

Christina Merten (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)

## ***Same, same, but different*** – Binnendifferenzierung in der universitären Fremdsprachenlehre

### **Same, same, but different** – Individual Differentiation in Higher Education Language Teaching

**Abstract:** Auf den ersten Blick scheint an der Universität angesichts der überwiegend homogenen Gruppe an Lernenden kein spezifischer Bedarf für differenziertes Lehren und Lernen zu bestehen. Der Großteil der Studierenden gehört zu einer bestimmten Altersgruppe, was auf relativ deckungsgleiche Interessen, Lernerfahrungen und -ziele sowie ähnliches Vorwissen schließen lässt. Hinzu kommt, dass in den meisten universitären Sprachkursen zu Semesterbeginn Einstufungstests durchgeführt werden, sodass von einer homogenen Lerngruppe in Bezug auf das Sprachniveau auszugehen ist. Bei genauerer Betrachtung der Interessen, Bedürfnisse, (linguistischen) Hintergründe, des (sprachlichen) Vorwissens und der Sprachkenntnisse offenbaren sich jedoch mehr oder weniger deutliche Unterschiede zwischen den Lernenden, weshalb Strategien zur Binnendifferenzierung auf allen Niveaustufen und in allen Fremdsprachen in der universitären Lehre angewandt werden sollten. Dieser Beitrag zeigt, dass der Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung im akademischen Fremdsprachenunterricht nicht nur zwingend notwendig ist, sondern auch entscheidend zur Förderung der Motivation von Lehrenden und Lernenden beitragen kann und Lernprozesse passgenauer sowie effizienter zu gestalten vermag.

**Keywords:** Differenzierung, Differenzierungsstrategien, Heterogenität, Binnendifferenzierung

**Abstract:** At first sight, there seems to be no need for differentiated teaching and learning at universities given the mostly homogenous groups of learners. Most students belong to a certain age group, which implies that they share the same interests, experiences, learning objectives and knowledge. In most academic language courses, students are generally tested before the semester start so that the learners of one course share the same language level. Nevertheless, by having a closer look at the students' interests, needs, (linguistic) backgrounds as well as their previous knowledge and language proficiency, obvious differences among learners can be revealed. As a result, methods for differentiation in the classroom are necessary for all levels and languages taught at university. This paper shows that forms of differentiated teaching are not only obligatory but can also essentially contribute to a more efficient learning outcome for all students and make learning processes more suitable and motivating for learners and teachers.

**Keywords:** differentiated instruction, differentiation techniques, heterogeneity

© 2023, Christina Merten  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 „Namensnennung-4.0. International“.



Fremdsprachen und Hochschule 99/100 (2023)  
veröffentlicht am 25.01.2024  
<https://doi.org/10.46586/fuh.v100.2023.11289>

Merten, Christina (2023): *Same, same, but different* – Binnendifferenzierung in der universitären Fremdsprachenlehre. *Fremdsprachen und Hochschule* 99/100, 1-20.

## Einleitung

Der richtige Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist nicht nur an Schulen ein viel diskutiertes Thema, sondern auch ein wichtiger Teil der Didaktikdebatte an Hochschulen. Denn auch an Universitäten sind „heterogene Lernendengruppen omnipräsent“ (Seidl 2015: 131). Dies scheint zunächst verwunderlich, denn bei Studierenden handelt es sich in der Regel um junge Erwachsene einer bestimmten Altersgruppe, die sich auf den ersten Blick hinsichtlich ihrer Reife und ihren Erfahrungen, Zielen und Interessen nicht wesentlich unterscheiden. Auch das Vorwissen und die der Universität vorangegangene schulische Ausbildung scheinen relativ ähnlich bei allen Studierenden zu sein, sodass man von homogenen Lerngruppen ausgehen dürfte. Dieser Eindruck scheint sich gerade bei universitären Sprachkursen zu bestätigen, da neben den zuvor genannten Aspekten wie Alter, Reife, Erfahrungen, Interessen und Vorwissen die Studierenden auch einen ähnlichen Leistungsstand aufweisen, sofern sie zuvor in homogene Leistungsgruppen eingestuft wurden. Doch offenbaren sich bei universitären Lerngruppen bei genauerer Betrachtung mehr oder weniger deutliche Unterschiede in allen Bereichen, die für das Lernen im Allgemeinen und das Erlernen von Fremdsprachen im Einzelnen relevant sind. So soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen sinnvoll umgegangen werden kann und individuelle Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt werden können.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Formen der Differenzierung in einem ersten Schritt aus einer theoretischen Perspektive<sup>1</sup>. So wird zunächst dargelegt, warum Maßnahmen der inneren Differenzierung in universitären Sprachmodulen möglich und notwendig sind angesichts der Heterogenität der Lerngruppen. Danach sollen die Konzepte „Innere Differenzierung“, „Äußere Differenzierung“, „Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung“ begrifflich voneinander abgegrenzt und definiert werden. Daran anschließend werden Chancen, Grenzen und Herausforderungen von binnendifferenzierenden Maßnahmen beleuchtet sowie die Gelingensbedingungen von Binnendifferenzierung im Unterricht erläutert. In einem zweiten Schritt soll ein kurzer Überblick über die Konzeption und das Format der Sprachmodule am Sprachlernzentrum (SLZ) der Universität Bonn gegeben und dargelegt werden, inwiefern auch die Lerngruppen am SLZ heterogen sind und entsprechend binnendifferenzierende Maßnahmen im

---

<sup>1</sup> Der Großteil der im Theorieteil zugrunde gelegten Literatur befasst sich mit Heterogenität und Differenzierungstechniken im Bereich der schulischen Bildung, da sich die wenigen – soweit der Verfasserin bekannt – theoretische Schriften mit Hochschulbezug hauptsächlich auf den DaF-/DaZ-Bereich oder auf die Herausforderungen im Sprachunterricht mit Herkunftssprecher\*innen fokussieren. Dies ist jedoch nicht weiter problematisch, da sich nahezu alle Aspekte direkt auf den Hochschulbereich und insbesondere auch auf den Bereich der universitären Fremdsprachenlehre übertragen lassen.

