

## **Curriculumentwicklung in der thailändischen Germanistik aus Sicht von Lehrenden und Studierenden**

*Uwe Fricke, Rassamee Wuttikraikrieng*

In diesem Beitrag geht es um Perspektiven von Lehrenden und Studierenden in der thailändischen Germanistik auf ihre universitären Curricula. Zu Beginn des Jahres 2016 sind in einem explorativen Projekt zur Germanistik in Thailand Interviews an allen universitären Standorten der Germanistik geführt worden. Die Befragungen umfassten zehn Standorte, darunter acht Deutschabteilungen, welche Deutsch im Hauptfach anbieten sowie zwei, die Deutsch im Nebenfach lehren.

Mittels Leitfadeninterviews wurden die subjektiven Sichtweisen der Akteure zu einer Reihe von Themen erhoben. Im Gesamtprojekt sind neben den Dozierenden (Doz.) und den Studierenden (Stud.) auch ExpertInnen (Exp.) befragt worden, letztere zumeist Dozenten oder DozentInnen, die in der Germanistik schon länger sowohl lehrend als auch forschend tätig sind, deren Aussagen bis zur Asiatischen Germanistentagung 2016 aber weder systematisch noch abschließend ausgewertet waren und deshalb hier auch nur ausnahmsweise ergänzend herangezogen werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch ein iteratives Vorgehen, dem Bemühen um einerseits offenes Kodieren des durch die Fragen des Interviewleitfadens andererseits jedoch auch thematisch ein Stück weit vorstrukturierten Materials. Die kodierten Textstellen wurden dann fallübergreifend verglichen und nach Dimensionsausprägungen sortiert. In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse diskutiert. Uns interessierte nicht der Einzelfall sondern das jeweils Typische in den Aussagen zu einem Thema, unter Umständen aber auch besondere Aussagen, die einen oder beide Pole eines thematischen Aussagenspektrums beleuchten.

Die hier vorgestellten Daten basieren einerseits auf zwölf in deutscher Sprache geführten Interviews mit jüngeren Dozierenden, die sich vielfach noch in der Phase ihrer Weiterqualifizierung durch Anfertigung einer Dissertation oder zunächst einer Masterarbeit befinden und damit zur Gruppe zählen, die in Deutschland als wissenschaftlicher Nachwuchs gilt. Diese Gruppe der Lehrenden wird, so ist zu vermuten, die zukünftige Entwicklung der thailändischen Germanistik bestimmen, so haben wir uns in der Auswertung der Interviews zunächst auf diesen Ausschnitt des Materials konzentriert.

Andererseits liegen uns insgesamt 46 Interviews mit Studierenden vor. Diese sind von Studierenden der Kasetsart Universität auf Thai geführt wor-

den.<sup>1</sup> Nicht alle sind so ausführlich und im Sinne eines Leitfadenterviews geführt worden, dass sie in die systematische Auswertung einbezogen werden konnten. In diesem Beitrag stützen wir uns auf einen Ausschnitt von 43 Studierenden-Interviews, die erst nach der Extraktion und Sortierung der Aussagen ins Deutsche übersetzt wurden.

Den Ergebnissen vorangestellt sei ein kurzer Eindruck von der Gesamtsituation der thailändischen Germanistik, deren Wurzeln nun schon mehr als 95 Jahre bis in das Jahr 1920 zurückreichen. Die aktuelle Situation lässt sich überblicksartig anhand der drei Tätigkeitsbereiche Forschung, Lehre und Verwaltung in etwa so charakterisieren:

Die *Lehre* ist der Bereich, über den sich die meisten *Ajarns* (der thailändische Begriff für die Hochschullehrenden) definieren, viele sogar fast ausschließlich. Traditionell wird ein Ajarn nicht nur mit der Vermittlung von Wissen sondern auch mit der Erziehung zu sittlichem Verhalten in Verbindung gebracht, ein Aspekt der uns insbesondere in den ExpertInnen-Interviews, also mit den erfahrenen Dozierenden begegnete.

Die *Verwaltungsarbeit*, besonders wird damit Papierarbeit assoziiert, habe im Rahmen der Qualitätssicherung erheblich zugenommen. Sie wird als eine lästige Pflicht gesehen und wurde in den Interviews deutlich stärker thematisiert als es in unserem Leitfaden vorgesehen war. Die Entwicklung von Curricula, die hier Thema sein soll, gehört, je nach Definition, einerseits in diesen Bereich, andererseits aber auch zumindest in jenen der Lehre wenn nicht gar auch den dritten Bereich, nämlich den der Forschung.

Die *Forschung* ist oft nur deshalb ein Thema für die jüngeren Lehrenden, so könnte man zugespitzt formulieren, weil das Ministerium jetzt einerseits von allen Ajarns mindestens einen Masterabschluss erwartet und andererseits auch regelmäßig gerankte Publikationen. In der Vergangenheit war es in der Regel erst ein längerer Studienaufenthalt in Deutschland, der denjenigen, die von uns als ExpertInnen befragt wurden, den Weg in die Forschung eröffnete. Das erste Promotionsverfahren innerhalb Thailands ist gerade erst während unserer Erhebungen im Jahr 2016 abgeschlossen worden.

Nach dieser sehr groben Skizzierung der Situation seien noch einige konkrete Informationen zu dem hier fokussierten Thema der Curricula und insbesondere der Frage der Berufsorientierung im Studium gegeben. Außerdem sollte hervorgehoben werden, dass wir hier in der Darstellung die feineren Unterschiede einerseits zwischen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache

1 Die Interviews mit Studierenden wurden geführt von: Thunchanok Chaikittikun, Yanisa Duttangkorn, Worajit Hatchaleelaha, Nantiporn Kaewpradap, Alisa Kronshage, Supicha Kumsoy, Konnarut Kunkang, Aphiwat Metternich, Onnalin Muanboon, Nutchana Naranuwat, Manaporn Sanguansat, Kittitat Santaweek, Teeraporn Thepsarn und Phattaramon Utthakasen.

sowie andererseits die lokalen Unterschiede weitgehend vernachlässigen, um zunächst ein Gesamtbild zu zeichnen.

### 1. Vorgeschichte und Kontexte der Curriculumentwicklung

Innerhalb der thailändischen Germanistik ist die Frage der Berufsorientierung in den letzten 20 Jahren der wohl gewichtigste Ansatzpunkt zu einer Diskussion der Curricula gewesen. Die Sichtung der Literatur ergibt, dass ein Beitrag von Ampha Otrakul aus dem Jahre 1996 das Thema wohl erstmals, aber schon rückblickend aufgreift:

Wenn man auch nur oberflächlich die internationale Bildungsdebatte verfolgt, dann wird schnell klar, dass eine konkrete und spezifische Vorbereitung auf Berufe – in unserem Falle noch dazu fachfremd – nicht in Frage kommen kann. Unsere Wissensbestände veralten so schnell, der Wandel der Berufsbilder vollzieht sich so rapide, dass wir von unserer unspezifischen Position aus nur allgemeine Orientierungen, sehr allgemeine Vorbereitungen, eine Art gesteigerte Lernbereitschaft und Bereitschaft zur Flexibilität, zur Offenheit beisteuern können. Eine Orientierung in die Richtung dieser Bereiche sollte im Studium Platz finden. Und so haben wir im Laufe der letzten Jahre in mehreren Anläufen unser Studiencurriculum stark verändert. Wir haben es sehr deutlich gestrafft, die Kurse in Konsequenzen klarer aufeinander bezogen, aber auch horizontal versucht miteinander zu verflechten.<sup>2</sup>

