden kann, dass sich bis zum damaligen Zeitpunkt beim Arbeitsprozess keine Probleme ergeben hatten. Eine Person erachtete die kollaborative Curriculumerstellung zudem als durch die Corona-Pandemie erschwert.

Bereits während des Semesters sollten sich die Studierenden Gedanken über eine Forschungsarbeit (Seminararbeit) machen, wofür sie ebenso bereits während des Semesters Anregungen vom Seminarleiter erhielten. Zudem konnten sie auf freiwilliger Basis in der letzten Einheit des Semesters ihre Forschungsvorhaben vorstellen. Curriculumforschung erfordert zumeist das Suchen und Finden von Curricula (z.B. im Internet), die

analysiert werden können. Die Studierenden begannen spät mit der Suche nach passenden DaF/DaZ-Curricula, obschon sie durch den Seminarleiter früh darauf hingewiesen wurden, dass es lange dauern kann, bis man für Analysen geeignete Curricula findet. Zudem nahmen wenige angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte die Hinweise des Seminarleiters wahr, dass nicht zwingend Curricula die Untersuchungsgegenstände für die Seminararbeiten sein müssen, sondern dass etwa auch der kollaborative Curriculumerstellungsprozess unter verschiedenen Aspekten beforscht hätte werden können. Hierfür hätten sich Aufzeichnungen und Analysen der gemeinsamen Curriculararbeit angeboten, die pandemiebedingt ohnedies im virtuellen Raum stattfinden musste, wo Aufzeichnungen leicht zu bewerkstelligen sind. Trotz der oftmals nicht einfachen Suche nach für die Forschung geeigneten DaF/DaZ-Curricula zeigte sich bereits bei der zweiten Befragung, dass neunmal „Interessant“ gewählt wurde, als danach gefragt wurde, wie die Studierenden Curricula als Forschungsgegenstände bezeichnen würden (B7). Achtmal wurde „Relevant“ angekreuzt – dann jedoch auch viermal „Problematisch“ sowie dreimal „Schwer zugänglich“. Hier begann sich bereits abzuzeichnen, dass sich die Curriculumforschung als schwieriger als die Curriculumerstellungen erweisen würde, wobei auch bei der Frage B7 die positiven Attribute deutlich überwogen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden bis zur zweiten Befragung erst wenige DaF/DaZ-Curricula rezipiert hatten, und somit das Ankreuzen bei Frage B7 als Einschätzung zu verstehen ist.

Generell antworteten die Studierenden auf Fragen, welche die Seminararbeit bzw. DaF/DaZ-Curricula als Forschungsgegenstände betrafen (B7, B8, C8), mit stark geteilter Meinung. Lange waren sich die Studierenden auch nicht über die Themen ihrer verpflichtend zu verfassenden Forschungsarbeiten klar. Es zeichnet sich ab, dass angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte Curricula als Praxisgegenstände eher motivierend finden denn als Forschungsgegenstände. „Sehr klar“ über Thema und Inhalte der Forschungsarbeit war sich bei den Fragen B8 und C8 je nur eine Person. „Klar“ darüber waren sich am Semesterende zwar mehr Studierende als in der Mitte des Semesters, jedoch gaben am Semesterende hier immer noch sechs Personen „Kaum klar“ und eine Person „Nicht klar“ an. Dies verdeutlicht einen gewissen Widerstand gegenüber der wissenschaftlichen Befassung mit DaF/DaZ-Curricula. Zum Zeitpunkt der letzten Befragung hatten die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte bereits vier Monate Zeit gehabt, sich über ihre Curriculumforschung klar zu werden. Der Seminarleiter stellte, um einem solchen Missstand am Semesterende vorzubeugen, den Studierenden in der zweiten Hälfte des

Semesters mögliche Titel (z.B. „Zur Bedeutung des Begleitbandes des GeR bei der Berücksichtigung von Online-Interaktion in DaF/DaZ-Curricula“) und Forschungsfragen (z.B. „Welches Potenzial haben die im GeR-Begleitband neu geschaffenen Skalen zur fremdsprachlichen Online-Interaktion für die Erstellung von DaF/DaZ-Curricula auf dem A-Niveau?“) für ihre Seminararbeiten vor. Auch mögliche Forschungs- bzw. Auswertungsmethoden wurden thematisiert. Dies wurde jedoch augenscheinlich nicht so erfolgreich angenommen bzw. vermittelt.