Unterricht eingesetzt werden sollten. In einem dritten Schritt werden Praxisbeispiele von Binnendifferenzierung im Unterricht sowie im *eLearning* präsentiert. In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, welche unterschiedlichen didaktischen, methodischen oder organisatorischen Möglichkeiten zur Differenzierung zur Verfügung stehen, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

## 2. Theoretische Vorüberlegungen

### 2.1 Über die Notwendigkeit der inneren Differenzierung: Heterogene Lerngruppen und mögliche Reaktionsformen auf Heterogenität<sup>2</sup>

Auf den ersten Blick scheinen Lerngruppen in universitären Sprachmodulen relativ homogen zu sein: die überwiegende Mehrheit der Studierenden eines Sprachmoduls sind zwischen 18 und 26 Jahren alt. Diese Homogenität in Bezug auf ihr Alter und ihren Reifegrad legt nahe, dass sie auch in Bezug auf Vorwissen und Erfahrungen, beispielsweise aus dem Bereich der schulischen Bildung, relativ homogen sind. Darüber hinaus werden an vielen universitären Sprachzentren die Studierenden durch einen Einstufungstest vor Semesterbeginn in leistungshomogene Gruppen nach Niveaustufen eingestuft und verfügen somit über ein relativ ähnliches sprachliches Vorwissen. Doch trotz dieser Homogenität bezüglich ihres Alters, Leistungsstandes und Vorwissens weisen die Studierenden eine große Heterogenität in nahezu allen Bereichen auf. So unterscheiden sie sich stark in Bezug auf Motivation und Leistungsbereitschaft, fachliches Hintergrundwissen, Interesse und Neigungen sowie schulisches und berufliches Vorwissen und Erfahrungen. Insbesondere in Modulen mit ausländischen Studierenden kann nicht von einer gemeinsamen Basis an Vorwissen und Erfahrungen aus der Schulzeit ausgegangen werden, auf welche lückenlos aufgebaut werden kann, da schulische Strukturen sowohl innerhalb Europas als auch interkontinental stark voneinander abweichen. Somit verfügen einige Lernende zwar beispielsweise bereits über sprachliches Vorwissen, haben aber im Laufe ihrer Schulzeit keine (Sprach-)Lernstrategien oder interkulturelles Wissen vermittelt bekommen. Neben den bereits genannten Aspekten führt Maria Eisenmann auch „Interessen der Geschlechter, Bildungsvoraussetzungen des Elternhauses, Ausgangssprachen und (Sprach-) Kompetenzen“ (Eisenmann 2016: 358) als weitere Faktoren an, welche die Heterogenität der Lerngruppe ausmachen. Darüber hinaus unterscheiden sich Lernende an der Hochschule auch in Bezug auf ihre Werte, ihr Geschlecht sowie ihre familiären, kulturellen oder religiösen Hintergründe (vgl. Pilotto 2021: 42). Es scheint daher „angesichts

<sup>2</sup> Heterogenität bezogen auf Studierende meint hier Gruppen von Lernenden, die in Bezug auf viele verschiedene Merkmale wie Alter, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Interesse, Neigungen, Motivation, Lernerfahrungen differieren (vgl. Abendroth-Timmer / Gerlach 2021: 54ff.).

der Vielzahl lernrelevanter Unterscheidungsmerkmale“ (Sorgalla 2015: 4) nahezu unmöglich, homogene Lerngruppen zu bilden. Trotz aller Selektionsbemühungen bleibt Heterogenität der Regelfall (vgl. Bönsch 2009: 36). Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie mit der Heterogenität der Lernenden angemessen umgegangen werden soll.

Pilotto unterscheidet vier Reaktionsformen auf Heterogenität im Klassenraum (vgl. Pilotto 2021: 44f.): die erste Reaktion ist die passive Reaktionsform, bei welcher man sich an einem fiktivem Durchschnittslernenden orientiert. Daran anschließend werden bei der substitutiven Reaktionsform Lernende durch gezielte Maßnahmen wie beispielsweise das Formen von Leistungsgruppen an die Lernanforderungen angepasst. Die dritte Reaktion ist die der aktiven Reaktionsform, bei welcher der Unterricht kontinuierlich an die Heterogenität der Lernenden angepasst wird, während bei der letzten Reaktion, der proaktiven Reaktionsform, Unterricht und Curriculum derart konzipiert werden, dass alle Lernenden bestmöglich gefördert werden. Neben den soeben beschriebenen vier Reaktionsformen weisen Vock und Gronostaj darauf hin, dass gegenseitige Akzeptanz der erste entscheidende Schritt zum Umgang mit Heterogenität ist (vgl. 2017: 63). Danach entstehe ein gutes Lernklima nur dann, wenn sich alle sozial wertgeschätzt fühlen, was sich wiederum positiv auf die Leistungsbereitschaft und die Lernmotivation auswirke. In einem zweiten Schritt ist der Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen angesichts der Heterogenität jeder Lerngruppe unumgänglich. Der Diskrepanz zwischen der heterogenen Ausgangslage und der standardisierten Abschlussprüfung, welche sich an einer homogenen Lerngruppe orientiert, kann ausschließlich durch den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen begegnet werden (vgl. Eisenmann 2016: 358). Somit kann es gelingen, dass die unabdingbaren Lernziele (Mindeststandards) von allen Lernenden erreicht werden. Darüber hinaus können leistungsstarke Lernende höher gesteckte Lernziele (Regelstandards) oder deutlich darüber liegende Lernziele (Optimalstandards) erreichen, sofern Binnendifferenzierung erfolgreich eingesetzt wird (vgl. Vock/ Gronostaj 2017: 63).