Zwei Jahre später, also 1998, kommt es, auch in Reaktion auf die Wirtschaftskrise von 1997, mit dem *National Education Act* zu einer wichtigen politischen Weichenstellung, die in der Folge immer stärker eine Entwicklung der universitären Curricula einfordern wird. Seitdem gilt in Thailand für das Hochschulsystem die Devise angesichts von Schlagworten wie Globalisierung und Wissensgesellschaft international konkurrenzfähig zu werden, die Lehrqualität zu verbessern, Studierende für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und die Forschung in vielen Disziplinen wohl erst einmal zu etablieren. Eine spätere Analyse aus dem Jahre 2004 in einer Abteilung des Erziehungsministeriums fällt, für thailändische Verhältnisse wohl sehr scharf formuliert, auf nur wenigen Zeilen folgendermaßen aus:

2 Ampha Otrakul: Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Probleme der aktuellen Situation. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23. Jahrgang (1996), Heft 4, 456

HE (Higher education) system has been unable to attune itself (...) therefore needs to be completely reformed (...) with drastic changes (...) under the constraint of limited resources.<sup>3</sup>

In Bezug auf die Curricula kann man lesen:

There will be a reform of teaching and learning as well as curriculum reform, enabling the learners to acquire critical thinking skills, abilities for problem-solving; creation of innovations and desire for lifelong learning; ability to create new tasks; self-adjustment to the world of work; self-dependence; and capability of attaining social benefits. (...) Benchmarks will be established as indicators of the quality and achievements of all courses, both regular and otherwise, as well as indicators of the standards of other tasks.<sup>4</sup>

Seit mehr als einem Jahrzehnt wird also sowohl in der Germanistik wie in der Bildungspolitik eine Notwendigkeit zur Entwicklung der Curricula gesehen.

In einem der ExpertInnen-Interviews unserer Erhebung aus dem Jahr 2016 wird rückblickend eine dominante Position der traditionsreichsten Deutschabteilung in Thailand bei der Curriculumentwicklung thematisiert:

Wir haben begonnen, noch mehr berufliche Kurse und auch Ausbildung in Betrieben (...) Ich habe gemerkt, dass die meisten Dozenten in anderen Universitäten ehemalige Studenten von der Chulalongkorn Universität sind. Und die Thailänder, wir sollten immer unsere Lehrer respektieren (...) Wenn sie etwas für das Curriculum schreiben, dann »ah, was hat man an der Chulalongkorn Universität gemacht?« Und dann kopieren wir und sehr wenig eh (...) (Exp. 1)

So könnte man annehmen, dass es eine deutliche Entwicklung bei den Curricula in der Germanistik gegeben habe, die jedoch in starkem Maße dem Modell einer führenden Germanistikabteilung gefolgt ist und nicht zuletzt auch aufgrund politischer Erwartungen vorangetrieben wurde.

Die letzten schriftlich formulierten Beiträge zu einer umfassend verstandenen Curriculumentwicklung aus der Binnenperspektive des Faches stammen aus dem Jahr 2007. Gleich zwei Beiträge auf der IV. Germanistentagung widmeten sich einer Bilanzierung der Situation der Germanistik, um einen Ausblick auf die Zukunft zu eröffnen. Pornsan Watananguhn beschreibt die Situation so:

Die meisten Curricula umfassen nur wenige Linguistikurse. An zwei Universitäten wird eine erhebliche Zahl an Literaturkursen angeboten. Anders als (...) 1987

3 Education Council, Ministry of Education: Strategies and Roadmap for Higher Education Reform in Thailand. Bangkok 2004, 7.

4 Education Council: Strategies and Roadmap for HE (siehe Anm.3) 19.

nimmt mittlerweile die Anzahl der kulturwissenschaftlichen Veranstaltungen (an einer Universität) eindeutig zu. Bemerkenswert ist auch, dass die berufsorientierten Sprachkurse (...) an allen Universitäten einen beträchtlich größeren Umfang annehmen (...)<sup>5</sup>

Abschließend bewertet sie die Veränderungen. Sie konstatiert zunächst „eine Entwicklung in der die Germanistik und der Deutschunterricht in Thailand zu einem Übergewicht des Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. der berufsorientierten Sprachkurse tendieren.“<sup>6</sup> Diese Entwicklung stellt sie dann in den Kontext einer allgemeinen Entwicklung an den Hochschulen. „Entgegen dem herrschenden Zeitgeist sollten die Universitäten ihr Fächerspektrum nicht allein an kurzfristiger ökonomischer Verwertbarkeit der Forschung oder an kurzfristiger Nachfrage nach Studiengängen orientieren (...)<sup>7</sup>

Ganz ähnlich wie Watananguhn betont auch Wanna Saengaramuang, dass humanistische Werte nicht einer Praxis- bzw. Berufsorientierung geopfert werden sollten. Allerdings argumentiert sie zuvor auf Grundlage einer Befragung an zwei Universitäten (im Januar 2005) und im Zeichen der Lernerorientierung, um sozusagen den Studierenden eine Stimme zu geben und daraus ihre Schlussfolgerungen für die Curriculumentwicklung zu ziehen:

Im Allgemeinen sind diese (berufsorientierten) Kurse viel beliebter als Literatur- und Linguistikurse, da sie konkret auf das zukünftige Arbeitsleben vorbereiten.<sup>8</sup>

Die meisten waren der Meinung, dass Universitäten die Fertigkeiten Sprechen und Hören bisher vernachlässigt haben – ein Anhaltspunkt für eine künftige Revision des Studienprogramms. (...) Es liegt auf der Hand, dass die Hochschulen künftig mehr Gewicht auf Sprachkenntnisse und Fertigkeiten für die drei als wichtig genannten Berufe legen sollten, um so die Bedürfnisse der Studierenden besser zu berücksichtigen.<sup>9</sup>

Die beiden Autorinnen verstehen sich in einer humanistischen Tradition der Germanistik, kommen hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung der Berufsorientierung jedoch zu unterschiedlichen Akzentsetzungen. Beide lehren,

5 Pornsan Watananguhn: Germanistik und Deutschunterricht in Thailand definieren sich neu. In: Dokumentation der Tagungsbeiträge. IV. Thailändisches Germanistentreffen 22. –24. März 2007. Bangkok 2008, 38–39.

6 Watananguhn: Germanistik und Deutschunterricht in Thailand, 42.

7 Watananguhn: Germanistik und Deutschunterricht in Thailand, 43.

8 Wanna Saengaramuang: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 34. Jahrgang (2007), Nr. 4, 354.

9 Saengaramuang: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand 363.

ebenso wie Ampha Otakul, an der traditionsreichsten Deutschabteilung Thailands, der, wie schon erwähnt, eine Art Vorbildfunktion zugeschrieben wird.

Im Rückblick bewegt sich der ExpertInnendiskurs der thailändischen Auslandsgermanistik demnach zwischen moderner internationaler Bildungsdebatte und eher klassischen, humanistischen Bildungszielen, einerseits der Unmöglichkeit einer konkreten Vorbereitung auf spezifische Berufe, aber andererseits doch einer Berücksichtigung der Interessen der Studierenden nach einer konkreten fertigungsorientierten Vorbereitung auf das Arbeitsleben. Aus einer solchen Konstellation resultiert zumindest ein Spannungsverhältnis zwischen den Zielen, dem hier noch nicht weiter nachgegangen werden soll.

