

Selbstevaluation reflektiert: eine Interventionsstudie im Rahmen der DaF-Ausbildung

Jana Veličková & Miroslav Janík

Abstract: Die Selbstevaluation von Lernenden gehört zu den Lernfaktoren, die sich auch für das Erlernen einer Fremdsprache als effektiv erweisen. Deswegen gehört die Kompetenz, bei Schülern und Schülerinnen die Selbstevaluationskompetenz zu entwickeln, zum Professionalisierungsprofil von angehenden (DaF-)Lehrer:innen. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation im Rahmen der Lehrer:innenbildung in Tschechien. Es wird eine Intervention beschrieben, die auf die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation von Sprechfertigkeiten bei angehenden DaF-Lehrkräften (Bachelorstudium Deutsch als Fremdsprache) abzielt. Analysiert wurden Aussagen, in denen 15 Proband:innen den eigenen Entwicklungsprozess reflektieren, wobei der Lernprozess mit der Evaluation durch Peers beginnt und bei der Selbstevaluation endet. Die Ergebnisse einer thematischen Analyse der erhobenen Aussagen zeigen, dass die angehenden DaF-Lehrer:innen Selbstevaluation als einen Teil des Gesamtbildes von der Leistung in der Fremdsprache betrachten, der die externe Evaluation ergänzt.

Schlüsselwörter: Selbstevaluation, Peer-Feedback, DaF-Lehrer:innenbildung, angehende DaF-Lehrkräfte



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract: Student self-assessment influences success (not only) in learning a foreign language. Therefore, the ability of prospective teachers to develop the self-assessment competence of their future students is also part of the professionalization profile of teachers of German as a foreign language (in the Czech Republic). The article deals with the development of self-assessment skills during an undergraduate teacher education programme in the Czech Republic. It describes an intervention aimed at developing competence in the self-assessment of speaking skills in language courses among prospective teachers of German as a foreign language. Written statements in which 15 respondents reflected on their progress from peer-to-peer assessment to self-assessment were analysed. The results of the thematic analysis show that prospective teachers of German as a foreign language view self-assessment as part of the overall picture of foreign language performance that complements external assessment.

Keywords: Student self-assessment, Peer-Feedback, German as a foreign language teacher education, prospective teachers of German as a foreign language

1 Einleitung

Die Kompetenz zur Selbstevaluation stellt einen wichtigen Bezugsrahmen für alles menschliche Denken und Handeln zur Verfügung und ist daher bei keiner menschlichen Tätigkeit entbehrlich (mehr dazu z. B. Uske et al. 1998). Die positiven Effekte von Selbstevaluation auf das lebenslange Lernen (vgl. Boud 2005), die Lernerautonomie (vgl. Tassinari 2010) oder das Verständnis der eigenen Rolle im Lernprozess (vgl. Vollmer 2007) sind schon lange bekannt. Dennoch: Das Einbeziehen von bewusster Entwicklung der Selbstevaluation in den (Fremdsprachen-)Unterricht scheint (zumindest in Tschechien) keine übliche Unterrichtspraxis zu sein. Dies zeigen Ergebnisse einer regelmäßigen Untersuchung der tschechischen Schulinspektion, so auch die aktuellen Ergebnisse aus dem Jahr 2021 (vgl. Tschechische Schulinspektion 2021).

Aus diesem Grund ist an der pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien) eine Intervention (zu diesem Begriff, vgl. Kapitel 3) zur Förderung der Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation bei angehenden DaF-Lehrkräften entstanden. Diese Intervention wurde in einen Sprachpraxiskurs auf dem Niveau B2 im Bachelorstudium Lehramt Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe I (ISCED 2)¹ eingebunden, in dem die Autorin des Textes Dozierende war.

Die Intervention verfolgte zwei allgemeine Ziele: Erstens zielte sie am Beispiel der Fertigkeit Sprechen auf die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation von angehenden DaF-Lehrkräften im Rahmen der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ab. Zweitens fasste sie die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation als eine der Teilkompetenzen ins Auge, die

¹ Das Studium besteht aus fachspezifischen Kursen (wie z. B. deutsche Morphologie, Sprachpraxiskurse etc.), Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache und Einführungskursen in die allgemeine Pädagogik und die pädagogische Psychologie.

Fremdsprachenlehrer:innen zu professionellem Handeln befähigen.² Das Interventionsprogramm ist zudem Gegenstand einer Begleitforschung, die auf die Reflexion des Entwicklungsprozesses beim Erwerb der Kompetenz zur Selbstevaluation von angehenden DaF-Lehrkräften fokussiert.

Die oben genannten Kompetenzbereiche (d.h. kompetenzorientierte Lehrer:innenbildung und kommunikative Kompetenz) stellen den Rahmen für unsere Studie dar. Das übergeordnete Ziel unseres Beitrages ist herauszufinden, wie die Kompetenz zur Selbstevaluation als ein Bestandteil der professionellen Entwicklung der DaF-Lehrer:innen herausgebildet werden kann. Im ersten Kapitel wird die Einbettung der Studie in aktuelle Strömungen innerhalb der Professionsforschung aus der Perspektive der Pädagogik und Fremdsprachenlehrer:innenforschung erörtert, um anschließend im zweiten Kapitel darzustellen, wie die Selbstevaluation im Bereich der Fremdsprachendidaktik heute allgemein wahrgenommen wird. Im dritten Kapitel wird die Intervention zur Entwicklung der Kompetenz der angehenden DaF-Lehrkräfte zur Selbstevaluation vorgestellt. Im vierten Kapitel wird unsere interventionsbegleitende Forschungsstudie vorgestellt, um im Fazit mögliche Perspektiven für die Fremdsprachenlehrer:innenbildung zu diskutieren.

2 Selbstevaluation in Bezug auf Professionalität der Fremdsprachenlehrer:innen

Laut mehreren Autor:innen (im tschechischen Kontext z. B. Klečková et al. 2019) gehört Kompetenz zur Entwicklung der Selbstevaluation zum Kompetenzprofil einer professionellen Fremdsprachenlehrperson. Im folgenden Teil unseres Beitrags wird Professionalisierung im Lehrberuf in Bezug auf Fremdsprachenlehren dargelegt.