## **2.2 Begrifflichkeit und Umsetzungsmöglichkeiten**

Bei den Begriffen „Innere Differenzierung“ und „Äußere Differenzierung“ sind die Definitionen nicht immer eindeutig, weshalb hier im Sinne Klafkis und Stöckers die räumliche und zeitliche Trennung von Lerngruppen als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zugrunde gelegt werden soll:

Innere Differenzierung meint [...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter äußerer Differenzierung, in der

Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z.B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. (Klafki/Stöcker 1976: 497)

Auch Pilotto nennt das Prinzip der räumlichen Trennung als Unterscheidungsmerkmale der beiden Differenzierungsformen und weist darauf hin, dass selbst nach Maßnahmen der äußeren Differenzierung die Lerngruppen nicht vollständig homogen sind (vgl. Pilotto 2021: 45), wie auch bereits im vorherigen Kapitel dargelegt wurde. Stattdessen sollte Heterogenität nach Ansicht Pilottos vielmehr als Chance gesehen werden. Durch den Einsatz von binnendifferenzierenden Strategien könnte versucht werden, „die einzelnen Schüler/-innen individuell zu fördern“ (ebd.). Kunze argumentiert, dass der Handlungsspielraum der Lehrkraft je nach Art der Differenzierung unterschiedlich ist (vgl. Kunze 2008). So sind ihrer Meinung nach alle Maßnahmen der inneren Differenzierung offen und dynamisch, sodass jede Lehrkraft daran mitwirken kann, während bei Formen der äußeren Differenzierung eine Mitgestaltung seitens der Lehrperson nicht möglich ist.

Auch beim Begriff der inneren Differenzierung ist es fast unmöglich, eine eindeutige Definition zu formulieren, da die Begriffe „Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung“ synonym dazu verwendet werden können (vgl. Eisenmann 2016: 358). Während die Begriffe „Innere Differenzierung“ und „Binnendifferenzierung“ in diesem Beitrag synonym verwendet werden sollen, wird das Konzept der „Individualisierung“ im Sinne Eberles als „Höchstform der Differenzierung“ angesehen (Eberle et al. 2011: 5). Eine mögliche Unterscheidung der beiden Begriffe liegt in dem Grad der Individualisierung: „Während im binnendifferenzierenden Unterricht in der Regel zwischen verschiedenen (leistungs-)starken Gruppen unterschieden wird, soll bei der Individualisierung jeder Lernende einzeln betrachtet und gefördert werden, was die Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit erfordert“ (Eisenmann 2016: 358).

Liane Paradies nennt drei Möglichkeiten, innere Differenzierung in verschiedenen Unterrichtsformen sinnvoll umzusetzen (vgl. Paradies 2008: 66f.). Im Rahmen von Einzelarbeit im oder außerhalb des Unterrichts kann nach Interesse und Neigung differenziert werden. Beispiele für diesen von Paradies bezeichneten *individualisierten Unterricht* sind Freiarbeit, Stationenlernen oder außerschulisches Arbeiten (vgl. Linser/Paradies 2001). Beim sogenannten *kooperativen Unterricht* erfolgt eine schulorganisatorische Differenzierung, bei welcher Gruppen nach verschiedenen Prinzipien gebildet werden (vgl. Paradies 2008: 66f.). Schließlich kann auch im Rahmen von überwiegend frontal gestaltetem

*gemeinsamem Unterricht* eine Differenzierung nach didaktischen und lernspezifischen Kriterien wie Lerntempo, -bereitschaft, -stil und -interesse durch die Lehrkraft erfolgen (vgl. ebd.). Auch Pilotto unterscheidet drei Umsetzungsmöglichkeiten zur inneren Differenzierung im Unterricht<sup>3</sup>:



Abb. 1: Innere Differenzierung: Umsetzungsmöglichkeiten (Pilotto 2021: 54)

Die Formen der *didaktischen Differenzierung* entsprechen denen, die Liane Paradies als Differenzierungsmöglichkeiten im *gemeinsamen Unterricht* anführt. Auch im Bereich der *schulorganisatorischen Differenzierung* nennt Pilotto ähnliche Differenzierungsmöglichkeiten wie Paradies im Rahmen des *kooperativen Unterrichts*. Pilottos dritte Differenzierungsform der *Unterstützung* ist weiter als die von Paradies beschriebene Form des *individualisierten Unterrichts* gefasst, da sie nicht wie bei Paradies auf den Bereich der Einzelarbeit beschränkt zu sein scheint. So ist die von Pilotto vorgebrachte Differenzierungsform nach *Unterstützung* oder Maß an Zuwendung durch die Lehrkraft sowohl im Rahmen von Einzelarbeit als auch im Rahmen des gemeinsamen und vorwiegend frontal gestalteten Unterrichts realisierbar.

### 2.3 Chancen, Herausforderungen und Grenzen der inneren Differenzierung

Wie bereits dargelegt wurde, ist Heterogenität in nahezu jeder Lerngruppe der Normalfall, was Maßnahmen der inneren Differenzierung unumgänglich machen, um alle Lernenden gleichermaßen zu fördern und zu fordern. Damit

<sup>3</sup> Auch wenn Pilotto sich auf schulische Formen der Inneren Differenzierung bezieht und somit eine Umsetzungsmöglichkeit von Binnendifferenzierung im schulorganisatorischen Bereich verortet, können ihre Überlegungen auf den Hochschulbereich direkt übertragen werden. Im Bereich der Unterrichtsgestaltung kann im universitären Fremdsprachenunterricht ebenso wie im schulischen Fremdsprachenunterricht nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien, Sozialformen oder Vorwissen differenziert werden.

diese Maßnahmen nicht als „notwendiges Übel“ betrachtet werden, sollte Heterogenität „als Reichtum und nicht als Belastung angesehen werden“ (Bönsch 1995: 18). In diesem Sinne werden alle Formen der Binnendifferenzierung als Chance verstanden, denn sie „wollen dazu verhelfen, sinnvolle Leistung zu ihrem Optimum zu steigern, individuelle Schwerpunkte zu stärken und ggf. durch Differenzierung von Zielsetzungen für Lernvorgänge gemeinsames Tun und individuelle Förderung zu ermöglichen“ (ebd.). So ist es nicht weiter verwunderlich, dass im Bereich der schulischen Bildung mehrere Studien zeigen, dass sich viele Eltern mehr individuelle Förderung für ihre Kinder wünschen (vgl. Pilotto 2021: 58). Dennoch werden diese nur selten im Unterricht umgesetzt, was jedoch nicht vom Grad der Heterogenität einer Lerngruppe abzuhängen scheint, sondern vielmehr von den Kompetenzen der Lehrpersonen auf diesem Gebiet (vgl. Anders et al. 2010). So ist es auch nicht zu leugnen, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung vielfältige Anforderungen an die Lehrkraft stellen (vgl. Pilotto 2021: 59): der Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen bedeutet einen erhöhten zeitlichen Arbeitsaufwand, da Lehrpersonen zu Beginn des Lernprozesses den individuellen Lernstand jedes Lernenden diagnostizieren und anschließend passgenaue Lernschritte festlegen müssen. Dies setzt voraus, dass die Lehrperson über hohe diagnostische Fähigkeiten verfügt und in der Lage ist, nach der Lernstandsdiagnose passgenaues Lernmaterial zu suchen. Schließlich muss die Lehrkraft komplexe Lernarrangements, in denen jeder Lernende Hilfestellung von der Lehrkraft benötigt, steuern und koordinieren.