Die IV. Germanistentagung von 2007 war die bisher letzte in Thailand, da sich nach übereinstimmender Auskunft aus den Interviews kein Gastgeber für eine fünfte Germanistentagung finden liess. Seitdem hat es unseres Wissens auch keine umfassenderen Ansätze mehr zur Diskussion der germanistischen Curricula oder der Teilfrage der Berufsorientierung in Thailand gegeben. Dies war unter anderem auch Anlass für unser grösser angelegtes Forschungsprojekt, eine Bestandsaufnahme zur Germanistik in Thailand.

## 2. Curriculumentwicklung aus Lehrendensicht

Unsere Frage nach Veränderungen bei den Curricula führte in den Interviews mit Lehrenden typischerweise zu ersten Reaktionen wie den folgenden:

Es ist eine Ordnung vom Erziehungsministerium, ja, jede fünf Jahre müssen wir das Curriculum verändern oder verbessern. (Doz. 6)

Wir *müssen* gleich, wir müssen in 6 Monaten oder so, das alte Curriculum schon, schon verbessern. Das ist für Bachelor. (Doz. 1)

Auch wenn die Verwendung des Modalverbs *müssen* im Thailändischen wohl häufiger ist und dies nicht selten auf die Verwendung der deutschen Sprache übertragen wird, so wird hier doch deutlich, dass die Befragten Curriculumentwicklung in erster Linie als von außen auferlegten Zwang sehen.

So schwingt auch in der ersten Aussage in der Alternativformulierung *verändern oder verbessern* deutlich ein Zweifel mit, ob es um substantielle Verbesserungen geht oder nur um erzwungene Veränderungen. In der zweiten Aussage wird die Intensität, mit der dieser Zwang erlebt wird, durch das *gleich* unterstrichen, der damit ausgedrückte Zeitdruck dann aber durch die Korrektur *in sechs Monaten* relativiert, um schließlich in einem diffusen *oder so* zu enden.

Eine Nachfrage nach der Entwicklungsrichtung der Curricula wurde in einem Fall so beantwortet:

*(Wissen Sie schon in welche Richtung?)* Noch nicht, noch nicht, ich habe schon Fragebögen mit Studenten durchgeführt, aber wir warten noch auf die Meinung der Gutachter und auch die Meinung von unseren Dozenten selbst. (Doz. 3)

Als entscheidende Akteure einer Curriculumentwicklung werden hier ganz im Sinne der schon erwähnten Lernerorientierung die Studierenden, dann Gutachter aus dem Fach und zuletzt die Lehrenden der Deutschabteilung genannt. In anderen Interviews wurde zudem den potentiellen Arbeitgebern Bedeutung zugewiesen, die im Hinblick auf eine Berufsorientierung dahingehend befragt werden, welche Erwartungen sie an Absolventen hätten. Auch wenn man hier der Reihenfolge der Nennungen nicht unbedingt Bedeutung zumessen mag, so fällt doch die Formulierung auf, dass man auf die Meinung der eigenen Gruppe selbst auch erst warten müsse. Das wirft die Frage auf, ob eine solche Meinungsbildung erst auf Grundlage der Äußerungen anderer Gruppen erfolgen kann oder ob die Vorstellungen innerhalb des Kollegiums bis zu diesem Zeitpunkt noch weitgehend unbekannt sind bzw. nicht diskutiert. Beide Konstellationen könnten sich ja auch durchaus ergänzen. Weiter in Betracht zu ziehen ist die Möglichkeit, dass solche Aussagen durch Vorgaben hinsichtlich eines so gestuften Verfahrens des als fremdbestimmt wahrgenommenen Qualitätssicherungsprozesses beeinflusst sind.

In der Curriculumsdiskussion wird in Thailand in den oben schon erwähnten Beiträgen aus dem Jahr 2007, aber auch im allgemeinen Diskurs von fünf Lehrbereichen innerhalb des Curriculums ausgegangen. Das sind neben Literatur und Linguistik, die traditionell auch die Inlandsgermanistik prägen, die für eine Auslandsgermanistik typischen Bereiche der grundlegenden Sprachfertigkeiten und der Landeskunde. Sie werden hier ergänzt durch berufsorientierte Kurse, einem Bereich, in dem den Studierenden vorzugsweise Wahlmöglichkeiten eröffnet werden. Die Interview-Aussagen zu Linguistik, Literatur und Landeskunde gehen zumeist in die gleiche Richtung:

Man kann das vielleicht allgemein für die Germanistik in Thailand sagen, dass die Linguistik und die Literatur ein schlechtes Standing haben, weil alle sehen, dass die Studierenden sich für diese Bereiche wenig interessieren. (Doz. 8)

Alle sind der Meinung, nur die Unis in Bangkok nicht, dass jetzt Germanistik eine geringere Rolle spielt, lieber Beruf. Wir sollten Kurse im Hinblick auf berufliche Ausübung für die Studenten anbieten, keine Literatur mehr, keine Linguistik mehr, weniger Kurse für Literatur, weniger Kurse für Linguistik. (Doz. 11)

Und noch ein neuen Schwerpunkt, den wir in unserem neuen Curriculum entwickeln werden, das ist wie Deutsch als Kultur, wie Interkulturalität, wie cross-Kultur oder Multikulturalität in unserem neuen Curriculum, ja in der Zukunft, ja. Literatur ist wenig, Linguistik ist wenig, ja. (Doz. 6)

Die Lehrenden sehen bei den Studierenden oder gar bei einem undeutlich bestimmten *alle* ein abnehmendes Interesse an den Kernbereichen einer traditionellen Germanistik, die aus Sicht einiger DozentInnen aus den Provinzen aber weiterhin an den Universitäten in Bangkok vermutet wird. In der dritten Aussage wird mit dem Begriff der Interkulturalität ähnlich wie in der Germanistik überhaupt eine Aufwertung der kulturellen Aspekte als Option in der Entwicklung der Curricula gesehen. Doch war dies in den Interviews eine Ausnahme. Daher dürfte es wenig überraschen, dass die Berufsorientierung weiterhin stark den Diskurs bestimmt, den wir hier mit den Interview-Äußerungen abbilden. Dabei gibt es nur wenige Stimmen, die dem (Diskurs-)Konstrukt Berufsorientierung nicht positiv gegenüber stehen.

Ich denke es gibt keinen Sonderbedarf, Deutsch für Tourismus oder Deutsch für Unternehmen an der Uni zu studieren. Ich habe alles auch bei der Arbeit gelernt. (Doz. 10)

Es dominiert in den Aussagen jedoch eine positive Bezugnahme, wie etwa die folgende:

Aber ich finde das sehr gut, zum Beispiel mit dem Kurs Deutsch für Tourismus haben die Studierende also wirklich immer eine Chance, ein Reiseführer zu werden. Wir waren zum Beispiel in STADT letztes Mal und wir hatten deutsche Touristen, dann haben sie wirklich auf Deutsch was gesagt, oder als Reiseführer. (Doz. 1)

Typisch in dieser Aussage ist die Bezugnahme auf das Berufsfeld Tourismus, das „also wirklich immer“ eine berufliche Option darstelle. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Anspruchsniveau nicht besonders hoch ist, wenn es heißt, „dann haben sie wirklich auf Deutsch was gesagt“. Eine solche Situation ist demnach in der Lehr-Lernsituation an der Universität eher unwirklich.

Was unter Berufsorientierung verstanden wird, blieb in fast allen Interviews zunächst unklar. So waren es oft erst gezielte Nachfragen, die Aussagen wie die folgende hervorbrachten.