Die Lehrveranstaltung (B10) evaluierten die Studierenden in der Mitte des Semesters als überwiegend hilf- und lehrreich, wobei auch hier erneut deutlich wird, dass die im Seminar angeregte Forschungsarbeit mit einer gewissen Scheu verbunden war. In Curriculumentwicklung und insbesondere auch -theorie fühlten sich die Studierenden in der Mitte des Semesters durch das Seminar schon äußerst sicher. Die Lehrveranstaltung wurde während des Semesters als interessant und sogar spannend empfunden. Auch ein kritischer Blick auf die Thematik, so etwa auf den Aufbau von Curricula oder auf die Verfahrensweisen bei der Curriculumerstellung, konnte durch das Seminar gefördert werden.

C2 in der dritten Befragung war eine neue und somit einmalige Frage. Die Studierenden schätzten ihre in Teacher Design Teams erstellten DaF/DaZ-Curricula in hohem Maße. Am Ende des Semesters zeigten sich zwölf Personen als „Sehr zufrieden“ und fünf als „Zufrieden“ mit den Curricula. „Eher unzufrieden“ sowie „Unzufrieden“ wurde keinmal gewählt. Die Arbeitsbelastung erschien jedoch verhältnismäßig hoch (C3). Die 17 Personen, welche die Frage C3 beantwortet haben, stufen die gemeinsame Curriculumentwicklung als arbeitsintensiv (12 Personen) bzw. sogar sehr arbeitsintensiv (5 Personen) ein. Dies verdeutlicht, dass die Curriculumerstellung – auch oder vor allem in Teamarbeit – ein komplexer, zeitintensiver Prozess ist, der durchdacht und gut abgestimmt zu sein hat.

Außenstehenden würden die Studierenden den Curriculumerstellungsprozess überwiegend mit der Festlegung der Zielgruppen bzw. der Zielfindung und in weiterer Folge dem Verfassen des Curriculums beschreiben (C5). Bei dieser Frage beschrieben die Studierenden überwiegend, was sie im Seminar über die Prozesse und Phasen der Curriculumentwicklung gelernt haben. Gemeint wäre hier jedoch gewesen, dass sie den Curriculumschreibprozess einer außenstehenden Person sehr einfach, knapp und ohne Fachterminologie erläutern. Einige Studierende haben den Prozess fachlich-inhaltlich, einige unter sozial-kooperativen Aspekten beschrieben. Dies macht deutlich, wie

unterschiedlich die Zugänge bzw. Einstellungen zu diesem Arbeitsprozess sein können. Die Frage zielte darauf ab, die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte in die Rolle des Seminarleiters am Anfang des Semesters schlüpfen zu lassen, als sie selbst noch die Außenstehenden waren, die unterrichtet werden mussten. Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob Curriculumkompetenz auch beinhalten sollte, über Curricula lehren sowie weitere Fremdsprachenlehrende in Curriculumtheorie, -erstellung und auch -forschung unterrichten zu können. So würde Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften also Erstellungs-, Forschungs- und Lehrkompetenzen umfassen.

Deutlich wird, dass niemand ein Curriculum alleine hätte schreiben wollen, vor allem, weil die Arbeit weniger vollständig und knapper, dabei jedoch fordernder und zeitaufwändiger gewesen wäre (C6). Die Themen- und Methodenvielfalt sowie die erhöhte Kreativität, welche eine Gruppenarbeit mit sich bringt, werden positiv hervorgehoben. Ebenso scheint es einfacher zu sein, sich in der Gruppe die konkreten Bedürfnisse spezifischer Lernendengruppen vor Augen zu führen. Dass jede/r sich einbringen kann, wird als Potenzial gesehen, wobei so jedoch wiederum nicht alle eigenen Ideen umgesetzt werden können. Eine Person betont aber, dass das Curriculum in Einzelarbeit mitunter stringenter, einheitlicher werden hätte können. Ein in Alleinarbeit erstelltes Gesamtprodukt, also Curriculum, würde sich augenscheinlich von einem in Teamarbeit verfassten stark unterscheiden, eher zum Negativen hin. Vorstellbar ist die Einzelarbeit aber doch, allerdings basierend auf den in der Gruppe gemachten Erfahrungen, wie aus einer Antwort hervorgeht. Dass die Studierenden für ihr gemeinsam erstelltes Curriculum dieselbe Note bekamen, führte zu Beginn des Semesters zu einer gewissen Verstimmung, da man befürchtete, mitunter ungerecht benotet zu werden. Der Seminarleiter hatte jedoch bewusst diese Benotung gewählt, um das Verantwortungsbewusstsein und den Teamgeist der Studierenden beim Curriculumdesign anzuregen. Im weiteren Verlauf des Semesters wurde dieses Benotungsverfahren nicht mehr beanstandet, zumal die Präsentationen und Seminararbeiten individuell beurteilt wurden.