Historische Analysen haben gezeigt, dass sich bestimmte Bereiche der menschlichen Tätigkeit im Laufe der Zeit immer stärker professionalisiert haben, d. h. zu fest umgrenzten ‚Professionen‘ geworden sind (vgl. Terhart 1992). Die Professionen unterscheiden sich von anderen Tätigkeiten dadurch, dass sie die Idee der Professionalität reflektieren, d. h. dass sie das Wissen und das Ethos der jeweiligen Profession bewusst pflegen, es kodifizieren und schriftlich fixieren und damit akademisch übertragbar (lehrbar) machen (vgl. Stichweh 1997: 51). Aus soziologischer Sicht gibt es eine Reihe von Kriterien für die Professionen, wie z. B. die Wissensbasis der Profession, die Autonomie der einzelnen Professionsmitglieder und der gesamten Gruppe und das bewusste Ideal der ‚öffentlichen Dienstleistung‘ (vgl. Janík et al. 2016).

Der Lehrberuf als Profession wird im Zuge des Prozesses der Professionalisierung im Einklang mit der universitären Ausbildung konstituiert. Die Lehrer:innenbildung folgt dabei unterschiedlichen Paradigmen (vgl. Terhart 2011). Obwohl in den bildungswissenschaftlichen Debatten drei grundlegende Ansätze der Professionalität dominieren, nämlich der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der berufsbiografische Ansatz, setzt sich in Fremdsprachendidaktiken zunehmend die kompetenzorientierte Auffassung der Lehrer:innenprofessionalität durch (vgl.

² Wir gehen von den professionellen Standards der Fremdsprachenlehrer:innen in Tschechien aus (vgl. Klečková et al. 2019: 20 ff.).

Gerlach 2020). Der kompetenzorientierte Ansatz fokussiert v. a. auf die Kompetenzbereiche, die (angehende) Lehrkräfte bewusst trainieren müssen und auf das Können, das sie brauchen, um einen guten Unterricht zu gestalten (vgl. Gerlach & Steininger 2016). Dieser Ansatz hebt u. a. die Perspektive der professionellen Entwicklung von Novizen zu Experten hervor. Speziell im Rahmen der Lehrer:innenbildung werden dabei verstärkt Themen wie Lehrerpersönlichkeit akzentuiert (vgl. Bromme & Haag 2004).

Die Erforschung von unterschiedlichen Facetten der Professionalität von Fremdsprachenlehrer:innen lässt sich nach Gerlach und Steininger (2016: 184 mit Bezug auf Vollmer 2010) in folgende drei Strömungen gliedern: (1) die evaluationsorientierte Kompetenzforschung, die v. a. auf die Entwicklung und Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen abzielt, (2) die strukturorientierte Kompetenzforschung, die auf bestimmte Domänen und Teilbereiche der fremdsprachlichen Kompetenzen fokussiert und (3) die Forschung zu fachdidaktischen Kompetenzen, die sich allgemein mit der Konzeptionalisierung von Professionalität im Falle von Fremdsprachenlehrkräften beschäftigt.

Unser Beitrag lässt sich dem ersten Typ von Studien, die sich mit der Entwicklung und Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen beschäftigen, zuordnen. Obwohl Selbstevaluation primär Gegenstand der Psychologie und teilweise auch der Erziehungswissenschaften ist, sind wir davon überzeugt, dass der moderne Fremdsprachenunterricht von der systematischen Förderung von Lernerautonomie und von einer neuen Evaluationskultur gekennzeichnet ist. Repräsentiert wird dies durch den Einsatz von Fremd- und Selbstevaluation, Lernerautonomie, Transparenz von Normen und Zielvorgaben (vgl. Tesch 2006). Gleichzeitig sehen wir die Herausbildung der Kompetenz zur Selbstevaluation als einen Bestandteil der professionellen Entwicklung der angehenden Fremdsprachenlehrer:innen (Novizen).

3 Selbstevaluation aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik

Nachdem wir im vorigen Kapitel die Professionalität im Lehrberuf erläutert haben, gehen wir nun auf die Definition der Selbstevaluation ein. Aufgrund der Verankerung unserer Studie im DaF-Kontext greifen wir die fremdsprachendidaktische Perspektive der Selbstevaluation³ auf. Das Thema der Selbstevaluation ist seit den späten 70er Jahren fester Bestandteil der Fremdsprachendidaktik, v. a. im Zuge der Durchsetzung des konstruktivistischen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht (vgl. Wolff 1994, zit. nach Weskamp 2007: 382) und der Hinwendung zum kommunikativen Ansatz (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 104 f.).

³ Im Kontext der Erziehungswissenschaften werden auch die Termini ‚Selbsteinschätzung‘ sowie ‚Selbstbeurteilung‘ verwendet. Da in der fachdidaktischen Literatur für Deutsch als Fremdsprache der Begriff ‚Selbstevaluation‘ überwiegt (vgl. Grotjahn & Kleppin 2015: 140, Wilkening 2013, Roche 2010: 228), wird in unserer Studie der Begriff ‚Selbstevaluation‘ benutzt. Genauso wird im Einklang mit Roche (2010) und Weskamp (2001: 164) der Begriff ‚Evaluation‘ gegenüber alternativen Termini wie ‚Beurteilung‘ oder ‚Bewertung‘ bevorzugt.

Die Auffassung von Selbstevaluation aus der Perspektive der Lernenden stammt ihrer Konzeptualisierung nach aus den Erziehungswissenschaften. Sie reiht sich ein in einen gedanklichen Kontext, zu dem auch solche Konzepte wie selbstgesteuertes Lernen (,self-directive learning‘) oder selbstreguliertes Lernen (,self-regulated learning‘) gehören (vgl. Brunstein & Spörer 2010: 752), wobei der Zusammenhang mit den Lernstrategien besonders betont wird (vgl. Janíková 2007). Nach der Klassifizierung von Dansereau (1978) oder O'Malley & Chamot (1990) gehört Selbstevaluation zu den metakognitiven Strategien, die ein bewusstes mentales Management kognitiver Prozesse darstellen (vgl. Bimmel 2012: 5). Die genannten Autor:innen postulieren die Selbstevaluation im Zusammenhang mit solchen Aktivitäten wie Selbstbeobachtung, Problemerkennung, Selbstmanagement und Planung.

