

Elemente der Selbsteinschätzung in den neuesten DaF-Lehrwerken für Fünftklässler

Lipovac, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949839>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-01-25**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Ana Lipovac

Elemente der Selbsteinschätzung in den neuesten
DaF-Lehrwerken für Fünftklässler

Diplomski rad

Mentorica: mr. sc. Irena Petrušić-Hluchý

Zagreb, studeni 2020.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Zahvale

Veliku zahvalnost dugujem asistentici Mireli Landsman Vinković koja mi je pomogala u izradi ovog diplomskog rada i koja je uvijek imala strpljenja i vremena za moje brojne upite.

Zahvaljujem i svojoj mentorici mr.sc. Ireni Petrušić-Hluchý, koju iznimno cijenim kao stručnjakinju i predanu profesoricu. Hvala Vam na svim sugestijama i pomoći tijekom pisanja diplomskog rada.

Na kraju bih zahvalila svojoj obitelji i prijateljima, a posebice mojim roditeljima koji su vjerovali u mene i moj uspjeh, i davali mi vjetar u leđa. Hvala vam na bezgraničnoj ljubavi i strpljenju.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Das Portfolio	2
2.1. Die Herkunft der Portfolioarbeit	2
2.2. Definition, Formen und Merkmale der Portfolioarbeit im Unterricht	3
2.2.1. Merkmale der Portfolioarbeit	4
2.2.2. Ziele eines Portfolios	6
2.3. Das Europäische Sprachenportfolio	7
2.3.1. Gründe für die Entwicklung und Grundfunktionen des Europäischen Sprachenportfolios	8
2.3.2. Teile des Europäischen Sprachenportfolios	9
2.3.3. Lernerautonomie	10
2.3.4. Kann-Beschreibungen und Selbsteinschätzung	12
3. Lehrwerkanalyse in Bezug auf Lernerautonomie mit besonderer Rücksicht auf Selbsteinschätzung	15
3.1. Das Lehrwerk Auf die Plätze, fertig, los 5	16
3.1.1. Das Lehrbuch	17
3.1.2. Das Arbeitsbuch	17
3.2. Das Lehrwerk Applaus! Plus 5	18
3.2.1. Das Lehrbuch	18
3.2.2. Das Arbeitsbuch	19
3.3. Das Lehrwerk Lernen, Singen, Spielen 2	19
3.3.1. Das Lehrbuch	19
3.3.2. Das Arbeitsbuch	19
3.4. Das Lehrwerk Flink mit Deutsch 2 NEU	20
3.4.1. Das Lehrbuch	20
3.4.2. Das Arbeitsbuch	20

3.5. Das Lehrwerk <i>Maximal 2</i>	21
3.5.1. Das Lehrbuch	21
3.5.2. Das Arbeitsbuch	21
3.6. Das Lehrwerk <i>Beste Freunde A1.1</i>	22
3.6.1. Das Lehrbuch	22
3.6.2. Das Arbeitsbuch	22
3.7. Das Lehrwerk <i>Gut gemacht! 5</i>	23
3.7.1. Das Lehrbuch	23
3.7.2. Das Arbeitsbuch	24
3.8. Vergleichende Analyse der sieben Lehrwerke	24
4. Fazit.....	27
Literaturverzeichnis.....	30

1. Einleitung

Seit einigen Jahren liegt die Portfolioarbeit im Trend. Es wurde viel über das große Potenzial dieser Arbeit geschrieben. Einige Bildungspädagogen weisen darauf hin, dass die Portfolioarbeit die Entwicklung von Lernerautonomie fördert. In diesem Sinne wird die Portfolioarbeit als eine alternative Form der Selbstreflexion genutzt, die den Lernenden, aber auch dem Lehrer oder den Eltern, Einsicht in das Selbstbild (der Lernenden) liefert. Mithilfe der Portfolioarbeit können die Lernenden dazu befähigt werden, sich ihrer schulischen und außerschulischen Sprachenlerngeschichte bewusst zu sein, den eigenen Lernstand zu erkennen, einzuschätzen und zu dokumentieren (vgl. ESP Thüringen 2002, S. 4). Trotz vieler genannter Vorteile berichten Lehrpersonen, dass die Portfolioarbeit im Unterricht kaum umsetzbar sei.¹ Es hat sich herausgestellt, dass den Lernenden zuerst die Art und Weise der Selbsteinschätzung erklärt und beigebracht werden sollte. Viele Lernende im jungen Alter verstehen die Ich-Kann-Beschreibungen nicht. Die meisten Lehrwerke fangen beispielsweise mit dem Thema „jmdn. begrüßen und sich verabschieden von“ an, wobei viele junge Lernende die Begriffe „begrüßen“ und „verabschieden“ nicht begreifen können. Sie sind im Stande „Guten Tag!“ zu sagen, verstehen aber nicht, dass sie bei „Ich kann jemanden begrüßen“ einen glücklichen Smiley einkreisen sollen. Viele Lehrer kennen sich weiterhin mit der Portfolioarbeit nicht gut aus. Auch wenn es Lehrende gibt, die an die Portfolioarbeit gewohnt sind, mangelt es an Zeit. Es gibt allerdings einen Teil der Portfolioarbeit, der mehr oder weniger in jedem neueren Lehr- oder Arbeitsbuch vorhanden ist – die sogenannten Kann-Beschreibungen. Lehrwerke sind ein Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses, darum sollte auf die Auswahl der Lehrwerke viel Wert gelegt werden. Sie begleiten die Lernenden von Anfang an und sind nach dem Lehrgang und Alter angepasst.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Vorhandensein der Selbsteinschätzung in den Lehrwerken für Fünftklässler für das Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen in Kroatien. Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, ob in den ausgewählten Lehrwerken Instrumente zur Selbsteinschätzung vertreten sind. Darum beschäftigt sich ein Teil der Diplomarbeit mit der Lehrwerkanalyse, die sich an bestimmte Kriterien orientiert.

Die Arbeit besteht aus vier Teilen. Nach der kurzen Einleitung werden im zweiten Teil der Arbeit die Begriffe Portfolio und Portfolioarbeit umrissen, wobei die Herkunft und Merkmale der Begriffe dargestellt werden. Die Berücksichtigung des Europäischen Sprachenportfolios ist

¹Anmerkung der Autorin: Während meines Schulpraktikums in der Grundschule wurde dieses Thema mehrmals von meiner Mentorin angesprochen.

relevant, da die sogenannten Kann-Beschreibungen, die zur Förderung der Selbsteinschätzung dienen, daraus entstanden sind. Der dritte Teil widmet sich der Lehrwerkanalyse der sieben Lehrwerke, die vom kroatischen Ministerium für Wissenschaft und Bildung bewilligt und seit dem Schuljahr 2019/2020 im Unterricht an kroatischen Grundschulen angewendet werden. Im Anschluss daran wird eine vergleichende Analyse der sieben Lehrwerke dargestellt, damit man eine Übersicht über die Lehrwerke hat. Im vierten Teil wird die Arbeit mit einigen Überlegungen zusammengefasst.

2. Das Portfolio

Der Begriff Portfolio ist kein Gedanke der heutigen Zeit. Es wurde schon in der Renaissance von Künstlern benutzt, die damit ihre Arbeit dargestellt haben (vgl. Ballweg 2015, S. 19). Der Begriff Portfolio lässt sich aus *portare* (lat./it.: tragen) und *folium/foglio* (lat./it.: Blatt) ableiten und bezeichnet ganz allgemein „eine Sammlung verschiedener Schriftstücke und Dokumente, die das Schaffen eines Menschen über einen längeren Zeitraum dokumentieren“ (vgl. Surkamp 2010, S. 244). Dieses Konzept wurde dann im Unterricht eingesetzt. Die heutigen Portfolios haben mit den renaissancistischen weniger zu tun, allerdings weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Das sind ihre Repräsentativität und Aussagekraft, die laut Metzler-Lexikon von der gelungenen Zusammensetzung der Dokumente und der Übersichtlichkeit der Sammlung abhängig sind. Deswegen sollten bei der Zusammenstellung eines Portfolios 3 Funktionen beachtet werden:

1. die prozessdiagnostische Funktion: Das Portfolio soll eine bestimmte Lernentwicklung unter bestimmten Bedingungen in einem bestimmten Zeitraum dokumentieren.
2. die produktorientierte Funktion: Das Portfolio soll bereits erbrachte und aktuelle Leistungen dokumentieren.
3. die Planungsfunktion: Auf der Grundlage der gesammelten Dokumente kann das Portfolio auch als Planungsinstrument für Lernende dienen (ebd.: 244).

Nach der Beschreibung der Funktionen wird einem klar, dass sich Portfolios nicht nur an Schüler bzw. Lernende, sondern auch an Lehrende wenden.

2.1. Die Herkunft der Portfolioarbeit

Der Portfoliogedanke hat sich Ende der 70-er und Anfang der 80-er Jahre in den USA entwickelt, als eine Antwort auf die Fragen nach den Wirkungen schulischer

Leistungsbeurteilungsverfahren. Damals waren „kontinuierliche externe Leistungsüberprüfungen“ in Form von „*multiple choice tests*“ typisch, was dazu geführt hat, dass Lernprozesse wegen einer Praxis des „Teaching to the Test“ vernachlässigt wurden (vgl. Korth 2015, S. 13). Die Schüler konnten die Prüfungen bestehen, waren aber nicht im Stande, einfache Texte zu verstehen. Dies hatte zur Folge, dass es wichtiger war, dass etwas gelernt wurde, als was gelernt wurde. Eine solche Arbeitsweise wurde kritisiert und einer der Begründer des Portfolioeinsatzes, Peter Elbow, fragte nach der „spiegelbildlichen Gültigkeit von Lebens- und Schulsituationen“ bzw., ob tatsächlich Kompetenzen verlangt und abgefragt wurden, die zur Bewältigung alltäglicher oder zukünftiger Anforderungen notwendig sind (vgl. Rentsch-Häcker 2010, S. 6-7). Diese und ähnliche Fragen haben zur Förderung und Entwicklung des Portfolioansatzes geführt und dienten als Grundlage für die Leistungsbewertung von Lernenden und Studierenden, damit eine höhere Validität als bei punktuellen Tests garantiert wird (vgl. Surkamp 2010, S. 244).

2.2. Definition, Formen und Merkmale der Portfolioarbeit im Unterricht

Wenn man sich unterschiedliche Quellen anschaut, stellt man fest, dass es viele Definitionen zum Begriff Portfolio gibt. Deswegen stellt sich die Frage, ob so viele Definitionen eine Gemeinsamkeit aufweisen, damit man feststellen kann, dass das Portfolio ein einzigartiges Konzept ist. Unter Definition versteht man oft eine präzise und geschlossene Dimension eines Wortes, was im Widerspruch zum Begriff Portfolio steht, der durch seine Offenheit geprägt ist (vgl. Korth 2015, S. 15). Die wahrscheinlich älteste Definition des Begriffs Portfolio im Unterricht stammt aus dem Jahr 1991. Die Definition wurde im Artikel *What Makes a Portfolio a Portfolio?* der Zeitschrift *Educational Leadership* veröffentlicht und bezieht sich auf eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten, die Lernfortschritte zeigt und dabei die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, Kriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der Lernenden schließt:

„A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student’s efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflexion.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 60).