Die Vorstellung bzw. Validierung der Curricula am Semesterende haben einige Studierende als nicht ganz geglückt erlebt (C7). Eine Person denkt, dass die anderen Gruppen die Präsentationen weniger abstrakt und kurzweiliger bewerkstelligt haben. Die Präsentationsweisen konnten frei gewählt werden, so übernahm meist eine Person die Vorstellung der Ziele, eine weitere der Inhalte, eine weitere der Leistungsmessung etc. Jede/r musste jedoch mindestens

zehn Minuten vortragen. Nicht nachvollziehbar ist, warum eine Person denkt, dass studentische Publikum des Seminars müsse mit dem Zielpublikum des Curriculums identisch sein. Dies ist weder realistisch noch nötig. Eine Person beklagte technische Schwierigkeiten im virtuellen Zoom-Raum. Eine Einschätzung, ob das Curriculum bzw. dessen Präsentation beim Publikum gut ankommen, scheint im realen Seminarraum einfacher zu sein. Ebenso hätte eine Validierung in Präsenz zu klarerem Feedback durch den Seminarleiter führen können. Andererseits sind viele angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte sehr zufrieden mit der Präsentation ihres Curriculums, mit den Inhalten wie auch mit den die Präsentation begleitenden Powerpoint-Slides. Generell haben die Validierungen aus Sicht des Seminarleiters sehr gut funktioniert, auch im virtuellen Seminarraum. Den Studierenden wurde für die Validierungen eine Checkliste zur Verfügung gestellt, anhand derer sie die Präsentationen der KollegInnen mitverfolgen und in anschließenden Diskussionen auch mit Feedback ausstatten sollten. Dies geschah stets mit großer Wertschätzung für die Arbeit aller, wobei die Diskussionen teils fokussierter und konstruktiver hätten ausfallen können.

Bei Frage C10 erschien für die Studierenden noch einmal die vom Seminarleiter vorgenommene Definition von „Curriculumkompetenz“. Hier haben sie überwiegend aus der gezeigten Definition in ihre Antworten kopiert, in welchen Bereichen sie ihres Erachtens Curriculumkompetenz erlangt haben. Aus einer Antwort wird deutlich, dass die Person nun in der Curriculumerstellung für Erwachsene wie auch Kinder kompetent ist. Eine Person gibt an, dass sie erst die Seminararbeit schreiben muss, um die in Endnote 1 definierte Curriculumkompetenz vollständig erreichen zu können. Ihr geht es hier offensichtlich um das kritische Lesen von Curricula, das sie für die Forschung als nötig erachtet. Andere Personen konnten das kritische Lesen augenscheinlich bereits während des Semesters lernen. Eine Person hat Kompetenzen im Umgang mit Curricula erlangt, weiß jedoch nicht, wie sie damit im Unterricht verfahren oder wie sie damit planen würde. Dies zeigt, dass sie Curricula tendenziell als etwas Theoretisches auffasst. Eine Person konnte nach eigenen Angaben sogar in jedem Bereich Fertigkeiten erlangen, was natürlich das Ziel sein sollte.

FAZIT

Fremdsprachenlehrende bzw. insbesondere DaF/DaZ-Lehrkräfte müssen, obgleich es – wie zu Beginn dieses Beitrags ausgeführt – in einigen DaF/DaZ-Studiengängen in der Vergangenheit punktuelle Anstrengungen gab, künftig sehr viel stärker in die Curriculumentwicklung einbezogen werden. Im Fach DaF/DaZ sind weltweit von