Berufsorientierung, dann ich meine nach dem Studium können die Studenten vielleicht Fachbegriffe oder sowas in diesem Bereich genau verstehen und sie können Deutsch in diesem Beruf richtig und gut benutzen oder sowas. Mehr Fachwortschatz? Ja, Fachwortschatz und Situationen. (Doz. 3)



Diese Aussage bildet recht gut den gemeinsamen Nenner ab, auf den der Begriff der Berufsorientierung mehrheitlich gebracht wird. Da die Argumente für eine Berufsorientierung – einmal abgesehen von den genannten schon ein Jahrzehnt zurückliegenden humanistisch orientierten Einwänden – den Befragten wohl als nahezu selbstverständlich galten, haben wir dazu ebenfalls meist erst auf Nachfrage Auskünfte erhalten.

Ich finde, (...) die meisten Universitäten in Thailand (...) unterrichten Literatur, Linguistik am meisten. Ja, aber selten Deutsch für Beruf, Deutsch für Wirtschaft, Deutsch für Tourismus. Und ich habe gedacht, es ist hier nur die einzige Universität, die Deutsch im Hauptfach für den Beruf unterrichtet. Und wir sollen hier Deutsch für den Beruf unterrichten, anders als in Bangkok. (Doz. 6)

Deutsch für den Beruf hier. Wir können es so begründen, dass mit Deutschkenntnissen, also der Basis des Studiums hier, mit der Berufsorientierung (...), die Absolventen (...) sollen ihre Deutschkenntnisse in ihrem Beruf anwenden, die sie wirklich im Studium studiert haben. Nicht wie andere Unis in Thailand, was sie studiert haben, benutzen sie nicht in ihrem beruflichen Leben. (Doz. 11)

Ja, und wie gesagt, Deutsch für Tourismus, es hängt nicht davon ab, dass alle Studierenden irgendwie Interesse an diesem Beruf haben. Aber das ist mal eine gute Chance, dass sie mal wirklich was ausprobieren können, meine ich. Na ja, wir müssen auch darauf achten, wenn man Deutsch studiert, was kann man in der Zukunft also beruflich machen. Na ja, wir können nicht wirklich bestimmen, was sie wirklich in der Zukunft beruflich machen. (Doz. 1)

Diese aktuellen Interview-Aussagen stehen nun im Kontrast zu den Diskursfragmenten aus den Jahren 1996 und 2007. Während in den beiden ersten Aussagen die allgemeine Tendenz, weg von den Kernbereichen der Germanistik und hin zu einer Berufsorientierung, als Chance zu einer Profilierung gegenüber anderen traditionell ausgerichteten Universitäten gesehen wird, geht es in allen Aussagen mehr oder weniger um eine recht unvermittelte, also direkte Verwendung der Deutschkenntnisse im späteren Beruf. Doch im letzten Interviewauszug deutet sich dann doch auch eine gewisse Skepsis an, da es nicht wirklich vorhersehbar sei, welchen Berufsweg die Studierenden letztendlich einschlagen werden.

In diesen Aussagen spielt zudem die Lernerorientierung als Ausgangspunkt für stärker berufsorientierte Curricula keine Rolle mehr. Vielmehr wird fast schon in umgekehrter Richtung, also gegen die Interessen der Lerner argumentiert, wenn es heißt, dass diese ihre Deutschkenntnisse im Beruf anwenden sollen, nicht wollen, oder dass es nicht von den Interessen aller Studierenden abhängt und die Lehrenden auf den Anwendungsbezug im Beruf achten müssen.

In welchen Bereichen die Absolventen letztendlich eine Arbeitsstelle finden, ist bisher nur unzureichend oder gar nicht erfasst worden. So bleiben zur Frage, wie erfolgversprechend eine Berufsorientierung sei, vorerst nur unterschiedliche Einschätzungen der Lehrenden, unterschiedlich wohl auch aufgrund der regionalen Arbeitsmarktsituation.

Ich (...) und die meisten Absolventen von uns arbeiten jetzt in diesem Bereich, zum Beispiel Dolmetscher und ehm Reisebüro, Transfer und sowas, in diese Richtung. (Doz. 3)

Nur wenige Deutschstudenten haben die Gelegenheit, Arbeit oder einen Job mit Deutschkenntnissen zu bekommen, die anderen müssen mit Deutsch aufhören. (Doz. 11)

Sie möchten Flugbegleiterin werden, aber eigentlich sie brauchen kein Deutsch, sie brauchen keine vier Jahre Deutsch als Hauptfach an der Uni zu studieren, als Flugbegleiterin. (Doz. 10)

Die Flexibilität der Studierenden bei der Arbeitssuche, insbesondere im stets zuvorderst genannten Tourismusbereich scheint zudem nicht sehr ausgeprägt, wenn man die folgenden Bemerkungen der Lehrenden verallgemeinern darf.

Die Studenten heutzutage, sie arbeiten, ich meine, zum Beispiel als Reiseleiter. Sie mögen nicht, in der Sonne zu gehen und zu laufen, die Touristen zu betreuen, die gerne in der Sonne laufen und ständig unterwegs sind. (Doz. 10)

Auch die Eltern denken so (...) Es sind nur geringe Chancen für Thailänder in Thailand und spezifisch hier in der REGION. Wir haben keine deutschen Firmen hier und in Thailand und nach dem Studium müssen die Absolventen in eine andere REGION fahren und das wollen die Eltern hier nicht. Die wollen nicht, dass ihre Kinder weit weg von ihnen sind, ja. (Doz. 11)

Doch gibt es Alternativen zur Berufsorientierung in der Entwicklung der germanistischen Curricula? Dazu gibt es kaum Anhaltspunkte bei den Dozierenden. Einige ExpertInnen hingegen haben konkretere Vorstellungen, aber diese offenbar noch nicht weiter in der Abteilung kommuniziert. Eine genauere Darstellung kann erst nach Auswertung dieser weiteren Interviews erfolgen.

### 3. *Curricula aus Studierendensicht*

Im folgenden zweiten Teil der Auswertung geht es um die Aussagen der Studierenden zu Fragen des Curriculums. Von Curriculumentwicklung im enge-

ren Sinne können wir hier selbstverständlich nicht ausgehen, da der Zeithorizont der Studierenden in aller Regel auf ihre eigene Studienzeit begrenzt ist.

Die Motive zum Deutschstudium reichen von pragmatischen Erwägungen, etwas schon in der Schule Begonnenes nicht aufzugeben, an einer bestimmten Institution mit guter Reputation lernen zu wollen oder in einer Nische mit geringeren Anforderungen oder geringerer Konkurrenz seinen Platz zu finden über schon vorhandene Erfahrungen als AustauschschülerIn in einem deutschsprachigen Land und dem Vorhaben dorthin zurück zu gehen bis hin zur Ausrichtung an den Wünschen der Eltern.

Der Alltag der Studierenden wird nicht allein durch das Curriculum der Germanistik bestimmt, denn in Thailand nimmt ein *studium generale* (oder: *general education*) mit einem Anteil von etwa 30 der insgesamt für das Studium vorgegebenen 140 Kreditpunkte gut ein Fünftel der Studienzeit in Anspruch. An einigen Universitäten gibt es zudem einen weiteren Anteil außerhalb des Hauptfaches in fakultätseigenen Wahlpflichtkursen und/oder in den Nebenfächern, sodass letztendlich um die 70 Kreditpunkte für das Hauptfach verbleiben, was – bei in der Regel drei Kreditpunkten pro Veranstaltung – dann ungefähr 23 Veranstaltungen entspricht. Das sind auf acht Semester Studium verteilt durchschnittlich drei Veranstaltungen je Semester.