Die Definition von Paulson F., Paulson P. und Meyer lässt genug Raum für eine offene Zusammenstellung des Portfolios und sieht den Lernenden als einen aktiven Beteiligten an

diesem Prozess. Eine solche Arbeitsweise sollte demnach einen fruchtbaren Boden im handlungsorientierten Unterricht finden, denn ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht den SuS, dass sie mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten, dabei in der Fremdsprache kommunizieren und ihre Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. Surkamp 2010, S. 98). In der Literatur kann man auch andere Portfoliodefinitionen finden bzw. Unterschiede im Verstehen des Begriffs. Beispielsweise unterscheiden Portfoliopraktiker in den USA Portfolios im engeren und weiteren Sinne des Wortes. Die engere Verwendung des Begriffs versteht das Portfolio als „alternatives Beurteilungsinstrument“, während sich die weitere Verwendung auf das Portfolio als „Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument“ bezieht (Korth 2015, S. 16). Angesichts der Vielfalt an Definitionen ist es von großer Bedeutung, dass der Lehrende und der Lernende daran zusammenarbeiten bzw. bestimmen, wofür man das Portfolio benutzt. Nach Felix Winter sollten sich die Lehrenden auf ihre Lernenden als ganze Personen einlassen, wobei die Lernenden lernen müssen, selbstständiger zu agieren und Verantwortung für ihr Lernen und ihre Leistungen zu übernehmen. Falls man sich entscheidet, das Portfolio in den Unterricht einzuführen, dann heißt das, den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten, und nicht nur für sie. Mit der Portfolioarbeit gibt man auch den Schülerinnen und Schülern Raum für initiatives Lernen und versucht, ihre Lernentwicklung ins Zentrum des Unterrichts zu stellen (vgl. Schwarz, Volkwein, Winter 2008, S. 24).

2.2.1. Merkmale der Portfolioarbeit

Paulson, Paulson und Meyer haben in ihrem Artikel *What Makes a Portfolio a Portfolio? (1991)* einige Richtlinien gegeben, die bei der Portfolioarbeit zu berücksichtigen sind:

“Developing a portfolio offers the student an opportunity to learn about learning.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 61)

Ein Portfolio bietet den Lernenden die Möglichkeit, das Lernen zu lernen.² Wenn die Lernenden an der Portfolioarbeit teilnehmen bzw. wenn es ihnen ermöglicht wird, eigene Interessen, Kenntnisse oder Kompetenzen darzustellen, führt das dann zur Entwicklung der Individualisierung und Selbstbestimmung im Lernprozess. Deswegen erwartet man, dass die Lernenden während des Prozesses über sich selbst nachdenken und reflektieren (vgl. Breuer 2009, S. 185). Reflexion ist ein Element, das sehr oft mit dem Portfolioprozess verbunden wird.

²Anmerkung der Autorin: Das Zitat wurde frei in Anlehnung an das englische Original übersetzt.

Es geht nämlich um eine Fähigkeit, den eigenen Lernprozess kritisch zu betrachten, um zu entdecken, was für das weitere Lernen wichtig ist. Wenn die Schüler ihre eigene Leistung mit den vorgeschlagenen Zielen und Kriterien vergleichen, dann nennt man das *Selbsteinschätzung*, was einen Teil der Reflexionsfähigkeit bildet (vgl. Korth 2015, S. 21).

“The portfolio is something that is done by the student, not to the student.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 61)

Ein Portfolio wird von den SchülerInnen erstellt, das bedeutet, die SchülerInnen werden als aktive Teilnehmer angesehen. Sie haben die Freiheit, eigene inhaltliche und methodische Schwerpunkte zu setzen, aber auch ihre Arbeitspartner oder Sozialformen auszuwählen, was das individualisierte Lernen fördert (vgl. Korth 2015, S. 20). Da der Schüler in den Auswahlprozess eingebunden wird, lernt er seine eigene Arbeit einzuschätzen.

“The portfolio is separate and different from the student’s cumulative folder.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62)

Da ein Portfolio keine Sammelmappe ist, sollten die Leistungsbelege nur dann miteinbezogen werden, wenn sie dem Inhalt des Portfolios eine neue Bedeutung verleihen (vgl. Breuer 2009, S. 185).

“The portfolio must convey explicitly or implicitly the student’s activities; for example the rationale (purpose for forming the portfolio), intents (its goods), contents (the actual displays), standards (what is good and not-so good performance), and judgements (what the contents tell us).” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62)

In einem Portfolio sollten die Aktivitäten der SchülerInnen implizit oder explizit dargestellt werden, z. B. der Grund für die Erstellung eines Portfolios, das Ziel und der Zweck eines Portfolios oder die aktuellen Inhalte und Kriterien, die einem helfen, festzustellen, wenn eine Leistung gut oder weniger gut ist (vgl. Breuer 2009, S. 185).

“The portfolio may serve a different purpose during the year from the purpose it serves at the end.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62)

Wie schon oben erwähnt, impliziert das Portfolio ein offenes Unterrichtskonzept. Oder anders gesagt, der Zweck des Portfolios kann sich im Bildungsverlauf verändern. Darum wird dem Portfolio eine Brückenfunktion zugeschrieben, da es zwischen verschiedenen Lernprozessen und Lernerfahrungen vermittelt (vgl. Korth 2015, S. 20). Diese Brückenfunktion kann man am Beispiel des Lehrer- oder Schulwechsels erklären. Das Portfolio kann dem übernehmenden

Lehrenden individuellen Leistungsstand der SchülerInnen aufzeigen und auf diese Art und Weise ermöglichen, dass der übernehmende Lehrer die SchülerInnen bzw. ihre schulischen und außerschulischen Leistungen oder Lernerfahrungen besser kennenlernt. Aufgrund dieser Annahme und des Lernzustandes der SchülerInnen könnte der Lehrer dann weitermachen.

“A portfolio may have multiple purposes, but these must not conflict.” (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62)

Portfolio kann mehrere Zwecke haben. Die Schülerperspektive reflektiert sich in der Auswahl der Materialien. Das heißt aber nicht, dass dieselben Informationen kein Interesse bei den Lehrern wecken, denn die individuellen Interessen und Zielsetzungen der Lernenden sind beispielsweise guter Ausgangspunkt für Feedbacks (vgl. Breuer 2009, S. 185). Obwohl das Portfolio mehreren Zwecken zugleich dienen kann, gibt es einen universellen Zweck, dem fast alle Portfolios folgen: die Fortschritte bezüglich vorgegebener Lernziele: *„One purpose that is almost universal in student portfolios is showing progress on the goals represented in the instructional program.“* (Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62).

“Many of the skills and techniques that are involved in producing effective portfolios do not happen by themselves.”(Paulson F.; Paulson P.; Meyer 1991, S. 62)

Um ein erfolgreiches Portfolio zu erstellen, braucht man die Zusammenarbeit beider Seiten, der SchülerInnen und der Lehrer. Die SchülerInnen sollten dabei unterstützt werden, indem sie geeignete Übungen und Beispiele für den Unterricht bekommen (vgl. Breuer 2009, S. 185).

2.2.2. Ziele eines Portfolios

In der Literatur besteht keine explizite Auflistung von Portfoliozielen. In verschiedenen Quellen werden Aufgaben der Portfolioarbeit genannt, aus denen man dann die Ziele ableiten kann. Jedoch bestehen keine empirischen Belege dafür. Es geht nämlich nur um Erfahrungswissen und Hoffnungen, die mit dem Portfoliokonzept verbunden sind. Die Tatsache, dass weder Richtlinien noch Ziele spezifisch bestimmt sind, beweist wieder, dass das Portfoliokonzept der Offenheit treu bleibt. Aufgrund dieser Offenheit des Konzeptes wird es dann möglich, verschiedene Bedürfnisse der SchülerInnen zu erkennen und unterschiedliche Leistungsnachweise zu schätzen. Unterschiedlicher Leistungsnachweis heißt in diesem Kontext, dass jeder Schüler/jede Schülerin nach seinen/ihren eigenen Möglichkeiten etwas leistet. Auf diese Weise zeigt das Portfolio auch ein wünschenswertes Merkmal auf und das ist der Respekt vor den individuellen Unterschieden. Jedoch sollte jeder Schüler/jede Schülerin

sieben charakteristische Arbeitsschritte ausführen, welche die Portfolioarbeit impliziert. Der erste Schritt ist das Gestalten. Damit versteht man den Prozess, in dem die SchülerInnen die Planung organisieren und das Portfolio selbst gestalten, sowohl inhaltlich als auch ästhetisch. Das Sammeln heißt, dass die SchülerInnen für die Zusammenstellung und Aufbewahrung ihrer Produkte zuständig sind. Weiterhin kommt das Auswählen, wobei die SchülerInnen eine begründete Entscheidung treffen, die dabei helfen sollte, ihre eigene Entwicklung sichtbar zu machen. Das Steuern betont wieder, dass die SchülerInnen in diesem Prozess nicht allein sind. Sie werden durch gemeinsame Arbeit und Vereinbarung gesteuert, damit sie sich im Portfolioprozess orientieren können. Danach spricht man von Bewerten. In dieser Phase sind persönliche Einstellungen der SchülerInnen im Vordergrund, denn mithilfe der Lehrer, ihrer Mitschüler und Eltern formulieren sie Meinungen zu den einzelnen Produkten. Die SchülerInnen dokumentieren ihre eigene Arbeit, die als Ersatz oder Ergänzung für übliche Zeugnisse genutzt werden können. Am Ende spielt das Kommunizieren eine bedeutsame Rolle, weil es als Schlussfolgerung dient. Die SchülerInnen sprechen über ihr Lernen, ihre Leistungsentwicklung und reflektieren über den ganzen Arbeitsprozess (vgl. Breuer 2009, S. 186). Da eine Menge Aufgaben von den SchülerInnen erwartet wird, muss einem klar sein, dass die Unterstützung und Kooperation der Lehrkraft erforderlich sind. Die SchülerInnen befinden sich beim Portfolioprozess in einer ganz neuen Situation, in der sie keine Erfahrung haben, darum müssen die Anweisungen der Lehrer immer mitlaufen. Der Lehrer hat eine gewisse aufklärerische Funktion, die er auf die SchülerInnen ausübt, indem er sie ermutigt, den eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und die eigenen Fehler als Lernmöglichkeit zu sehen. Für viele SchülerInnen stellt die Selbstständigkeit ein Problem dar, weil sie an feste Hinweise von den Lehrern gewöhnt sind. Deshalb wird empfohlen, die SchülerInnen bei der Formulierung der Ziele oder bei der Evaluation und Reflexion der eigenen Arbeit zu unterstützen. Diese Prozesse sollten gemeinsam geübt werden, damit ein Schüler/eine Schülerin im Stande wäre, das Kompetenzraster als ein Mittel zu sehen, an dem er/sie sich orientieren kann (vgl. ebd.: 187).

2.3. Das Europäische Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) bezeichnet eine strukturierte Sammlung von Dokumenten, die den Lernenden helfen, ihre Fortschritte in Richtung einer mehrsprachigen Kompetenz zu dokumentieren. Das Portfolio besteht aus unterschiedlichen persönlichen Arbeiten, welche die eigene Mehrsprachigkeit, Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, Sprachenlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen transparent darstellen (vgl. ESP Thüringen 2002, S. 3). Die Idee eines Sprachenportfolios stammt aus dem Jahr 1991 und ist mit

dem vom Europarat entwickelten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) eng verbunden. Da das ESP auf dem GER beruht, wäre es sinnvoll, die Merkmale der Grundlage darzustellen. 1991 fand in Rüslikon das Symposium des Europarats zum Thema „Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification“ statt. Während des Symposiums wurde empfohlen, einen allgemeinen Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa zu schaffen und aufgrund des Referenzrahmens ein europäisches Sprachenportfolio zu entwickeln (vgl. Schneider 1999, S. 1). Jedoch, was ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen? Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen gibt „eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa.“ (Europarat 2001, S. 14). Im Referenzrahmen wurde beschrieben, was zu lernen ist, wenn man eine Sprache für Kommunikation benutzen will und welche Kenntnisse und Fertigkeiten man sammeln und entwickeln muss, um kommunikativ erfolgreich zu handeln (vgl. ebd.: 14). Da im Referenzrahmen die Kompetenzniveaus definiert sind, hat man in jeder Lebensphase einen Kompass für die Messung eigener Lernfortschritte. Seit dem Jahr 2000 lautet das Motto der Europäischen Union „In Vielfalt geeint“, das einen immer daran erinnert, dass verschiedene Kulturen, Traditionen und Sprachen den europäischen Kontinent bereichern.³ Obwohl die Vielfalt der Sprachen in Europa unser Reichtum ist, gibt es Hindernisse im Sprachunterricht, die mithilfe des GERs zu beseitigen sind. EU-Bürger kommen aus Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen, die eigene Prinzipien und Bildungspolitik durchführen, die dann in den Unterschieden resultieren. Daher bietet der Referenzrahmen Werkzeuge für Lernende und Führungskräfte im Bildungswesen, damit man eine gemeinsame Grundlage für die klare Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden schaffen könnte. Genau diese Transparenz der Ziele, Inhalte und Methoden, aber auch Qualifikationsnachweise fördert die internationale Zusammenarbeit im Bereich der Fremdsprachen (vgl. ebd.: 14).

2.3.1. Gründe für die Entwicklung und Grundfunktionen des Europäischen Sprachenportfolios

Es ist klar, dass das Europäische Sprachenportfolio aus bestimmten Motiven und Gründen entstanden ist, die das Sprachenportfolio von den anderen Portfoliotypen unterscheiden. Vor allem werden in der Literatur drei Gründe genannt: Mobilität und

³https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de

Transparenz, erweiterte Leistungsbeurteilung und autonomes Lernen. Damit wollte man aufzeigen, dass das Sprachenlernen, die Mehrsprachigkeit und der Multikulturalismus im Zentrum der Sprachprojekte des Europarats stehen. Die Mobilitätsraten stiegen (und steigen noch immer) in allen europäischen Mitgliedstaaten, deswegen fragte man sich zu Recht, wie man Sprachdiplome aus unterschiedlichen Ländern vergleichen und schließlich anerkennen konnte. Deshalb wurden viele Anstrengungen unternommen, damit man die Sprachdiplome transparent und vergleichbar macht. Das Sprachenportfolio beinhaltet geförderte Kompetenz- und Niveaubeschreibungen, die dann durch seine Verbreitung, die Mobilität in Europa erleichtern können. Zur Erweiterung der Leistungsbeurteilung haben eintönige Beurteilungsmethoden beigetragen. In einem bestimmten Moment hat man festgestellt, dass viele wichtige Bereiche wie landeskundliche oder soziokulturelle Kompetenzen aus Prüfungen ausgeschlossen waren. Danach war die resultatorientierte Evaluation wichtiger als die Berichte und Resultate einer kontinuierlichen Beobachtung. Mit dem Sprachenportfolio möchte man alle Aspekte einer Beurteilung umfassen, damit man umfangreichere Informationen über den Lernprozess haben kann. Immer mehr gewinnt das autonome Lernen an Bedeutung. Sogar neue Lehr- und Lernmaterialien bieten heutzutage Mittel zur Reflexion über Lernziele oder Lernstrategien, sowie Übungen zum Lernen des Lernens. Mit der wachsenden Digitalisierung werden auch verschiedene Quellen für selbstgesteuertes Lernen im Internet zur Verfügung gestellt. Unter autonomem Lernen versteht man, dass die Lernenden über Lernziele, Methoden, Lernmaterialien, aber auch Evaluation mitentscheiden können. Jedoch kommt es selten vor, dass die Lernenden über Lernerfolge beurteilen, besonders weil es tief verwurzelt ist, dass die Evaluation durch außenstehende Experten erfolgt. Das Portfolio sollte demnach den Lernenden helfen, diese Annahmen abzubauen, indem sie das Portfolio benutzen, um ihre eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten einzuschätzen und dabei mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. Schneider 1999, S. 4-6).

2.3.2. Teile des Europäischen Sprachenportfolios

Das Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachlernbiografie und Dossier. Im Sprachenpass wird gezeigt, welches Niveau man in verschiedenen Sprachen erreicht hat. Das zeigt man in Form von erworbenen Diplomen oder anderen Spracherfahrungen, die man während des Lernprozesses gesammelt hat. Diese Übersicht bezieht sich immer auf die sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Bei der Selbstbeurteilung hilft ein Raster mit Beschreibungen in punkto Fähigkeiten in den Bereichen: Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, mündliche

Interaktion und Produktion. Seit 2018 gibt es einen neuen Begleitband mit Deskriptoren, die wegen neuer Bedürfnisse in den Bereichen Technologie und kommunikative Aktivitäten entstanden sind. Dazu zählen Online-Interaktion, plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz und Mediation (GER 2020, S. 26-27). Dieses Raster erleichtert den Lernenden, ihre Kompetenzen zu differenzieren und sie anderen vorzuzeigen. Man muss nicht unbedingt in jedem Bereich auf dem gleichen Niveau sein. Man kann ein höheres Niveau im Bereich Schreiben haben, aber ein niedrigeres im Bereich mündliche Produktion. Die Sprachlernbiografie gibt zuerst einen persönlichen Überblick über die Sprachlernerfahrungen der jeweiligen Lernenden. In diesem Teil berichtet der Lernende über seine Spracherfahrungen zu Hause oder im Ausland, mit der Familie oder Freunden, welche Sprache er noch lernen möchte usw. Danach kommen die Checklisten zur Selbsteinschätzung, die sich wieder auf die sechs Hauptniveaus des Europarats beziehen. Bei diesen Checklisten haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre gegenwärtigen Kenntnisse einzuschätzen und abzuheben. Sie können aber auch ihre Einschätzungen von den anderen Personen überprüfen lassen und auf diese Weise erfahren, welche Ziele sie schon erreicht haben und welche noch zu erreichen sind. Anders gesagt, die Checklisten sind auch eine gute Quelle für die Planung des weiteren Lernens. Im Dossier sollte man anschaulich zeigen, was in verschiedenen Sprachen geleistet wird. Das heißt, man kann Kopien von Zertifikaten oder Teilnahmebescheinigungen beifügen, die dann den aktuellen Stand dokumentieren. Das Dossier kann man regelmäßig ergänzen und die Lernenden können entscheiden, welche Zertifikate für sie nützlich sind und welche sie brauchen (vgl. Schneider 1999, S. 8-11). Obwohl das Engagement der Lernenden betont ist, sollte man die Lehrenden aus diesem Prozess nicht ausschließen, denn vom regelmäßigen Austausch der Informationen über den Lernprozess können beide Seiten profitieren. Die Lernenden können mithilfe des Sprachenportfolios ihre Sprachenkenntnisse selbst einschätzen, darüber reflektieren, das weitere Lernen planen und die anderen über den aktuellen Lernstand informieren. Die Lehrenden können dadurch die Lernenden besser kennenlernen, sie beraten und motivieren, ihnen helfen, selbständig zu lernen, oder sie anhand des Portfolios bewerten (vgl. ebd.: 19-20).

2.3.3. Lernerautonomie

Autonomie, ganz allgemein, bedeutet Unabhängigkeit. Folglich kann ein autonomer Mensch unabhängig denken und handeln, und in fast jeder Gesellschaft wird danach gestrebt (vgl. Kashani 2014, S. 6). Genau das wollen Lehrende bei den Lernenden auslösen. Die Lernerautonomie ist ein Begriff, über den viel geschrieben und diskutiert wird, deshalb

benutzen Experten unterschiedliche Bezeichnungen dafür: Autodidactic (learning), Learner independence, Self-directed learning, Self-education, Self-guided learning and self-managed learning (vgl. Jeftic 2010, S. 471). Der Begriff stammt von Henri Holec: „Autonomy is the ability to take charge of one's own learning.“ (ebd.: 471). Damit wird erklärt, welche Fähigkeiten der Lernende besitzt, aber nicht welche Methode dafür geeignet ist. Trotz großer Vielfalt der Definitionen einigten sich Experten aus dem Bildungsbereich, dass die Entwicklung der Lernerautonomie die Zusammenarbeit beider Seiten einbezieht. Sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrer sollten daran arbeiten, obwohl das aus dem Begriff Lernerautonomie nicht gleich ersichtlich ist. Hier spricht man von einem anspruchsvollen Terminus, weil er ein Ideal des Fremdsprachenunterrichts ist. Es wird versucht, die Selbstständigkeit der Lernenden zu stärken, damit sie eines Tages im Stande sind, weitere Sprachen je nach Bedarf zu lernen (vgl. Apeltauer 2010, S. 20). Im Laufe der Jahre gewinnt die Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik an Bedeutung. Die Lerner sind zum selbständigen Lernen anzuregen, wobei man Lernstrategien vermitteln sollte, damit sich die Autonomie der Lerner entwickelt. Schon in den 70er Jahren wurde darüber diskutiert, dass Lerner über das Potenzial verfügen, eine Fremdsprache zu lernen, indem sie:

1. sich Ziele setzen.
2. Inhalte und ihre Progression bestimmen.
3. Methoden und Techniken zur Erreichung der gesetzten Ziele auswählen.
4. ihr eigenes Lernverhalten überwachen (monitoring).
5. und evaluieren, was sie gelernt haben (ebd.: 22).

Damit man noch besser dieses Konzept versteht, wurde diskutiert, was Lernerautonomie nicht ist. Little, Dam und Legenhausen heben in ihrem Buch *Language Learner Autonomy* (2017) hervor, dass die Lernerautonomie nicht zu einem fakultativen Inhalt gehört, sondern zum pädagogischen Imperativ, deswegen hat die Lernerautonomie nichts damit zu tun, dass ohne Lehrkraft gelernt wird, oder dass Lehrkräfte ihre Initiative oder Kontrolle aufgeben. Man spricht hier von keiner neuen Methode und keinem Dauerstand. Es ist üblich, dass die Lerner sich in einem Teil autonom verhalten, wobei sie in einem anderen nicht so selbstständig sind (vgl. Apeltauer 2010, S. 22-23). Obwohl schon erwähnt wurde, dass man unter Lernerautonomie Unabhängigkeit versteht, bedeutet das keine absolute Unabhängigkeit. Unsere Autonomie ist eigentlich durch die jeweilige Gruppe eingeschränkt, aber das bedeutet nicht, dass man in dieser Umgebung keine Autonomie entwickelt. Deswegen wird gesagt, dass: „Intelligenz und Kreativität im Rahmen von Gruppenarbeit nicht addiert, sondern potenziert werden.“ (ebd.: 23). Anders gesagt, beim Austausch von Meinungen und Überzeugungen

gewinnt man an Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, und diese Zusammenarbeit hilft Individuen, klarer zu denken und vielleicht auch eine bessere Arbeit zu leisten, als wenn man alleine arbeitet (vgl. ebd.: 23).

2.3.4. Kann-Beschreibungen und Selbsteinschätzung

Wie schon erwähnt, hat das ESP zum Ziel, Lernerautonomie und Selbstständigkeit zu fördern. Die vorstehend genannten Begriffe sind zentrale Konzepte im modernen Fremdsprachenunterricht, daher wird im neuen Curriculum, das als Teil der Bildungsreform *Škola za život* entstanden ist, darauf hingewiesen:

„Učeničko preuzimanje odgovornosti za osobno učenje jezika ključ je uspješnoga ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom i međukulturnom komunikacijskom kompetencijom u njemačkome jeziku i preduvjet njegova cjeloživotnog razvoja.“⁴

Trotzdem wird in der Praxis auf einige Schwierigkeiten gestoßen, weil es ziemlich anspruchsvoll und herausfordernd ist, diese Fähigkeiten selbst zu entwickeln. Da diese Fähigkeiten nicht angeboren sind, muss Lernenden bewusst gemacht werden, dass der Lernprozess kein mechanischer Prozess ist, sondern eher ein Prozess, für den die Lernenden Initiative und Verantwortung übernehmen: „(...) učenik mora osvijestiti proces učenja s ciljem stjecanja znanja i vještina za ostvarivanje svojih komunikacijskih ciljeva.“ (Vrhovac 2019, S.84). Die angebotenen Deskriptoren in Sprachlernbiografien oder DaF-Lehrwerken sind dabei hilfreich. Sie werden als „Kann-Beschreibungen“ definiert, weil sie in Form von Aussagen sind, die beschreiben, was die Lernenden in der Sprache können bzw. wozu sie in der Lage sein sollen. Anknüpfend daran wäre das von der Bildungsreform *„Škola za život“* vorgestellte Bildungsverfahren erwähnenswert. Dieses Verfahren verfolgt kontinuierlich Sprachentwicklung der Lernenden, wobei es den Lernenden ein regelmäßiges Feedback gibt, das sie ermuntert, über das eigene Lernen nachzudenken.⁵ Lehrende spielen dabei eine wichtige Rolle, weil sie Lernende in diesem Prozess unterstützen und steuern. Laut einigen Untersuchungen sind auch Lernende in den Grundschulen bei der Selbsteinschätzung relativ objektiv, was den Lehrenden geholfen hat, einen offenen Dialog mit den Lernenden zu führen und ihre Schwierigkeiten besser zu verstehen (vgl. Vrhovac 2019, S. 84). GER stellt eine Liste von Deskriptoren bzw. von Niveaus (A1-C2) zur Verfügung. Die Niveaus werden mit

⁴Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (15.7.2020)

⁵vgl. Galović, Marija: Vrednovanje u nastavi stranih jezika <https://www.profil-klett.hr/vrednovanje-u-nastavi-stranih-jezika> (15.7.2020)

sogenannten Kann-Beschreibungen definiert, die eine Orientierung für das Lernen bieten und ein besseres Instrument bei der Abschätzung von Sprachentwicklungen sind. Mithilfe der Deskriptoren wird nicht nur auf Endresultate von Tests fokussiert, sondern mehrere Aspekte werden in Betracht gezogen. Mit den Kann-Beschreibungen wird eine positive Formulierung von Lernzielen auf allen Niveaus promoviert. Dies ist alles mit dem GER-Blickwinkel verbunden, der Sprache als ein Werkzeug für einen sozialen, professionellen und zur Ausbildung gehörenden Erfolg betrachtet. Diese Annahme trägt dem Ziel vom Europarat bei, dass jede Bürgerin und jeder Bürger das Recht auf inklusive Bildung haben (vgl. CEFR Companion Volume 2018, S. 25). Der GER-Ansatz, geführt von Kann-Beschreibungen, im Gegensatz zu alten Ansätzen und Lehrplänen, die auf einer linearen Entwicklung von Sprachstrukturen basieren, orientiert sich mehr auf die Sprache, die man im Alltag braucht und benutzt. Deswegen propagieren Kann-Beschreibungen Sprachbeherrschung und kein Sprachdefizit, bei dem betont wird, was noch nicht erreicht wird. Diese positive Formulierung gilt als Basis für die Entwicklung eines Lehrplans oder Kurses, die auf realen Kommunikationsbedürfnissen basieren. Die Kann-Beschreibungen sind demnach eine gute Idee für die Unterrichtsplanung, weil sie beschreiben, was die Lernenden in einer Sprache können oder können sollen. Trotzdem ist es wichtig zu betonen, dass Kann-Beschreibungen eine Hilfe und Unterstützung und keine Standardisierungsmethode sind: „One thing should be made clear right away. We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them“ (ebd.: 26). Der Can-do-Ansatz wurde in den 70er eingeführt, denn es gab immer mehr Interesse an Kursen für Wirtschaftssprache. Die Einschätzungen nach definierten kommunikativen Kriterien wurden immer wichtiger und zuletzt wurden die Kann-Beschreibungen bei der Selbsteinschätzung als Weg zur Selbstreflexion und Motivation gesehen (vgl. ebd.: 32). Heutzutage werden Kann-Beschreibungen immer mehr angewendet. Das heißt, sie werden nicht nur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, sondern auch in anderen Fächern. Die neue kroatische Schulreform „Škola za život“ setzt darauf, dass im Unterricht drei Typen von Bewertung eingesetzt werden. Der erste Typ heißt „Bewertung zum Lernen“ und bei diesem Typ ist die Lehrerrolle betont. Die Lehrenden beobachten und notieren kontinuierlich, was die Lernenden erreicht haben. Der Prozess soll Reflexion über das eigene Lernen, Verstehen von Lernen und Lernresultaten und höhere Lern- und Lehreffizienz anregen. Unterschiedliche formelle und informelle Methoden, wie Fragestellung, Überprüfung von Hausaufgaben, Portfolioarbeit usw. werden dabei gebraucht. Während dieser Bewertung werden die Lernenden nicht benotet. Der zweite Typ heißt „Bewertung als Lernen“ und in diesem Prozess übernehmen die Lernenden

die wichtigste Rolle, weil sie sich selbst und ihre Mitschüler bewerten. Dabei lernen die SchülerInnen, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren und sich selbst und die anderen einzuschätzen. Auf diese Weise fördern sie ihre Selbstständigkeit beim Lernen. Die Lernenden benutzen Portfolios, Lerntagebücher oder Raster zur Selbsteinschätzung. Der Prozess wird nicht benotet, aber es wird ein Feedback der Lehrenden gegeben. Der dritte Typ „Bewertung des Gelernten“ ist die Bewertung, die zu einer Note führt. Die Lehrenden prüfen die Lernenden mündlich und schriftlich. Gruppenarbeiten, Essays und Projekte werden benotet, aber die Note besteht aus einem Bewertungstyp oder einer Kombination von mehreren Bewertungstypen (vgl. Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije 2019, S. 55). Die Raster zur Selbsteinschätzung sind in der Ich-kann-Form sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch. Im Lehrerhandbuch „Applaus! Plus 5“, das ein Handbuch für das gleichnamige Lehrwerk für das fünfte Lernjahr in der Grundschule ist, gibt es Raster in beiden Sprachen. Die Raster werden am Ende der Unterrichtsstunde oder am Ende der Lektion gegeben. Am Ende der Unterrichtsstunde mit dem Thema „Freunde für immer“ kann beispielsweise den Lernenden eine Liste zur Selbsteinschätzung (Tabelle 1) gegeben werden:

Tabelle 1: Beispiel für ein Raster zur Selbsteinschätzung, aus dem Lehrerhandbuch Applaus! PLUS 5, S.145, 2019

Vrednovanje za učenje – Lista za samoprocjenu

	Ich kann das sehr gut.	Ich brauche noch ein bisschen Übung.	Ich brauche noch viel Übung.
Ich kann 5 Informationen über meine Freunde sagen.			
Ich kann 5 Aktivitäten aufzählen.			
Ich kann 3 Tipps zum Thema <i>Freundschaft</i> geben.			
Ich kann über meine Freundin/meinen Freund berichten.			

Im selben Lehrerhandbuch gibt es wieder eine Liste zur Selbsteinschätzung (Tabelle 2), aber auf Kroatisch. Die Meinungen sollen in Form von drei Smileys notiert werden:

Tabelle 2: Beispiel für ein Raster zur Selbsteinschätzung, aus dem Lehrerhandbuch Applaus! PLUS 5, S. 261, 2019

Vrednovanje za učenje – lista za samovrednovanje

			
Mogu opisati događaj.			
Mogu objasniti kako se igra nogomet.			
Mogu reći što radim na izletu.			
Mogu opisati svoga kućnog ljubimca.			

Wie diese zwei Beispiele zeigen, können die Raster in beiden Sprachen vorkommen und unterschiedlich illustrativ dargestellt werden. Für die jüngeren Lernergruppen werden die Checklisten mit Bildern oder Smileys vorbereitet, während bei den älteren Gruppen eher Ich-kann-Aussagen vertreten sind.

3. Lehrwerkanalyse in Bezug auf Lernerautonomie mit besonderer Rücksicht auf Selbsteinschätzung

Die Lehrwerkanalyse innerhalb dieser Arbeit verfolgt die oben beschriebenen theoretischen Grundlagen. Da sich diese Arbeit auf eine spezifische Lernergruppe bezieht, das heißt auf Fünftklässler, wurden jene DaF-Lehrwerke, die dieser Lernergruppe momentan zur Verfügung stehen, der Analyse unterzogen. Das Hauptziel einer Analyse besteht darin, die Lehrwerke objektiv darzustellen, wobei bestimmte Kriterien beachtet werden müssen. Dem Kriterienraster zufolge, das von Claudio Nodari in „Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke“ 1999 verfasst wurde, gibt es unterschiedliche Kriterien, die der jeweiligen Analyse beitragen können. Die Kriterien, die sich an autonomiefördernde Lehrwerke richten, sind (vgl. Nodari 1999, S. 200-213):

1. Orientierung im Lehr-/Lernprozess
2. Übertragung von Verantwortung
3. Reflexion über Lernprozesse
4. Erweiterte Lernformen
5. Gebrauch der Zielsprache

6. Reflexion über Sprache
7. Interkulturelles Lernen

Diese Diplomarbeit orientiert sich vor allem an Selbsttests und Selbsteinschätzung, die unter der Rubrik „Reflexion über Lernprozesse“ vorhanden sind. Darum werden andere Kriterien bei dieser Analyse nicht in Betracht gezogen. Die Lehrwerke werden nach den folgenden Kriterien, die auf den von Nodari festgelegten Kriterien basieren, analysiert:

1. Rückblicke auf die Lerninhalte (am Ende eines Kapitels) werden angeboten.
2. Das Lehrwerk liefert Instrumente zur Selbsteinschätzung.
3. Das Lehrwerk liefert einen Lösungsschlüssel zu geschlossenen Übungen zur selbstständigen Korrektur.
4. Das Lehrwerk gibt Anregungen zur Reflexion über die Bedingungen und Möglichkeiten des Spracherwerbs (z.B. mit Sprachlernbiografien, mit Checklisten usw.)
5. Die Lernenden werden angeregt, ihre Erfahrungen mit Sprachenlernen zusammenzutragen und zu reflektieren.

Da Lehrwerke einer ständigen Veränderung unterliegen, der oft die Veränderung der Bildungspolitik zugrunde liegt, ist es immer nützlich Neuigkeiten hervorzuheben und zu kontextualisieren. Die neuen Ausgaben der sieben Lehrwerke, die in dieser Arbeit analysiert werden, wurden im Jahr 2019 im Rahmen der Bildungsreform *Škola za život* vom Ministerium für Wissenschaft und Bildung bewilligt und im Unterricht eingesetzt.

Das Ziel dieser Lehrwerkanalyse ist es, festzustellen, ob es im Lehrwerk Anregungen zur Selbsteinschätzung in Form von Checklisten, Selbsttests o.Ä. gibt und in welcher Sprache sie verfasst wurden.

Ausgehend von den oben erwähnten Kriterien lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- a) Das Lehrwerk bietet Checklisten zur Selbsteinschätzung an, die entweder auf Deutsch oder Kroatisch verfasst wurden.
- b) Das Lehrwerk bietet Selbsttests und einen Lösungsschlüssel.
- c) Die Lernenden bewerten sich anhand der Symbole, weil sie der Zielgruppe angemessen sind.

3.1. Das Lehrwerk Auf die Plätze, fertig, los 5

Die neue Ausgabe des Lehrwerks *Auf die Plätze, fertig, los 5* eignet sich für das fünfte Lernjahr der Grundschule. Das Lehrwerk wurde von zwei Autorinnen zusammengestellt, von Frau Štiglmayer Bočkarjov und Frau Pehar Miklenić und es erschien im Jahr 2019 im Alfa Verlag. Das Lehrwerk umfasst zehn verschiedene Themen, die für das Leben der Kinder in diesem Alter relevant sind.

3.1.1. Das Lehrbuch

Das Lehrbuch dieses Lehrwerks bietet keine Checklisten zur Selbsteinschätzung an und auch keine Selbsttests. Die Lernziele, die mit den Kann-Beschreibungen im Arbeitsbuch korrespondieren, werden am Anfang jeder Lektion unter „Ich lerne hier:“ angeführt, z.B., „Ich lerne hier: das Wetter im Sommer beschreiben“. Das Lehrbuch beinhaltet einen Rückblick am Ende jeder Lektion unter der Rubrik „Merke dir!“. In diesem Teil werden alle wichtigen grammatischen Strukturen oder Redemittel, die für die jeweilige Lektion relevant sind, angegeben. Im Anhang befinden sich ein Wörterbuch, Transkripte zu den Hörtexten und Lernziele nach dem neuen Lehrplan.

3.1.2. Das Arbeitsbuch

Schon auf der Anfangsseite des Arbeitsbuches wird auf das Symbol „samoprocjena“ hingewiesen. Wenn es um die Komponente Selbsteinschätzung geht, tragen Checklisten und Selbsttests dazu erheblich bei. Die Selbstbewertung fördert das autonome Lernen, deswegen ist es lobenswert, dass man Checklisten zur Selbstbewertung in diesem Lehrwerk finden kann. Alle Checklisten befinden sich am Ende des Arbeitsbuches und darauf wird unter der Rubrik „wir wiederholen“ hingewiesen. Die Checklisten sind auf Deutsch und mit Smileys zu lösen. Jeder Smiley hat eine andere Farbe und einen anderen Gesichtsausdruck. Der grüne Smiley ist glücklich, der gelbe neutral und der rote traurig. Beim ersten Blick erinnern die Smileys an eine Ampel. Es ist zu vermuten, dass die Autorinnen mit jeder Farbe, wie bei der Ampel, eine Nachricht übermitteln wollen. Bei Grün darf man gehen. In diesem Kontext haben die Lernenden eine gute Arbeit geleistet. Bei Gelb muss man vorsichtig sein, das heißt die SchülerInnen sollten noch ein bisschen den Lernstoff aus der vorherigen Lektion wiederholen. Bei Rot muss man stehen bleiben, also müssen die Lernenden noch viel üben. Das Arbeitsbuch dieses Lehrwerks bietet nach jeder Lektion einen Test unter dem Titel „wir wiederholen“. Damit überprüft man seine Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen Schreiben, Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen. Die letzte Aufgabe des jeweiligen „wir wiederholen“ Bereichs macht auf die Selbstbewertung mit der folgenden Aussage aufmerksam: „Bewerte

dich selbst auf der Seite XY.“. Die Selbstbewertung ist auf Deutsch, deswegen könnten sich die SchülerInnen Hilfe suchend an die Lehrperson wenden. Zu den Tests im Arbeitsbuch werden keine Lösungsschlüssel⁶ angeboten, darum könnte wieder die Hilfe der Lehrperson gebraucht werden. An dieser Stelle wäre es sinnvoll hervorzuheben, dass es nicht schlecht wäre, dass die Lernenden ihre Lehrperson um Hilfe bitten, weil die Lernerautonomie die Lehrpersonen nicht ausschließt. Die Lernenden verlieren trotzdem die Möglichkeit, sich autonomer zu verhalten wegen des Nichtvorhandenseins des Lösungsschlüssels.

3.2. Das Lehrwerk *Applaus! Plus 5*

Das Lehrwerk *Applaus! Plus 5*, geschrieben von Gordana Barišić Lazar und Ivana Vukančić, ist für das fünfte Lernjahr für DaF in der Grundschule gedacht. Das Lehrwerk ist im Profil-Klett-Verlag erschienen. Die Aufschlagseiten des Lehrwerks deuten auf digitale Angebote hin, mit denen die SchülerInnen ihr Wissen über die vorgeschlagenen Lektionen vertiefen können. Das Lehrwerk ist in zehn Lektionen aufgeteilt, wobei für diese Arbeit die Lektionen 4 und 8 unter dem Titel „Rückblick“ relevant sind. Bei der Analyse des Lehrwerks fällt einem gleich auf, dass wenige Angebote in Form von Checklisten zur Verfügung stehen.

3.2.1. Das Lehrbuch

Am Ende jeder Lektion im Lehrbuch gibt es einen Wiederholungsbereich, in dem die grammatischen Strukturen der jeweiligen Lektion präsentiert werden. Danach folgen Aufgaben, mit denen die SchülerInnen die vier Fertigkeiten testen können. Dabei sind sie auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen, weil kein Lösungsschlüssel vorhanden ist. Die Checklisten mit den Kann-Beschreibungen sind an drei Stellen im Lehrbuch zu finden. Zuerst findet man nach der ersten Lektion eine Checkliste auf Kroatisch und an dieser Stelle wird das Verb „können“ mit „znati“ übersetzt. Danach findet man die nächsten zwei Checklisten in den Bereichen „Rückblick“. Beim ersten Rückblick (1.-3. Lektion) gibt es eine längere Checkliste wieder auf Kroatisch, aber hier wird das Verb „können“ mit „moći“ übersetzt. Demgegenüber ist die Checkliste im zweiten Rückblick (5.-7. Lektion) auf Deutsch. Die SchülerInnen sollten sich mit Smileys bewerten. Was einen verwirren könnte, sind die Checklisten, die zweimal unterschiedlich übersetzt sind. Am Anfang werden zwei kroatische Übersetzungen dargestellt, danach werden die deutschen Ich-kann-Beschreibungen benutzt. Es ist zu vermuten, dass die

⁶Auf der Internetseite <https://nastava.alfa.hr/auf-die-platze-5/> werden unter „Podrška“ (Hilfe) „Rješenja radne bilježnice“ (Lösungsschlüssel zum Arbeitsbuch) angeboten, aber wenn man auf das Symbol klickt, steht: „Noch keine Inhalte auf dieser Seite vorhanden“

Autorinnen zeigen wollten, dass die SchülerInnen sich sowohl auf Kroatisch, als auch auf Deutsch bewerten können, wobei das Verb „können“ zwei Bedeutungen hat. Ob das SchülerInnen klar wird, ist fragwürdig. Eine weitere Bemerkung zu den Checklisten gehört zu den Stellen der Checklisten im Lehrbuch. Es ist logisch, dass man die Checklisten beim „Rückblick“ finden kann, deswegen ist die Checkliste am Ende der ersten Lektion verwirrend. Wenn sich die SchülerInnen nach der ersten Lektion bewerten, ist die Bewertung nach der zweiten Lektion zu erwarten, und nicht erst in der vierten Lektion. Das Thema der Selbsteinschätzung wird in diesem Lehrwerk nicht gründlich erarbeitet.

3.2.2. Das Arbeitsbuch

Obwohl keine Checklisten oder Selbsttests im Arbeitsbuch zu finden sind, sondern nur weitere Übungen und Aufgaben zum Lehrbuch, werden Wiederholungsseiten mit einem Wortschatzquiz und Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz angeboten. Das Wortschatzquiz wird mittels Multiple-Choice-Fragen zusammengestellt, und zwar so, dass die SchülerInnen ein passendes Wort oder eine Wortgruppe einkreisen sollen. Die Wiederholungsseiten befinden sich am Ende jeder Lektion.

3.3. Das Lehrwerk Lernen, Singen, Spielen 2

Das Lehrwerk *Lernen, Singen Spielen 2* wurde für das zweite Lernjahr für DaF konzipiert. Die neue Ausgabe ist 2019 im Alfa-Verlag erschienen. Das Autorenteam, Gordana Matolek Veselić, Vlada Jagatić und Damir Velički, gliedert das Lehrwerk in zehn Lektionen auf, im Anhang befinden sich noch Landeskunde, ein Wörterverzeichnis, Transkripte zu den Hörtexten, Lernziele nach dem neuen Lehrplan und ein Lösungsschlüssel. Im Inhaltsverzeichnis sind zehn Lektionen zu sehen, die dann nochmals in weitere Kapitel untergliedert sind.

3.3.1. Das Lehrbuch

Im Lehrbuch gibt es keine Checklisten oder Selbsttests, aber es werden Lernziele, die mit den Kann-Beschreibungen korrespondieren, genannt. Die Lernziele stehen am Anfang jeder Lektion und werden nicht in der Ich-kann-Form angeführt, sondern immer mit der Frage „Was lernst du hier?“ und in Stichpunkten ausgedrückt, z.B. „Was lernst du hier?“- „sich vorstellen“. Am Ende jeder Lektion unter der Rubrik „Wir wiederholen“ werden relevante Redemittel und grammatische Strukturen noch einmal erwähnt.

3.3.2. Das Arbeitsbuch

Was die Angebote zur Förderung der Selbsteinschätzung im Arbeitsbuch betrifft, stehen den SchülerInnen sowohl Selbsttests als auch Checklisten zur Verfügung. Am Ende jeder Lektion werden im Arbeitsbuch zuerst die Selbsttests angeboten, die die SchülerInnen zu Hause lösen können, da sich die Lösungen dafür im Anhang des Arbeitsbuchs befinden. Jede Aufgabe bringt eine bestimmte Anzahl von Punkten und die Summe der Punkte am Ende des Selbsttests entspricht einem der Smileys, z.B., wenn der Test insgesamt 26 Punkte hat, bekommt ein Resultat zwischen 21 und 26 Punkten einen glücklichen Smiley, ein Resultat zwischen 14 und 20 Punkten einen neutralen Smiley, und ein Resultat zwischen 0 und 13 Punkten einen traurigen Smiley. Die Checklisten erscheinen nach den Selbsttests und sind nicht direkt damit verbunden. Sie folgen eher den Lernzielen, die für die jeweilige Lektion im Lehrbuch vorgesehen sind. Die Checklisten sind zweisprachig, wobei das Verb „können“ mit „znati“ übersetzt wird. Die SchülerInnen sollten sich mithilfe eines grünen und glücklichen, eines gelben und neutralen oder eines roten und traurigen Smileys bewerten. Obwohl die Selbsttests den Checklisten nicht direkt folgen, kann man insgesamt sagen, dass dieses Lehrwerk genug Anregungen zur Selbstevaluation bietet und dass das Thema der Selbsteinschätzung gut thematisiert wird.

3.4. Das Lehrwerk Flink mit Deutsch 2 NEU

Die neue Ausgabe des Lehrwerks *Flink mit Deutsch 2 NEU*, das 2019 im Verlag Školska knjiga erschien, ist für Fünftklässler der Grundschule konzipiert, die Deutsch als Fremdsprache schon zwei Jahre lang lernen. Die Autorinnen, Plamenka Bernardi – Britvec, Jadranka Salopek und Jasmina Troha, gliedern das Lehrwerk in zehn Lektionen auf. Im Anhang befinden sich das Thema Festtage und Zusatzmaterialien sowie ein Wörterverzeichnis.

3.4.1. Das Lehrbuch

Am Anfang jeder Lektion im Lehrbuch gibt es einen Kasten, in dem Lernziele angegeben sind. Das ist wichtig hervorzuheben, weil diese Kasten bzw. Lernziele direkt mit den Checklisten im Arbeitsbuch verbunden sind. Obwohl keine Selbsttests oder Checklisten im Lehrbuch zur Verfügung stehen, sind Rückblicke auf Lehrinhalte am Ende jeder Lektion zu finden. Diese Seiten, die unter dem Titel „Mein Merkzettel“ zu finden sind, sehen wie eine Pinnwand aus und bestehen aus wichtigen grammatischen Strukturen oder Ausdrücken, die in der jeweiligen Lektion bearbeitet wurden.

3.4.2. Das Arbeitsbuch

Die Checklisten bestehen aus zweisprachigen Kann-Beschreibungen. In diesem Lehrwerk wird das Verb „können“ mit „znati“ übersetzt. Eine Neuigkeit bei diesem Lehrwerk und seinen Checklisten sind die Fragen oder Aussagen unter den Kann-Beschreibungen, z.B., unter der Kann-Beschreibung „Ich kann kurze Kontaktgespräche führen. Znam voditi kratke razgovore.“ stehen folgende Fragen und Aussagen: „Hallo. Wie heißt du? Woher kommst du? Ich komme aus Kroatien.“ Es ist zu vermuten, dass das Autorenteam derartige Fragen und Aussagen als einen Merktzettel oder eine Erklärung für die Kann-Beschreibungen angibt. Die Antworten auf Kann-Beschreibungen sind in Form von vier Smileys abgebildet, die die SchülerInnen ausmalen oder ankreuzen können. Die vier Smileys stellen verschiedene Gesichtsausdrücke dar: einen glücklichen, einen frohen, einen neutralen und einen traurigen Gesichtsausdruck. Jedoch gibt es keine Selbsttests oder andere Angebote zur Förderung der Selbstevaluation.

3.5. Das Lehrwerk *Maximal 2*

„Maximal 2“ ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, herausgegeben vom Profil-Klett-Verlag. Das Lehrwerk eignet sich für Fünftklässler der Grundschule, die schon zwei Jahre lang DaF lernen. Das Autorenteam, Giorgio Motta, Elżbieta Krulak-Kempisty, Claudia Brass, Dagmar Glück, Mirjana Klobučar, Julia Katharina Weber, Lidija Šober, teilt das Lehrwerk in zwei Module auf, die in weitere Lektionen untergliedert sind. Zum Lehrbuch gibt es ein zugehöriges Arbeitsbuch. Im Anhang des Lehrwerks befinden sich ein Wörterverzeichnis und ein grammatischer Überblick.

3.5.1. Das Lehrbuch

Schon auf den ersten Seiten des Kursbuches wird empfohlen, wie das Kursbuch benutzt werden sollte. Unter den Hinweisen wird erwähnt, neben Grammatik oder Landeskunde, auch das Thema Selbstbewertung. Nach den Lektionen 1.3. und 2.3. gibt es noch einen landeskundlichen Teil unter „Maximal predstavljaj“. Danach folgen die Wiederholungsseiten „Moja gramatika“. Am Ende jedes Moduls steht ein „To već znam“-Bereich, der wie ein Selbsttest mit Kann-Beschreibungen aussieht. Der Test ist so konzipiert, dass die Schüler zuerst die Aufgaben lösen und sich danach bewerten. Die Kann-Beschreibungen sind auf Kroatisch und mit „znati“ übersetzt. Auf sie sollte mit einem von den drei Smileys (einem glücklichen, einem neutralen, einem traurigen Smiley) geantwortet werden. Obwohl es im Kursbuch einen Selbsttest gibt, gibt es keinen Lösungsschlüssel dazu. Darum ist zu erwarten, dass die Schüler die Lehrperson um Hilfe bitten, damit sie im Stande wären, sich selbst so objektiv wie möglich einzuschätzen.

3.5.2. Das Arbeitsbuch

Am Ende der Lektionen 1.3. und 2.3. werden im Arbeitsbuch Übungen zur Wiederholung der Vokabeln und Vorbereitung auf den Test dargeboten, mit der die SchülerInnen die vier Fertigkeiten üben. Im Anhang des Arbeitsbuches gibt es eine Übersicht der Grammatik. Abgesehen davon werden keine anderen Angebote zur Selbsteinschätzung gegeben.

3.6. Das Lehrwerk *Beste Freunde A1.1*

Das Lehrwerk „Beste Freunde A1.1“ vom Hueber Verlag eignet sich für Jugendliche, die mit dem Deutschlernen beginnen. Auf der Internetseite vom Hueber Verlag steht, dass das Lehrwerk „Beste Freunde“ zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führt und dass jeder Halbband aus drei Modulen besteht, die dann in drei weitere Lektionen gegliedert sind.⁷ Im Mittelpunkt steht eine Freundesgruppe von deutschsprachigen Jugendlichen, denen Module gewidmet sind. Band A1.1. enthält neben den drei Modulen eine Start-Lektion „Hallo, guten Tag!“. Die Hauptprotagonisten dieses Bandes sind Laura, Simon und Ana.

3.6.1. Das Lehrbuch

Nach jedem Modul im Lehrbuch gibt es die Doppelseite „Auf einen Blick“, die einen grammatischen Überblick bietet, aber auch eine Übersicht über Redemittel, die im vorangegangenen Modul benutzt wurden. Diese Redemittel sind in Form von Kann-Beschreibungen mit Beispielen angegeben, die den SchülerInnen signalisieren, was unter „ich kann...“ verstanden wird, z.B., nach der Kann-Beschreibung „ich kann jemanden begrüßen“ stehen folgende Beispiele „Hallo! Hi! Guten Tag!“. Das könnte den SchülerInnen dabei helfen festzustellen, was mit „jemanden begrüßen“ eigentlich gemeint wurde.

3.6.2. Das Arbeitsbuch

Schon auf der Rückseite des Arbeitsbuchs wird auf Selbstevaluation hingewiesen. Im Arbeitsbuch wird auf der letzten Seite eines Moduls mit der Rubrik „Das kannst du jetzt!“ eine Möglichkeit geboten, sich selbst einzuschätzen. Diese Rubrik wird als ein Selbsttest konzipiert, deren Kann-Beschreibungen mit den Lernzielen im Kursbuch korrespondieren. Zur Selbstevaluation gibt es auch einen Lösungsschlüssel am Ende des Arbeitsbuches. Die Kann-Beschreibungen sind auch in diesem Lehrwerk mit Smileys zu beantworten bzw. die SchülerInnen können einen von den drei Smileys ankreuzen. Eine Neuigkeit ist die Erklärung, die neben dem jeweiligen Smiley steht. Bei einem glücklichen Smiley steht „Das kann ich gut!“,

⁷<https://www.hueber.de/beste-freunde/info/neu> (zuletzt angesehen am 25.9.2020)

bei einem neutralen „Das geht so.“ und bei einem traurigen „Das kann ich nicht gut!“. Der Selbsttest wurde so konzipiert, dass die SchülerInnen immer zuerst die Übungen machen und dann sich selbst bewerten. Die Kann-Beschreibungen in diesem Lehrwerk werden nicht ins Kroatische übersetzt, darum ist zu erwarten, dass die SchülerInnen die Lehrperson um Hilfe bitten und nach der Bedeutung der Kann-Beschreibungen fragen. Da ziemlich viel zum Thema Selbstevaluation in diesem Lehrwerk angeboten wird, könnte der Aspekt der Selbsteinschätzung als gelungen betrachtet werden.