UnterrichtsexpertInnen erstellte, passgenaue und auf gründlichen pädagogisch-didaktischen Vorüberlegungen basierende Curricula, die wichtige Vorlagen vor allem für lokalspezifische DaF-Lehrwerke und -Prüfungen sind, noch längst nicht die Regel. Die in diesem Beitrag präsentierten Befragungsergebnisse zeigen, dass (angehende) DaF/DaZ-Lehrkräfte ein großes Potenzial für eine spezifischen Zielgruppen angepasste Curriculumentwicklung bergen und es zudem auch als interessante und lehrreiche, wohl aber aufwändige Aufgabe empfinden, Curricula in Teacher Design Teams bzw. kollaborativen Curriculumwerkstätten – also nicht in Einzelarbeit – zu entwerfen. Sie erachten zudem die Fertigkeit, selbst DaF/DaZ-Curricula gestalten zu können, als relevant für den Lehrberuf. Ihnen gelingt es darüber hinaus gut, ihre gemeinsam erstellten Produkte, also zielgruppenspezifische DaF/DaZ-Curricula, überzeugend zu präsentieren und gewissermaßen auch zu bewerben. Curriculumbezogenes Wissen müssen DaF/DaZ-Lehrkräfte jedoch erst aufbauen, was durch das in diesem Beitrag vorgestellte universitäre Seminar erreicht werden sollte, das von den Studierenden mit Blick auf die Erlangung ihrer persönlichen „Curriculumkompetenz“ durchweg positiv evaluiert wurde und das den Erwerb dieser Kompetenz in der ersten Phase der LehrerInnenausbildung zu verankern sucht. Während das Erstellen von Tests bzw. Prüfungen sowie von Unterrichtsmaterial im Alltag von DaF/DaZ-Lehrkräften bzw. auch davor in ihrer Ausbildung fest verankert ist, wird ihnen bei der Erstellung von Curricula noch zu wenig zugetraut, was als Missstand zu begreifen ist, dem dringend beigesteuert werden muss.

Mit einer Aus- bzw. Fortbildung im Bereich DaF/DaZ-Curricula verbinden Studierende augenscheinlich überwiegend den Erwerb praktischer Fertigkeiten, jedoch nicht die Erlangung von Forschungskompetenzen sowie ferner auch keine Befähigung zu „Curriculumkritik“ (Prikozovits, 2021a, S. 297). Es stellte sich heraus, dass die in verpflichtenden Seminararbeiten durchzuführende Curriculumforschung bei den angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften zu Verunsicherung und auch Resignation führte, obgleich ihnen DaF/DaZ-Curricula als Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstände durchaus attraktiv erscheinen. Vier Studierende reichten keine abschließende Seminararbeit ein.

Selbstverständlich kann die Frage aufgeworfen werden, ob Studierende, die künftig ausschließlich zu unterrichten gedenken, zwingend Kompetenzen im Bereich der Curriculumforschung erwerben müssen. Da es sich bei der in diesem Beitrag fokussierten DaF/DaZ-Ausbildung jedoch um eine universitäre handelt und bei 6 ECTS, die in der Lehrveranstaltung erreicht werden mussten, eine Seminar-, also Forschungsarbeit zu verfassen ist, hatte

der Forschungsaspekt im Seminar berücksichtigt zu werden.

Der Verfasser dieses Beitrags hat in seine mit Blick auf Fremdsprachenlehrkräfte formulierte Definition von „Curriculumkompetenz“ (Prikoszovits, 2021a, S. 297; s. Endnote 1) bewusst keine forschungsrelevanten Fertigkeiten aufgenommen, da Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrenden auch in außeruniversitären Bildungseinrichtungen eine bedeutsame Qualifikation darstellen kann, dort jedoch Curriculumforschung sich als gänzlich unwichtig, Curriculumerstellung jedoch wiederum als sehr wesentlich erweisen kann.

Wenn also forschungsbezogene Fertigkeiten nicht in die Definition von Curriculumkompetenz aufgenommen wurden, so hat dieser Beitrag jedoch deutlich gemacht, dass die vorgeschlagene Definition dahingehend erweitert werden sollte, dass DaF/DaZ-Lehrkräfte ihre persönlich erlangte Curriculumkompetenz auch an weitere Fremdsprachenlehrende weitervermitteln können sollten. Curriculumkompetenz sollte demnach auch die Fähigkeit zur Lehre über curriculumbezogene Themen und Fragen einschließen. Denn mit der Tradierung dieses Wissens bzw. Könnens potenzieren sich die Gelegenheiten, weltweit qualitativ hochwertige, nicht-standardisierte bzw. nicht-importierte Curricula für einen Deutschunterricht zur Verfügung zu haben, der lokalspezifische Lehr-/Lerngewohnheiten nicht außer Acht lässt.