Neben diesen hohen Anforderungen an die Lehrkraft gibt es auch interne Herausforderungen, die bewältigt werden müssen (vgl. ebd.). So besteht die Gefahr beim Einsatz von stark adaptiven Unterrichtsformen wie beispielsweise dem *Mastery Learning*, dass sich Lernende in ihrem Lernprozess einsam fühlen. Zwar können diese Unterrichtsformen „das Bedürfnis nach Kompetenzerleben befriedigen“ (Vock/Gronostaj 2017: 69), jedoch kommt der Wunsch nach Kooperation dafür zu kurz. Zudem kann eine intensive Vorstrukturierung der Lerninhalte durch die Lehrkraft das Bedürfnis nach Autonomie gefährden (vgl. ebd.). All diese Faktoren erklären, warum Formen der inneren Differenzierung selten oder nie angewandt werden. Gleichwohl gibt es bestimmte Weichen, die gestellt werden müssen, damit innere Differenzierung im Unterricht erfolgreich umgesetzt werden kann, wie im folgenden Kapitel dargelegt werden soll.

## 2.4 Gelingensbedingungen

Auf den ersten Blick scheint es unabdingbar, innere Differenzierung in Form von vielen individuellen Lerneinheiten im Rahmen des Offenen Unterrichts<sup>4</sup> zu reali-

<sup>4</sup> Unter „Offenem Unterricht“ werden hier Lernsettings und Arbeitsformen wie Freiarbeit, Wochen-

sieren, um möglichst alle Lernenden in ihrer Individualität zu fördern. Dennoch dürfen Formen des kooperativen und gemeinsamen Unterrichts nicht vollständig aus dem Unterrichtsgeschehen gestrichen werden, da ansonsten die soziale Komponente zu kurz kommt (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 69). Verschiedene Formen des Offenen Unterrichts wie Projektarbeit, Stationenlernen oder Freiarbeit sind zwar förderlich für diverse Kompetenzen wie Motivation, Interesse, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit, fördern jedoch nicht immer das Erreichen fachlicher Kompetenzen (vgl. Lüders/Rauin 2004: 736f.). Damit Formen des Offenen Unterrichts gelingen, müssen die Lernenden über die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten verfügen, welche jedoch systematisch eingeübt werden muss und sich nicht losgelöst von Inhalten erwerben lässt. Zudem muss eine regelmäßige Diagnose des Lernstandes erfolgen, da Lernende nicht permanent ungesteuert lernen können (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 70). Phasen des gemeinsamen Unterrichts und individuelle Lerneinheiten sollten sich demnach abwechseln, sodass binnendifferenzierende Maßnahmen sinnvoll umgesetzt werden können.

Neben einer guten Balance von gemeinsamen und individuellen Lerneinheiten gibt es weitere Faktoren, die zum Gelingen innerer Differenzierungsmaßnahmen beitragen (vgl. Eisenmann 2016: 360): Im Bereich der Methoden sollte die Lehrperson auf eine große Vielfalt achten sowie viele aktivierende und lerner\*innenorientierte Methoden einsetzen. Außerdem kann Innere Differenzierung dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn im Sinne des ganzheitlichen Lernens alle Sinne angesprochen werden. Ein handlungsorientierter und kommunikativer Unterricht, der sowohl kognitive als auch affektive und psychomotorische Kanäle aktiviert, kann Binnendifferenzierung mühelos integrieren. Darüber hinaus nennt Eisenmann den Einsatz von unterschiedlichen Materialien und Medien als wesentliche Gelingensbedingung für Innere Differenzierung: wenn Lernende die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Materialien und Medien zu wählen, hat dies eine positive Auswirkung auf die Selbst- und Methodenkompetenz sowie die Kreativität der Lernenden. Auch Eisenmann empfiehlt sowohl den Einsatz von Formen des Offenen Unterrichts als auch den Einsatz von kooperativen Lernarrangements zur differenzierten Unterrichtsgestaltung. Während Formen des Offenen Unterrichts die Möglichkeit zum entdeckenden, problemlösenden und selbstverantwortlichen Lernen geben, wirken sich kooperative Lernsettings positiv auf die Redezeit der Lernenden aus. Zudem vermögen kooperative Lernarrangements Studierende oder Schüler\*innen stark zu aktivieren und ermöglichen ihnen, ihre „Persönlichkeit zu entfalten, sich Wissen anzueignen und [...] (ihre) Methodenkompetenz zu erweitern“ (ebd.).

---

planunterricht oder Stationenlernen verstanden, die den Lernenden im Gegensatz zum Frontalunterricht große Freiheiten bezüglich ihres Arbeitstempos, Lernstils, Auswahl der Arbeitsmaterialien usw. einräumen (vgl. Peschel 2019<sup>10</sup>: 8).