Da also zu Beginn des Studiums dem *studium generale* eine hohe und wahrscheinlich prägende Bedeutung für das weitere Studium zukommt, gehörte dieser Bereich zu den Themen des Leitfadens. Eine Auswahl der Aussagen zum *studium generale* ergibt folgendes Bild:

*Studium generale*, Pflichtkurs von der Fakultät, oder von der Uni, nein, ich bin nicht dafür. Ich studiere Sprachwissenschaft, wieso muss ich wieder die Kurse von Naturwissenschaft belegen. (...) Wenn du fragst, ob man von *studium generale* profitieren kann, ich glaube nein. (Stud. 22)

Ob das *studium generale* interessant ist? Manche Kurse sind altmodisch zum Beispiel wie man die Bibliothek benutzt. Ich kann diese Infos mit *google* recherchieren. (...) Ich lerne nur um Prüfungen zu bestehen. (Stud. 35)

Ich finde das *studium generale* wirklich interessant. Das sind Bereiche aus anderen Lerndisziplinen. Dadurch erweitern wir unseren Horizont und haben Ahnung, was die anderen studieren. (...) *Food for Health* ist anwendbar, im Alltag sollte man wissen, wie man Essen auswählt, Kalorien berechnet. Das Wissen über Gesetze ist nicht so brauchbar, zum Teil aber wie eine Wiederholung dessen, was wir in der Schule gelernt haben. (...) Die Veranstaltungen im *studium generale* sind immer so. Ich finde, ich habe dort nicht viel gelernt. (...) Wenn der Kursraum groß ist, das macht schläfrig, und wenn der Kursleiter uns keine Aufmerksamkeit schenkt, sitzen wir zusammen und finden, dass wir schlafen können, niemand beklagt das. (Stud. 12)

Unter den Studierenden überwiegen kritische Stimmen: man hat eine Sprache gewählt und möchte nicht noch in Naturwissenschaften oder Mathematik studieren, zwar gäbe es Veranstaltungen, in denen praktisches Wissen vermittelt werde, jedoch seien viele Veranstaltungen nicht aktuell oder Wiederholungen dessen, was schon in der Schule gelernt wurde. Andererseits gibt es auch Studierende, welche die Ergänzungen zum eigenen Fach zunächst einmal positiv einordnen, etwa im Sinne der Horizonterweiterung und der Anwendbarkeit des Erlernten. Doch im weiteren Verlauf wird verallgemeinert, dort nicht viel gelernt zu haben, auch weil die Großveranstaltungen zum Schlafen verführten. Als Hypothese könnte hier formuliert werden, dass die Kultur der großen Vorlesungen teilweise auf das ganze Studium übertragen wird. So gibt es Studierende, die auch später glauben, dass sie in den kleineren Veranstaltungen schlafen könnten, wie eigene Erfahrungen uns lehrten.

Damit kommen wir jetzt zum Curriculum in der Germanistik. Die Studierenden bestätigen die Sicht der Lehrenden, dass es kaum ein originäres Interesse an den klassischen Bereichen der Germanistik gäbe.

Die Literatur? Meistens im Alltag braucht man das ja nicht. Wenn man nicht für wissenschaftliche Arbeit arbeitet, braucht man die nie. (Stud. 22)

*(Gibt es ein unwichtiges Fach, das man etwa nicht studieren muss?)* Ich glaube Literatur. Aber sie ist eigentlich praktisch, wenn nicht, wäre es nicht im Curriculum. Nur habe ich den Nutzen der Literatur bisher nicht gefunden. (Stud. 11)

Die Literatur braucht man nicht, weil ich nicht weiß, was ich damit nach dem Studium machen kann. Ich möchte etwas Praktischeres lernen. Und das Fach, das ich lernen wollte, ist Kultur. Aber wenn man Literatur aus der Kulturperspektive betrachtet, ist es interessanter. (Stud. 37)

Viele Studierende können auf den ersten Blick nicht erkennen, worin ein Nutzen des Literaturstudiums bestehen soll, jedenfalls nicht, wenn es um einen praktischen Beruf jenseits der Wissenschaft geht. Dennoch zeigen sich Zweifel an den eigenen ablehnenden Äußerungen, sei es, weil man darauf vertraut, dass das Curriculum schon sinnvoll sei, sei es, dass man selbst Verbindungen zu eigenen Interessen, hier der Kultur, herzustellen versucht.

Es finden sich jedoch auch einige Aussagen, die eine deutlichere Zustimmung zum Bereich Literatur signalisieren:

Erstmal dachte ich, dass die Literatur unpraktisch ist, aber ich habe doch einiges lernen können, auch Geschichte kennengelernt. Da kann man nicht sagen, dass Literatur Zeitverschwendung ist. Nur wollte ich es erst nicht lernen. (Stud. 6)

Literatur, also ich benutze die nicht für den Beruf, man kann damit im Beruf auch nichts verdienen, aber sie ist doch praktisch. Man lernt, Menschen genauer zu betrachten, wer ist kein guter Mensch. Die Literatur bringt uns was bei. Andererseits ist sie unnötig, aber alle Kurse bringen uns etwas bei. (Stud. 41)

Das Studium der Literatur gilt also als wenig förderlich für die beruflichen Perspektiven, die hier von den Studierenden als erstes Kriterium für eine Beurteilung des Curriculums herangezogen werden. Damit wären wir bei der Frage, was im Curriculum als berufsorientierend gesehen wird.

Hmm, im Curriculum sind zwei Kurse, bei denen es um Berufsorientierung geht. Das sind German Tourismus und German Business, letztes Semester habe ich schon einen belegt, nächstes Semester noch einen, und vielleicht kann man die zwei in der Arbeit wirklich verwenden. (Stud. 25)

Aktuell lerne ich Tourismus, deshalb kann ich mehr Deutsch sprechen, zum Beispiel die Touristenattraktionen empfehlen. Ich glaube, wenn ich in der Zukunft Reiseführer werde, ist es okay. (Stud. 27)

Diese Aussagen stehen im Einklang mit jenen der Lehrenden. Da ist einerseits die Hoffnung, die erlernte Sprache „wirklich verwenden“ zu können. Andererseits wird der Tourismusbereich als herausragendes Anwendungsfeld gesehen, in dem man „mehr Deutsch sprechen“ kann.