QUELLEN

- [1] Blasius J, Brandt M. Repräsentativität in Online-Befragungen. En: Weichbold M, Bacher J, Wolf Ch, editores. *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen* (=Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 9/2009). Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2009: 157–177. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_8
- [2] Ende K, Grotjahn R, Kleppin K, Mohr I. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (=DLL-Band 6). München; Klett-Langenscheidt; 2017.
- [3] Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin; Langenscheidt; 2001.
- [4] Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart; Klett; 2020.
- [5] Glantz A, Michael T. Intervieweffekte. En: Baur N, Blasius J, editores. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (1. Auflage)*. Wiesbaden; Springer; 2014: 313–322. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_21
- [6] Huizinga T, Handelzalts A, Nieveen N, Voogt JM. Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies* 2014; 46(1): 33–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077>
- [7] Legutke M. Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. En: Krumm HJ, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C, editores. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35). Berlin; de Gruyter; 2010: 1351–1357.
- [8] Peuschel K. Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium. En: Herzig K, Pflieger S, Pupp Spinassé K, Sadowski S, editores. *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (=Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos, Band 4). Tübingen: Stauffenburg; 2014: 31–42.
- [9] Prikoszovits M. Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften aufbauen: Das Reverse Design-Verfahren am Sprachenzentrum der University of Chicago als Beispiel für lehrer*innengelenkte Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2021a; 26(1): 293–310. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1122/1118>
- [10] Prikoszovits M. Vom Binge-Eating zu Yogakursen. Angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte erstellen berufsbezogene Curricula. *Sprache im Beruf* 2021b; 4(2): 233–240. DOI: <https://doi.org/10.25162/sprib-2021-0012>
- [11] Robinsohn SB. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied am Rhein, Berlin; Luchterhand; 1967.
- [12] Shower SF. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education* 2010; 26(2): 173–184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- [13] Tran TL. *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2010.
- [14] Wagner-Schelewsky P, Hering, L. Online-Befragung. En: Baur N, Blasius J, editores. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Auflage)*. Wiesbaden; Springer; 2019: 787–800. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_54
- [15] Wannagat U. Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise? Beispiele aus der VR China und Hongkong. *Info DaF* 1998; 25(4): 488–497. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1998-0410>
- [16] Wild K. Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ-Ausbildung – Studierende auf ihrem Weg von der Theorie zur Praxis und zurück. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2020; 25(1): 529–558. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1044/1041>
- [17] Wildt J, Wildt B. Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangentwicklung. En: Szczyrba B, van Treeck T, Wildt B, Wildt J, editores. *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren*. Wiesbaden; Springer; 2017: 86–102. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_19

¹ Prikoszovits (2021a, S. 297) definiert „Curriculumkompetenz“ mit einem Fokus auf Fremdsprachenlehrende wie folgt: „Curriculumkompetenz ermöglicht Fremdsprachenlehrenden die verantwortungsvolle Anwendung, das kritische Lesen und darüber hinaus für sämtliche Sprachenniveaus die eigenständige Erstellung sowie Revision von auf spezielle Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden zugeschnittenen Curricula. Curriculumkompetenz erlaubt ein langfristiges, abgestimmtes und passgenaues Planen von Fremdsprachenunterricht in den Bereichen Lehr-/Lernziele, Unterrichtsinhalte, Methodik,

Unterrichtsmaterialien sowie Leistungsmessung und ist Fremdsprachenlehrenden unter sowohl theoretischen als auch praktischen Aspekten im Zuge von Aus- bzw. Weiterbildung unter Berücksichtigung der jeweils aktuellen Erkenntnisse der Curriculumforschung zu vermitteln.“ (Kursivdruck im Original)

² Zudem gibt es in DaF/DaZ-Studiengängen in der Regel Seminare zur Unterrichtsplanung, die sich aber meist nur auf die Stunden- oder Wochenplanung bezieht. Hier könnte ergänzend die längerfristige Curriculumentwicklung fokussiert werden, ohne dass also andere Studieninhalte der Curriculumthematik weichen müssten.

³ Siehe hierzu auch Prikoszovits, 2021b, S. 234–235.