### 3. Binnendifferenzierung in den Sprachmodulen am SLZ der Universität Bonn

#### 3.1 Die Sprachmodule am SLZ der Universität Bonn: Konzeption und das *Blended Learning*-Format

Das SLZ ist für die fachübergreifende Fremdsprachenausbildung der Studierenden an der Universität Bonn verantwortlich. Der Arbeitsbereich ist an der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft angesiedelt und somit an die Philosophische Fakultät angegliedert, hält aber allgemein- wie fachsprachliche Angebote für Studierende aller Fakultäten vor. Im Sinne der Sprachenpolitik der Universität Bonn liegt den Angeboten, die im *Blended Learning*-Format umgesetzt werden, ein wissenschaftlich fundiertes Konzept zugrunde, das „auf die Vermittlung von Mehrsprachigkeit als einer Querschnitts- oder Schlüsselkompetenz ihrer Absolvent\*innen ab[zielt]“ (Faulhaber 2019: 1). Im Sinne der Kompetenzorientierung basieren die Sprachlernangebote auf dem Modell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (Europarat 2001 und Council of Europe 2018) und fördern die sprachlichen Fertigkeiten der Lerner\*innen in allen vier Kompetenzbereichen (Rezeption, Interaktion, Produktion und Mediation) (vgl. Faulhaber 2019: 2). Im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung sollen Studierende im Unterricht mithilfe von „realitätsnahen Kommunikationsaufgaben“ (ebd.) lernen, in authentischen Gesprächssituationen angemessen zu agieren. Alle Sprachlernangebote am SLZ orientieren sich an den Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen der Studierenden und dienen der Förderung der Lerner\*innenautonomie. Die Studierenden sollen angeleitet werden, methodische Kompetenzen wie Lernstrategien zu erwerben bzw. auszubauen. Neben den sprachlichen Fertigkeiten wird auch die pluri- und interkulturelle Handlungskompetenz gefördert (vgl. ebd. 4).

Das SLZ bietet allgemeinsprachliche Module mit hochschulspezifischer Ausrichtung sowie fachsprachliche Module in derzeit 17 Sprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen an, die eine hohe Progression aufweisen. Die Module im *Blended Learning*-Format werden im Rahmen von vier SWS als Präsenzunterricht und einer SWS als *eLearning*-Einheit durchgeführt, wobei die jeweiligen Inhalte aufeinander abgestimmt und eng miteinander verzahnt sind, sodass in beiden Lernszenarien die Zwischen- und Endergebnisse des jeweils anderen Lernsettings aufgegriffen werden können (ebd.).

#### 3.2 Heterogene Lerngruppen am SLZ der Universität Bonn

Auch bei den Studierenden in den Sprachmodulen des SLZ handelt es sich auf den ersten Blick um homogene Lerngruppen: die Studierenden eines Sprachmoduls gehören meistens zu einer bestimmten Altersgruppe und unterschei-

den sich damit nicht wesentlich in Bezug auf Reifegrad, Interessen und Neigungen. Zudem werden alle Studierenden vor Semesterbeginn entweder durch einen Einstufungstest oder durch bereits vorhandene Sprachenkenntnisse, welche beispielsweise anhand eines Sprachenzertifikates nachgewiesen werden, in leistungshomogene Gruppen eingeteilt. Trotz dieser augenscheinlichen Homogenität weisen die Studierenden viele Unterschiede in mehreren Bereichen auf, die den Fremdspracherwerb indirekt oder direkt betreffen. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich um homogene Lerngruppen handelt und Maßnahmen der inneren Differenzierung sind zwingend notwendig.

Pilottos Einteilung der Reaktionsformen (vgl. Pilotto 2021: 44f.) auf Heterogenität im Klassenraum lässt sich auch auf die Sprachmodule des SLZ anwenden. Am SLZ kommen substitutive Reaktionsformen zum Einsatz, indem noch vor Semesterbeginn durch Einstufungen möglichst leistungshomogene Lerngruppen gebildet werden. Zu Semesterbeginn wird der Unterricht dann an die heterogenen Ausgangslagen sowie auch während des Semesters kontinuierlich an die individuellen Entwicklungen der Studierenden angepasst. Zwar kann das Curriculum nicht an die unterschiedlichen Ausgangslagen, Bedürfnisse und Interessen der Studierenden angepasst werden, jedoch können differenzielle Lernziele formuliert und im Unterricht umgesetzt werden. Folglich werden im Sinne Pilottos sowohl die aktive als auch die proaktive Reaktionsform in den Sprachmodulen des SLZ angewandt.

Das *Blended Learning*-Konzept am SLZ bietet darüber hinaus insbesondere im Bereich der *eLearning*-Einheiten viele Möglichkeiten zur Differenzierung. So können die Studierenden beispielsweise die *eLearning*-Einheiten in ihrem eigenen Lerntempo bearbeiten und somit ihren Lernprozess individuell steuern. Des Weiteren können die Lernenden selbst wählen, „mit welchen Gesprächspartner\*innen sie sich beispielsweise in den Foren austauschen, mit welchen Fragestellungen sie sich beschäftigen und welche Informationsquellen sie nutzen, um eigene Recherchen anzustellen“ (Dyer/Mandt 2021: 66). Auf diese Weise kann im Rahmen der *eLearning*-Einheiten sowohl der Wunsch nach Kooperation als auch das „Bedürfnis nach Kompetenzerleben“ (Vock/Gronostaj 2017: 69), das individuell unterschiedlich ist, befriedigt werden.

#### **4. Binnendifferenzierung im Sprachmodul – Praxisbeispiele aus der Hochschule**

Binnendifferenzierende Maßnahmen lassen sich in allen Sprachmodulen und auf allen Niveaustufen in den Unterricht sowie in die digitalen *eLearning*-Einheiten integrieren. Im Folgenden sollen einige Beispiele aus der universitären Praxis präsentiert werden.

#### 4.1 Differenzierung nach Interesse, Neigung und Vorwissen

Im überfachlichen Sprachmodul *Englisch B1* sollen die Studierenden die Kompetenz erlangen, eine Bewerbung zu verfassen. Dazu lesen und analysieren sie im Unterricht eine Bewerbungsmail und bekommen anschließend in der dazugehörigen *eLearning*-Einheit die Aufgabe, selbst eine Bewerbungsmail zu schreiben. Damit die Studierenden entsprechend ihrer Neigungen, Interessen und ihres individuellen Vorwissens in Bezug auf berufliche Erfahrungen eine Bewerbung verfassen können, können sie zwischen vier verschiedenen Stellenanzeigen wählen, auf die sie sich bewerben sollen. Bei der Auswahl der Stellenanzeigen wurde zunächst darauf geachtet, dass sie möglichst unterschiedliche Kompetenzen oder Berufserfahrungen verlangen. Des Weiteren unterscheiden sich die Stellenanzeigen bezüglich der Berufsbranchen und der damit einhergehenden fachlichen Ausbildung.

##### (1) Applying for a job (Forum, 30 minutes)

1. Follow the links to read the four job adverts in detail.

<https://www.studentjob.co.uk/vacancies/2550516-online-tutor>

<https://www.studentjob.co.uk/vacancies/1598822-become-a-mentor-for-language-learners-this-summer-free-hotel-stays-in-europe>

<https://www.studentjob.co.uk/vacancies/1621620-part-time-fundraising-role-throughout-the-uk-pool-of-candidates>

<https://www.studentjob.co.uk/vacancies/2584186-a-full-time-parcel-loader-role-in-london-southwark>

2. Choose one job that interests you most. Write a covering email in which

- you greet the person that you address
- you explain why you write this email
- you tell your reader what you are doing now and when you are available
- you describe your experience, qualities and character
- you explain why you want this job
- you end with a formal greeting

If you are unsure how to write the covering email, have a look at the Writing Hub (page 162) in your textbook.

Abb. 2: Die Studierenden haben die Möglichkeit, entsprechend ihrer Neigungen, Interessen und Erfahrungen aus vier Stellenanzeigen eine für sich interessante Anzeige auszuwählen

In einer weiteren Aufgabe desselben Sprachmoduls werden die Studierenden dazu angeleitet, die Vor- und Nachteile verschiedener Berufsbilder zu diskutieren. Auf diese Weise sollen sie lernen, Argumente abzuwägen und zu einer begründeten Entscheidung zu gelangen. Auch bei dieser Aufgabe sollen das individuelle Vorwissen und die Interessen der Studierenden berücksichtigt werden, weshalb die Studierenden eine Liste von zehn Berufen erhalten, aus welcher sie einen Beruf auswählen und ihn anschließend mithilfe von Leitfragen diskutieren.



1. Look at the list of jobs. Choose one of them.

- banker
- professional footballer
- politician
- doctor
- female/male nurse
- pilot
- social worker
- actor
- lawyer
- soldier

2. Think about this job and discuss it with the help of the following questions:

- What are the advantages and disadvantages of it?
- What do you think: is it a well-paid job or not?
- How does this job help society or the environment?
- Do you know a person who has this profession? If yes, has she or he made good experiences or not?

Write a short text of 5-6 sentences. Do not forget to add your name.

Abb. 3: Die Studierenden haben die Möglichkeit, entsprechend ihrer Interessen und Erfahrungen aus zehn Berufen einen für sich interessanten Beruf auszuwählen

Im überfachlichen Sprachmodul *Deutsch als Fremdsprache C1.1* wurde ebenfalls versucht, möglichst häufig nach Interesse, Neigung und Vorwissen zu differenzieren. So wurde beispielsweise im Rahmen einer *eLearning*-Einheit, in welcher Studierende einen argumentativen Text zum Thema „Schutz und Förderung von Sprachen“ verfassen sollten, den Lernenden zwei Themen zur Auswahl gegeben:

Erinnern Sie sich an den Hörtext/das Interview aus dem Unterricht zum Thema "Soll man die deutsche Sprache schützen?". Ihre Aufgabe ist es jetzt, einen argumentativen Text von ca. 200 Wörtern zu schreiben. Sie haben zwei Themen zur Auswahl:

**Thema A**  
Von der Europäischen Kommission wurde gefordert, dass jede/r europäische Bürger/in mindestens drei Sprachen sprechen muss. Nehmen Sie zu dieser Forderung Stellung. Wenn Sie mit der Forderung einverstanden sind, unterbreiten Sie bitte Vorschläge zur Realisierung. Wenn nicht, begründen Sie Ihre Ablehnung.

**Thema B**  
Manche Länder versuchen durch eine Quotenregelung die jeweilige Kultur und Sprache des Landes zu unterstützen. Sie verpflichten beispielsweise Radiosender dazu, dass 40 Prozent der gesendeten Musik aus einheimischer Produktion stammen muss. Nehmen Sie zu solchen Maßnahmen Stellung und machen Sie Vorschläge, womit man Ihrer Meinung nach die eigene Kultur fördern könnte.

Abb. 4: Auswahl von zwei Themen zur Binnendifferenzierung nach Neigung und Interesse

In der der *eLearning*-Einheit vorausgegangenen Sitzung wurde ein Hörverstehen zum Thema „Soll man die deutsche Sprache schützen?“ bearbeitet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass den Studierenden der Kontext der *eLearning*-Einheit präsent ist und dass alle über das notwendige Vokabular verfügen, um die Aufgabe der *eLearning*-Einheit angemessen zu bearbeiten – unabhängig davon, ob sie sich für Thema A oder Thema B entscheiden.

In einer anderen *eLearning*-Einheit desselben Sprachmoduls sollten die Studierenden angeleitet werden, eine Rezension eines Science Slams zu verfassen. Den Lernenden wurden drei verschiedene Science Slams vorgegeben, aus welchen sie ihren Gewinner beziehungsweise ihre Gewinnerin auswählen sollten. So konnte nach fachlichem Vorwissen und inhaltlichem Interesse differenziert werden:

**Kennen Sie Science Slams?**

Ein Science Slam ist eine Art "Turnier" für Kurzvorträge zu wissenschaftlichen Themen. Eine Performance dauert 10 Minuten und soll auf populärwissenschaftliche Weise Wissen vermitteln. Am Ende entscheidet das Publikum, wer gewinnt (hier eine kurze Einführung eines Youtube-Kanals; <https://www.youtube.com/user/ScienceSlam>). Sie finden unten 3 Links zu Videos von Science-Slam-Auftritten. Die Beiträge sind sehr unterschiedlich und auch streitbar.

1. Schauen Sie sich die Videos an und entscheiden Sie, welchen Beitrag Sie am besten finden.
2. Schreiben Sie für Ihren Gewinner oder Ihre Gewinnerin eine Begründung von etwa 300 Wörtern und laden Sie ihn im Forum "Science Slam" hoch. Ihre Zielgruppe für diese „Rezension“ ist die Leserschaft von einem Uni-Magazin. Das Bewertungsraster "Bewertung Science Slam" wird Ihnen beim Verfassen der Rezension helfen.
3. Lesen Sie sich die Texte Ihrer KommilitonInnen durch und kommentieren Sie mindestens einen Beitrag der anderen Studierenden.

**Inhalt**

<div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="color: #007bff; font-size: 1em; margin-right: 5px;">▶</span> <span style="font-size: 0.9em;">Beitrag 1 "Die dümmsten Bauern"</span> <span style="margin-left: auto; font-size: 0.8em;">✖</span> </div>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="color: #007bff; font-size: 1em; margin-right: 5px;">▶</span> <span style="font-size: 0.9em;">Beitrag 2 "Sprachwissenschaft rettet Leben"</span> <span style="margin-left: auto; font-size: 0.8em;">✖</span> </div>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="color: #007bff; font-size: 1em; margin-right: 5px;">▶</span> <span style="font-size: 0.9em;">Beitrag 3 "Pommes zu den Pommes"</span> <span style="margin-left: auto; font-size: 0.8em;">✖</span> </div>

Abb. 5: Auswahl von drei Science Slam-Beiträgen zur Binnendifferenzierung nach inhaltlichem Interesse und fachlichem Vorwissen

Diese Aufgabe könnte noch weiter differenziert werden, indem den Studierenden die Wahlfreiheit bei der Umsetzungsform gegeben wird. So ist beispielsweise auch möglich, dass die Studierenden die Rezension in Form einer mündlichen Produktion, beispielsweise als Tonaufnahme, realisieren und nicht in Form einer schriftlichen Rezension.

Die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden in den Präsenzsitzungen aus den letzten Semestern hat gezeigt, dass sie dankbar sind, wenn sie bei bestimmten Aufgaben eine inhaltliche Auswahl angeboten bekommen. Es sollte daher versucht werden, bei möglichst vielen Aufgaben eine Differenzierung nach Neigung, Interessen oder Vorwissen anzubieten.

## 4.2 Differenzierung nach Leistungsniveau und Lerntempo

Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern für den Präsenzunterricht bietet es sich an, die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Studierenden zu berücksichtigen, indem differenzierte Arbeitsanweisungen genutzt werden. So werden im

Sprachmodul *Französisch A2* beispielsweise zweisprachige Arbeitsanweisungen genutzt, um die leistungsschwächeren Lernenden zu unterstützen. Indem die deutsche Übersetzung unter der französischen Arbeitsanweisung steht, können alle Lernenden individuell entscheiden, in welcher Sprache sie die Arbeitsanweisungen lesen möchten. Folglich wird der Arbeitsfluss nicht durch Rückfragen zum Vokabular oder der Grammatik gestört.

### Bingo avec mes camarades

Trouve quelqu'un qui .../

Finde jemanden, der/die ...

<p>... parle le turc. ...Türkisch sprechen kann.</p> <p>_____</p>	<p>... a déjà visité l'Alsace. ... schon einmal im Elsass war.</p> <p>_____</p>	<p>... sait compter en trois langues. ... in drei Sprachen zählen kann.</p> <p>_____</p>	<p>... veut aller à l'étranger pour un stage. ... ein Praktikum im Ausland machen möchte.</p> <p>_____</p>
<p>... maîtrise plus que deux langues. ...mehr als zwei Fremdsprachen beherrscht.</p> <p>_____</p>	<p>... veut aller à l'étranger pour un semestre. ... ein Semester lang im Ausland studieren möchte.</p> <p>_____</p>	<p>... a un/e ami/e qui habite à l'étranger. ... ein/e Freund/in hat, die/der im Ausland lebt.</p> <p>_____</p>	<p>... apprend le japonais. ... Japanisch lernt.</p> <p>_____</p>

Abb. 6: Zweisprachige Arbeitsanweisungen

Des Weiteren werden leistungsschwächere Studierende gezielt unterstützt, indem ihnen Vokabular, welches bei der Bewältigung der Aufgabe hilfreich sein könnte, angeboten wird. Um die Hürde zu erhöhen, diese Hilfe anzunehmen und die Studierenden dazu anzuregen, erst einmal eigenständig nach passendem Wortschatz in ihrem mentalen Lexikon zu suchen, werden die Vokabelangaben auf die Rückseite des Arbeitsblattes gedruckt (s. Abb. 4).

**Disiz la peste, *Un jeune de banlieue***

après le visionnement/ avant l'écoute :

Travaillez à deux. Répondez aux questions suivantes.

1) Quels sont les **stéréotypes/les préjugés** montrés dans le clip ? Décrivez-les.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Quel est, selon vous, le **message** de ce clip ?

---

---

---

---

---

---

---

---



Vous avez besoin d'aide? Tournez la feuille!



Vous pouvez utiliser les mots suivants :

- Être criminel/ délinquant/ le vandalisme/ des délinquances
- Être paresseux/ un fainéant/ traîner tout le temps
- Le chômage/ le manque de qualification
- Mettre le feu à qc/ incendier qc/ brûler qc/ les incendiaires/ l'incendie criminel
- Des images négatives/ des idées reçues/ des clichés/ des préjugés
- Être superficiel/ arrogant

Abb. 7: Vokabelhilfen auf der Rückseite des Arbeitsblattes zur Unterstützung von leistungsschwächeren Lernenden

Um zu verhindern, dass leistungsstarke Lernende oder Studierende mit einem hohen Lerntempo gelangweilt sind, können ihnen auf einem Arbeitsblatt zusätzliche Aufgaben angeboten werden (s. Abb. 7). In diesem Zusammenhang sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die zusätzlichen Aufgaben nicht ein fester Bestandteil des Curriculums sind, da die leistungsstarken Lernenden somit einen Vorteil gegenüber den schwächeren oder langsameren Lernenden hätten.

a) Trouvez des contraires :

Émotions positives
Ils sont contents.
Ils sont satisfaits.
Ils sont intéressés.

Émotions négatives
Ils sont indifférents.
Ils sont tristes.
Ils sont déçus.

b) Ces touristes vivent une expérience positive ou négative ? Pourquoi ?

Vous avez fini ? Répondez aux questions suivantes :



- Est-ce que vous avez déjà fait un voyage en Afrique ? Si oui, avez-vous aimé cette expérience ?
- Si vous n'avez jamais voyagé en Afrique, voulez-vous le faire au futur ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi pas ?

Abb. 8: Zusätzliche Denkanstöße für leistungsstärkere Lernende oder solchem mit einem hohen Lerntempo

Neben der Möglichkeit, starken oder schnellen Lernenden zusätzliche Aufgaben zu geben, besteht auch die Option, ihnen direkt Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad anzubieten. Dies ist jedoch erst nach einer Diagnose des Lernstandes möglich, was gerade zu Beginn des Semesters schwierig ist. Entsprechend sind derartige Differenzierungsmöglichkeiten vorzugsweise ab der zweiten Hälfte des Semesters gut einsetzbar, nachdem die Lehrkraft die Gelegenheit hatte, den Lernstand ihrer Studierenden zu diagnostizieren.

### 4.3 Individualisiertes Feedback bei Schreibproduktionen

Bei der Korrektur von schriftlichen Textproduktionen werden in der Regel inhaltliche und sprachliche Fehler korrigiert. Um Korrekturen differenzierter zu gestalten, kann den Studierenden zusätzlich ein personalisiertes Feedback angeboten werden (s. Abb. 9).

<p>Bonn a beaucoup <b>des</b> restaurants et <b>muséums</b>. Où habites-tu ? Qu'est-ce que tu aimes <b>à ta cite</b> ? Veux-tu me <b>rencontres</b> à Bonn ou <b>à ta ville</b> ?</p> <p>Amitiés, Ida</p>	<p>Gr (beaucoup <b>de</b>) W (musées) A (dans ta ville) Gr (rencontrer), A (dans ta ville)</p>
<p><b>Feedback</b></p> <p>Chère Ida, Merci pour ton texte ! Tu as bien expliqué ce que tu aimes à Bonn et pourquoi tu as choisi la politique et la littérature comparée comme matière universitaire. Fais attention aux erreurs grammaticales (surtout les prépositions, la place et l'accord des adjectifs) et aux erreurs lexicales (dans ta ville/cité). Cordialement Christina</p>	

Abb. 9: Korrektur der sprachlichen Fehler und individualisiertes Feedback

Ein derart personalisiertes Feedback benennt die individuellen Stärken und Schwächen des Lernenden und beinhaltet Ratschlägen zum weiteren Fremdsprachenlernen.

## 5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat demonstriert, dass Lerngruppen, die auf den ersten Blick homogen erschienen, sich bei genauerer Betrachtung als relativ heterogen herausstellen. Anstatt diese Heterogenität zu ignorieren oder ihr mit Homogenisierungsmaßnahmen zu begegnen, sollte sie nicht nur akzeptiert, sondern auch als Chance zum abwechslungsreichen Lehren und Lernen begriffen werden. Somit kann die Vielfalt der Lernenden als Anlass genommen werden,

sowohl den Unterricht als auch digitale Lerneinheiten auf die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Der Beitrag hat gezeigt, dass Differenzierungsmaßnahmen nicht immer einfach umzusetzen sind, da sie teilweise mit einem erhöhten Arbeits- und Zeitaufwand verbunden sind. Darüber hinaus müssen Lehrende über hohe diagnostische Fähigkeiten verfügen und in der Lage sein, passgenaues Material zu suchen oder selbst zu erstellen. Außerdem müssen individuelle und teils sehr unterschiedlich voneinander ablaufende Lernprozesse der Lernenden sinnvoll begleitet und gesteuert werden, was sich bei einer Lerngruppe von 25 Studierenden nicht immer einfach gestalten dürfte. Trotz dieser Hürden und meist anfänglichen Schwierigkeiten sollten Maßnahmen der inneren Differenzierung fester Bestandteil des universitären Fremdsprachenunterrichts sein, da so das Potenzial von heterogenen Lerngruppen am besten ausgenutzt werden kann. Bei der Umsetzung sollte darauf geachtet werden, dass individuelle, kooperative und gemeinsame Lernzeiten sinnvoll miteinander kombiniert werden, damit sowohl individuelle Erfolgserlebnisse geschaffen werden als auch die soziale Komponente berücksichtigt wird.

Anhand von Praxisbeispielen konnte dargelegt werden, dass sich einzelne Differenzierungsmaßnahmen leicht in den Unterricht integrieren lassen. Dabei kann auf unterschiedliche Interessen, Neigungen und Erfahrungen der Lernenden Rücksicht genommen werden. Zudem können der Unterricht sowie auch *eLearning*-Einheiten so gestaltet werden, dass Lernende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und Lerngeschwindigkeiten gleichermaßen von den Lerninhalten profitieren. Leistungsschwächeren Lernenden kann in diesem Zusammenhang Unterstützung beispielsweise in Form von Vokabelhilfen gegeben werden, während leistungstärkeren Lernenden zusätzliche Impulse zur Diskussion oder weiterführende Fragen angeboten werden können. Schließlich können auch ganz individuelle Hilfestellungen wie beispielsweise ein personalisiertes Feedback bei schriftlichen oder mündlichen Produktionen gegeben werden, in welchem weiterführende Tipps zum Fremdsprachenlernen enthalten sind.

Um sich dem Thema „Binnendifferenzierung“ im universitären Fremdsprachenunterricht zu nähern, sollten zunächst kleinere Formen der Differenzierung im Unterricht eingesetzt werden, bevor langfristige Lernarrangements oder in der Vorbereitung zeitaufwändigere Methoden wie Stationenlernen zum Einsatz kommen. Um das Lernen effektiv und für alle Studierende gleichermaßen motivierend zu gestalten, sollten Maßnahmen der inneren Differenzierung auch bei scheinbar homogenen Gruppen an Hochschulen fest eingeplant werden.

## 6. Literatur

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar / Gerlach, David (2021): *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Eine Einführung. Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05826-3>
- ANDERS, Yvonne / Kunter, Mareike / Brunner, Martin / Krauss, Stefan / Baumert, Jürgen (2010): Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 57 (3), 175-193.
- BÖNSCH, Manfred (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- BÖNSCH, Manfred (2009): Methodik der Differenzierung. *Pädagogik* 61 (9), 36-40.
- COUNCIL OF EUROPE (2018) (eds.): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DYER, Sabine / Mandt, Isabell (2021): