



**Peer-Bewertung beim asynchronen Lernen eines  
chinesischen Blended-Learning-Deutschkurses.  
Eine Fallstudie**

Jianpei Yang, Shanghai

ISSN 1470 – 9570

## **Peer-Bewertung beim Asynchronen Lernen eines chinesischen Blended-Learning-Deutschkurses. Eine Fallstudie**

Jianpei Yang, Shanghai

Peer-Bewertung ist seit langem eine didaktische Maßnahme in der Hochschullehre und ihre Implementierung wird in verschiedenen Fachbereichen kontinuierlich diskutiert. Die rasante Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformen eröffnet Peer-Bewertung neue Einsatzmöglichkeiten. Im chinesischen DaF-Bereich wird die Integration von Peer-Bewertung in den digitalen Deutschunterricht jedoch weniger diskutiert. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, die Integration der Peer-Bewertung unter dem Aspekt des asynchronen Lernens im Rahmen eines chinesischen Blended-Learning-Deutschkurses zu behandeln. Nach einer theoretischen Erörterung der Peer-Bewertung werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung analysiert, Merkmale der chinesischen asynchronen Peer-Bewertung und didaktische Konsequenzen erörtert.

### **1. Einleitung**

Peer-Bewertung wird seit den 1970er Jahren als eine effektive Lehr- und Lernstrategie in der Lehrpraxis angewendet und ist Gegenstand anhaltender Diskussionen in der Fachliteratur. In diesem Zusammenhang gibt es verschiedene Forschungsrichtungen, die sich jeweils mit Themen wie Feedback, Kompetenzförderung und anderen Aspekten beschäftigen. Nach McMillan et al. (2021) konzentrierte sich ein Großteil der Forschung auf den Vergleich zwischen den studentischen Peer-Bewertungen und den Bewertungen von Lehrkräften. Einige dieser Untersuchungen haben ergeben, dass es eine Übereinstimmung zwischen den Bewertungen von Lehrkräften und Studierenden gibt (Falchikov & Goldfinch 2000). Die Forschung im Bereich des Peer-Feedbacks legt nahe, dass die Einbeziehung der Studierenden in den Prozess des Feedbackgebens die Effektivität der formativen Beurteilung erhöht, den Lernprozess unterstützt und die Lernergebnisse verbessert (Liu et al. 2001). Die Untersuchung der Auswirkungen des erhaltenen Feedbacks auf die Überarbeitung der Schreibaufgaben deuten darauf hin, dass die Einholung von Peer-Feedback zu Überarbeitungen und Verbesserungen der Qualität der überarbeiteten Entwürfe führt (Huisman et al., 2018; Nelson & Schunn, 2009; Wu & Schunn, 2020). Nach den Forschungsergebnissen von Huisman et al. (2018) führen sowohl das Geben als auch das Erhalten von Feedback zu ähnlicher Verbesserung der schriftlichen Leistung (Huisman et al. 2018: 955). Aus diesen Untersuchungen ist festzuhalten, dass Peer-

Bewertung nicht nur das Lernen, sondern auch „berufliche Fähigkeiten, Reflexionsfähigkeit, Kritisches Denken und lebenslanges Lernen“ (vgl. Willey & Gardner 2010: 430) fördert.

Im Bereich der chinesischen Fremdsprachenlehrforschung, insbesondere in der Vermittlung der englischen Sprache, bildet Peer-Bewertung bereits einen häufig diskutierten Forschungsschwerpunkt. Cui (2012) erforschte die Anwendung der Peer-Bewertung im Unterricht Oral English. Hou et al. (2017) diskutierten die Anwendung der Peer-Bewertung im College-Englisch-Schreibunterricht. Die Wahrnehmungen von Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich der Vorteile und Herausforderungen der Peer-Bewertung werden von Jiang (2022) behandelt. In diesen Studien werden digitale Elemente einbezogen, beispielsweise bei den Bewertungsmethoden in einem Blended-Englischkurs (Zhao 2018), den Einflussfaktoren bei der Online-Peer-Bewertung (Sun 2019) und den Auswirkungen eines skalenbasierten Online-Lernens im College-Englisch (Zhao 2023). Diese Untersuchungen gehen aus der Lehrpraxis des chinesischen Englischunterrichts hervor und weisen eher eine theoretische Ausrichtung auf, was ihre Überzeugungskraft und Übertragbarkeit in gewissem Maße abschwächt.

Im Vergleich dazu findet Peer-Bewertung in der chinesischen DaF-Forschung kaum Berücksichtigung, geschweige denn die studentischen Bewertungen, die im digitalen Deutschunterricht stattfinden. Da die diesbezüglichen Untersuchungsergebnisse in der chinesischen Fremdsprachenlehre hauptsächlich auf den Englischunterricht beschränkt sind und die chinesische DaF-Lehrpraxis an Hochschulen in vielerlei Hinsichten wie Lernvoraussetzungen, Lehrqualifikation und Curricula unterschiedlich ist, sind die Ergebnisse nicht unbedingt auf die Lehrpraxis des Deutschunterrichts und auf chinesische Hochschulen übertragbar. Aus diesem Grund ist es von Nöten, die Peer-Bewertung auch in den chinesischen DaF-Unterricht zu integrieren, ihre Effekte zu erforschen und ihre Besonderheiten genauer zu analysieren.

Nach der Corona-Pandemie wird digitale Lehre vielerorts weiter eingesetzt. In Österreich, um ein Beispiel zu nennen, können sich die Lehrenden weiterhin digital-gestützte Lehre vorstellen und sie bevorzugen Blended Learning (Jadin et al. 2022: 19). In China wird die Digitalisierung der Hochschullehre weiter vorangetrieben. Die Frage, wie man den Unterricht digital effektiv gestalten kann, wird ständig diskutiert. Das Grundprinzip lautet dabei, dass die Digitalisierung der Zielsetzung der Lehre angepasst werden muss. Im

Bereich der chinesischen digitalen Deutschlehre wird Peer-Bewertung häufig angewendet, jedoch wird ihre Besonderheiten und Auswirkungen kaum thematisiert.

In der vorliegenden Arbeit wird die Peer-Bewertung unter dem Aspekt des asynchronen Lernens im Rahmen eines chinesischen Blended-Learning-Deutschkurses untersucht. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Wie sieht die Peer-Bewertung im Blended-Learning-Deutschkurs aus? Welche Merkmale weisen die chinesischen Peer-Bewerter<sup>1</sup> auf? Und welche didaktischen Maßnahmen können ergriffen werden, um die Qualität der studentischen Peer-Bewertung zu verbessern? Diese Untersuchung soll den Lehrenden helfen, die Peer-Bewertung im Rahmen des Blended-Lernformats besser zu erkennen, sie als ein effektives Lehrmittel in die digitale Lehre zu integrieren und so den Lehr- und Lernprozess zu optimieren.