Hmm, im Curriculum sind zwei Kurse, bei denen es um Berufsorientierung geht. Das sind German Tourismus und German Business, letztes Semester habe ich schon einen belegt, nächstes Semester noch einen, und vielleicht kann man die zwei in der Arbeit wirklich verwenden. (Stud. 25)

Aktuell lerne ich Tourismus, deshalb kann ich mehr Deutsch sprechen, zum Beispiel die Touristenattraktionen empfehlen. Ich glaube, wenn ich in der Zukunft Reiseführer werde, ist es okay. (Stud. 27)

Doch gibt es auch Studierende, die Berufsorientierung weniger eng fassen:

Was wichtig für die Berufstätigkeit in der Zukunft ist, ist die Veranstaltung Schreiben. Das ist wirklich brauchbar für die Zukunft. Nach dem Abschluss erwartet man von uns, dass wir die deutsche Sprache auf gutem Niveau beherrschen. Die Veranstaltung ist wirklich wichtig im Curriculum. (Stud. 10)

Seit dem ersten Jahrgang bis heute habe ich alle Veranstaltungen gesehen, ich finde alle Kurse sind geeignet für die Berufsorientierung, ob wir Lehrer werden oder in der Wirtschaft arbeiten, die haben uns ausgebildet, je nach dem Bereich oder den Fertigkeiten. (Stud. 11)

Die erste Aussage kontrastiert ein wenig die lernerorientierte Akzentsetzung durch Saengaramruang, dass aus Studierendensicht in der Vergangenheit das Hören und Sprechen vernachlässigt worden sei. Dies mag sich also geändert haben. Hier wird jedenfalls ausnahmsweise das Schreiben als besonders berufsqualifizierend gesehen. Die Tendenz der zweiten Aussage ist auch nicht typisch, von einem großen Vertrauen in das Curriculum geprägt. Man könnte sie aber auch so verstehen, dass Berufsorientierung aus einer Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen bestehe und daher ein kompetenzorientiertes Studium die beste Berufsvorbereitung darstelle. Der Kompetenzbegriff ist uns in den Interviews mit Lehrenden jedoch kaum begegnet, obwohl es sicher einige Diskursbeiträge gab, die in diese Richtung zielten, wie beispielsweise von Prapawadee Kusolrod, die im Hinblick auf die Erwartungen (deutscher) Arbeitgeber zunächst eine eigene Beobachtung voranstellt:

Studierende, die Deutsch lernen, haben (...) keine klare Vorstellung davon, wie sie Deutsch konkret im zukünftigen Beruf und im Alltag anwenden können. Sie verfügen über keine klaren Zielvorstellungen. Sie lernen, was im Curriculum oder Lehrplan steht. Sie wissen aber nicht, was nach dem Studium die Arbeitgeber von ihnen erwarten. Vielleicht ahnen sie, dass das mehr sein wird als das im Studium verlangte.<sup>10</sup>

Als letzten Punkt der Curriculumentwicklung behandeln wir, inwiefern das Curriculum Studierenden Wahlmöglichkeiten eröffnet, um gezielt nach eigenen Interessen oder einem Berufswunsch gemäß studieren zu können.

Die meisten Curricula weisen auf dem Papier Wahlmöglichkeiten für die Studierenden aus. Doch scheint es selten genug Lehrpersonal zu geben, um Studierenden eine individuelle Schwerpunktsetzung zu ermöglichen. Auch ist die Zahl der Studierenden oft nicht so groß, dass dies sinnvoll erschiene.

Naja, in der Deutschabteilung haben wir wenig Lehrer. Beim Auswählen gucken wir, ob die Lehrer solche Kurse in diesem Semester anbieten oder nicht. Weil wir wenige Lehrer haben, studieren wir einfach zusammen. (Stud. 17)

Wahlkurse? Alle sind Pflichtkurse. Wir haben wohl nicht genug Lehrer, habe ich gehört, deswegen dieses Semester nur das und das angeboten. (Stud. 28)

Deutsch als Hauptfach haben nur zwölf bis 15 Leute. Die Mitstudenten haben gefragt, was sollten wir studieren, und dann gepostet. Ich frage meine besten Freunde, welche Kurse sie studieren möchten. Wir haben uns vereinbart. (Stud. 12)

10 Prapawadee Kusolrod: Was erhoffen (deutsche) Arbeitgeber von unseren Hochschulabsolventen? Erwartungen – Konsequenzen. In: Dokumentation der Tagungsbeiträge. IV. Thailandisches Germanistentreffen 22.–24. März 2007. Bangkok 2008, 241.

Im ersten Jahrgang habe ich nicht gewusst, was ich belegen kann. Aber jetzt weiß ich schon. Bevor ich die Kurse belege, frage ich auch meine Freundinnen, wo wir uns anmelden sollten. Ich möchte nicht allein im Kurs studieren. (Stud. 37)

Die beiden letzten Aussagen zeigen aber auch deutlich, dass bei der Wahl von Veranstaltungen für viele Studierende die Thematik oder gar das Motiv einer vielleicht berufsorientierten Schwerpunktsetzung eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Man orientiert sich in erster Linie an der eigenen Gruppe.

Allerdings sollte dem nicht selten vermittelten Bild des typischen kollektivistisch orientierten Thai-Studierenden, also einer Verallgemeinerung und Homogenisierung der Gruppe widersprochen werden. Bei genauerer Betrachtung wird man ebenso wie in anderen Ländern und unabhängig vom Fach unterschiedliche Studierendentypen finden. So fanden sich in den Interviews auch Aussagen, in denen die Wahl der Veranstaltung oder auch das eigenverantwortliche Handeln betont wurden.

Ich habe mich selbst entschieden, Nebenfächer habe ich seit dem zweiten Jahr allein belegt. Ich habe Kurse, die die anderen belegt haben, auch probiert, aber die waren nicht mein Fall; schon nach drei Tagen abgemeldet. (Stud. 26)

Ich bin erwachsen geworden und habe mehr Ideen und einen eigenen Standpunkt. In der Schule, als meine Klassenkameraden Unterricht geschwänzt haben, habe ich das auch gemacht. Aber an der Uni, haben wir eigene Ideen, ich habe blau gemacht, sie nicht. (...) Die Einstellung ist nicht wie in der Schule. (Stud. 17)

Zusammenfassend ergibt sich für die Studierenden also folgendes Bild: Das breiten Raum einnehmende Angebot im *studium generale* wird in der Qualität unterschiedlich eingeschätzt und nicht selten als Zeitverschwendung betrachtet. Innerhalb der germanistischen Curricula gilt den Studierenden zunächst eine Berufsorientierung als Maßstab, an dem gemessen der Nutzen traditioneller Kernbereiche der Germanistik, wie insbesondere Literatur, zumindest auf den ersten Blick nicht erkannt wird. Obwohl die Curricula Wahlmöglichkeiten für Studierende ausweisen, lassen sich diese aufgrund struktureller Gegebenheiten (Zahl der Lehrenden, aber auch der Studierenden) vielfach nur im Sinne einer kollektiven Wahl verwirklichen. Für eine große Gruppe von Studierenden scheint dies eher ein Scheinproblem, da sich ihre Wahl der Veranstaltungen an ganz anderen Kriterien als dem Thema oder einer berufsorientierten Schwerpunktsetzung ausrichtet. Damit wird aber auch deutlich, dass es bei der Berufsorientierung als Maßstab der Studierenden um eine nur vordergründige Haltung geht.

#### 4. Perspektiven der Curriculumsdiskussion?

Welche Perspektiven ergeben sich nun daraus für die Curricula der Germanistik in Thailand? Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage dürfte bildungspolitisch (bzw. aus Governance-Perspektive) wohl anders aussehen als aus pädagogischem Blickwinkel, und erfährt in auslandsgermanistischer Perspektive vielleicht eine weitere Wendung. Und doch könnte es am Ende ja darum gehen, diese unterschiedlichen Zugänge miteinander in Einklang zu bringen.

Die angedeutete Gemengelage zeigt aber auch, dass eine Antwort allein von den hier bisher angeführten Akteuren, also den Lehrenden und Studierenden der Germanistik kaum zu erwarten ist. Die Auswertung der ExpertInnen-Interviews steht noch aus, und könnte weitere Anhaltspunkte bringen.

Greifen wir die eingangs zitierten Beiträge der thailändischen ExpertInnen in der Germanistik aus den vergangenen Jahrzehnten noch einmal auf, so lokalisieren diese divergierende Bildungsziele innerhalb solcher Begriffe wie Humanismus, Lernerorientierung und Berufsorientierung, man könnte wohl auch formulieren im Spannungsfeld einer Orientierung an einer Identität der Germanistik, den Interessen der Studierenden und den Erwartungen potentieller Arbeitgeber an Universitätsabsolventen der Germanistik.

Noch etwas darüber hinaus gehend wird deutlich, dass sich die Akteure innerhalb der Germanistik in einem grösseren bildungspolitischen und gesellschaftlichen Umfeld bewegen. Daher sollen nun noch einige mögliche Rahmungen des vorgelegten empirischen Materials erfolgen, die, als mögliche Ergänzungen aus dem deutschsprachigen wie internationalen Kontext, die Diskussion innerhalb der thailändischen Germanistik begleiten könnten.

Nimmt man in pädagogischer Perspektive die anspruchsvolle Definition des Begriffs Curriculum durch den deutschen Bildungsforscher Saul B. Robinsohn zum Ausgangspunkt, so beinhaltet diese „die enge Verbindung der Bemühungen von Auswahl und Planung der Lehrinhalte, um Ausprägung der durch sie intendierten Bildungsziele und um die Erarbeitung der ihnen entsprechenden Lehrmethoden“. Robinsohn definiert „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“.<sup>11</sup>

Auch Kusolrod kommt, ohne explizit an Robinsohn anzuschließen, zur Bestimmung des Curriculumbegriffs in ähnlicher Weise: „Die Entwicklung eines Curriculums beruht auf der Annahme, dass Bildung für den Lernenden einen Beitrag zur Bewältigung seiner künftigen Lebenssituationen leistet.“<sup>12</sup>

11 Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1973.

12 Prapawadee Kusolrod: Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok. Kassel 2003, 60.



In humanistischer Perspektive würde man wohl betonen, dass sich die Welt nicht auf die Berufswelt reduzieren lasse, umgekehrt muss humanistische Bildung Anforderungen der Arbeitswelt gerade in den zunehmend sich als wissensbasiert verstehenden Gesellschaften nicht gänzlich zuwider laufen.

Die Thematisierung ganzheitlich verstandener Bildungsziele lässt sich auf der Ebene fachwissenschaftlicher Beiträge noch leicht ausmachen, doch auf der Ebene des alltäglichen Diskurses ist dies wohl eher die Ausnahme. So sind uns in den Interviews umfassendere Konzepte oder Ideen in der Curriculumentwicklung kaum begegnet, stattdessen mit Aufzählungen einzelner Veranstaltungen eher eine Darstellung von Lehrplänen.

Dennoch gibt es Spuren eines umfassenderen Verständnisses von Curriculum in der Alltagsarbeit der Lehrenden ausgerechnet in der so beklagten Verwaltungsarbeit, bei den qualitätssichernden Maßnahmen, zumeist nur mit dem Kürzel TQF angesprochen, dem "Thailand Qualifications Framework for Higher Education (TQF:HEd)".

Erfahrungen anderswo zeigen aber auch die Schwierigkeiten bei der Umsetzung politischer Programmatiken in der Alltagsarbeit. So beschreibt Herbert Altrichter Steuerungsprobleme des Schulsystems in Österreich:

Je nach Perspektive war die Wissensbasis für die vorsorgliche Gestaltung des »Master-Plans« zu schmal oder die Akteure, die die Reformen umsetzen sollten, erwiesen sich als »unkooperativ«, »unqualifiziert« oder auf andere Weise »widerständig«. Jedenfalls stellten sich Bildungsreformen als »komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen und als längerfristige Unternehmen mit schwer vorhersehbaren Ergebnissen heraus.<sup>13</sup>

In einer solchen Governanceperspektive weist die Entwicklung in der Hochschulpolitik Thailands auf den ersten Blick auffällige Parallelen zur Entwicklung in Europa auf, die allgemein unter dem Begriff Bologna-Prozess diskutiert wird und einhergeht mit einem Paradigmenwechsel bei staatlichen Steuerungsbemühungen nach dem Konzept des *New Public Management*. Kennzeichen solcher Steuerung ist der Idee nach „ein Zurückfahren der staatlichen Detailregulierung (...) bei gleichzeitigem Hochfahren der administrativen Selbststeuerung“<sup>14</sup> in der Produktion öffentlicher Güter (wie etwa

13 Herbert Altrichter: Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In: Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Hrsg. von Andreas Knoke und Anja Durdel, Wiesbaden 2011, 122, (hier teils Schimank 2009 zitierend).

14 Stefan Lange: New Public Management und die Governance der Universitäten. In: der moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management. Jg. 1, 2008, Heft 1, 235–248, hier 239.

Bildung), oder anders gesagt, auf der politischen Ebene geht es um eine Rahmensteuerung anstelle einer Steuerung im Detail.

Die Universitäten werden im Zuge einer solchen Umstellung einerseits in eine (Teil-)Autonomie entlassen, stehen andererseits dafür aber auch unter erhöhtem Legitimierungszwang. Dabei tendierten staatliche Akteure häufig aufgrund eines Misstrauens in die eigene Bürokratie und die Dienstleistungen erbringenden Professionen dazu, „durch harte Monitoring-Instrumente zu verantwortlichem Handeln zu erziehen“.<sup>15</sup> Was dabei allerdings nicht in Rechnung gestellt werde, sei „der Opportunismus der handelnden Individuen und Organisationen, die sich mit ihren Motivationsstrukturen auf die stetige Vermessung ihrer Leistungen einstellen und danach streben, gemäss den Images der Indikatoren als erfolgreich und unterstützenswert dazustehen.“<sup>16</sup>

Die Interviewten haben die damit verbundene Papierarbeit zwar beklagt und auch explizit in den Kontext der unter dem Kürzel TQF bekannten Qualitätssicherung gestellt. Allerdings wurde dies in den Interviews kaum in engeren Zusammenhang mit der Ausgestaltung und Entwicklung der Curricula gebracht. Dazu können bisher nur zwei Vermutungen geäußert werden: a) der Begriff der Qualitätssicherung und der damit verbundenen Arbeit ist so negativ besetzt, dass man konkreter darüber gar nicht sprechen mag, und b) die Dokumentationsarbeit im Rahmen der Qualitätssicherung wird im wahrsten Sinne des Wortes nur so verwaltungstechnisch abgearbeitet, wie auch die Vorgaben daher kommen, die eventuell damit intendierten Ziele werden daher nicht reflektiert, eine Diskussion um Ziele des Germanistikstudiums daher nicht wirklich unterstützt und befördert. Doch dies war nicht Gegenstand unserer Interviews. Eine Masterarbeit zum Thema wird von Kanokkwan Kaewtae erstellt und bringt hier vielleicht neue Erkenntnisse.

In wiederum pädagogischer Perspektive mag sich die Frage aufdrängen, wie es um den Aspekt der Lernerorientierung steht, also einer Ausrichtung des Curriculums an den Interessen der Studierenden. Mit der auf Kant zurückgehenden Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang?“ wird die mit Lernerorientierung verbundene Problematik in ihrer Ambivalenz, Widersprüchlichkeit oder Antinomie deutlich. An dieser Stelle kann zur Klärung des gerade aufgeworfenen Begriffsproblems nur auf einen Beitrag verwiesen werden: Jörg Schlömerkemper plädiert mit dem Ziel der Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität für „Die Kompetenz des antinomischen Blicks“.<sup>17</sup>

15 Lange: *New Public Management und Universitäten* (wie Anm. 14), 240.

16 Lange: *New Public Management und Universitäten* (wie Anm. 14), 240–241.

17 Jörg Schlömerkemper: *Die Kompetenz des antinomischen Blicks*. In: *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Hrsg. von Wilfried Plöger. Paderborn 2006, 281–308.