3.7. Das Lehrwerk *Gut gemacht! 5*

Das Lehrwerk „Gut gemacht!5“ ist im Verlag Školska knjiga erschienen und eignet sich für Fünftklässler, die Deutsch als Fremdsprache schon fünf Jahre lang lernen. „Gut gemacht!5“ besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch. Laut Informationen des Herausgebers können digitale Inhalte zum Lehrwerk im Internet gefunden werden, die mit einem Code zu aktivieren sind. Die Autorinnen Jasmina Troha und Ivana Valjak Ilić haben das Lehrwerk in zehn Lektionen geteilt, die in weitere Kapitel untergliedert sind. Im Anhang befinden sich ein landeskundlicher Teil „Feste und Ferientage“ und ein Wörterverzeichnis.

3.7.1. Das Lehrbuch

Auf der ersten Seite jeder Lektion sind Lernziele für eine bestimmte Lektion genannt, die in der „nach dieser Lektion kann ich...“ Form notiert sind. Die Lernziele werden auf Deutsch verfasst und noch einmal am Ende jeder Lektion unter der Rubrik „Wie gut kann ich...?“ wiederholt. Die Kann-Beschreibungen sind in Form von Checklisten dargestellt, wobei unter jeder eine Teilaussage oder ganze Aussage geschrieben wird. Diese Aussagen dienen vermutlich zur Vereinfachung oder als Erklärungen der Kann-Beschreibungen. Beispielsweise stehen unter Kann-Beschreibung „Ich kann meine Schule vorstellen.“ „Meine Schule heißt... Sie ist... Meine Schule gefällt mir sehr. Sie ist groß/klein.“ Eine Neuigkeit dabei sind die Symbole „Daumen hoch“, „Daumen fast hoch“, „Daumen mittel“ und „Daumen runter“. Die Symbole, die an eine Ampel erinnern, werden grün, gelb, orange und rot angemalt. Am Ende dieser Rubrik gibt es noch eine Zeichenerklärung dafür:

- das grüne Symbol „Daumen hoch“ steht für „Das kann ich sehr gut.“
- das gelbe Symbol „Daumen fast hoch“ steht für „Das kann ich gut.“
- das orangefarbene Symbol „Daumen mittel“ steht für „Ich brauche noch Übung.“
- das rote Symbol „Daumen runter“ steht für „Ich brauche noch viel Übung.“

Interessanterweise kann man bemerken, dass die orangefarbenen oder roten Zeichenerklärungen nicht negativ formuliert sind, sondern sie kommen eher in einer positiven Formulierung vor. Es ist nicht wichtig, was die SchülerInnen nicht können, sondern was sie brauchen bzw. woran sie noch arbeiten müssen. Nach jeder Rubrik „Wie gut kann ich...?“ stehen die Wiederholungsseiten „Meine Grammatiknotizen“, die einen grammatischen Überblick bieten. Obwohl in diesem Lehrwerk eine Checkliste mit erarbeiteten Symbolen zu finden ist, könnte das für andere Angebote zur Selbstevaluation nicht gesagt werden.

3.7.2. Das Arbeitsbuch

Im Arbeitsbuch sind keine Checklisten oder Selbsttests zu finden. Nach der dritten, sechsten und neunten Lektion kommt ein „Schau mal zurück!“ -Teil, in dem man die vier Fertigkeiten übt, aber es werden keine Rückblicke auf Lerninhalte angeboten.

3.8. Vergleichende Analyse der sieben Lehrwerke

Die Analyse zeigt, dass in allen Lehrwerken mindestens ein Teil dem Aspekt Selbstevaluation gewidmet wird. Es ist erwähnenswert, dass alle Ausgaben der untersuchten Lehrwerke aus dem Jahr 2019 stammen, weil sie im Rahmen der kroatischen Bildungsreform „Škola za život“ eingeführt wurden. Mit der Bildungsreform wurde daraufgesetzt, dass man drei Typen der Bewertung im Unterricht einsetzt. Zwei Typen davon implizieren den Gebrauch der Portfolioarbeit oder Raster zur Selbsteinschätzung. Der „Bewertung zum Lernen“-Typ hebt die Lehrerrolle hervor, bzw. den Prozess, in dem die Lehrenden ihre Lernenden beobachten und sie dabei zur Reflexion über ihr eigenes Lernen anregen. Bei diesem Prozess werden formelle und informelle Methoden benutzt, unter anderem auch die Portfolioarbeit. Der „Bewertung als Lernen“-Typ hebt die Rolle der Lernenden hervor, weil sie über ihr eigenes Lernen reflektieren und ihre Mitschüler bewerten. Dabei werden wieder Portfolios oder Raster zur Selbsteinschätzung gebraucht. Deswegen konnte erwartet werden, dass die neuen Ausgaben der Lehrwerke Selbsteinschätzungsseiten beinhalten. Die folgende Tabelle vergleicht die Angebote in den Lehrwerken:

Tabelle3: Angebote zur Selbstevaluation

	Checklisten (Kann- Beschreibungen)	Selbsttests	Lösungsschlüssel	Sprache der Kann- Beschreibungen	Rückblicke auf Lerninhalte	graphische Darstellung der Kann- Beschreibungen

Auf die Plätze, fertig, los! 5 LB	-	-	-	/	+	/
Auf die Plätze, fertig, los! 5 AB	+	-	-	Deutsch	-	drei bunte Smileys
Applaus! Plus 5 LB	+	-	-	Deutsch/Kroatisch	+	drei bunte Smileys
Applaus! Plus 5 AB	-	-	-	/	+	/
Lernen, Singen, Spielen 2 LB	-	-	-	/	+	/
Lernen, Singen, Spielen 2 AB	+	+	+	Deutsch/Kroatisch	-	drei bunte Smileys
Flink mit Deutsch 2 NEU LB	-	-	-	/	+	/
Flink mit Deutsch 2 NEU AB	+	-	-	Deutsch/Kroatisch	-	vier einfache Smileys
Maximal 2 LB	+	+	-	Kroatisch	+	drei einfache Smileys
Maximal 2 AB	-	-	-	/	-	/
Beste Freunde A1.1 LB	-	-	-	/	+	/
Beste Freunde A1.1. AB	+	+	+	Deutsch	-	drei einfache Smileys
Gut gemacht! 5 LB	+	-	-	Deutsch	+	vier bunte Daumen

Gut gemacht! 5 AB	-	-	-	/	-	/
-------------------------	---	---	---	---	---	---

Zeichenerklärung zu Tabelle 3:

+ = vorhanden

- = nicht vorhanden

/ = kann nicht berücksichtigt werden, weil keine Checklisten (Kann-Beschreibungen) in dem jeweiligen Teil des Lehrwerks vorhanden sind.

Aus der Tabelle kann man erkennen, dass sich alle analysierten Lehrwerke mit dem Thema Kann-Beschreibungen befassen, was lobenswert ist, weil mehrmals erwähnt wurde, dass die Portfolioarbeit in Form von Selbsteinschätzungsfragebögen viele Vorteile hat. Die Kann-Beschreibungen sind entweder im Arbeitsbuch oder Lehrbuch des gleichen Lehrwerks enthalten. Eine weitere Bemerkung bei diesen Lehrwerken und ihren Checklisten ist die Art und Weise der Selbsteinschätzung. In sechs Lehrwerken bewerten sich die Lernenden mithilfe der Smileys und in einem mithilfe der Daumen-Symbole. Die Symbole sind entweder in verschiedenen Farben oder mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken dargestellt. Nur in zwei Lehrwerken sind die Symbole zusätzlich schriftlich erklärt. Deswegen kann man daraus schließen, dass für dieses Alter, also bei den Fünftklässlern, die visuelle Darstellung der Symbole eine große Rolle spielt. Sie sind anhand der Farben oder Gesichtsausdrücken im Stande, festzustellen, was hinter den Symbolen steckt. Meiner Meinung nach sind Smileys und Farben eine bessere Idee als Umschreibungen von Symbolen, denn Smileys sind die internationale Sprache unserer Zeit. Drei Lehrwerke benutzen nur Deutsch für die Kann-Beschreibungen, die anderen drei benutzen beide Sprachen und nur ein Lehrwerk benutzt Kroatisch. Bei den zweisprachigen Checklisten können sowohl die Eltern, die kein Deutsch können, sehen, wie sich ihre Kinder in Bezug auf bestimmte Kann-Beschreibungen fühlen. Jedoch kann nicht erwartet werden, dass die Checklisten für eine objektive Selbstbewertung genug sind. Aus diesem Grund haben einige Autoren der Lehrwerke weitere Möglichkeiten zur Selbstevaluation angeboten. In drei von den sieben Lehrwerken findet man Selbsttests, und sogar in zwei von diesen drei Lösungsschlüssel dazu. Die Selbsttests dienen den Lernenden als Wiederholung des bearbeiteten Lernstoffes und die Lösungsschlüssel als Kontrolle der Ergebnisse. Nach der Kontrolle der Selbsttests bewerten sich die Lernenden anhand der

Resultate, um sich so objektiv wie möglich einzuschätzen. Alle analysierten Lehrwerke verfügen über Rückblicke auf Lerninhalte, die größtenteils am Ende jeder Lektion vorkommen.

Im Folgenden werden die Hypothesen, die im Abschnitt 3 vorgestellt wurden, diskutiert.

Hypothesen:

a) Das Lehrwerk bietet Checklisten zur Selbsteinschätzung an, die entweder auf Deutsch oder Kroatisch sind.

Mit einem Blick auf die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse lässt sich diese Hypothese bestätigen. Alle Lehrwerke bieten Checklisten mit den Kann-Beschreibungen entweder im Arbeitsbuch oder Lehrbuch. Was hier zu erwarten war, ist, dass die Checklisten bei den Lehrwerken für das fünfte Lernjahr auf Deutsch sind. Von den drei Lehrwerken, die für dieses Alter geeignet sind, benutzen nämlich nur zwei Deutsch und eins beide Sprachen.

b) Das Lehrwerk bietet Selbsttests und einen Lösungsschlüssel dazu.

Auf der Grundlage der Untersuchungsdaten kann diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Mehr als die Hälfte der analysierten Lehrwerke bietet keine Selbsttests und Lösungsschlüssel an. Nur drei Lehrwerke haben entweder im Arbeitsbuch oder Kursbuch Selbsttests, während nur zwei davon einen Lösungsschlüssel dazu haben.

c) Die Lernenden bewerten sich anhand der Symbole, weil sie der Zielgruppe angemessen sind.

Die Lehrwerkanalyse und ihre Ergebnisse bestätigen, dass in den Lehrwerken Symbole vorhanden sind bzw. dass sich die SchülerInnen anhand der Symbole bewerten. Die Symbole in den analysierten Lehrwerken sind meistens in Form von Smileys, nur in einem Lehrwerk wird ein anderes Symbol (Daumen-Symbol) gefunden. Smileys sind Zeichen, die im Alltag gebraucht werden und SchülerInnen sind damit gut vertraut. Die wichtige Rolle der graphischen Darstellung für dieses Alter wird hiermit unterstrichen.

4. Fazit

Im Anschluss an die Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt Selbstevaluation werden in diesem Kapitel die Hauptgedanken der Arbeit zusammengefasst und kritisch bewertet.

Die Arbeit basierte auf der Annahme, dass die Portfolioarbeit bzw. Kann-Beschreibungen, die in den meisten Lehrwerken vorhanden sind, nützlich sind. Die Arbeit mit den Kann-Beschreibungen und Selbsttests ermöglicht nicht nur den Lernenden Einsicht in den gegenwärtigen Lernstand, sondern auch ihren Lehrenden und Eltern. Anhand der Deskriptoren, die vom GER zur Verfügung gestellt werden und die ein Teil des Europäischen Sprachenportfolios sind, werden in DaF-Lehrwerken die Checklisten mit Kann-Beschreibungen verfasst. Sie werden positiv formuliert, weil die Sprachbeherrschung wichtiger als das Sprachdefizit ist.

Dementsprechend setzte sich die Arbeit mit der Selbstevaluation in den Lehrwerken für Fünftklässler auseinander. Es wurde untersucht, ob in den Lehrwerken Angebote an Selbstevaluation in Form von Checklisten oder Selbsttests vorhanden sind und falls ja, in welcher Sprache. Die Lehrwerkanalyse bezieht sich in erster Linie auf den Aspekt der Selbsteinschätzung, darum werden andere Kriterien für die Lehrwerkanalyse weggelassen.

Alle untersuchten Lehrwerke bieten Checklisten zur Selbsteinschätzung an. Es wurde mehrmals erwähnt, dass der Gebrauch von Checklisten positiv auf Lernende wirkt. Die SchülerInnen müssen während des Prozesses Lehrkräfte um Hilfe bitten oder Nachschlagewerke benutzen, um ihr eigenes Lernen zu überwachen. Dabei reflektieren sie über ihr eigenes Wissen. Heutzutage könnten die Checklisten als Standardteil des Lehrwerks betrachtet werden. Anhand der Lehrwerkanalyse wurde deutlich, dass es noch Raum für Verbesserungen bezüglich der Selbsteinschätzung gibt. Nur wenige Lehrwerke verfügen über Selbsttests, die den SchülerInnen dieses Verfahren der Selbsteinschätzung erleichtern würden. Daran sollte noch gearbeitet werden, damit man sagen kann, dass Lehrwerke genug Inhalte zur Selbstevaluation bieten.

Schließlich lässt sich sagen, dass die Selbsteinschätzung ein immer wichtigeres Thema im Fremdsprachenunterricht ist, darum muss es in den Lehrwerken vorhanden sein. Die DaF-Lehrwerke leiten die Fremdsprachenlernenden als Begleiter und Partner, deswegen finde ich es gut, dass die Selbstevaluation bei ihnen berücksichtigt wird. Selbst wenn die DaF-Lehrwerke alle Kriterien der Selbsteinschätzung erfüllen würden, taucht die Frage auf, ob das im Unterricht

realisierbar ist. Diese Arbeit kann als Ausgangspunkt für weitere Forschungsversuche im Klassenzimmer dienen.⁸

⁸Wegen des Ausbruchs der Covid-19 Pandemie musste im Rahmen dieser Diplomarbeit auf eine empirische Untersuchung im Klassenzimmer verzichtet werden. Das Ziel der Untersuchung wäre gewesen, die Vorteile der Nutzung der Kann-Beschreibungen bei Fünftklässlern hervorzuheben.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2010): Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: Egit, Y. ed.: *Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur*; Izmir (Universitätsdruck), 15 - 34., Online: <https://d-nb.info/1096749238/34> (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Ballweg, Sandra (2015): *Portfolio im Fremdsprachenunterricht*. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht. Tübingen: Narr.

Ballweg, S.; Bräuer, G. (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht - Yes, we can!. Fremdsprache Deutsch. 45, 3-11, Online: https://www.academia.edu/12522933/Portfolioarbeit_im_Fremdsprachenunterricht_Yes_we_can (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Barišić Lazar, G.; Königer, M.; Lagetar, M., Lipohar, V.; Štefanič Agić, A. (2019): APPLAUS! PLUS 5. Priručnik za učitelje/učiteljice njemačkog jezika za peti razred osnovne škole. Peta godina učenja. Zagreb: Profil Klett. Online: https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/metodicki-kutak/applaus_plus_5_priir_2019_tisak.pdf (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Breuer, Angela Carmen (2009): *Das Portfolio im Unterricht*. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster: Waxmann.

Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>(letzter Zugriff am 4.10.2020)

ESP Thüringen (2002): *Mein erstes Portfolio*. Portfolio Leitfaden.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. Online: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i2.htm> (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren. Auszug: Einführung. Stuttgart: Klett. Online: <https://www.klett-sprachen.de/referenzrahmen/c-3074> (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Jeftić, Draginja (2010): Learner autonomy in the classroom. In *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova*.

Kashani, Mohammad Rasoulifard (2014): Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF Unterricht im nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.). Online: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00024647(letzter Zugriff am 4.10.2020)

Korth, Annika (2015): Portfolioarbeit aus der Perspektive von Schüler/innen und Lehrer/innen-Entwicklung, Erprobung und Auswertung eines Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit in der Grundschule. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/19200/1/Korth_Annika.pdf(letzter Zugriff am 4.10.2020)

Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019 Online: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavna%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Little D.; Dam L.; Legenhausen L.(2017): *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters.

Nodari, Claudio. (1999): Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 3/1999, S.200-213. Online: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Gestalt_autonomierfoerd_LW.pdf (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Paulson, F.L.; Paulson, P.R.; Meyer, C.A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? In: *Educational Leadership*, 48 (5), (pp. 60-63). Online: <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf> (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Rentsch-Häcker, Katja (2010): Portfolio – Die Lösung? Oder: Was im Vorfeld zu klären werde. In: *Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule* (2. Auflage, S. 6 – 16). Online: https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Portfolio-ebook-11-01-2011-Auflage-2.pdf (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Schneider, Günther (1999): Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version). Online: https://www.academia.edu/4895564/Wozu_ein_Sprachenportfolio_Funktionen_und_Merkmale_des_Europ%C3%A4ischen_Sprachenportfolios_Schweizer_Version (letzter Zugriff am 4.10.2020)

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2010, Stuttgart

Schwarz, J. (Hrsg.); Volkwein, K. (Hrsg.); Winter, F. (Hrsg.) (2008): *Portfolio im Unterricht*. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Stuttgart: Klett u.a.

Vrhovac, Yvonne (2019): *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Yvonne Vrhovac i suradnice. Zagreb: Naklada Ljevak.

Analysierte Lehrwerke

Barišić Lazar, G.; Vukančić, I. (2019): *Applaus! Plus 5*. Udžbenik njemačkog jezika za peti razred osnovne škole, peta godina učenja. Zagreb: Profil Klett.

Barišić Lazar, G.; Vukančić, I. (2019): *Applaus! Plus 5*. Radna bilježnica njemačkog jezika za peti razred osnovne škole, peta godina učenja. Zagreb: Profil Klett.

Bernardi-Britvec, P.; Salopek, J.; Troha, J. (2019): *Flink mit Deutsch 2 NEU*. Udžbenik za njemački jezik u petom razredu osnovne škole. 2. godina učenja. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P.; Salopek, J.; Troha, J. (2019): *Flink mit Deutsch 2 NEU*. Radna bilježnica za njemački jezik u petom razredu osnovne škole. 2. godina učenja. Zagreb: Školska knjiga.

Georgiakaki, M.; Bovermann, M.; Graf-Riemann, E.; Seuthe, C. (2019): *Beste Freunde A1.1*. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Georgiakaki, M.; Bovermann, M.; Seuthe, C.; Schümann, A. (2019): *Beste Freunde A1.1*. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.

Matolek Veselić, G.; Jagatić, V.; Velički, D. (2019): *Lernen, Singen, Spielen 2*. Udžbenik iz njemačkog jezika za peti razred osnovne škole (druga godina učenja). Zagreb: Alfa.

Matolek Veselić, G.; Jagatić, V.; Velički, D. (2019): *Lernen, Singen, Spielen 2*. Radna bilježnica iz njemačkog jezika za peti razred osnovne škole (druga godina učenja). Zagreb: Alfa.

Motta, G.; Krulak-Kempisty, E.; Brass, C.; Glück, D.; Klobučar, M. (2019): *Maximal 2*. Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole, druga godina učenja. Zagreb: Profil Klett.

Weber, J.K.; Šober, L.; Brass, C.; Klobučar, M. (2019): *Maximal 2*. Radna bilježnica njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole, druga godina učenja. Zagreb: Profil Klett.

Štiglmayer Bočkarjov, D.; Pehar Miklenić, I. (2019): *Auf die Plätze, fertig, los! 5*. Udžbenik iz njemačkog jezika za peti razred osnovne škole (peta godina učenja). Zagreb: Alfa.

Štiglmayer Bočkarjov, D.; Pehar Miklenić, I. (2019): *Auf die Plätze, fertig, los! 5*. Radna bilježnica iz njemačkog jezika za peti razred osnovne škole (peta godina učenja). Zagreb: Alfa.

Troha, J.; Valjak Ilić I. (2019): *Gut gemacht! 5*. Udžbenik njemačkoga jezika u petome razredu osnovne škole. 5.godina učenja. Zagreb: Školska knjiga.

Troha, J.; Valjak Ilić I. (2019): *Gut gemacht! 5*. Radna bilježnica za njemački jezik u petome razredu osnovne škole. 5.godina učenja. Zagreb: Školska knjiga.

Webseiten

https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de(letzter Zugriff am 4.10.2020)

<https://www.hueber.de/beste-freunde/info/neu>(letzter Zugriff am 4.10.2020)

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html(letzter Zugriff am 4.10.2020)

<https://nastava.alfa.hr/auf-die-platze-5/>(letzter Zugriff am 4.10.2020)

<https://www.profil-klett.hr/vrednovanje-u-nastavi-stranij-jezika>(letzter Zugriff am 4.10.2020)