## **2. Diskussion um die Peer-Bewertung**

Peer-Bewertung bezieht sich auf die Evaluation von studentischen Aufgabenlösungen durch Mitstudierende in derselben Lehrveranstaltung. Peers werden als Gleichgestellte bzw. Personen mit gleichen (thematischen) Interessen verstanden (Hübner & Glade 2016: 153). In dieser Arbeit beziehen sich Peers auf Studierende, die regelmäßig an einer Lehrveranstaltung teilnehmen und sich persönlich kennen, was angesichts der Vielfalt der Mitstudierenden beispielsweise im Online-Unterricht oder in MOOCs (Massive Open Online Courses) eine sinnvolle Einschränkung darstellt.

Analog zum Begriff Peer-Bewertung gibt es noch andere Bezeichnungen für die Bewertung unter Studierenden, z. B. Peer-Feedback, Peer-Review, Peer-Evaluation, Peer Assessment. Die Bezeichnung Peer-Bewertung wird in der vorliegenden Arbeit bevorzugt, weil sie sowohl die studentische Notenvergabe als auch Kommentare einschließt. Die Entscheidung für die Verwendung des Begriffs Peer-Bewertung basiert auf der Definition von Wu & Schunn (2023). Nach ihnen umfasst das Peer-Review sowohl die Peer-Beurteilung und die Bewertung von Dokumenten als auch das Peer-Feedback, das aus schriftlichen oder mündlichen Kommentaren zu Dokumenten besteht (ebd.: 2).

Die Vorteile von Peer-Bewertung sind laut McMillan et al. (2021) mannigfaltig. Studierende, die an Peer-Bewertung teilnahmen, zeigten mehr Verantwortung und Autonomie

---

<sup>1</sup> Im Text wird der Einfachheit und der besseren Lesbarkeit halber nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer miteingeschlossen.

(Falchikov 1986), ein größeres Selbstvertrauen (Topping 1998), erhöhtes Engagement (Willey & Gardner 2010) und betrachteten Peer-Bewertung als Instrumente, die das Lernen motivieren und erleichtern (Asikainen et al. 2014; Virtanen et al. 1993). Peer-Bewertungen werden als valider und verlässlicher als Selbsteinschätzungen oder Bewertungen durch Vorgesetzte oder Kunden (vgl. Topping 2003) betrachtet.

Einige Forschende vertreten die Ansicht, dass hochkompetente Personen umfassendere und präzisere Bewertungen abgeben als weniger kompetente Personen (Dijks et al. 2018; Govaerts et al. 2011). Dies wird damit begründet, dass hochkompetente Studierende in der Lage sind, Details zu erkennen und qualitativ hochwertiges Feedback zu geben (vgl. McMillan et al. 2021: 3; Feltovich, 2006).

Zweifelsohne fördert Peer-Bewertung im Allgemeinen die Lernmotivation, die Beurteilungsfähigkeit u. Ä. der Studierenden. Die Validität der Peer-Bewertung hängt jedoch von den konkreten Lernkontexten ab. Dazu zählen auf der Makroebene sozialkulturelle und anthropologische Elemente wie kulturspezifische Lerngewohnheiten, und auf der Mikroebene relevante Faktoren einer Lehrveranstaltung wie Leistungserwartungen, Förderungsziele und die Organisation der Lehrveranstaltung. Es ist anzunehmen, dass Peer-Bewertung in verschiedenen kulturellen Lernkontexten unterschiedlich verstanden und realisiert wird. Darüber hinaus könnte es sein, dass Peer-Bewertung in unterschiedlichen Lernmodalitäten wie etwa in Online- oder Blended-Learning-Lehrveranstaltungen aufgrund der Anonymität anders erfolgt als bei einem traditionellen Unterricht.

In Bezug auf die Beurteilungsfähigkeit der Studierenden zeigen Forschungsergebnisse, dass Studierende mit höheren Fähigkeiten signifikant anders bewerten als Studierende mit niedrigeren Fähigkeiten. Die Fähigkeiten hier beziehen sich sowohl auf die fachliche Qualifikation als auch auf die Fähigkeit zu beurteilen. Die letzte betrifft auch die subjektive Selbsteinschätzung der Studierenden. In der Lehrpraxis fällt auf, dass manche Studierende nicht beurteilen können oder wollen, da sie sich selbst für nicht ausreichend qualifiziert halten. Die These von May & Gueldenzoph (2006), dass die Bewertungsfähigkeiten der Studierenden Fehlbeurteilung verursachen kann, wird in diesem Punkt bestätigt.

Eine mögliche Lösung besteht darin, dass Studierende die zu bewertenden Aufgaben selbst lösen. Die Studie von McMillan et al. (2021) zeigt, dass Studierende, die die Aufgabe selbst gelöst haben, ihren Mitstudierenden kritischeres Feedback geben. Sie folgern aus ihrer Untersuchung, dass Studierende, die die Aufgabe selbst gelöst haben,

ein besseres Verständnis der Aufgabenstellung haben und die Leistung ihrer Mitstudierenden kritischer beurteilen. Eine zweite Schlussfolgerung ist, dass die Kritik der Studierenden umso konstruktiver ist, je besser sie die Aufgabe gelöst haben. (McMillan et al. 2021: 8). Daraus lässt sich schließen, dass das persönliche Kennen und Lösen der Aufgabe die Beurteilungsqualität erhöhen.

### **3. Asynchrones Lernen beim Blended Learning**

Mit der wachsenden Digitalisierung der chinesischen Hochschullehre (Yang 2020) hat sich das Blended Learning als eine neue Lernform in die Curricula verschiedener Fachdisziplinen integriert. Neben traditionellem Offline-Unterricht bietet Blended-Learning-Unterricht den Studierenden einen leichten Zugang und die Möglichkeit zum asynchronen Lernen.

Mit asynchronem Lernen sind Lernformen gemeint, in welchen Lernende nach eigenem Lerntyp, Lerntempo und Lernrhythmus das Lernen selbst organisieren und gestalten, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Unterschieden wird diese Lernform vom traditionellen Unterricht dadurch, dass Lehrende und Lernende sich nicht gleichzeitig an einem Lernort zusammenfinden und kommunizieren. Die Zeit-Raum-Beschränkung wird aufgebrochen und die Lernaktivitäten der Lernenden sind für Lehrende nicht sichtbar.

Asynchrones Lernen ist auf keinen Fall eine neue Lernform und ist immer impliziert vorhanden, wenn vom Lernen die Rede ist. Mit der digitalen Transformation der Lehre gewinnt das asynchrone Lernen an Bedeutung, weil sich das synchrone Lernen, wo man in demselben physischen Raum wie früher lernt, mit neuen Lernformen konfrontiert sieht, wie z. B. E-Learning, Blended Learning, VR-Lernraum und KI-Assistenten zum Lernen. Vor diesem Hintergrund kann asynchrones Lernen als ein Lernprozess bezeichnet werden, in dem Lehren und Lernen ohne und mit technischer Unterstützung nicht gleichzeitig stattfinden. Offensichtlich haben MOOCs, Blended-Learning-Kurse und andere digitale Lernformen die Verstärkung des asynchronen Lernens unterstützt.

Im Rahmen eines Blended-Learning-Kurses ist asynchrones Lernen dadurch gekennzeichnet, dass Lernende freie Entscheidungen über Lernort, Lernzeit, Lernaufwand, Lernzeitpunkt u. a. treffen können. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass asynchrones Lernen in diesem Fall nicht völlig frei ist und ständig von den Lehrenden gesteuert wird. Auf Seite der Lehrenden sind diesbezüglich neue didaktische Konzepte zu entwickeln, damit der asynchrone Lernprozess zielorientiert aufrechterhalten wird. In der Online- und Offline-

Phase des Blended Learning kann asynchrones Lernen mit Hilfe der Lernplattform verwirklicht und gesteuert werden, z. B. wird mit digitaler Aufgabenstellung und -erteilung das asynchrone Lernen angeleitet. In dem „kompetenzorientierten Modell des Blended Learning“ (Yang 2022) werden drei asynchrone Lernformen kategorisiert, nämlich „Peer-Lernen on- u. offline“, „Einzellernen on- und offline“, „individuelles Online-Lernen“ (ebd.: 166). Bei diesen Lernformen wird die Lernautonomie hervorgehoben, die im Sinne von „Bearbeitung der Lehrmaterialien ohne direkten Einfluss der Lehrperson“ (Dickinson 1987), „Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen“ (vgl. Benson 1997: 18), „Einzelarbeit“ (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 177), „selbstständiges, selbstverantwortliches Lernen“ (vgl. Wolff 2003: 322) und „autonomes Lernen“ (Lin & Guder 2020) zu betrachten ist. Dies deutet darauf hin, dass asynchrones Lernen mit Verantwortungsbewusstsein und Lernautonomie eng zusammenhängt.

Zur Kontrolle des asynchronen Lernens gibt es mehrere Möglichkeiten, z. B. E-Aufgaben, E-Tests oder auch offline-Prüfungen. Angesichts der Vorteile von Peer-Bewertung ist es ebenfalls sinnvoll, durch den Einsatz der Peer-Bewertung die Lernergebnisse abzuprüfen und studentische Kompetenzen wie Beurteilungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein für das Lernen zu fördern. Dieser Gedanke wurde seit 2020 in den chinesischen Blended Learning-Kurs „Deutsch für Fortgeschrittene II“ an der East China Normal University (ECNU) praktiziert. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Fallstudie darüber, wie die Peer-Bewertung der chinesischen Studierenden aussieht und welche Merkmale sie aufweisen, analysiert. Darauf basierend werden didaktische Konsequenzen diskutiert.

#### **4. Fallstudie zur Peer-Bewertung im chinesischen Blended-Learning-Kurs „Deutsch für Fortgeschrittene II“**

Der Blended Learning-Kurs „Deutsch für Fortgeschrittene II“ an der East China Normal University (ECNU) wird seit 2020 auf der Chaoxing-Lernplattform eingerichtet. Der Kurs findet jedes Sommersemester statt und bis jetzt hat der Kurs vier Ablafrunden absolviert.

Seit 2019 sind alle Fachdisziplinen von der Universitätsleitung dazu aufgefordert, Reformmaßnahmen bei der Qualifizierung der Studierenden zu treffen, um die Bildungsqualität weiter zu verbessern. Neben der Vermittlung von Fachwissen sollen Studierende in die Lage versetzt werden, zukunftsorientierte Kompetenzen zu erwerben, z. B.

kooperatives Lernen, kreativ handeln, kritisch denken u. a. m. Vor diesem Hintergrund wurde im Blended Learning-Kurs „Deutsch für Fortgeschrittene II“ ein Reformversuch unternommen, bei dem eine Projektarbeit gestartet wurde. Als Teil dieses Projekts wurde der MOOC „Einführung in die germanische Linguistik“ in den Unterricht für Germanistikstudierende des Jahrgangs 2018 an der ECNU integriert. Erst schien es, die Studierenden seien doppelt belastet, weil sie parallel in einer Lehrveranstaltung zwei Kurse absolvieren müssen. Aber mit Hilfe der Lernplattform und des Blended Learning-Kurses wurde das Projekt mit Erfolg durchgeführt. Der Lernerfolg lässt sich an den Lernleistungen und den studentischen Reflexionen des Blended Learning-Kurses ablesen.

Ein entscheidendes Moment in diesem Prozess ist das Peer-Lernen und die Peer-Bewertung, die integraler Bestandteil des MOOC sind. Das Projekt ist eine leichte Version der Einführung in die germanische Linguistik, bei der die Studierenden deutsche Lernmaterialien lesen und studieren und sich chinesische Lernvideos online ansehen. Auf diese Weise konnten die Studierenden sowohl den Inhalt gut nachvollziehen als auch ihre Fachkompetenz verbessern. In der Online-Phase wurden die Inhalte des MOOCs individuell gelernt und in der Offline-Phase trafen sich die Studierenden und diskutierten miteinander über die behandelten Themen. Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag darin, dass die Studierenden lernen sollten, beim Peer-Lernen Fachwissen zu intensivieren und die Arbeit der Peers zu bewerten. Nach der gemeinsamen Beantwortung der vorgegebenen Fragen sollten sie untereinander über Unklarheiten und neue Erkenntnisse diskutieren. Bei schwierigen Fragen konnten sie sich entweder an den Leiter des MOOCs oder an den Leiter des Blended Learning-Kurses wenden. Am Ende jeder Peer-Lernen-Runde wurde ein Protokoll angefertigt und zur Peer- und Lehrerbewertung abgegeben.

Die Gruppen bestanden jedes Mal möglichst aus neuen Partnern, d. h. die Mitglieder, die in der ersten Runde zusammengearbeitet hatten, sollten in der zweiten Runde nicht in derselben Gruppe sein. Dabei wurde beabsichtigt, dass die Studierenden einander besser kennenlernen und ihre Kooperationsfähigkeiten verbessern. Alle zwei Wochen trafen sich die Gruppen und insgesamt wurden acht Diskussionsrunden durchgeführt.

Den abgegebenen Protokollen ist zu entnehmen, dass die Studierenden durchschnittlich zwei Stunden zusammen gelernt haben. Sie recherchierten und lasen zusätzliche Literatur, was die Qualität des Peer-Lernens erheblich steigerte. Es wurden viele interessante und relevante Fragen erörtert, die nicht nur die deutsche Sprache betrafen, sondern auch

zu neuen und aufschlussreichen Erkenntnissen über die chinesische und deutsche Sprache führten.

Das Projekt wurde auf der Chaoxing-Lernplattform, die den Blended Learning-Kurs unterstützt, durchgeführt. Die Protokolle wurden auf der Lernplattform abgegeben und dort abgespeichert. Die Peer-Bewertung der Protokolle wurde anonym durchgeführt, dabei wurde beachtet, inwiefern die vorgegebenen Fragen beantwortet wurden und welche Themen in den Diskussionen behandelt wurden. Zur Bewertung sollten die Studierenden anhand des Bewertungskriteriums eine Note vergeben und ggf. einen Kommentar schreiben.

#### **4.1 Datenerhebung**

Die Daten stammen von der Chaoxing-Lernplattform und umfassen die Peer-Bewertungen des Jahrgangs 2018 im Zeitraum vom 20. Februar bis zum 30. Juni. 2021.

Die Peer-Bewertung hat acht Runden durchgelaufen und die Wortzahl beträgt ca. 6000. Die Daten wurden von der Lernplattform synchron abgespeichert und sie stehen online zur Verfügung. Bei der Studie wurden diese Daten nochmals abgerufen und in einer neuen Datei als Forschungsgrundlage gespeichert. Die Daten zur Peer-Bewertung beinhalten alle relevanten Informationen einschließlich Datum, Rundenreihe, Teilnehmer, Noten, Feedbacks, Abgabezeit usw.

Bei der Datenerhebung wurden hauptsächlich Noten und Feedbacks gesammelt. Andere Daten, die für die Studie nicht relevant waren, wie beispielsweise die Namen der Teilnehmer, Abgabezeiten und Gruppenzusammensetzungen, wurden ignoriert.

#### **4.2 Ergebnisse**

Insgesamt haben alle 17 Teilnehmer bei der Peer-Bewertung Noten vergeben, wobei die Durchschnittsnote 96 von 100 Punkten beträgt. Daraus ist zu schlussfolgern, dass die Protokolle in puncto der Benotung positiv bewertet wurden.

Im Gegensatz zur Benotung haben nicht alle Studierenden ein Feedback verfasst. Trotzdem wurden 214 Feedbacks gesammelt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Unter den gesammelten 214 Peer-Feedbacks befinden sich auffallend viele positive Kommentare. Positives Feedback macht einen Anteil von 93,5 % aus, während 6,5 % auf andere Kommentare entfallen, wie Abbildung 1 zeigt:

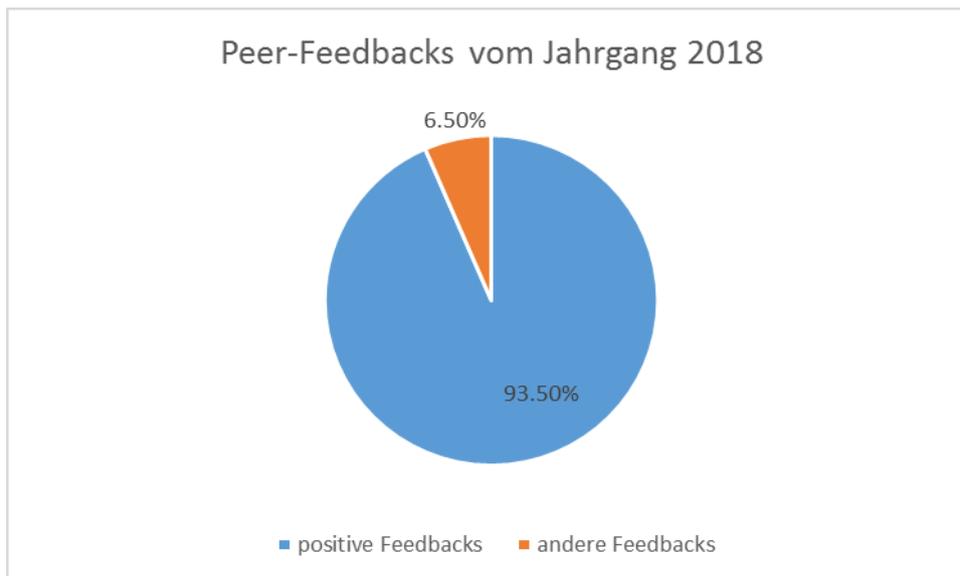


Abb. 1 Peer-Feedbacks des Jahrgangs 2018

Bei den positiven Kommentaren werden verschiedene Aspekte hervorgehoben, z. B. neue Standpunkte, interessante Fragen, anschauliche Beispiele, gut organisierte Diskussionsabläufe, offener Gedankenaustausch, überzeugende Argumentationen, interessanter Vergleich zwischen der chinesischen und deutschen Sprache, beeindruckende Recherchearbeit, sorgfältige Diskussionsvorbereitungen, kooperative Arbeit bei der Beantwortung der gemeinsamen Fragen, Intensität der Diskussion, Anregungen von Diskussionen usw.

Im Gegensatz dazu beinhalten die anderen Feedbacks eher Kritik und lassen sich in fünf Typen unterteilen, wie Tabelle 1 zeigt:

Typ	Kennzeichen	Bestandteile der Kommentare	Anzahl
1	+V	positive Kommentare mit Vorschlägen	6
2	+ -	positive und negative Kommentare	5
3	-V	negative Kommentare mit Vorschlägen	1
4	-	negative Kommentare	1
5	V	nur Vorschläge	1

Tab. 1: Bewertungstypen des Jahrgangs 2018

### **Typ 1: Positive Bewertung mit Vorschlägen (+V)**

Bei diesem Typ der Peer-Bewertung geht es um die Kommentare, die zuerst die Protokolle positiv bewerten und dann die Kritik in Form von Vorschlägen äußern, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Beispiel 1: Ausführlich diskutiert und beziehen sich auf ein weiterem Fachspektrum. Das Protokoll könnte noch kürzer sein. Es wäre schön, wenn das nächste Protokoll kurz und bündig würde.*

In diesem Kommentar wurde die Gruppenarbeit positiv bewertet und die Kritik wurde indirekt geäußert. Statt „das Protokoll ist zu lang und nicht optimal strukturiert“ wurde die Kritik in einen höflichen Vorschlag umgewandelt. Eindeutig wurde das Gefühl der Empfänger berücksichtigt. Diese Art Bewertung wirkt ermutigend und heißt implizit, „Ihr habt es gut gemacht und ihr könnt es noch besser machen“.

### **Typ 2: Positive und negative Kommentare (+-)**

Der 2. Bewertungstyp kombiniert ein positives und ein negatives Feedback. Das bedeutet, dass die Arbeit im Großen und Ganzen nicht schlecht ist, es aber deutliche Schwächen gibt. Im negativen Teil wird auf diese Schwächen entweder direkt hingewiesen oder durch eine Frage angedeutet, wie folgende drei Beispiele zeigen:

*Beispiel 2: „Die Diskussion ist sinnvoll und anregend. Aber manche Anmerkungen kann man einfach nicht verstehen.“*

*Beispiel 3: „Eine sachliche Diskussion. Aber manche Fragen sind problematisch, insbesondere die erste und die letzte Frage.“*

*Beispiel 4: „Schöne Fragen und Diskussion. Aber eine Frage, ist euer Protokoll gekürzt“?*

Die oben angeführten drei Beispiele haben zuerst die Gruppenarbeiten positiv bewertet und weisen dann auf die Schwächen hin. Diese Hinweise sind direkt und kurz. Beim Empfänger eines solchen Feedbacks kann dies einen gewissen Schock auslösen, ohne verstanden zu haben, wo genau das Problem liegt. Es ist anzunehmen, dass die Schwächen leicht zu verbessern sind. Trotzdem ist es ratsam, dass die Hinweise nach „aber“ ausführlich erklärt werden.

### **Typ 3: Negative Bewertung mit Vorschlägen (-V)**

Bei diesem Typ wird die Arbeit negativ bewertet und dann wird ein Vorschlag gemacht. Insgesamt wurde die Arbeit nicht akzeptiert, wie das folgende Beispiel zeigt:

*Beispiel 5: „Manche Fragen sind oberflächlich und nutzen nicht. Nächstes Mal sollen konkrete Fragen gestellt werden, z. B. mit Wie-Fragen.“*

Diese Bewertung weist auf das Hauptproblem hin und wirkt direkt und kritisch. Nach der Kritik wurde ein Vorschlag gemacht. Für die Empfänger dieses Feedbacks wurde nicht deutlich gesagt, warum viele Fragen oberflächlich sind.

#### **Typ 4: Negative Bewertung (-)**

Beim Typ 4 wurde die Arbeit einfach negativ bewertet und es gibt keinen Verbesserungsvorschlag, wie Beispiel 6 zeigt:

Beispiel 6: *„Die Fragen sind zu theoretisch.“*

Mit diesem Feedback wurde gemeint, dass sich die gestellten Fragen theoretisch orientieren und evtl. die Diskussion erschweren. Im Auge des Bewerbers ist das Problem dann ein Mangel, der unbedingt zu beheben ist.

#### **Typ 5: Nur Vorschläge (V)**

Bei diesem Bewertungstyp wurden nur Vorschläge gemacht, wie Beispiel 7 zeigt,

Beispiel 7: *„Bei der Beantwortung der ersten Frage sollte zuerst die eigene Meinung geäußert werden. Daran kann sich dann die Argumentation anschließen.“*

Hier geht es um einen methodischen Hinweis, wodurch der Empfänger erkennt, wie man die Argumentation verbessern kann.

Anders als die ersten zwei Typen wirken die letzten drei Typen kritisch und die entdeckten Schwächen wurden hervorgehoben. Sie machen unter allen Feedbacks einen Anteil von 21 % aus, was darauf hindeutet, dass diese Art Bewertung im chinesischen Lernkontext nicht bevorzugt wird. Zwar sind diese Bewertungen wohlwollend, sachlich und kritisch und wirken lernfördernd, aber sie weichen vom chinesischen Kulturstandard „Harmonie“ ab. Dies wird im Folgenden unter 4.3.1 erläutert.

### **4.3 Analyse der Ergebnisse**

#### **4.3.1 Überwiegend positive Bewertung**

Aus der obigen Untersuchung und erweiterten Untersuchungen (z. B. Peer-Bewertung des Jahrgangs 2020 der Germanistikstudierenden an der ECNU) fallen die chinesische Peer-Bewertungen tendenziell überwiegend positiv aus. Sie zeigen sich nicht nur bei den vergebenen guten Noten, sondern auch bei den positiven Feedbacks. Auch wenn negative Kommentare zu finden sind, werden kritische Hinweise entweder höflich ausgedrückt oder nach der positiven Bewertung vorsichtig geäußert.

Es sei aber darauf hingewiesen, dass die positiven Peer-Bewertungen nicht nur bei chinesischen Studierenden zu finden sind. In den 1980er Jahren haben Cederblom & Lounsbury die Forschungsfrage „Warum das Feedback der Studierenden zu den Arbeiten ihrer Kommilitonen positiver ausfallen kann als das der Lehrkraft“ (Cederblom & Lounsbury 1980) gestellt und weisen darauf hin, dass es bei den Studierenden ganz normal ist, die Peer-Arbeit positiv zu bewerten. Ebenfalls haben Willey & Gardner (2010: 442) den gleichen Schluss gezogen, sie haben dies wie folgt begründet: „Im Allgemeinen berichteten die Studierenden, dass das Feedback, das sie in verschiedenen Kontexten, insbesondere in den Peer-Learning-Übungen, das Engagement erhöht und sie beim Lernen unterstützte“.<sup>2</sup>

Die überwiegend positive Bewertung lässt sich lernpsychologisch und kulturbezogen erklären.

Lernpsychologisch gesehen können positive Peer-Bewertungen – gute Noten und positive Kommentare – motivierend und ermutigend wirken. Insbesondere Kommentare wie „ausgezeichnet“, „schöne Diskussion“, „interessanter Vorgang“, „voller Ideen“, „sehr anregend“, „überzeugend“ ermutigen die Peers, weiter voranzugehen. Auch die versteckte Kritik – Typ 1 und Typ 2 oben – wirken positiv. Die gelobten Punkte sind je nach Bewerter unterschiedlich, was gleichzeitig darauf hinweist, dass jeder Bewerter die Arbeit sorgfältig gelesen und die herausragenden Stellen gefunden hat. Alles zusammen – überwiegend positive Beurteilungen und vorsichtige Formulierung der Kritik – fördert ein positives Bewusstsein und trägt zu einem motivierenden Lernklima bei. Solche positiven Funktionen sind nicht zu leugnen. Die Motivation zur positiven Peer-Bewertung ist nach Carson & Nelson (1996: 3) wahrscheinlich eher das Bedürfnis nach einem positiven Gruppenklima als das Bedürfnis, den Mitstudierenden zu helfen: „The motivation behind their responses is likely to come from a need for a positive group climate rather than from a need to help an individual writer with his or her writing.“

In diesem Sinne erfüllt die Peer-Bewertung eine soziale Funktion, indem sie zur Harmonie in der Lerngruppe beiträgt und diese sogar verstärkt. Dies trägt zur Steigerung des Selbstvertrauens beim Lernen und zur Stärkung des Zusammenhalts in der Lerngruppe bei. In der ermutigenden Lernatmosphäre werden indirekte Verbesserungsvorschläge eher akzeptiert als abgelehnt.

---

<sup>2</sup> Übersetzt vom Autor.

Aus der kulturellen Perspektive entsprechen die Untersuchungsergebnisse den chinesischen Denk- und Handlungsweisen. Wie oben ausgeführt, legt man in der chinesischen Kultur einen großen Wert auf die Harmonie. Bei Kritik funktionieren weniger die direkten Hinweise als vielmehr die indirekte Kritik, was das Gesicht des Gegenübers wahrt. Die Kritik wird auf höfliche und indirekte Weise ausgedrückt, weil das Gesicht des Gegenübers und die Harmonie in der Gruppe gewahrt werden soll. Auch wenn es um eine anonyme Bewertung geht, haben die chinesischen Studierenden in der Untersuchung das Handlungsprinzip „Gesichtswahrung“ befolgt und auf kritische Kommentare verzichtet oder ganz höflich ausgedrückt, z. B. mit Höflichkeitspartikel.

Dazu sind Carson & Nelson der Meinung, dass chinesische Universitätsstudierende unter dem Einfluss des Kollektivismus Wert auf Harmonie legen und zögern, andere auf ihre Schwächen hinzuweisen: „The Chinese student may say what the writer wants to hear rather than what might be helpful.“ (Carson & Nelson 1996: 3)

Anhand der großen Anzahl positiver Feedbacks lässt sich ersehen, dass dies auch heute zutrifft. Selbst wenn Studierende Kommentare abgeben, sind sie vorsichtig und zurückhaltend, um unnötige Konflikte unter Gleichaltrigen zu vermeiden (vgl. ebd.). Eine relevante Untersuchung des Jahrgangs 2020 desselben Blended Learning-Kurses hat dies ebenfalls belegt. Die studentischen Feedbacks bei einer Peer-Bewertung tendierten hundertprozentig dazu, positive Rückmeldungen abzugeben und 42% davon beinhalteten ähnlich wie bei der obigen Untersuchung noch abgeschwächte Kritik. Das spiegelt die chinesischen Kulturstandards bezüglich der Kritik wider, wobei die Harmonie bei der Kommunikation beibehalten wird. Im Allgemeinen ist eine Peer-Note für offene Aufgaben, die in etwa mit „Gut“ des deutschen Notensystems vergleichbar ist, meistens harmlos.

Es ist üblich, bis zu bestimmten staatlichen Prüfungen wie z. B. der Hochschulaufnahmeprüfung oder ähnlichen Prüfungen nicht ausführlich zu differenzieren, welche Aufgaben besser gelöst wurden. Nur bei besonders wichtigen Aufgaben und offensichtlich schlechteren Leistungen erfolgt eine differenzierte Benotung.

#### **4.3.2 Bewertungskompetenz ist zu fördern**

Die bei der Untersuchung einbezogene Lerngruppe war immer lernmotiviert. Sie hat aktiv an fast allen Gruppenarbeiten teilgenommen. Für die eigene Gruppenarbeit hat sie eng zusammengearbeitet und viel Zeit investiert. Von der Recherche über Diskussionen bis

zur Anfertigung und Bewertung der Protokolle sind ihre Anstrengungen beeindruckend. Jedoch ist zu bemerken, dass ihre Bewertungskompetenz noch nicht ausreichend ist. Nach einem Verweis auf Schwächen der Peer-Arbeit sollte man genau erklären, was fehlt oder was nicht gut genug gemacht wurde. Meistens haben die Teilnehmer nicht klar und ausführlich gesagt, warum etwas nicht in Ordnung ist. Es fehlen dabei weiterführende Erklärungen und Verbesserungsvorschläge. Darüber hinaus wird nur ein Pauschalurteil ohne Erklärung gegeben, z. B. die Oberflächlichkeit der Arbeit wird bemängelt, aber die Frage, inwiefern die Diskussion oberflächlich ist, bleibt offen.

Bei der Notenvergabe fehlt eine differenzierte Benotung, was die mangelnde Bewertungskompetenz der Studierenden widerspiegelt. Alle Peer-Arbeiten werden ohne Unterschied mit höheren Noten bewertet. Das entspricht nicht der tatsächlichen Leistung der Studierenden. Zwar ist das lernpsychologisch und kulturspezifisch bedingt, aber eine sachliche Notenvergabe ist notwendig, um den Mitstudierenden zu helfen. Es ist zwar möglich, dass kulturelle Unterschiede eine Rolle bei der Beurteilung spielen, dennoch lohnt es sich, die Bewertungsaufgaben als unterstützend zu betrachten.

## **5. Didaktische Konsequenzen**

Ohne Zweifel fördert die Peer-Bewertung auch in Verbindung mit Blended Learning die kognitive, verhaltensbezogene und emotionale Entwicklung der Studierenden. Bei der Integration der Peer-Bewertung geht es nicht um die Frage von „entweder oder“, sondern um die von „sowohl als auch“. Die Peer-Bewertung, wie auch digitales Lernen, ermöglicht die nachhaltige Entwicklung des lebenslangen Lernens. Sie ermutigt die Lernenden, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen (vgl. Willey & Gardner 2010: 431) Zum asynchronen Lernen des Blended-Learning-Kurses ist zu empfehlen, die Peer-Bewertung einzusetzen, weil sie hilft, den Lernprozess aufrechtzuerhalten und die Studierenden zu motivieren.

### **5.1 Förderung der Bewertungskompetenz**

Zur Förderung der Bewertungskompetenz ist v. a. das Bewusstsein für die Peer-Bewertung zu fördern. Studierende sollten nicht nur darin geschult werden, Aufgaben professionell zu bewerten, sondern auch im Bewusstsein haben, dass die Peer-Bewertung einen lernfördernden Effekt bei den bewerteten Kommilitonen haben sollte. Ihre Beteiligung trägt dazu bei, ein unterstützendes und harmonisches Lernumfeld zu schaffen, was das Lernen psychisch und emotional erheblich erleichtert. Die Kommentare der Peers sind

manchmal detaillierter als die der Lehrenden, was die Lehrenden-Feedbacks ergänzt. Damit Studierende qualitativ hochwertige Peer-Evaluationen erstellen, sollte im Unterricht vermittelt werden, wie man die Leistungen besser beurteilen kann. Im Allgemeinen sind geschulte Personen besser in der Lage, die wichtigen Aspekte einer Aufgabe/Leistung zu bewerten, wenn sie Peer-Bewertungen abgeben (Loignon et al. 2017; Woehr & Huffcutt, 1994).

Ein anderer Aspekt bei der Förderung der Bewertungskompetenz ist die Entwicklung eines hohen Verantwortungsbewusstseins für das Bewerten, das entscheidet, inwieweit die Peer-Bewertung positiv wirkt. In der Praxis ist zu beobachten, dass solche Mitstudierenden, die sich der Verantwortung weniger bewusst sind, die Aufgabe nicht erfüllen. Dazu stellen Willey & Gardner (2010) fest, dass mehr Anstrengungen erfordert werden, um die Zurückhaltung einiger Studierender bei der Beurteilung ihrer Mitstudierenden zu überwinden (ebd.: 431). Manche haben an der Peer-Bewertung teilgenommen, haben aber die Aufgaben undifferenziert erfüllt, d. h. alle zu bewertenden Aufgaben werden mit ähnlichen Noten bewertet und die Kommentare sind pauschal und allgemein. Es mangelt an kritischen Hinweisen und speziellen Verbesserungsvorschlägen. In diesem Fall gelingt die Bewertung nicht und die Aufgabe muss erneut bewertet werden. Für chinesische Studierende ist es von großer Wichtigkeit, die Kulturgebundenheit der Bewertung zu erkennen und zu versuchen, von der eigenen Kulturorientierung Distanz zu halten.

## **5.2 Integration der Peer-Bewertung in Blended-Learning-Kurs**

Die Integration der Peer-Bewertung in den Blended-Learning-Kurs bezieht Studierende in den Beurteilungsprozess ein und verändert die Rolle der Lernenden. Durch Peer-Bewerten kann ihr Urteilsvermögen entwickelt werden. Mehrere Studien haben gezeigt, dass Feedback mit Vorschlägen zu mehr Überarbeitungen führt, als wenn die Rückmeldung nur darauf hinweist, dass eine Antwort falsch war (vgl. Wu & Schunn 2023: 3)

In der Unterrichtspraxis ist es sinnvoll, Peer-Bewertung als eine didaktische Maßnahme einzubauen, wenn relevante Voraussetzungen vorhanden sind, wie z. B. motivierte und aktiv lernende Studierende. Bei ihnen ist die Qualität der Peer-Bewertung in gewissem Maße garantiert, weil sie die Bewertungsaufgabe in der Regel nicht als Überlastung betrachten. Umgekehrt wird Peer-Bewertung bei weniger motivierten Lernenden als zusätzliche Belastung angesehen und abgelehnt. Wie oben aufgeführt, können diejenigen

Studierenden, die Aufgaben selbst gemacht haben, die Bewertungsaufgabe besser durchführen. Ihre Vorschläge sind treffend und helfend. Der Wunsch bei Price et. al (2011), dass man konstruktive Vorschläge macht, ist bei den motivierten Lernenden ganz normal (vgl. ebd.: 893).

Außerdem ist didaktisch dringend zu empfehlen, dass die Bewertung der Lehrenden daran angeschlossen werden muss. Die Lehrerbewertung ist nicht durch die Peer-Bewertung zu ersetzen und bei der Bewertung müssen die Lehrenden nicht nur auf die Qualität der Aufgabe, sondern auch auf die der Peer-Bewertung achten. Solche Bewertung der Bewertung erfüllt eine doppelte Funktion. Zum einen werden die Lernleistungen der Studierenden bewertet und zum anderen wird die Urteilungsfähigkeit der Peer-Beurteilenden berücksichtigt. Offensichtlich werden hierbei Lehrende mehr belastet als solche Lehrende, die die studentischen Aufgaben ohne vorausgegangene Peer-Bewertung bewerten.

Ein zweiter Punkt, den es beim Einsatz der Peer-Bewertung zu beachten gilt, ist die Häufigkeit der Peer-Bewertung. Es muss je nach dem Unterrichtsplan und dem Unterrichtsziel entschieden werden, wie oft die Peer-Bewertung eingesetzt werden soll. Zur Fallstudie ist anzumerken, dass die Leidenschaft der Studierenden mit der Zeit nachlässt. Das lässt sich von der Teilnehmerzahl und den Kommentaren der Peer-Bewertung ablesen. Um die Beteiligungsquote der Peer-Bewertung auf einem höheren Niveau aufrechtzuerhalten, können didaktische Maßnahmen getroffen werden, z. B. ist die Gruppenbildung mit regelmäßigen Mitgliederaustausch eine passende Methode, die nicht nur das Lernen, sondern auch das Bewerten abwechslungsreich macht. Im Prinzip kann festgehalten werden, dass, je häufiger die Peer-Bewertungsaufgaben erteilt werden, umso höher die Zahl der Teilnehmer ist. Man langweilt sich dann nicht, wenn man jedes Mal neue Perspektiven und/oder Denkstile kennen lernt.

Im Rahmen des Blended Learnings ist es vorteilhaft, die Aktivitäten bzgl. der Peer-Bewertungen aufzuzeichnen und zu analysieren. Durch die Online-Lerndaten kann der Lehrende ein aktuelles Bild davon bekommen, wie die Studierenden bei der Peer-Bewertung handeln. In Kombination mit anderen Faktoren wie dem Curriculum oder möglichen Veranstaltungen kann besser erklärt werden, warum zu bestimmten Zeitpunkten die Aktivitäten nachlassen. Dementsprechend können die Bewertungsaufgaben an den Lernrhythmus der Studierenden angepasst werden.

## **6. Schluss und Ausblick**

In der oben ausgeführten Analyse zeigt sich, dass die chinesische Peer-Bewertung positiv ausfällt. Diese positive Bewertung ist aus kultureller, lernpsychologischer und praktischer Perspektive zu interpretieren. Die Peer-Bewertung fördert eindeutig das Lernen, in dem sie ein positives Lernklima und eine Klassenharmonie herstellt. Das bejahende Wort der Peers wirkt ermutigend und lernfördernd. Für Lehrkräfte bietet diese Untersuchung Anregungen, wie man als Muttersprachler mit chinesischen Studierenden die Peer-Bewertung gemeinsam durchführen kann. Man soll die Funktion der Peer-Bewertung bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen und die Lehrerbewertung mit der Peer-Bewertung kombinieren.

Peer-Bewertung stellt auch einen effektiven Lernweg beim Blended Learning dar. Außer der Lehrer-Bewertung haben Studierende die Chance, die auf der Lernplattform gespeicherten Peer-Feedbacks jeder Zeit abzurufen und in Ruhe zu lesen. Die Online-Feedbacks ermöglichen den Studierenden, ihren Lernfortschritt unter Berücksichtigung ihrer vorherigen Schwächen zu reflektieren. Studierende können nachhaltig das eigene Lernen daraufhin kontrollieren, ob ihre eigenen Schwächen behoben wurden. Für Lehrende bietet die Peer-Bewertung die Möglichkeit, den Lernprozess der Studierenden außerhalb des Seminarraums besser kennenzulernen und zu erfahren, wie sich deren Urteilskompetenz entwickelt. Eine Realisierung der Offline-Peer-Bewertung auf die Lernplattform erspart zudem viel Zeit für den Präsenzunterricht, was die Effektivität des Lernens erhöht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Peer-Bewertung als eine förderliche Maßnahme zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, einschließlich fachlicher, methodischer und kommunikativer Kompetenzen in die Lehrpraxis integriert werden sollte. Peer-Bewertung sollte in Beziehung zu der Unterrichtsmodalität, den kulturellen Lernkontexten und den Unterrichtszielen gesetzt werden. Bei der Integration der Peer-Bewertung in eine Lehrveranstaltung soll die Beurteilungsfähigkeit der Studierenden berücksichtigt und gefördert werden.

Für die chinesische Germanistik wird v. a. empfohlen, dass Peer-Bewertung als ein Bestandteil der digitalen Lehre zu betrachten und einzuführen ist. Anhand der o. g. Untersuchungsergebnisse soll versucht werden, die Bewertungskompetenz der chinesischen Germanistikstudierenden weiter zu fördern. Darüber hinaus können chinesische Lehrende

den Studierenden beibringen, die kulturelle Prägung der Peer-Bewertung zu erkennen und trotz positiver Peer-Bewertungen über eigene Schwäche nachzudenken.

In Zukunft sollte die Peer-Bewertung weiter erforscht werden. Viele interessante Fragen sind zu beantworten, z. B.: Welche sprachlichen Besonderheiten weisen die studentischen Bewertungen auf? Warum bleiben Studierende trotz der Anonymität immer noch mit einer direkten Kritik zurückhaltend? Auch im Bereich des digitalen Fremdsprachenlernens gibt es viele untersuchenswerte Fragen, wie z. B.: Wie kann man Online- und Offline-Peer-Bewertung kombinieren? Gibt es unterschiedliche Ergebnisse, wenn die Bewertung offline oder online durchgeführt wird? Die Risiken der Peer-Bewertung sind nicht zu übersehen und müssen immer berücksichtigt werden. Die Forschung zum Einsatz von Peer Reviews in virtuellen Teams zeigt, dass Peer-Evaluationen das Teamklima beeinträchtigen, zu Konflikten führen und die Motivation verringern können (vgl. Tavoletti et al. 2022: 2). Ob dies in verschiedenen kulturellen Lernkontexten zutrifft, muss noch weiter erforscht werden.

## Bibliographie

- Asikainen, Henna; Virtanen, Viivi; Postareff, Liisa; Heino, Pekka (2014) The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation* 43, 197–205.
- Benson, P. (1997) The philosophy and politics of learner autonomy. In: P. Benson; P. Voller (Hrsg.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München-Berlin: Langenscheidt.
- Carson, Joan G.; Nelson, Gayle L. (1996) Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 1-19.
- Cederblom, Douglas; Lounsbury, W. John (1980) An investigation of user acceptance of peer evaluations. *Personnel Psychology*, 33 (3), 567–579.
- Cui, Bo (2012) *Doing Peer Learning and Peer Assessment in Oral English Classroom at Tertiary Level*. Liaoning Normal University: Masterarbeit.
- Dijks, Monique A.; Brummer, Leonie; Kostons, Danny (2018) The anonymous reviewer: The relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1258–1271.
- Dickinson, Larry (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falchikov, Nancy (1986) Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11 (2), 146–166.

- Falchikov, Nancy; Goldfinch, Judy (2000) Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287–322.
- Feltovich, Paul J.; Prietula, Michael J.; Ericsson, K. Anders (2006): Studies of expertise from psychological perspectives. In: K. A. Ericsson; N. Charness; P. J. Feltovich; R. R. Hoffman (Hrsg.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press, 41–67.
- Govaerts, M. J. B.; Schuwirth, L. W. T.; Van der Vleuten C. P. M.; Muijtjens, A. M. M. (2011). Workplace-based assessment: Effects of rater expertise. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 16 (2), 151–165.
- Hou, Caijing; Su, Peng; Wang Yefang (2017) Eine Studie über die Anwendung der Peer-Bewertung im Schreibunterricht vom College-Englisch. *University Education*, 105-106.
- Huisman, B.; Saab, Nadira; Van Driel, Jan; Van den Broek, Paul (2018): Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation Higher Education*, 43 (6), 955–968.
- Hübner, Anett; Glade Julia (2016) Blended Learning mittels Peer-Ansatz – Ein Lehr-Lern-Angebot von Studierenden für Studierende. In: Sandra Aßmann; Patrick Bettinger; Diana Bücken; Sandra Hofhues; Ulrike Lucke; Mandy Schiefner-Rohs; Christin Schramm; Marlen Schumann; Timo van Treeck (Hrsg.) *Lern- und Bildungsprozesse gestalten, Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)*. Münster, New York: Waxmann, 151-162.
- Jadin, Tanja; Prinz, Karoline; Kovacs, Carrie; Wetzelhütter, Daniela; Rami, Ursula (2022) Nachhaltige Effekte aus der COVID-bedingten Online-Lehre?! Didaktik-Boost für die Digitalisierung der Lehre. In: Bernhard Standl (Hrsg.) *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster, New York: Waxmann, 19-28.
- Jiang, Jinlin (2022) Eine Studie über die Wahrnehmungen der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich der Vorteile und Herausforderungen der Peer-Bewertung. *Foreign language World* 212 (5), 80-87.
- Lin, Chin-Hui; Guder Andreas (2020) Flipped Classroom im universitären Chinesischunterricht der Mittelstufe: Versuche und Reflexionen zur Stärkung der Lernerautonomie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2: 271-302.
- Liu, Eric Zhi-Feng; Lin, Sunny S. J.; Chiu, Chi-Huang; Yuan, Shyan-Ming (2001) Web-Based Peer Review: The Learner as Both Adapter and Reviewer." *IEEE Transactions on Education* 44 (3), 246–251.
- Loignon, Andrew C.; Woehr, David J.; Thomas, Jane S.; Loughry, Misty L.; Ohland, Matthew W.; Ferguson, Daniel M. (2017) Facilitating peer evaluation in team contexts: The impact of frame-of-reference rater training. *Academy of Management Learning & Education*, 16 (4), 562–578.
- May, Gary L.; Gueldenzoph, Lisa E. (2006) The effect of social style on peer evaluation ratings in project teams. *The Journal of Business Communication*, 43 (1), 4–20.
- McMillan, Amy; Solanelles, Pol; Rogers, Bryan (2021) Bias in student evaluations: Are my peers out to get me? *Studies in Educational Evaluation* 70, 1-11.
- Nelson, Melissa M.; Schunn, Christian D. (2009) The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science* 37, 375–401.

- Price, Margaret; Handley, Karen; Millar, Jill (2011) Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36 (8), 879–896.
- Sun, Hanting (2019) *Studie über Faktoren, die die Einstellung von Studenten zu Online-Peer-Assessment-Aktivitäten beeinflussen*. Nanjing Normal University: Masterarbeit.
- Tavoletti, Ernesto; Stephens, Robert D.; Taras, Vas; Dong, Longzhu (2022) Nationality biases in peer evaluations: The country-of-origin effect in global virtual teams. *International Business Review* 31, 1-13.
- Topping, Keith (1998) Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research* 68 (3), 249–276.
- Topping, Keith (2003) Self and peer assessment in school and university: reliability, validity and utility. In: M. Segers; F. Dochy; E. Cascallar (Hrsg.) *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards. Innovation and change in professional education*, Vol. 1, Springer, 55–87.
- Villanova, Peter; Bernadin, H. John; Dahmus, Sua A.; Sims, Randi L. (1993) Rater leniency and performance appraisal discomfort. *Educational Psychological Measurement* 53 (3), 789–799.
- Wiley, Keith; Gardner, Anne (2010) Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education* 35 (4), 429–443.
- Woehr, David J.; Huffcutt, Allen I. (1994) Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67 (3), 189–205.
- Wolff, Dieter (2003) Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hansjürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke, 321-326.
- Wu, Yong; Schunn, Christian D. (2020) From feedback to revisions: Effects of feedback features and perceptions. *Contemporary Educational Psychology*, 1-61.
- Wu, Yong; Schunn, Christian D. (2023): Passive, active, and constructive engagement with peer feedback: A revised model of learning from peer feedback. *Contemporary Educational Psychology* 73 (2023), 1-14.
- Yang, Jianpei (2020) Digitalisierung der Lehrveranstaltung für chinesische Germanistik-studierende – ein funktionales Lernmodell. *German as a foreign language* 1: 62-81.
- Yang, Jianpei (2022) Lerndynamisch und -systematisch. Ein kompetenzorientiertes Blended-Learning-Modell. *German as a foreign language* 2: 159-179.
- Zhao, Jing (2018) *Study on Diversified Evaluation Methods of College English under Blended Learning Mode. — Take Shandong Normal University as an example*. Shandong Normal University: Masterarbeit.
- Zhao, Li (2023) Die Auswirkungen einer skalenbasierten gegenseitigen Bewertung durch Gleichaltrige auf das kognitive Engagement beim Online-Lernen von College-Englisch. *English Campus*, 656 (8), 3-6.

### **Biographische Information**

Jianpei Yang ist seit 2017 Professor an der Deutschabteilung der East China Normal University (ECNU). Promotion 2007 im Fach Deutsch als Fremdsprache an der TU-Berlin. Von 2009 bis 2017 Professor an der Tongji-Universität. Seine Forschungsbereiche sind Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik und Methodik DaF sowie die Digitalisierung der Hochschul- und Fremdsprachenlehre. E-Mail-Adresse: jianpeiyang@163.com.

### **Schlagwörter**

Peer-Bewertung, asynchrones Lernen, Blended-Learning-Deutschkurs