Dies bedeutet u. a., dass Selbstevaluation nicht als ein bestimmter, ein für alle Mal erreichter Status angesehen werden kann, sondern als ein Prozess (vgl. z.B. Veličková 2019), der aus einzelnen, aufeinanderfolgenden und zusammenwirkenden Teilkomponenten besteht und der zyklisch abläuft (vgl. McMillan & Hearn 2008: 40 ff.). So unterscheidet z. B. Zimmerman (2002) in seinem fachübergreifenden Modell⁴ drei Phasen, die aneinander anschließen und gemeinsam einen zyklischen Prozess bilden: die sog. ‚Forethought Phase‘ (Arbeit mit den Zielen der jeweiligen Aufgabe), die ‚Performance Phase‘ (Durchführung von Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung) und die ‚Self-Reflection Phase‘ (Vergleich der eigenen aktuell vollbrachten Leistung mit einem Leistungsstandard, den eigenen vorherigen Leistungen sowie ggf. auch mit den Leistungen der Mitlernenden). Das Modell greift darüber hinaus auf motivationale Aspekte der Leistungsbeurteilung zurück, wie z. B. die Selbstwirksamkeit und Kausalattribution. Ein anderes Modell haben z. B. Rolheiser & Ross (2001: 5) entwickelt, in dem vier Phasen definiert werden: In der ersten Phase werden die Bewertungskriterien festgelegt, in der zweiten Phase sollen sich die Lernenden die Anwendung der Kriterien aneignen, in der dritten Phase erfolgt externe Rückmeldung und die vierte Phase zielt auf Selbstevaluation ab. Indem beide Modelle in den jeweiligen Zwischenphasen andere Komponenten verwenden, lassen sie sich sinnvoll zur gegenseitigen Ergänzung kombinieren (z. B. orientiert sich Zimmermans (2002) Modell in der ersten Phase an den Zielen, Rolheiser & Ross (2001) fokussieren dagegen eher auf die Bewertungskriterien).

Bei der Entwicklung der Kompetenz zu Selbstevaluation lassen sich folgende inhaltliche Funktionen der Selbstevaluation unterscheiden: erstens ein globales kompetenzorientiertes ‚Self-Assessment‘, das in erster Linie zu diagnostischen Zwecken dient und zweitens ein aufgabenorientiertes ‚Self-Assessment‘, das eine formative Funktion erfüllt (vgl. Tudor 1996, zit. nach Weskamp 2007: 383).

Da wir die Selbstevaluation in unserem Beitrag als Bestandteil der professionellen Entwicklung sehen, fokussieren wir darauf, wie die Kompetenz zur Selbstevaluation (d. h. aus der Lehrperspektive) entwickelt werden kann. Zur Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation werden unterschiedliche Instrumente eingesetzt. Je nach Ausrichtung der Aufgabe und der Art der

⁴ Dieses Modell zielt primär auf die Entwicklung von Autoregulation. Aufgrund der Ähnlichkeiten zur Selbstevaluation sehen wir einen engen Zusammenhang.

geforderten Antwort können spezifische Selbstevaluationsinstrumente entweder in Form von geschlossenen Fragen mit vordefinierten Auswahlmöglichkeiten oder als offene Fragen, die eigene Formulierungen erfordern, benutzt werden (vgl. Schneider 1996, Wilkening 2013). Als Instrumente zur Evaluation können auch vorbereitende Instrumente oder Aktivitäten dienen, die regulierende und aktivierende Funktion haben. Eine besonders wichtige Rolle kann dabei das Feedback sowohl von Seiten der Lehrkraft als auch von Seiten der Peers spielen. In formaler Hinsicht kann zwischen mündlicher und schriftlicher Selbstevaluation unterschieden werden (vgl. Rakoušová 2008).

4 Instrument zur Entwicklung der Selbstevaluationskompetenz bei angehenden DaF-Lehrkräften

Für angehende DaF-Lehrer:innen wurde an der Masaryk-Universität eine Intervention entwickelt, die der dargestellten Logik des Entwicklungsprozesses der Selbstevaluationskompetenz folgt. Als eine Intervention verstehen wir im Einklang mit dem Interventionsverständnis der Klagenfurter Interventionsforschung (vgl. Krainer & Lerchster 2012) eine

"Irritation eines komplexen, nicht-trivialen, selbstreferentiellen Systems, die einen Prozess auslöst, der über Selbstdistanz und Selbstreflexion zur Selbstaufklärung führt und in einer weiteren Phase über die dadurch entstehenden neuen Sichtweisen zu neuen Handlungsoptionen eines sozialen Systems führen kann" (Hübner 2012: 169 f.).

Im Laufe der eigenen Intervention sollten die Lernenden vom Objekt der Evaluation (fremdgesteuert) zum aktiven Akteur der Evaluation (selbstgesteuert) werden. Der Prozess war in verschiedene Phasen unterteilt, die den unterschiedlichen Grad der Abhängigkeit von externer Evaluation widerspiegelten. Als Ausgangsmodelle für die Gestaltung der Intervention dienten die oben vorgestellten Modelle von Rolheiser und Ross (2001) und von Zimmerman (2002) sowie andere theoretische und empirische Studien zur Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation (vgl. Blanche 1988, McMillan & Hearn 2008, Poehner 2012).

Das Gesamtziel der Intervention war, eine möglichst weitgehende Unabhängigkeit⁵ der angehenden DaF-Lehrer:innen von externer Evaluation zu erreichen. Die Selbstevaluation wurde in unserem Interventionsinstrument anhand einer Aufgabe zur Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* angeregt. Konkret handelte es sich um die Aufgabe, ein Kurzreferat zu halten. Das Kurzreferat (bzw. ‚Sprechen‘ als die selbst zu evaluierende Aktivität) wurde deshalb gewählt, weil sich eine objektive Evaluation von mündlichen Beiträgen häufig als problematisch erweist, denn der Lehrer bzw. die Lehrerin muss nicht unbedingt alle situations- und kontextspezifischen Variablen der Leistung erfassen und somit auch nicht unbedingt die tatsächliche Sprechkompetenz als Ganzes bewerten können (vgl. Nieweler 2010: 215). Die Selbstevaluation bietet sich daher als eine potenziell

⁵ Es wird jedoch keine absolute Unabhängigkeit von der externen Evaluation angestrebt, denn die Selbstevaluation wird in einem gewissen institutionellen Rahmen entwickelt, der auch mit einer Notenvergabe verbunden ist.

wirksame Ergänzung zum Lehrerfeedback an, die den formativen Charakter der Leistungsbeurteilung wesentlich unterstützen kann.

Die Intervention bestand aus acht Phasen (vgl. Tab. 1 und eine detaillierte Beschreibung der Intervention im Anhang), die teilweise in Präsenzform während des Unterrichts, teilweise online auf einer Moodle-Plattform (in Tab. 1 grau markiert) realisiert wurden. Die jeweiligen Phasen waren in drei konzeptionelle Teile – einen vorbereitenden, einen fremdgesteuerten und einen selbstgesteuerten Teil – eingeteilt.

- Das erste Ziel des vorbereitenden Teils war es, die angehenden DaF-Lehrer:innen zur weiteren Arbeit mit der Selbstevaluation zu motivieren. Die Teilnehmer:innen an der Intervention haben sich in diesem Teil mit der Konzeptualisierung der zu evaluierenden Aufgabe, dem Kurzreferat, beschäftigt. Als zweites Ziel sollte den angehenden DaF-Lehrer:innen bewusst gemacht werden, was ein gutes Kurzreferat ausmacht. Dies wurde durch eine gemeinsame Systematisierung der Kriterien und Indikatoren eines guten Kurzreferats versucht.
- Das Ziel des fremdgesteuerten Teils war die Förderung des Nachdenkens über die eigene Leistung durch diverse Impulse. In diesem Teil (vgl. Tab. 1, Phasen 2 bis 4) wurde von den angehenden DaF-Lehrer:innen ein Kurzreferat gehalten. Unmittelbar darauf folgte die Selbstevaluation des Referats. Die Selbstevaluation wurde dann noch zusätzlich durch ein externes Feedback von Seiten der Lehrkraft und der Peers ergänzt, was zur Validierung der Selbstevaluation beitragen sollte.
- Das Ziel des selbstgesteuerten Teils (vgl. Tab. 1 Phasen 5 bis 8) war es, die Proband:innen darin zu unterstützen, die Evaluation in die eigene Hand zu nehmen (d. h. ohne externe Rückmeldung wie in den vorherigen Phasen auszukommen). Die Selbstevaluation wurde so zu einer individuellen Angelegenheit. In der Folge änderte sich dann auch die Form der Evaluation: von der mündlichen hin zur schriftlichen Evaluation. Gleichzeitig wurde der Fokus zunehmend nicht nur auf die Evaluation der Leistung in Bezug auf die Kriterien, sondern auch auf die Formulierung neuer Ziele und Strategien zur Erreichung dieser Ziele gelegt.


Vorbereitender Teil		Fremdgesteuerter Teil				Selbstgesteuerter Teil	
							
Phase 1	Phase 2	Phase 3 (online)	Phase 4	Phase 5 (online)	Phase 6	Phase 7 (online)	Phase 8 (online)

Tabelle 1: Design der Intervention zur Entwicklung der Selbstevaluation der angehenden DaF-Lehrer:innen

Eine wichtige Ergänzung der im Unterricht durchgeführten Selbstevaluation stellte die onlinebasierte Selbstevaluation dar (vgl. Tab. 1 grau markiert), die auch Reflexionen zum Prozess der Selbstevaluation und des Peer-Feedbacks umfasste. Diese Reflexionen sollten dazu beitragen, sich intensiver der Inhalte der Selbstevaluation und der dabei ablaufenden Denkprozesse bewusst

zu werden. Da die Reflexion einen interessanten Einblick in den Entwicklungsprozess der Selbstevaluation bei den angehenden DaF-Lehrer:innen bot, wird diese (konkret aus Phase 7 in Tab. 1) auch in der vorliegenden Studie thematisiert. Zur Analyse wurde der Fragebogen zur Reflexion/Wahrnehmung der Intervention in Bezug auf die Selbstevaluation und das Peer-Feedback verwendet.

5 Studie zur Reflexion der Entwicklung der Selbstevaluationskompetenz

Das Hauptziel unserer Studie besteht darin zu beschreiben, wie die Proband:innen den Entwicklungsprozess der Kompetenz zur Selbstevaluation (als einen Bestandteil ihrer professionellen Entwicklung) reflektieren.

In unserer Studie stellten wir uns folgende Forschungsfrage: Wie reflektieren die angehenden DaF-Lehrer:innen den Entwicklungsprozess von der Peer-to-Peer-Evaluation hin zur Selbstevaluation?

Im Rahmen der an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno (Tschechien) durchgeführten Forschungsstudie haben an unserer Intervention 15 Lehramtsstudierende (im vierten Semester) des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache teilgenommen. Es handelte sich um zwei Seminargruppen von 11 und 4 Studierenden, die im Sommersemester 2018 am Kurs zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in Deutsch auf dem Niveau B2 nach GER teilgenommen haben.

Um einen Effekt auf die Unterrichtspraxis zu erzielen (vgl. Einleitung), handelte es sich um angehende Lehrer:innen für Deutsch als Fremdsprache. Die Proband:innen hatten zum Zeitpunkt der Studie bereits 5–10 Jahre Deutschunterricht hinter sich; für alle war Deutsch die zweite Fremdsprache.

Das gesamte Design der begleitenden Forschung zu unserer Intervention wurde nach den Prinzipien der qualitativen Interventionsforschung nach Krainer & Lerchster (2012) realisiert. Für die Zwecke unserer Studie wurden die Daten aus Phase 7 der Intervention (vgl. Kapitel 3) ausgewählt, die auf Reflexionen der Proband:innen zum Entwicklungsprozess der Selbstevaluation zurückgehen.

Als Datenquelle dienten uns die schriftlichen Reflexionen aus Phase 7 der Intervention, die anhand eines Online-Fragebogens mit acht offenen Fragen erhoben wurden. Die Reflexionen wurden auf Tschechisch verfasst. Das Verwenden der Muttersprache der Proband:innen sollte verhindern, dass aufgrund eventuell mangelnder Fremdsprachenkenntnissen nur stichpunktartige Antworten geschrieben werden, die zu einer Verminderung der Validität der Studie hätten führen können (vgl. Seliger & Shomamy 1989: 170). Die Struktur des Fragebogens folgt dem oben beschriebenen Entwicklungsprozess von Selbstevaluation und fragt Angaben entlang folgender Dimensionen ab:

(1) Peer-to-Peer Rückmeldungen in Bezug auf die Entwicklung der Selbstevaluation, (2) Wahrnehmung der Selbstevaluation, (3) Form der Peer-to-Peer Rückmeldungen und Selbstevaluation (d. h. schriftlich, mündlich, vor einer anderen Person, allein etc.).

Die Daten wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010) unterzogen. Bei der Datenanalyse sind wir in folgenden Schritten vorgegangen: Erstens wurden in den Daten alle ‚idea units‘ zu den einzelnen Dimensionen identifiziert. Zweitens wurden diese ‚idea units‘ im gesamten Datensatz kodiert. Drittens wurden die kodierten ‚idea units‘ in verschiedene Kategorien eingeteilt. Die so entstandenen Kategorien präsentieren wir in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 2). Die Analyse von 50 % des Datenmaterials wurde unabhängig von zwei Kodierer:innen (den beiden Autor:innen der Studie) durchgeführt und die Ergebnisse wurden abgeglichen und die strittigen Fälle besprochen. Danach wurden die restlichen 50 % des Datenmaterials nur von einem/r Kodierer:in analysiert und die strittigen Fälle wurden mit dem/der jeweils anderen Kodierer:in besprochen.

6 Ergebnisse

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse präsentiert, die die typischen Eigenschaften des Entwicklungsprozesses von der Peer-to-Peer-Evaluation hin zur Selbstevaluation zeigen und zwar so, wie sie von den Fremdsprachenlerner:innen selbst wahrgenommen werden. Im Zuge der Analyse wurden 130 ‚idea units‘ identifiziert, die in 10 nicht disjunktive Kategorien zusammengestellt wurden. Das heißt, dass eine und dieselbe ‚idea unit‘ (bzw. ihre Teile) auch mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. In Tabelle 2 werden die Kategorien vorgestellt, die jeweils durch konkrete Ankerbeispiele illustriert sind. Es folgen Angaben zur Häufigkeit von Antworten der entsprechenden Kategorie. Wegen der niedrigen Zahl der Proband:innen und der Tatsache, dass es sich um nicht disjunktive Kategorien handelt, dienen die Angaben zur Häufigkeit nur der Orientierung, eine quantitative Auswertung unseres Datensatzes streben wir nicht an. Die Reihenfolge der Kategorien in Tabelle 2 folgt der Logik des Entwicklungsprozesses von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung (siehe Kapitel 4).

Fremdsteuerung	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele⁶	Häufigkeit
	Form des Peer-Feedbacks	Verbalisierte Aspekte, die mit der Durchführung des Peer-Feedback-Gebens/-Nehmens in mündlicher Form verbunden sind.	„Feedback muss gegeben werden, vorzugsweise in mündlicher Form.“ (13_E07)	1

⁶ Die Aussagen wurden von den Autor:innen des Textes aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

Peer-Feedback:	Denkprozesse beim Peer-Feedback	Beschreibung der Inhalte der Denkprozesse, die sich beim Feedback-Geben im Kopf des Feedback-Gebers abspielen.	„Ich neige dazu, das Referat meines Kommilitonen mit meinem eigenen zu vergleichen.“ (6.1_E20)	28
	Emotionen beim Peer-Feedback	Verbalisierte positive und negative Emotionen, die die Proband:innen mit dem Prozess des Feedback-Gebens und -Nehmens verbinden.	„Ich habe das Feedback vermisst.“ (12_E20)	9
	Inhalte des Peer-Feedbacks	Deklarierte/verbalisierte Inhalte des Peer-Feedbacks beim Feedback-Geben sowie -Nehmen	„Ich konzentriere mich auf den Inhalt und die Aussprache und eine eventuelle Frage, die ich ihm stellen werde.“	17
	Bezugsnorm des Peer-Feedbacks	Referenzrahmen für die Evaluation der Leistung des Peers beim Feedback-Geben.	„Zum Schluss werte ich in meinem Kopf aus, wer von uns eine bessere Präsentation hatte.“ (6.1_E14)	11
Selbststeuerung:	Form der Selbstevaluation	Verbalisierte Aspekte, die mit der Durchführung der Selbstevaluation in mündlicher bzw. schriftlicher Form verbunden sind.	„Die Selbstevaluation kommt auf dem Papier nicht so gut rüber wie vor den Kommilitonen, wenn wir es laut sagen.“ (8_E13)	11
	Emotionen bei der Selbstevaluation	Verbalisierte positive und negative Emotionen, die die Proband:innen mit der Selbstevaluation verbinden.	„Wenn ich es [die Selbstevaluation] allein mache, ist es gut, denn meine Kommilitonen interessieren sich für meine Selbstevaluation vielleicht nicht besonders, also warum sollte ich es ihnen sagen.“ (10_E02)	17

Selbstevaluation:	Aussagekraft der Selbstevaluation	Wahrgenommene Aussagekraft der Selbstevaluation in Verbindung mit/ohne Peer-Feedback.	„Es war besser [bei der durch das Peer-Feedback ergänzten Selbstevaluation], weil man sofort eine Rückmeldung bekommt, ob man richtig oder falsch denkt.“ (8_E20)	6
	(Mangelnde) Komplexität der Selbstevaluation	Wahrnehmung der Selbstevaluation als eines Evaluationsinstrumentes, das die Leistung ohne andere externe Rückmeldungen in ihrer ganzen Komplexität erfassen kann.	„Mein Kommilitone kann mir auch Dinge sagen, die ich nicht bemerke.“ (8_E03)	26

Tabelle 2: Übersicht über die Kategorien, die in den Reflexionen der angehenden DaF-Lehrkräfte zur Entwicklung der Selbstevaluation identifiziert wurden

Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien näher vorgestellt und mit beispielhaften Aussagen illustriert. Die unterstrichenen Teile in den Beispielen stellen die Signalformulierung dar.

1. Denkprozesse beim Peer-Feedback

Beim Anhören des Referats des Gegenübers gaben einige Proband:innen an, dass sie gerne auf die eigene Leistung bzw. ihr Kurzreferat zurückgreifen und dass sie das gehörte Kurzreferat eines Peers mit dem eigenen Kurzreferat verglichen haben. Zum Objekt des Vergleichens wurden sprachbezogene (z. B. sprachliche Mittel, Grammatik), textstrukturelle (z. B. Gliederung) sowie inhaltliche (Thema und Meinungen) Aspekte des Kurzreferats. Dies ist z. B. an folgendem Beispiel zu beobachten:

„Ich vergleiche die Gliederung und Reihenfolge der jeweiligen Punkte, [und] wenn er die gleichen Ideen hat, [interessiert es mich] wie er sie formuliert hat. Oder umgekehrt, wenn er eine Problematik aus einer gegenteiligen Perspektive wahrnimmt, warum er das so getan hat, und ich betrachte [dann auch] meine eigene Meinung kritischer.“ (7.1_E18)

Interessanterweise verglichen die Proband:innen die Kurzreferate anscheinend nicht, um die Aspekte der erbrachten Leistung auf das eigene Referat zu übertragen sondern eher, um Ähnlichkeiten in den Referaten zu verhindern bzw. sich eventuell nur frei inspirieren zu lassen:

„Wenn meine Kommilitonin das Gleiche sagen würde, was ich sagen möchte, dann würde ich mich bemühen, mir noch etwas auszudenken, was ich dazu noch ergänzen könnte, damit unsere Referate nicht ganz gleich wären.“ (7.2_E20)

2. Emotionen beim Peer-Feedback

Das Peer-Feedback verbanden die Proband:innen sowohl mit positiven als auch mit negativen Emotionen. Als sie in späteren Phasen der Intervention nicht mehr aufgefordert wurden, sich mit dem jeweiligen Gesprächspartner gegenseitig Feedback zu geben, verbalisierten viele Proband:innen, dass sie das Peer-Feedback vermissten:

„Ich fand es schade. Ich gebe gerne Feedbacks.“ (13_E02)

Bei fehlendem Peer-Feedback wirkte sich auf die Proband:innen negativ aus, dass sie das Lob zum Kurzreferat des Gesprächspartners nicht aussprechen konnten:

„Ich wollte ein Feedback geben, weil mein Kollege einige gute Momente hatte, die ich hervorheben wollte.“ (13_E03)

Wir können vermuten, dass die persönlichen Beziehungen und das Wohlbefinden des Gesprächspartners für die Proband:innen wichtiger waren als die Selbstevaluation des eigenen Kurzreferates.

3. Inhalt des Peer-Feedbacks

Das folgende Beispiel zeigt, wie manche Proband:innen beim Feedback-Geben von einer Orientierung hin auf Fehler und Mängel ausgingen:

„Versuchen, nach Fehlern zu suchen.“ (6.1_E12)

Konkret deklarierten manche Proband:innen einen Fokus auf unterschiedliche Aspekte der Leistung von inhaltlichen Aspekten (wie z. B. das Thema, die Struktur, eingebrachte Gedanken) über formale Aspekte (wie z. B. Flüssigkeit, grammatikalische Korrektheit, Aussprache, lexikalische Korrektheit) bis hin zum Auftreten und zur Präsentationsfähigkeit:

„Ob er zu langsam oder zu schnell spricht. Ob es in seiner Rede Füllwörter gibt, und ob es mehr davon gibt als in meiner Rede. Ich achte auch auf den Inhalt seiner Rede, ob da etwas vorkommt, was in meiner Rede nicht vorgekommen ist, usw.“ (6.1_E02)

4. Bezugsnorm des Peer-Feedbacks

Die Proband:innen gaben häufig an, dass sie die eigene, subjektiv wahrgenommene Leistung beim Halten des Kurzreferates als Bezugsnorm auch für die Leistungsbeurteilung der Peers verwendeten. Es handelt sich in diesem Kontext um eine soziale Bezugsnorm, bei der die eigene Leistung mit der Leistung einer Person aus der Referenzgruppe verglichen wird (vgl. dazu z. B. Dickhäuser 2006). Die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung führte in einigen Fällen zu einem strengeren Feedback:

„Vielleicht wirkt sich das ein wenig aus: Wenn ich mir mit meinem Referat sicher war, war ich strenger, während ich beim Thema Finanzen, bei denen ich mir nicht sicher bin, nachsichtiger mit meinem Kollegen war, obwohl ich von dem Referat nicht beeindruckt war.“ (6.2_E03)

Die Unzufriedenheit führte hingegen manchmal zu einem milderem Feedback:

„Ich glaube, wenn ich mit meinem Referat nicht zufrieden wäre, würde ich meinem Kommilitonen eine bessere Bewertung geben.“ (6_E18)

Bei anderen Proband:innen scheint die eigene Selbstevaluation jedoch keine Bezugsnorm zu sein:

„Selbst wenn ich eine bessere oder schlechtere Leistung als ein Kommilitone erbringen würde, bewerte ich ihn oder sie nicht danach.“ (6.2_E02)

5. Form der Selbstevaluation

Einige Proband:innen äußerten sich zu den zwei Formen der Selbstevaluation (die schriftliche und die mündliche). Aus den Aussagen ergibt sich, dass die mündliche Form bevorzugt wurde. Überraschend ist die Tatsache, dass die mündliche Form als direkter und kritischer reflektiert wurde, denn beim schriftlichen Ausdruck, so einige unserer Proband:innen, stand mehr Zeit zur Verfügung, um die Kritik zu mildern:

„Vielleicht ist man mündlich kritischer. –Wenn man es auf dem Papier sieht, schreibt man auch etwas Positives.“ (8_E03)

Wichtiger als die Form an sich scheint für sie jedoch die Präsenz des Peers als Zuhörer zu sein:

„Die mündliche Selbstevaluation ist für mich besser. Ich mag es, mich vor meinen Kommilitonen einschätzen zu können. So wie ich ihm zuhöre, hört er mir zu, das ist für mich wertvoller, ermutigender und einprägsamer. Wenn ich es nur aufschreibe, bleibt es auf dem Papier und ich merke mir nichts.“ (8_E14)

6. Emotionen bei der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation wurde von den Proband:innen häufig als ein sicherer Raum wahrgenommen, in dem sie sich wohl fühlten und keine Rücksicht auf die eventuellen Reaktionen der Anderen nehmen mussten.

„Ich kann mehr schreiben und mich nach meinem Gefühl ausdrücken, ohne mich zu fragen, ob es wirklich so ist und ob andere das auch so sehen.“ (10_E12)

Vor allem sprachen die Proband:innen von ihren Emotionen im Zusammenhang des Unterschieds zwischen der schriftlich durchgeführten Selbstevaluation (ohne die Anwesenheit des Peers) und der mündlich realisierten Selbstevaluation (bei der die Peers als Zuhörer anwesend sind):

„Ich fand es ein bisschen schade. Ich habe es einfach auf ein Stück Papier geschrieben und das war ´s. Es ist mir lieber, mich selbst vor jemandem einzuschätzen, der mir dann auch ein Feedback gibt. Ich interessiere mich auch für die Meinung anderer, nicht nur für meine.“ (12_E02)

Hier gibt es einen engen Zusammenhang mit der Kategorie ‚Emotionen beim Peer-Feedback‘. Die Proband:innen äußerten ihre Emotionen zur Selbstevaluation ausschließlich im Vergleich mit Peer-Feedback. Die reflektierten Emotionen zur Selbstevaluation hingen aber auch eng mit der wahrgenommenen (mangelnden) Komplexität und Aussagekraft der Selbstevaluation zusammen, d. h. mit der folgenden Kategorie.

7. (Mangelnde) Komplexität und Aussagekraft der Selbstevaluation

In den meisten Aussagen der Proband:innen zur Selbstevaluation wurde auf das Thema der Komplexität bzw. nicht ausreichenden Komplexität der Selbstevaluation eingegangen. Unsere Proband:innen halten die Selbstevaluation zwar für nützlich, ihre Aussagekraft schätzen sie aber als begrenzt ein. Um eine relevante Einsicht in die eigene Leistung zu gewinnen, müsse noch Feedback von den Peers oder den Lehrenden kommen, wie dies in folgendem Auszug aus unseren Daten formuliert wird:

„Es ist schön, wenn man Rückmeldungen von mehreren Seiten erhält (ob positiv oder negativ). Man hat etwas, worüber man nachdenken kann - was gut war, macht man weiter, was schlecht war, vermeidet man und versucht, sich noch mehr zu verbessern.“ (14_E02)

Wenn wir unsere Ergebnisse zusammenfassen lässt sich sagen, dass die Proband:innen auch in dieser späteren Phase unserer Intervention die Peers thematisieren, d.h. auch in der späteren Phase der Annäherung an die Selbstevaluation ohne externe Rückmeldungen. In ihren Reflexionen greifen sie so vor allem auf das Feedback von Peers zurück. Den engen Zusammenhang zwischen der Selbstevaluation und dem Peer-Feedback diskutieren wir im nächsten Kapitel.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag hat zwei Ziele verfolgt: Erstens haben wir unsere Intervention zur Entwicklung der Selbstevaluation von angehenden DaF-Lehrer:innen vorgestellt. Zweitens haben wir gezeigt, wie diese den Entwicklungsprozess von der Peer-to-Peer-Evaluation hin zur

Selbstevaluation reflektieren. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen, dass die Proband:innen am Ende der Intervention die Selbstevaluation nur als einen Teil einer komplexen Evaluation der eigenen Leistung betrachten und immer wieder auf Peer-Feedback zurückgreifen. Die Selbstevaluation, so meinten die Proband:innen, erfasst die Leistung (d. h. im vorliegenden Fall das Kurzreferat) eher nur begrenzt und mit einer niedrigen Aussagekraft. Die nötige Aussagekraft erhält die Selbstevaluation erst durch das Korrektiv, durch Feedback von Peers oder den Lehrenden. Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Emotionen wider, die die Proband:innen mit der Selbstevaluation verbinden: Es fehlt ihnen, wenn kein Feedback in die Lernaktivitäten einbezogen wird. Dies gilt nicht nur für den Empfang von Feedback von Seiten der Peers, sondern auch für die Möglichkeit, selbst Feedback an die Peers zu geben. Nicht zuletzt haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Proband:innen die Selbstevaluation und das Peer-Feedback als zwei eng miteinander verbundene Elemente der Selbstevaluation betrachten.

Unseres Erachtens ergeben sich auf Grundlage unserer Interventionsstudie folgende Implikationen für die DaF-Lehrer:innenbildung bzw. für unsere Unterrichtspraxis:

- Um die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation effektiv aufzubauen, muss für die angehenden DaF-Lehrer:innen die Intervention und der ganze Prozess von der Peer-to-Peer-Evaluation bis hin zur eigenen Selbstevaluation transparent sein.
- Die Selbstevaluation ist zwar für die angehenden DaF-Lehrer:innen effektiv, aber sie kann die Peer-to-Peer-Rückmeldung nicht völlig ersetzen. Von den Ausbilder:innen der angehenden DaF-Lehrer:innen sollte mehr darauf geachtet werden, die positiven Auswirkungen der Selbstevaluation hervorzuheben (wie z. B. Vermeidung des ‚observer paradoxes‘, Labov 1970, zit. nach Lennon 2000: 166).
- Bei der Ausbildung von zukünftigen DaF-Lehrer:innen sollte betont werden, dass die Selbstevaluation zum professionellen Kompetenzprofil eines Lehrers/einer Lehrerin gehört (vgl. Klečková et al. 2019). Daher ist sie auch für die künftige Ausübung des Lehrberufs wichtig.
- Die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation sollte aber nicht isoliert gefördert werden, sondern als Teil einer kompetenzorientierten professionellen Entwicklung (d. h. im Zusammenhang mit der Lernerautonomie und den Lernstrategien, siehe Kapitel 2).