Für eine weitere Diskussion könnte sich trotz einer Vielzahl im Umlauf befindlicher unterschiedlicher Curriculumbegriffe die von David Labaree formulierte Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Formen des Curriculum als hilfreich erweisen, welche Regulierungsbemühungen in der schon erwähnten Governance-Perspektive als Problem der „Handlungskoordination in einem komplexen Mehrebenensystem“ verdeutlicht, in dem die Akteure jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken folgen.

Labaree unterscheidet – nach Franklin<sup>18</sup> – zwischen vier Formen des Curriculumbegriffs und verweist damit auf ein empirisch vielfach nachgewiesenes Implementations- bzw. Steuerungsproblem: Er differenziert zwischen einem rhetorischen Curriculum (*rhetorical curriculum*) als durch die Politik und einflussreiche gesellschaftliche Akteure vorgegebenen Empfehlungen, die sich dann wohl auf dem Verwaltungswege, hier als in Form des TQF, in den Institutionen bemerkbar machen. Die Weiterverarbeitung dieses rhetorischen Curriculums durch die lehrenden Institutionen führt dann zu einem formalen Curriculum (*formal curriculum*), welches also Ergebnis der aus den Interviews zitierten Papierarbeit ist, und wie die Lehrenden dann in ihren Veranstaltungen dieses formale Curriculum umsetzen, das bezeichnet er als das angewendete Curriculum (*curriculum in use*), und schließlich, da die Absichten des angewendeten Curriculums nicht immer oder vielleicht auch selten mit deren Wirkungen übereinstimmen müssen, das von den Studierenden empfangene Curriculum (*received curriculum*). Es geht also um die mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht explizit angestrebten bzw. formulierten, die nichtintendierten Folgen aller vorangehenden Curricula.

Da ist auch der Gedanke an den von Jackson (1968) geprägten Begriff des *hidden curriculum* nicht weit, also eines heimlichen Lehrplans, mit dem darauf verwiesen wird, dass ein Curriculum als Instrument kultureller Reproduktion fungiert, auch wenn der offizielle Lehrplan im Duktus fortschrittlicher Bildungskonzepte formuliert sein mag.

So könnte man fragen, ob die einer internationalen Bildungsdebatte folgenden politischen Erwägungen in Thailand mit den die Praxis prägenden tradierten kulturellen Mustern in Einklang zu bringen sind. Oder, um es im Sinne eines antinomischen Verständnisses auszudrücken, wie die unterschiedlichen Interessen, welche das pädagogische Spannungsverhältnis kennzeichnen, im je konkreten Fall auszubalancieren sind.

18 Barry M. Franklin: Curriculum. In: The Routledge International Encyclopedia of Education. Hrsg. von Gary McCulloch, David Crook. London, New York 2008.

## Literatur

- Altrichter, Herbert: Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In: *Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen*. Hrsg. von Andreas Knoke und Anja Durdel, Wiesbaden 2011, 121–132.
- Asia-Pacific Education Research Institutes Network: *Transversal Competencies in Education Policy and Practice*. Bangkok 2013.
- Franklin, Barry M.: Curriculum. In: *The Routledge International Encyclopedia of Education*. Hrsg. von Gary McCulloch, David Crook. London/New York 2008.
- Education Council, Ministry of Education: *Strategies and Roadmap for Higher Education Reform in Thailand*. Bangkok 2004.
- Jackson, Philip W.: *Life in classrooms*. New York 1968.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. In: ders.: *Werke in 10 Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel, Band 10, Darmstadt 1983, 691–764.
- Kusolrod, Prapawadee: *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*. Kassel 2003.
- Was erhoffen (deutsche) Arbeitgeber von unseren Hochschulabsolventen? Erwartungen – Konsequenzen. In: *Dokumentation der Tagungsbeiträge. IV. Thailändisches Germanistentreffen 22.–24. März 2007*. Bangkok 2008, 241–244.
- Lange, Stefan: *New Public Management und die Governance der Universitäten*. In: *der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*. Jg. 1 (2008), Heft 1, 235–248.
- Otrakul, Ampha: *Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Probleme der aktuellen Situation*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23. Jahrgang (1996), Nr. 4, 451–461.
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied 1973.
- Saengaramruang, Wanna: *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34. Jahrgang (2007), Nr. 4, 341–372.
- Schlömerkemper, Jörg: *Die Kompetenz des antinomischen Blicks*. In: *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Hrsg. von Wilfried Plöger. Paderborn 2006, 281–308.
- Watananguhn, Pornsan: *Germanistik und Deutschunterricht in Thailand definieren sich neu*. In: *Dokumentation der Tagungsbeiträge. IV. Thailändisches Germanistentreffen 22.–24. März 2007*. Bangkok 2008, 34–45.

## **Curriculumentwicklung in der thailändischen Germanistik aus Sicht von Lehrenden und Studierenden**

Uwe Fricke, Rassamee Wuttikraikrieng

Curriculumentwicklung in der thailändischen Germanistik aus Sicht von Lehrenden und Studierenden

*Abstract:* In diesem Beitrag geht es um die explorativ mittels Leitfadeninterviews ermittelten subjektiven Sichtweisen von Lehrenden und Studierenden in der thailändischen Germanistik auf die universitären Curricula. Die Befragungen umfassten alle universitären Standorte der Germanistik in Thailand. Hier werden nach einer Rahmung durch Kontexte und die Vorgeschichte der Curriculumentwicklung (1) im Hauptteil zunächst die Aussagen der jüngeren Lehrenden (2) und dann jene der Studierenden (3) in den Blick genommen: Lehrende definieren sich über die Lehraufgabe, kaum über Forschung, sie klagen über zunehmende Verwaltungsarbeit. Studierende pflegen einen pragmatischen Umgang mit dem Lehrangebot in der Germanistik. Zentraler Diskussionspunkt der Curriculumentwicklung ist seit nunmehr schon fast zwei Jahrzehnten eine Berufsorientierung. Jedoch wird anhand der Aussagen deutlich, dass mit dem Schlagwort zwar Veränderungen der Curricula einhergingen, diese jedoch angesichts divergierender Interessen und struktureller Hindernisse oft kaum wirklich profilbildend wirken. Außerdem weisen die Curricula zwar Wahlmöglichkeiten für Studierende aus, aufgrund fehlender Lehrkapazität bei ansonsten guter Betreuungsrelation ist eine Wahl jedoch häufig nicht individuell möglich, so dass faktisch nur ein ganzer Jahrgang als Gruppe wählen kann. Zu vermuten ist, dass die hier beschriebene Situation eines kleinen Faches wie der Germanistik sich auch in weiteren kleinen Fächern an den thailändischen Universitäten in ähnlicher Weise darstellt. Im letzten Teil des Beitrages werden Gedanken aus Pädagogik und Governanceforschung aufgegriffen, um Perspektiven der Curriculumentwicklung in der thailändischen Germanistik (4) zu eröffnen.

*Keywords:* Akteursperspektiven, Antinomien, Curriculumentwicklung, Berufsorientierung, Germanistikstudium, Governance, Lehrende, Studierende, Thailand.