



***Curriculumkompetenz bei
Fremdsprachenlehrkräften aufbauen:
Das Reverse Design-Verfahren am
Sprachenzentrum der University of Chicago als
Beispiel für lehrer*innengelenkte
Curriculumentwicklung***

Matthias Prikoszovits

Abstract: In diesem Beitrag wird zum einen überwiegend mit Fokus auf Deutsch als Fremdsprache unterstrichen, dass Fertigkeiten im Bereich der Curriculumentwicklung bei angehenden und bereits praktizierenden Fremdsprachenlehrkräften aufgebaut werden sollten, und zum anderen wird anhand eines Beispiels dargelegt, wie der Aufbau einer solchen *Curriculumkompetenz*, für welche im Beitrag ein erster Definitionsvorschlag gemacht wird, ablaufen kann. Bei dem Beispiel für lehrer*innengelenkte Curriculumerstellung handelt es sich um das am Sprachenzentrum der University of Chicago entwickelte *Reverse Design*-Verfahren. In einem abschließenden Fazit wird dieses Verfahren mit den Überlegungen zum Aufbau einer *Curriculumkompetenz* zusammengeführt.

This article demonstrates, predominantly with a focus on German as a foreign language on the one hand, that skills in the area of curriculum creation should be developed with prospective as well as practicing foreign language teachers, and, on the other hand, uses an example to show how the development of such *curriculum competence*, for which the article proposes a first definition, can look like. The example of teacher-directed curriculum creation is the *reverse design* developed at the Language Center of the University of Chicago. In a final conclusion, this *reverse design* is merged with the considerations for building up a *curriculum competence*.

Schlagwörter: Curriculumkompetenz, Curriculumentwicklung, Lehrer*innenbildung, hochschulischer Fremdsprachenunterricht, Sprachenzentrum, Chicago, USA; curriculum competence, curriculum development, teacher education, foreign language teaching and learning in higher education, language center, Chicago, USA.

Prikoszovits, Matthias (2021),
*Curriculumkompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften aufbauen:
Das Reverse Design-Verfahren am Sprachenzentrum der University of Chicago
als Beispiel für lehrer*innengelenkte Curriculumentwicklung.*
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 1, 293–310.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Einleitend wird zunächst erläutert, weswegen Fremdsprachenlehrende über Fertigkeiten im Bereich der Curriculumentwicklung verfügen sollten. Diese Fertigkeiten sind unter dem Terminus *Curriculumkompetenz* zu bündeln, für welchen eine erste Definition vorgeschlagen wird.

1.1 Curriculumerstellung an Hochschulen durch Fremdsprachenlehrkräfte?

Im Bereich der hochschulischen Fremdsprachenvermittlung können Vorstöße in der Curriculumforschung sowie Vorschläge zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung zu Beginn der 2020er Jahre nach wie vor als rar gelten. Unbestritten ist jedoch nach wie vor die Wichtigkeit des Vorhandenseins von Curricula in jedweder Bildungseinrichtung, da Curricula Ziele, Inhalte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmaterialien sowie Prüfungsbedingungen festlegen und gleichsam als ‚Übereinkünfte‘ zwischen der Einrichtung selbst, den Lernenden und den Lehrenden gelten können. Vor allem an Universitäten, an denen Leistungsmessung im Gegensatz zu freiwillig besuchten Erwachsenenbildungsinstitutionen eine wesentliche Rolle spielt, sind derartige Bezugsdokumente von großer Bedeutung. Zwar mangelt es nicht an erprobten Verfahren zur Erstellung von Curricula, jedoch werden diese Verfahren den Ansprüchen und Besonderheiten der Fremdsprachenfächer, also dem (hoch-)schulischen Fremdsprachenunterricht, nicht immer gerecht (vgl. Zimmermann 1995: 136). Umso augenfälliger ist es daher, dass die Fremdsprachenfächer Curriculumentwicklungsverfahren anderer Disziplinen, etwa der allgemeinen Bildungswissenschaft, häufig übernommen haben. Ein immer noch probates Erstellungsverfahren ist beispielsweise das dreistufige Modell des deutschen Erziehungswissenschaftlers Saul B. Robinsohn aus den 1960er Jahren „Lebenssituationen – Qualifikationen – Bildungsinhalte“, durch welches ermittelt werden kann, in welche Lebenssituationen Lernende künftig kommen könnten, welche Qualifikationen sie benötigen, um in diesen Situationen zu bestehen, und schließlich, durch welche Bildungsinhalte diese Qualifikationen im Unterricht evoziert werden könnten (vgl. Robinsohn 1971: 45). Dieses Modell bezieht sich jedoch generell auf sämtliche Fächer.

Auch beim im vorliegenden Beitrag fokussierten *Reverse Design*-Verfahren, das aktuell am Sprachenzentrum der University of Chicago¹ zum Einsatz kommt bzw.

¹ Bei einem mehrwöchigen, vom International Office der Universität Wien geförderten Forschungsaufenthalt an der University of Chicago kam der Verfasser des vorliegenden Beitrags im Sommer 2019 mit dem *Reverse Design*-Verfahren in Berührung. Der Verfasser hat für seine Dissertation (Prikozovits 2020) Curricula als Untersuchungsgegenstände gewählt und beschäftigt sich seit 2015 mit Curriculumforschung und -erstellung im Fach Deutsch als Fremdsprache.

dort noch weiter ausgearbeitet und ausgebaut wird, handelt es sich um ein mehrstufiges Kursentwicklungsverfahren, das sich dadurch auszeichnet, dass Fremdsprachenlehrende in den Prozess der Curriculumerstellung prominent einbezogen werden bzw. Fremdsprachenlehrende selbst zum Schreiben von Curricula befähigt werden². In einschlägiger Fachliteratur der vergangenen Jahrzehnte wird deutlich, dass Fremdsprachenlehrkräfte Fertigkeiten im Bereich der Curriculumerstellung benötigen und diese Fertigkeiten somit im Zuge einer Aus- oder Weiterbildung³ zu entwickeln haben. Schlak (2006: 337) will bei japanischen DaF-Lehrkräften in der Hochschulausbildung zwar „sprachpolitisch-curriculare[.] Qualifikationen“ entwickelt sehen, bedauert jedoch, dass bei den Bemühungen um einen eigenen DaF-Studiengang an der Universität Osaka ein „Verzicht auf eigene Lehrveranstaltungen zur Curriculumentwicklung, zur Leistungsmessung und -beurteilung und zur Sprachenpolitik“ (339) unausweichlich war. Gutzat berichtet in ihrem Beitrag aus dem Jahr 1996 über ein im Jahr 1992 durch den DAAD initiiertes Lektorat an der Universität in der vietnamesischen Ho-Chi-Minh-Stadt für einen Studiengang Deutsch, der noch nicht curricular ausgestaltet gewesen sei. Es sei letztlich die Aufgabe des DAAD-Lektors gewesen, ein Curriculum für den vierjährigen Studiengang zu erstellen (vgl. Gutzat 1996: 443). Kann jedoch von Hochschullektor*innen die für eine derartige Aufgabe notwendige *Curriculumkompetenz* erwartet werden?

1.2 Curriculumkompetenz – Ein Definitionsversuch

Fremdsprachenlehrkräften die Möglichkeit zu bieten, das Design für ihre Kurse selbst gestalten zu können und dafür auch Verantwortung zu tragen, fördert den Aufbau einer *Curriculumkompetenz*⁴ – ein Begriff, der bislang weder definiert noch

² Als Curriculumerstellende können unterschiedliche Personen in Erscheinung treten. Curricula können von Einzelpersonen, etwa einer Hochschuldozentin oder einem Hochschuldozenten, oder von Expert*innengruppen verfasst werden. Auch Projektgruppen können sich der Erstellung von Curricula annehmen. So wurde in den Jahren 2019/2020 ein Curriculum für das neue Schulfach Deutsch in Costa Rica im Zuge einer Projektarbeit zwischen dem Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien und dem Goethe Institut Mexiko verfertigt (<https://www.univie.ac.at/germanistik/projekt/rahmenrichtlinien-daf-unterricht-costa-rica/>) (01.02.2021). Fremdsprachenlehrkräfte als Curriculumerstellende sind jedoch bis heute wohl als Ausnahme zu betrachten, obgleich Lehrkräfte als wichtige Akteur*innen im Unterricht über pädagogische Erfahrungen verfügen, die sich für das Schreiben eines Curriculums als sehr ertragreich erweisen können. Vermieden werden sollte, dass Personen ohne entsprechende Unterrichtserfahrungen Curricula für den Fremdsprachenunterricht erstellen (s. Abschnitt 2).

³ An den deutschen Hochschulen ist hierauf bereits durch UNICert® (<https://www.unicert-online.org/>) (01.02.2021) eingegangen worden, dessen Hauptanliegen es ist, „die Fremdsprachenausbildung und die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen an deutschen Hochschulen nach vergleichbaren und aufeinander abgestimmten hochschulspezifischen Standards zu gestalten“ (Amling 2011: 101). UNICert® bietet an den Universitäten auch Weiterbildung in Form von Workshops an, bei denen unter anderem „Ausbildungskonzepte diskutiert und verfeinert“ (vgl. 112) und somit curriculare Fragen fokussiert werden.

⁴ Prikoszovits (2020: 32) verwendet diesen Terminus – ohne Definitionsversuch – erstmals in seiner Dissertationsschrift.

etabliert ist und zum Ausdruck bringen soll, dass Fremdsprachenlehrende nicht nur etwa in der Erstellung von Unterrichtsmaterial oder Prüfungen zu schulen sind, sondern auch auf die Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden zugeschnittene Curricula entwerfen können sollen. Dafür benötigen die Lehrenden selbstverständlich Einblicke in die zentralen Bereiche der Curriculumtheorie. Zweck und Nutzen von Curricula erschließen sich auch erfahrenen Lehrkräften nicht zwangsläufig. In der Zusammenarbeit mit sich am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien in Ausbildung befindlichen, angehenden Lehrkräften musste der Verfasser des vorliegenden Beitrags sowohl in praktisch wie auch theoretisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen immer wieder feststellen, dass diesen künftigen DaF-/DaZ-Lehrenden unterrichtliche Kernfaktoren wie Methodik, Lehrwerke oder Prüfungen weitaus geläufiger sind als Curricula. Es scheint fast, als wären Curricula die großen Unbekannten in sowohl Ausbildung als auch unterrichtlichem Handeln. Als umso förderlicher erweist es sich daher, dass das Goethe-Institut in seine sechzehnbändige Weiterbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL)⁵ für angehende und praktizierende DaF-Lehrkräfte mit dem Band 6, „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“, ein Buch aufgenommen hat, das sich curricularer Fragen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts annimmt. Der Band fokussiert überwiegend die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) bzw. seiner deutschsprachigen Umsetzung „Profile Deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) für die Unterrichtsplanung, er führt in die Bestimmung von Unterrichtszielen ein und schult die DaF-Lehrkräfte darin, ihr pädagogisches Handeln von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit zu planen. Zur herausfordernden Aufgabe, ein sorgfältig abgestimmtes und schlüssiges Curriculum für einen gesamten, mehrjährigen Studiengang zu schreiben, wie sie laut Gutzat (1996: 443) in den 1990er Jahren an den DAAD-Lektor in Ho-Chi-Minh-Stadt herangetragen wurde, scheint jedoch selbst der DLL-Band nicht zu befähigen. Es fehlt folglich auch in den 2020er Jahren noch an Konzepten, welche (angehenden) Fremdsprachenlehrkräften eine *Curriculumkompetenz* zu vermitteln vermögen. Über den Einfluss des neuen Begleitbandes des GeR (2020) auf die Curriculumentwicklung durch Fremdsprachenlehrende können zu Beginn der 2020er Jahre noch keine Aussagen gemacht werden.

An dieser Stelle gilt es nun, die *Curriculumkompetenz* mit Blick auf Fremdsprachenlehrkräfte zu definieren⁶:

⁵ <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> (01.02.2021).

⁶ Der Verfasser des Beitrags hat diese Definition überwiegend geleitet von Neuners (2001: 800-804) Ausführungen zu Curriculumerstellung, Curriculumüberarbeitung und Curriculuminhalten formuliert.

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.

Die Wichtigkeit einer *Curriculumkompetenz* muss also in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften verstärkt erkannt werden⁷. *Curriculumkompetenz* bezieht sich nicht nur auf Fertigkeiten im praktischen Umgang mit Curricula, sondern schließt ebenso curriculumtheoretisches Wissen ein. Vor allem aufgrund einer sich beständig wandelnden Gesellschaft und der mit diesem Wandel verbundenen Konsequenzen (vgl. Zimmermann 1995: 136) für den (hoch-)schulischen Fremdsprachenunterricht sollten Lehrkräfte mit Curriculumrevision vertraut gemacht werden, da eine solche Revision die Zeitgemäßheit und Qualität des Unterrichts garantieren kann. Aus der Definition resultiert zudem, dass es in den Fremdsprachenfächern generell dringend einer Curriculumkritik bedarf, da vor allem mit einer solchen Kritik die notwendige Curriculumrevision einhergehen kann. Bei der Curriculumkritik handelt es sich ebenso um einen Terminus, der sich in einschlägigen Fachdiskursen kaum etabliert hat bzw. noch nicht definiert ist. Während Lehrwerkkritik in den Fremdsprachenfächern gemeinhin als Notwendigkeit angesehen und somit auch betrieben wird, gerät Curriculumkritik bei Curriculumautor*innen, Lehrenden sowie Forschenden gänzlich ins Hintertreffen.

Folgende Ziele des vorliegenden Beitrags wurden nun bereits zu erreichen versucht: die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Curriculumerstellung durch Fremdsprachenlehrkräfte aufzuzeigen sowie die *Curriculumkompetenz* mit Blick auf Fremdsprachenlehrende zu definieren. Weitere Ziele sind nun: Da in Abschnitt 3.2 ein aktueller außereuropäischer – konkret US-amerikanischer – Ansatz zur lehrer*innengelenkten Curriculumentwicklung für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt wird, gilt es zuvor in Abschnitt 2, vor dem Hintergrund US-amerikanischer Diskurse bzw. Diskurse anglophoner Expert*innen, den Gestaltungsspielraum der

⁷ Seit Oktober 2020 bietet der Verfasser des Beitrags erstmals am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien das Forschungsseminar „Eben drum – Curriculum! Lehrplantheorie, Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung in DaF“ mit dem Ziel an, den Studierenden, angehenden Fremdsprachenlehrenden, eine *Curriculumkompetenz* zu vermitteln.

Fremdsprachenlehrkräfte in sprachlehrrelevanten Curricula der Anglosphäre auszuloten. So kann der vorzustellende Ansatz dem Bild lehrer*innengelenkter Curriculumentwicklung gegenübergestellt werden, das sich aus einschlägiger Fachliteratur ergibt. Schließlich soll in einem Fazit in Abschnitt 4 überlegt werden, ob der vorzustellende Ansatz den Aufbau einer *Curriculumkompetenz* bei Fremdsprachenlehrkräften, wie sie in diesem Abschnitt definiert wurde, fördern kann. Abschnitt 3.1 dient der Vorstellung des Sprachenzentrums der University of Chicago und seiner Arbeitsschwerpunkte.

2 Fremdsprachenlehrkräfte in der Curriculumentwicklung der Anglosphäre

Hier soll es um grundlegende Begrifflichkeiten und Desiderata in der sprachlehrrelevanten englischsprachigen Curriculumsdiskussion, überwiegend jedoch um die Rolle der Fremdsprachenlehrkräfte in curricularen Belangen in Ländern wie Australien, Neuseeland oder den USA gehen. Die Brücke zu den aktuellen Agenden am Sprachenzentrum der University of Chicago wird dabei im folgenden Abschnitt 3 geschlagen werden.

Was unter dem Begriff *Curriculum* in Bildungskontexten verstanden wird, kann von Kultur zu Kultur und überdies auch von Bildungseinrichtung zu Bildungseinrichtung variieren. Der australische Linguist und Sprachdidaktiker Peter Mickan definiert ihn folgendermaßen: „A curriculum is a framework for the planning and implementation of educational programmes“ (Mickan 2013: 43). Mickan rückt den Terminus Curriculum hier also sowohl in die Nähe der Planung als auch der Umsetzung von Bildungsprogrammen.

Die nordamerikanische Bildungswissenschaftlerin und Curriculumexpertin Elaine Chan unterstreicht die hohe Komplexität von Curricula für die sprachliche Ausbildung und bezeichnet das Design, die Implementation, die Leistungsbeurteilung, aber auch Materialien, Lehrwerke und Unterrichtspraktiken als Bestandteile eines Curriculums (vgl. Chan 2010: 523)⁸. Sie beleuchtet die vier Teilbereiche eines Curriculums – Lehrende, Lernende, Inhalt und Milieu – näher (vgl. 523), um die Besonderheiten in der Entwicklung und Implementierung von Curricula für den Sprachunterricht in Nordamerika aufzuzeigen. Daraus resultiert, dass sie auch Lehrende, Lernende und Lernorte als dem Curriculum zugehörig begreift, was durchaus für ein weites Verständnis des Begriffs spricht. Für den vorliegenden Beitrag sind besonders die Lehrkräfte relevant, denen Chan eine herausragende Bedeutung in

⁸ Die Übertragungen der nicht-wörtlich zitierten Passagen aus den englischsprachigen Fachbeiträgen ins Deutsche erfolgten durch den Verfasser des vorliegenden Artikels.

Einrichtungen attestiert, die durch ein enges Nebeneinander verschiedener Sprachen und Kulturen geprägt sind. Chan sieht in Fremdsprachenlehrenden treibende Kräfte für die Etablierung eines mehrsprachigen Curriculums, da die Lehrenden die Dynamiken in mehrsprachigen und multikulturellen Klassenzimmern, vor allem im Elementarschulbereich, kennen und verstehen würden. Chan beklagt jedoch, dass Fremdsprachenlehrende in Nordamerika gegenüber Lehrenden anderer Fächer schlechter ausgebildet sind (vgl. 526).

Ähnlich beschreibt dies Yueming Yu, die an der Carnegie Mellon University in Pennsylvania Chinesisch und Englisch lehrt und der curricularen Arbeit einen zentralen Stellenwert zuweist, jedoch zu dem Schluss kommt, dass sich der Fremdsprachenunterricht in den USA der vergangenen Jahrzehnte nur schleppend fortentwickelt hat (vgl. Yu 2008: 302). Sie führt dies auf die starke Dominanz des Englischen und somit auf Einsprachigkeit in den USA zurück und spricht gar von einem „language deficit“ (302). Sprachabteilungen müssten Curricula entwickeln, die Sprachwerb in kulturelle, historische, geographische und kulturübergreifende Rahmen setzen. Yu beklagt, dass die Expertise im Unterrichten von Sprachen an höheren Bildungseinrichtungen in den USA nicht geschätzt wird und dass an vielen US-amerikanischen Universitäten Fremdsprachenlehrkräfte nicht an curricularen Entscheidungen beteiligt sind. Es sei bedauerlich, wenn erfahrene Fremdsprachenlehrkräfte an Hochschulen keine Freiheiten im Kursdesign hätten und Anordnungen von für das Feld des Fremdsprachenunterrichts wenig qualifizierten Personen – sie bezieht sich hier augenscheinlich auf die humanistische professorale Ebene, welche sie in derselben Aussage jedoch auch zu würdigen weiß – befolgen müssten (vgl. 301–303). Curricula für den hochschulischen Fremdsprachenunterricht fehlen in den USA demnach zwar nicht, könnten sich jedoch passgenauer und fachspezifischer zeigen.

An Chans und Yus Ausführungen wird zwar zum einen deutlich, dass die Fremdsprachenlehrenden in der nordamerikanischen Curriculumdiskussion verankert sind, zum anderen geht daraus jedoch auch hervor, dass in die Ausbildung dieser Lehrkräfte nicht ausreichend investiert wird, sich der Beruf der Fremdsprachenlehrkraft als wenig prestigereich erweist und Fremdsprachenlehrkräfte nicht an Prozessen des Curriculumdesigns beteiligt werden. Somit scheinen sich die US-amerikanischen Fremdsprachenlehrenden in einer überwiegend ausführenden Position zu befinden, ohne Gestaltungsspielraum bzw. Freiheiten im eigenen Kursdesign. Wichtige persönliche Unterrichtserfahrungen können somit kaum Eingang in eine groß angelegte Curriculumerstellung finden.

Mickan schreibt in einem australischen Kontext den Lehrenden wiederum eine zentrale Rolle im Bereich der Curriculumentwicklung zu, indem er sich für ein „tea-

cher-managed curriculum“ (Mickan 2013: 124) ausspricht und die Lehrer*innenbildung als Teil der Planung von Sprachkursen betrachtet. Die Rolle der Lehrenden im Sprachkursmanagement reicht laut Mickan von Umsetzenden externer Curricula bis hin zu Verantwortlichen für die Entwicklung und für den Einsatz lokalspezifischer Curricula. Lehrende, die ihr eigenes Curriculum verwalten, würden dafür jedoch Zeit und Unterstützung brauchen (vgl. Mickan 2013: 124–125). Qualifikationen im Bereich der Curriculumerstellung sind bei Lehrenden demnach wünschenswert und sollten im Zuge der Lehrer*innenbildung vermittelt werden. Inwiefern dies jedoch bereits umgesetzt wird, lässt sich aufgrund von Mickans Ausführungen nicht beurteilen. Der amerikanisch-neuseeländische Fremdsprachendidaktiker Ian S. P. Nation und der neuseeländische Linguist John Macalister vergleichen das Erstellen eines Curriculums mit einem Schreibprozess, weswegen sie folgerichtig auch die Curriculumentwicklung selbst als Prozess begreifen. Phasen des Schreibprozesses wie das Ideensammeln, das Ordnen der Ideen oder das finale Überarbeiten des Textes seien den Phasen des Curriculumentwicklungsprozesses ähnlich (vgl. Nation/Macalister 2010: 1).

Nation und Macalister zeigen anhand des in Abbildung 1 dargestellten Modells, welches noch nicht in Zusammenhang mit dem *Reverse Design*-Verfahren steht, die entscheidenden Faktoren, welche die Curriculumerstellung bestimmen:

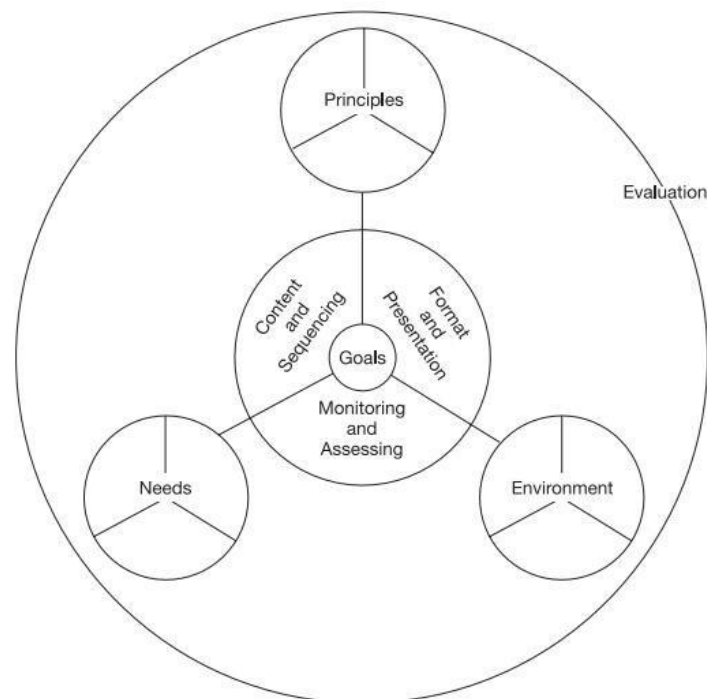


Abb. 1: „A model of the parts of the curriculum design process“ (Nation/Macalister 2010: 3).

Dieses Modell besteht aus drei äußeren Kreisen („Principles“, „Needs“, „Environment“) und einem inneren Kreis, der in sich weiter untergliedert ist („Goals“ im Zentrum; „Content and Sequencing“, „Format and Presentation“, „Monitoring and Assessing“). Die äußeren Kreise stehen für die theoretischen und praktischen Vorüberlegungen, die der Curriculumerstellung vorausgehen sollen und einen großen Einfluss auf den gesamten Kursentwicklungsprozess haben. In den Bereichen „Needs“ und „Environment“ sind zunächst Analysen vorzunehmen, die Aufschluss darüber zu geben vermögen, wo die Lernenden stehen und wohin sie gelangen sollen bzw. wie die Ausgangslage für einen Kurs etwa in Bezug auf den Lernort oder die Größe der Lernendengruppe ist. Die „Principles“ beziehen sich auf die zentralen Grund- und Leitsätze einer Bildungseinrichtung, welche die Curriculumentwicklung ebenso prägen (vgl. Nation/Macalister 2010: 1).

Das Fundamentale am inneren Kreis sind die „Goals“, also die Kursziele. Als „Contents and Sequencing“ bezeichnen Nation und Macalister die Lerninhalte und die Reihenfolge, in der diese Inhalte im Kurs vermittelt werden sollen. „Format and Presentation“ beziehen sich auf die Unterrichtsformate sowie die Lehr-/Lern Techniken und Unterrichtsaktivitäten, also auf die Methodik. „Monitoring and Assessing“ stehen für das ‚Begleiten und Überprüfen‘ der Lernprozesse durch die Lehrenden sowie für das Testen und Prüfen und für Feedback.

Schließlich gibt es im Modell von Nation und Macalister auch einen alles einschließenden, äußeren Kreis, der mit „Evaluation“ betitelt ist. „Evaluation“ bedeutet hier, dass jeder einzelne Aspekt des Curriculums immer genau betrachtet werden müsste, um beurteilen zu können, ob alles zufriedenstellend funktioniert, was laut Nation und Macalister jedoch kaum je geschieht (2).

Während in der europäischen Fachliteratur die einzelnen Schritte bzw. Phasen der Curriculumerstellung als tendenziell linear-chronologisch begriffen werden (in der Reihenfolge: Zielfestlegung, Inhaltsfindung, Bestimmung der Unterrichtsmethoden, Materialauswahl, Formen der Leistungsmessung (vgl. Beacco et al. 2016: 19; Prikoszovits 2020: 59), führen Nation und Macalister zu den einzelnen Faktoren ihres Modells jedoch aus, dass diese Faktoren im Entstehungsprozess eines Curriculums zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlicher Intensität, in unterschiedlicher Reihenfolge und von verschiedenen Personen berücksichtigt werden können (vgl. Nation/Macalister 2010: 142).

Bei ihren Überlegungen zu den Ausgangspunkten für die Curriculumentwicklung erwähnen Nation und Macalister (140–141) zudem eine „split responsibility“, was bedeutet, dass es etwa Lehrwerke gibt, die den Lehrenden sehr viel Raum für eigene Entscheidungen lassen, indem sie Texte bieten, zu denen die Lehrenden beliebige Aufgaben kreieren können. Dies bedeutet folglich, dass zu unterschiedlichen Zeiten

in der Entstehung und auch Anwendung eines Curriculums unterschiedliche Akteure unterschiedlich viel Verantwortung für den Bildungsprozess übernehmen. Dennoch deutet im Modell in Abbildung 1 nichts darauf hin, dass Fremdsprachenlehrkräfte selbst für die Curriculumerstellung verantwortlich zeichnen. Die Lehrkräfte werden im Modell in Abbildung 1 ebenso wenig explizit erwähnt, am ehesten könnte man sie wohl im Kreis „Environment“ vertreten sehen.

Aus den Ausführungen in Abschnitt 2 resultiert, dass es in der Anglosphäre zwar rege, förderliche Diskurse zu Curricula in den Fremdsprachenfächern gibt, jedoch wird in Fremdsprachenlehrkräften augenscheinlich kaum das Potenzial gesehen, auf Langfristigkeit ausgelegte Curricula zu erstellen.

3 Sprachkursentwicklung an der University of Chicago

3.1 Das Sprachenzentrum der University of Chicago

Das Sprachenzentrum ist an der University of Chicago ein Dreh- und Angelpunkt für die Fremdsprachenlehre und für die berufliche Entwicklung und Fortbildung sämtlicher Fremdsprachenlehrkräfte der Hochschule, dazu gehören Dozent*innen wie auch Doktorand*innen unterschiedlicher Abteilungen, die im Zuge ihres Studiums mit Lehraufträgen betraut werden. Im Laufe eines akademischen Jahres werden am Sprachenzentrum der University of Chicago im Schnitt 50 bis 60 verschiedene Fremdsprachen gelehrt und gelernt, darunter finden sich sowohl unterrichtlich häufig vermittelte Sprachen wie Französisch, Spanisch oder Deutsch, als auch unterrichtlich seltener vermittelte Sprachen wie Tibetisch, Katalanisch oder Norwegisch. Ebenso werden tote Sprachen wie Latein, Altgriechisch oder Altkirchenslawisch gelehrt und gelernt.⁹ Das Sprachenzentrum organisiert zudem einschlägige Symposien, Messen und Fachtagungen und publiziert entsprechendes Informations- und Werbematerial. Wesentlich für den vorliegenden Beitrag ist, dass am Sprachenzentrum von unterschiedlichen Stellen geförderte Projekte realisiert werden. Die New Yorker „Andrew W. Mellon Foundation“, Geldgeberin vorwiegend im humanistischen Bereich, unterstützt am Sprachenzentrum etwa ein US-weites Projekt, das durch Bemühungen im Felde der Kursentwicklung auf die Förderung selten gelearter und gelernter Sprachen abzielt. Die „Language Pedagogy Innovation Initiative“ (LPIITM), die am Sprachenzentrum der University of Chicago

⁹ <https://languages.uchicago.edu/languages/> (01.02.2021).

aus dem von der „Andrew W. Mellon Foundation“ unterstützten Projekt hervorgegangen ist, ist grundlegend für das in diesem Beitrag vorzustellende *Reverse Design*-Verfahren und wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

3.2 Das *Reverse Design*-Verfahren

Das besagte Verfahren konnte sich im Zuge der soeben genannten „Language Pedagogy Innovation Initiative“ etablieren. Diese Initiative läuft seit November 2017 am Sprachenzentrum der University of Chicago, wird aus Mitteln des Colleges finanziert¹⁰ und versteht sich als Motor für curriculare Innovationen im Felde des hochschulischen Fremdsprachenunterrichts.

Hier soll zunächst erläutert werden, was unter *Reverse Design* zu verstehen ist. *Reverse* steht gleichsam für die „Gegenrichtung“, die bei der Curriculumentwicklung eingeschlagen wird. Es muss zunächst festgelegt werden, was Fremdsprachenlernende am Ende eines Kurses bzw. einer Kurssequenz erlangt haben sollen, welche an die reale Welt der Lernenden angelehnten, an deren Bedarfen orientierten Ziele also durch den Fremdsprachenunterricht erreicht werden sollen. Die Zielfindung wird im *Reverse Design* also allem vorangestellt. In Abbildung 2¹¹ ist das *Reverse Design*-Verfahren bildlich dargestellt.

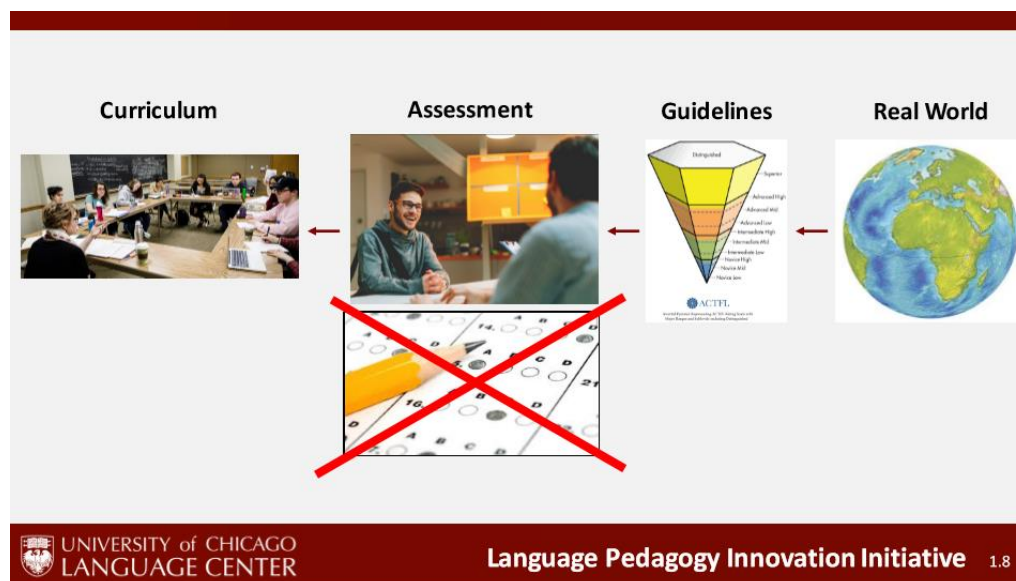


Abb. 2: Phasen des *Reverse Design*-Verfahrens (Lee/Dursun/Baumann/Swinehart 2018, Slide 1.8).

¹⁰ <https://languageassessment.uchicago.edu/lpii/> (01.02.2021).

¹¹ Hierbei handelt es sich um ein Slide aus einer Präsentation, die dem Verfasser des vorliegenden Beitrags vom Sprachenzentrum der University of Chicago dankenswerterweise zur Verfügung gestellt wurde.

Wenn also in einem ersten Schritt Unterrichtsziele („Real World“, rechts in Abbildung 2) bestimmt wurden, müssen diese Ziele mit den Niveaustufen der „Proficiency Guidelines“ des „American Council on the Teaching of Foreign Languages“ (ACTFL)¹² in Einklang gebracht werden, was dem zweiten Bild von rechts in Abbildung 2 entspricht. Die „Proficiency Guidelines“ sind ähnlich wie die GeR-Richtlinien, die fremdsprachliche Kompetenzen auf den Niveaus „Novice“, „Intermediate“, „Advanced“, „Superior“ und „Distinguished“ definieren. Von „Novice“ bis „Advanced“ unterteilen sich die Niveaus jeweils noch weiter in „Low“, „Mid“ und „High“.

Sind die Ziele gemäß der Niveaustufen definiert, werden ausgehend von diesen kompetenzorientierten Zielen summative Prüfungen entwickelt, Prüfungen also, die am Ende eines Kurses bzw. Semesters stehen und sich auf sämtliche im Unterricht behandelte Inhalte beziehen. Dabei ist, wie im vorletzten Schritt in Abbildung 2 dargestellt, von einer Leistungsmessung im Multiple-Choice-Format abzusehen, da dieses als nicht an die reale Welt der Lernenden angelehnt erachtet wird. Die Prüfungen orientieren sich eher an aktuellen Erkenntnissen aus der Sprachtestforschung und -theorie. Im Expert*innenteam des Sprachenzentrums befindet sich daher ein Sprachtestexperte. Diese Prüfungen dienen schließlich als Ausgangspunkt für das zu erstellende Curriculum, welches im Ablauf in Abbildung 2 links durch eine Lehrkraft mit Lernenden in einem Unterrichtsraum veranschaulicht ist.

Innovativ an diesem *Reverse Design*-Verfahren ist, dass an der University of Chicago die Fremdsprachenlehrkräfte selbst diese vier Schritte von der Zielfindung bis hin zur Erstellung des Curriculums durchlaufen. Es sind also die Fremdsprachenlehrenden, die zunächst erheben, welche Ziele ihre Studierenden in einem Kurs erreichen sollen. Diese Ziele können sehr unterschiedlicher Art sein, etwa könnten DaF-Lernende am Sprachenzentrum das Deutsche hauptsächlich dafür brauchen, um philosophische Texte auf Deutsch lesen und verstehen zu können. Spanischlernende der Universität könnten wiederum eher berufsbezogene Ziele verfolgen. Die Fremdsprachenlehrkräfte identifizieren also erfahrungsbasiert mit Blick auf die von ihnen selbst zu haltenden Kurse unterrichtliche Ziele¹³, die sie dann je nach Kursniveau den ACTFL-Guidelines anpassen. Es sind folglich auch die Lehrkräfte, die – nun empiriegeleitet – eine summative Prüfung erstellen, die wiederum Grundlage

¹² www.actfl.org (21.02.2021).

¹³ Um solche Identifizierungen passgenau vornehmen zu können, werden die Fremdsprachenlehrkräfte in Domänenanalysen geschult (<https://languageassessment.uchicago.edu/domain-analysis/>) (01.02.2021). Durch derartige Analysen sollen Ziele für Fremdsprachenlernende mit spezifischen Bedürfnissen definiert, gewichtet und darüber hinaus auch mit Blick auf deren Erreichbarkeit kritisch reflektiert werden.

für die Entwicklung der Curricula sind, die ebenso von den Lehrkräften erarbeitet werden.

Im Zuge der „Language Pedagogy Innovation Initiative“ werden den Fremdsprachenlehrenden der Universität mit Blick auf das *Reverse Design*-Verfahren unterstützende, fakultative Fortbildungsmöglichkeiten in Form von Workshops angeboten. Lehrende, die das Fortbildungsangebot wahrnehmen, müssen zunächst an einem ersten, mehrtägigen Workshop teilnehmen, bei dem sie im Detail mit den „Proficiency Guidelines“ des ACTFL und mit Leistungsbeurteilung vertraut gemacht werden. Anderthalb Monate später folgt ein Workshop zur Prüfungserstellung. Es müssen von allen an der Fortbildung Teilnehmenden sodann aufgrund der niveauspezifisch festgelegten Ziele Prüfungen erstellt werden, welche die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen berücksichtigen und von Mitarbeiter*innen des Sprachenzentrums im Detail gesichtet und mit Feedback und Verbesserungsvorschlägen versehen werden. Die Programmverantwortlichen sehen alle von den Fremdsprachenlehrkräften erstellten Tests gemeinsam in Besprechungsunden¹⁴ durch und senden die Tests an die Lehrkräfte zurück. Erst wenn die von den Lehrkräften erstellten summativen Prüfungen in allen Teilen den gegebenen Kriterien entsprechend passen, können die Lehrkräfte an einem Workshop zur Curriculumentwicklung teilnehmen. Zwischen dem Workshop zur Testerstellung und jenem zur Curriculumentwicklung liegt zirka ein halbes Jahr. Das Curriculum, dessen wichtigste Grundlage die summative Prüfung ist, wird schließlich zusammen mit allen im Zuge der Fortbildung entstandenen Materialien bzw. Produkten an die Verantwortlichen des Sprachenzentrums, also an die pädagogische Leitung und den Sprachtestexperten, für eine finale Begutachtung übermittelt. Die Fremdsprachenlehrkräfte bekommen darüber hinaus zu jedem Zeitpunkt im Ablauf des *Reverse Design*-Verfahrens monetäre und professionelle Unterstützung vom Sprachenzentrum. Wie deutlich wurde, handelt es sich um ein mehrmonatiges, mehrstufiges Fortbildungsangebot, bei dem die Fremdsprachenlehrkräfte, die eine *Curriculumkompetenz* erwerben sollen, laufend von Expert*innen begleitet werden.

4 Fazit

Durch das *Reverse Design*-Verfahren kann zwei curriculumbezogenen Mängeln der Fremdsprachenfächer, verstanden als (hoch-)schulischer Fremdsprachenunterricht, beigegeben werden: Zum einen bringt das Verfahren auf die Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden passgenau zugeschnittene Curricula hervor und zum anderen erlaubt es Fremdsprachenlehrenden, durch die von ihnen selbst realisierte

¹⁴ Zu einigen dieser Besprechungen wurde der Verfasser des vorliegenden Beitrags eingeladen.

Unterrichtsplanung Fertigkeiten im Bereich der Curriculumentwicklung zu erwerben.

Legt man die in Abschnitt 1.2 vorgeschlagene Definition an das *Reverse Design*-Verfahren an, so wird unmittelbar deutlich, dass den Fremdsprachenlehrkräften dieses Verfahren im Zuge einer Fortbildung nähergebracht wird, durch welche die Lehrkräfte aufgrund von theoretischem Input als auch praktischen Aufgaben nach und nach eine *Curriculumkompetenz* erlangen können. Die durch das Verfahren zu erwerbenden Fertigkeiten sind also in einer mehrmonatigen, mehrstufigen Lehrer*innenbildung zu entwickeln. Dies folgt der Feststellung von Mickan, dass Lehrende, die ihr eigenes Curriculum anfertigen, dafür zum einen ausreichend Zeit und zum anderen Unterstützung brauchen (vgl. Mickan 2013: 125).

Dadurch, dass die Fremdsprachenlehrkräfte ihr Curriculum selbst schreiben, ist bestmöglich gewährleistet, dass sie dieses auch mit Verantwortung im eigenen Fremdsprachenunterricht umsetzen und so auch erkennen können, ob aufgrund von Unterrichtserfahrungen im Curriculum Adaptionen vorzunehmen sind. Dennoch könnten die Kritikfähigkeit und somit die Revisionsbereitschaft einer Lehrkraft mit Blick auf ihr eigenes curriculares Produkt in gewisser Weise eingeschränkt sein. Um dem entgegenzuwirken, scheint es unumgänglich, dass ein von einer Fremdsprachenlehrkraft erstelltes Curriculum in regelmäßigen Abständen auch von anderen Personen, etwa anderen Fremdsprachenlehrenden oder Curriculumexpert*innen, gesichtet und, wenn nötig, einer Revision unterzogen wird. So kann sich auch im Falle eines von einer einzelnen Lehrkraft entwickelten Curriculums die von Nation und Macalister (2010: 140-141) beschriebene „split responsibility“ im Curriculumentwicklungsprozess ergeben (s. Abschnitt 2).

Das für die Unterrichtsplanung fundamentale Auffinden niveauspezifischer Unterrichtsziele obliegt beim *Reverse Design*-Verfahren ebenso den Fremdsprachenlehrenden und steht prominent an erster Stelle des Curriculumerstellungsprozesses. Von den weiteren in der Definition der *Curriculumkompetenz* ins Feld geführten Bereichen („Unterrichtsinhalte, Methodik, Unterrichtsmaterialien sowie Leistungsmessung“) werden im Zuge der durch das *Reverse Design*-Verfahren in Gang gesetzten Curriculumarbeit insbesondere auch die Leistungsmessung und die Unterrichtsinhalte, die sich häufig aus den Lehr-/Lernzielen ergeben, fokussiert. Dadurch, dass nach Bestimmung der Unterrichtsziele summative Prüfungen zu erstellen sind, erwerben die Fremdsprachenlehrkräfte auch wichtige Fertigkeiten im Prüfungsdesign. Der Erwerb von Kompetenzen in der Festlegung der Methodik sowie in der Erstellung bzw. Auswahl passgenauer Unterrichtsmaterialien erscheint beim *Reverse Design*-Verfahren nicht prioritär. Hierfür müssten weitere Fortbildungsmaßnahmen folgen.

Um eine alle Niveaustufen umfassende, vollständige *Curriculumkompetenz* erlangen zu können, erscheint unumgänglich, dass die durch das Sprachzentrum der University of Chicago geförderten und geschulten Fremdsprachenlehrkräfte für sämtliche Niveaustufen des ACTFL Curricula erstellen. Nur so kann die in der Definition der *Curriculumkompetenz* betonte langfristige Planung von Sprachkursen umgesetzt werden. Es erscheint nicht ausreichend, nur ein Curriculum etwa für das Niveau „Intermediate Low“ zu schreiben, da die Lehrenden so nicht die notwendigen Fertigkeiten zur Abstimmung von chronologisch aufeinanderfolgenden Curricula unterschiedlicher Niveaustufen erwerben.

Schließlich beinhaltet die Definition, dass aktuelle Erkenntnisse der Curriculumforschung in die Lehrer*innenbildung, durch welche bei Fremdsprachenlehrkräften *Curriculumkompetenz* aufgebaut werden soll, zu integrieren sind. Dies scheint durch die Expertise der Programmverantwortlichen (s. Abschnitt 3.2), welche die Weiterbildung konzipieren und die Fremdsprachenlehrkräfte im Laufe der Weiterbildung durchgehend begleiten, am Sprachzentrum der University of Chicago gegeben.

Aus den Ausführungen in Abschnitt 2 geht hervor, dass Fremdsprachenlehrkräfte aus US-amerikanischen Curriculumdiskursen bzw. Curriculumdiskursen der Anglosphäre zwar nicht gänzlich ausgeklammert werden, diesen Lehrkräften jedoch kaum Handlungsspielraum in der selbstgesteuerten Curriculumentwicklung zuerkannt wird. Hier vermag das *Reverse Design*-Verfahren eine große Lücke zu schließen, denn es handelt sich dabei nicht nur um eine Initiative in der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften, sondern es stärkt vor allem auch die Rolle der Fremdsprachenlehrkräfte in der US-amerikanischen hochschulischen Sprachausbildung und gesteht ihnen Verantwortung zu.

Schließlich gilt noch zu reflektieren, dass im *Reverse Design*-Verfahren die Prüfungserstellung der Curriculumerstellung vorausgeht. Vor allem seit der Einführung standardisierter Sprachprüfungen, so etwa des „Österreichischen Sprachdiploms Deutsch“ (ÖSD), ist an diesen Prüfungen immer wieder kritisiert worden, dass sie zu großen Einfluss auf die Kursplanung und somit auf Kursinhalte ausüben. Sprachprüfungen weit an den Beginn des Kursdesigns zu stellen kann den so genannten *Washback*-Effekt zur Folge haben. Dies bedeutet, dass sich Unterrichtsziele und Curricula an den Prüfungen orientieren. Bei international normierten Prüfungen kann dies eine Bedrohung für lokalspezifische Unterrichtsziele und Curricula bedeuten. Betrachtet man diesbezüglich das *Reverse Design*-Verfahren, so ist festzustellen, dass darin den Prüfungen zwar große Bedeutung zukommt, die Lehr- und Lernziele jedoch noch über diesen Prüfungen stehen, dass also die Ziele das Prüfungsdesign bestimmen und nicht umgekehrt. Das heißt, dass zunächst lokal ge-

prägte Ziele tonangebend sind, bevor weitere unterrichtliche Komponenten entfaltet werden. Dadurch, dass die Lehrenden selbst die Prüfungen erstellen und diese somit durch ihre eigenen Vorstellungen prägen, erscheint hier der *Washback*-Effekt minimiert. Die summativen Prüfungen, die von den Lehrkräften entwickelt und von den Programmverantwortlichen mit Feedback versehen werden, müssen zudem nicht zwangsläufig als die tatsächlichen Endprüfungen der Sprachkurse fungieren. Dies bedeutet, dass es den Fremdsprachenlehrkräften offensteht, ob sie die Lernenden am Ende eines Kurses die zum Zwecke der Curriculumerstellung vorab entwickelte summative Prüfung absolvieren lassen oder ob sie eine neue Prüfung entwerfen, die gegebenenfalls in höherem Maße den tatsächlich im Kursverlauf behandelten Inhalten entspricht.

Betrachtet man die von Beacco et al. (2016: 18) ins Feld geführten Ebenen der Curriculumerstellung (s. Abbildung 3 unten), so lässt sich feststellen, dass die durch das *Reverse Design*-Verfahren entwickelten Curricula der „Mesoebene“ sowie der „Mikroebene“ zugeordnet werden können, was ein Indiz dafür sein kann, dass die aus diesem Verfahren resultierenden Curricula sehr regionalspezifisch, also nicht international bzw. für alle US-amerikanischen hochschulischen Sprachzentren gültig sind:

INTERNATIONAL, comparative (SUPRA)

e.g. international reference instruments, such as the *Common European Framework of Reference for Languages*, international evaluation studies like the PISA survey or the European Indicator of Language Competence, analyses carried out by international experts (Language Education Policy Profiles), study visits to other countries

NATIONAL/EDUCATION SYSTEM, state, region (MACRO)

e.g. study plan, syllabus, strategic specific aims, common core, training standards

SCHOOL, institution (MESO)

e.g. adjustment of the school curriculum or study plan to match the specific profile of a school, developments in partnership with businesses

CLASS, group, teaching sequence, teacher (MICRO)

e.g. course, textbook used, resources

INDIVIDUAL (NANO)

e.g. individual experience of learning, lifelong (autonomous) personal development

Abb. 3: „The curriculum on different levels of the education system“ (Beacco et al. 2016: 18).

Wie das Modell in Abbildung 3, das aus einer Arbeit des SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development) hervorgeht, zeigt, können Curricula auch aus nationalen wie internationalen Initiativen heraus entstehen. Die Curricula, welche das *Reverse Design*-Verfahren hervorbringt, sind jedoch unzweifelhaft unterhalb der internationalen wie auch nationalen Ebene einzuordnen. Das *Reverse Design*-Verfahren tritt somit nicht als international normiertes bzw. standardisiertes Curriculummerstellungsverfahren in Erscheinung.

Wie aus diesem Fazit hervorgeht, zeigt sich das am Sprachenzentrum der University of Chicago entwickelte *Reverse Design*-Verfahren als förderlicher Ansatz im Bereich der lehrer*innengelenkten Curriculumerstellung. Nutzt man als Lehrkraft das geförderte Workshopangebot und durchläuft die einzelnen Weiterbildungsphasen gewissenhaft, kann, was in vorliegendem Beitrag als *Curriculumkompetenz* definiert wurde, weitestgehend erlangt werden. Jegliche Initiative, welche die Curriculumentwicklung in den Fremdsprachenfächern vorantreibt sowie Fremdsprachenlehrkräften zum Aufbau einer *Curriculumkompetenz* verhilft, kann und sollte heute unterstützt werden.

Literatur

- Amling, Barbara (2011): UNICert® und Qualitätssicherung – Stand und Herausforderungen. *Fremdsprachen und Hochschule* 83/84, 101–114.
https://www.unicert-online.org/wp-content/uploads/2019/04/amling_unicert_und_qualitaetssicherung_fuh.pdf (01.02.2021)
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (01.02.2021).
- Chan, Elaine (2010): Language Education Curriculum. In: Kridel, Craig (Hrsg.): *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: SAGE, 523–527.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger, Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2017): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (=DLL-Band 6)*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (2020). Stuttgart: Klett.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Gutzat, Bärbel (1996): Curriculumplanung in Vietnam. *Info DaF* 23: 4, 443–450.

- Lee, Shinye; Dursun, Ahmet; Baumann, Catherine & Swinehart, Nicholas (2018): *The Path to Innovation: Engineering Language Pedagogy through Proficiency-Oriented Assessment in Collegiate Foreign Language Studies Programs* [PowerPoint-Präsentation]. Online nicht verfügbar.
- Mickan, Peter (2013): *Language Curriculum Design and Socialisation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, Ian Stephen Paul & Macalister, John (2010): *Language Curriculum Design*. New York, London: Routledge.
- Neuner, Gerhard (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19). Berlin: De Gruyter, 797–810.
- Prikoszovits, Matthias (2020): *Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008: Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien*. Tübingen: Narr.
- Robinson, Saul Benjamin (1971): *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Schlak, Torsten (2006): Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie. *Info DaF* 33: 4, 337–343. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2006_Heft_4.pdf (01.02.2021).
- Yu, Yueming (2008): Restructuring Foreign Language Curricula to Meet the New Challenge. *The Modern Language Journal* 92: 2, 301–303.
- Zimmermann, Günther (1995): Das sprachliche Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 135–142.

Kurzbio: Dr. Matthias Prikoszovits ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Germanistik der Universität Wien, wo er 2019 mit einer der Curriculumforschung sowie dem berufsbezogenen DaF-Unterricht verpflichteten Dissertation promoviert wurde. Weitere Interessens- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Analyse der Interaktion zwischen DaF-Lernenden und -Lehrenden im virtuellen Klassenzimmer, in der DaF-Lehrer*innenbildung sowie in der Beforschung des Deutschen als Fremdsprache in konkreten Erdregionen, so vor allem in Südeuropa, Großbritannien und den USA.

Anschrift:

Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4
A-1090 Wien
matthias.prikoszovits@univie.ac.at