Obwohl wir überzeugt sind, dass unsere Studie einen Beitrag zur Fachdiskussion im Rahmen der Professionalisierungsströmungen in der DaF-Lehrer:innenbildung über die Entwicklung der Selbstevaluation leistet, ist zu betonen, dass die Ergebnisse aufgrund der begrenzten Zahl an Proband:innen nicht zu verallgemeinern sind. Weiter ist zu erwähnen, dass unsere Intervention im Rahmen der institutionalisierten Lehrer:innenausbildung stattgefunden hat. Das bedeutet, dass am Ende des Semesters die Proband:innen von der Lehrkraft (und der Forscherin in einer Person) bewertet wurden, was wahrscheinlich Auswirkungen auf die Art der Reflexionen hat.

Abschließend lässt sich aus unseren Ergebnissen entnehmen, dass die Kompetenz zur Selbstevaluation zwar einen Bestandteil des Professionalisierungsprofils von DaF-Lehrer:innen

darstellt. Sie ist jedoch immer als Teil eines Gesamtbildes der Leistung in der Fremdsprache zu sehen und sollte nicht isoliert, sondern komplementär mit einer Peer-to-Peer Evaluation (bzw. externer Evaluation) gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- Bimmel, Peter (2012). Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Blanche, Patrick (1988). Self-Assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *RELC Journal*, 19: 1, 75-93.
- Boud, David (2005). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Routledge.
- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 177-212.
- Brunstein, Joachim C. & Spörer, Nadine (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In Rost, Detlef H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 751-759.
- Dansereau, Donald (1978). The Development of a Learning Strategies Curriculum. In O'Neal, Harold F. (Hrsg.). *Learning Strategies*. New York: Academic Press, 1-29.
- Dickhäuser, Oliver (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20: 1-2, 5-8.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerlach, David & Steininger, Ivo (2016). Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27: 2, 181-199.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- Hübner, Renate (2012). Interventionsbegriffe im Vergleich. In: Krainer, Larissa & Lerchster, Ruth R. (Hrsg.). *Interventionsforschung. Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Band 1. Wiesbaden: Springer, 155-174.
- Janík, Tomáš, Minaříková, Eva, Píšová, Michaela, Uličná, Klára & Janík, Miroslav (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Muni Press.
- Janíková, Věra (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Klečková, Gabriela, Hanušová, Světlana, Píšová, Michaela, Janíková, Věra, Orlova, Natalia, Mašková, Irena, Kourkzi, Alice & Kolmašová, Kamila (2019). *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: NPI.
- Krainer, Larissa & Lerchster, Ruth E. (Hrsg.) (2012). *Interventionsforschung*. Band 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer.

- Lennon, Paul (2000). Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenz. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). Normen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 165-176.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.
- McMillan, James H. & Hearn, Jessica (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87: 1, 40-49.
- Neuner, Gerd & Hunfeld, Hans (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Nieweler, Andreas (2010). Beurteilung mündlicher Leistungen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Klett, Kallmeyer, 215-219.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Poehner, Matthew E. (2012). The Zone of Proximal Development and the Genesis of Self-Assessment. *The Modern Language Journal*, 96: 4, 610-622.
- Rakoušová, Alena (2008). Sebehodnocení žáků.
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/> (12.07.2022).
- Roche, Jörg (2010). Fremdevaluation und Selbstevaluation. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Klett, Kallmeyer, 228-232.
- Rolheiser, Carol & Ross, John A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In: R. D. Small & Thomas, Alice P. (Hrsg.). *Plain Talk about Kids*. Covington, LA: Center for Development and Learning, 43-57.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, Günther (1996). Selbstevaluation lernen lassen. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Bimmel, Peter, Krumm, Hans Jürgen & Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschsprachenunterrichts Sondernummer 1996*, 16-23.
- Stichweh, Rudolf (1997). Professions in modern society. *International Review of Sociology*, 7: 1, 95-102.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010). Dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren.
http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernberatung/autonomiemodell/lernen_manage/index.html (16.03.2022).
- Terhart, Ewald (1992). Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. *Neue Sammlung*, 32, 195-214.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a. : Beltz, 202-224.
- Tesch, Bernd (2006). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht. *Französisch heute*, 37: 3, 228-239.
- Tschechische Schulinspektion (2021). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2020 –*

2021. Praha: Česká školní inspekce.
https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf (01.11.2022).
- Uske, Hans, Völlings, Herrmann, Zimmer, Jochen & Stracke, Christoph (1998). *Soziologie als Krisenwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts*. Münster: LIT.
- Veličková, Jana (2019). Förderung der Selbstevaluation von Lernenden im Fremdsprachenunterricht. In: Kegyes, Erika, Kriston, Renata & Schönenberger, Manuela (Hrsg.). *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage Miskolc/Ungarn, 2017*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 163-171.
- Vollmer, Helmut Johannes (2007). Leistungsmessung, Leistungskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 365-370.
- Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Weskamp, Ralf (2007). Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 382-384.
- Wilkening, Monika (2013). *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Zimmerman, Barry J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41: 2, 64-70.

Angaben zur Person: Mgr. Jana Veličková ist Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität (Tschechische Republik). In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Thema der Selbstevaluation. Sie leitet Sprachpraktische Übungen, in denen sie die Kompetenz zur Selbstevaluation bei den Studierenden entwickelt. Dazu leitet sie Seminare zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.

Kontakt: velickova@ped.muni.cz

Angaben zur Person: Mgr. Miroslav Janík, Ph.D. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (post doc) am Forschungsinstitut für Schulbildung und Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität (Tschechische Republik). In seiner Forschungstätigkeit konzentriert er sich auf verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit und die Fremdsprachenlehrer:innenbildung. Außerdem leitet er Seminare zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Kontakt: mjanik@ped.muni.cz

DOI: DOI 10.24403/jp.1297025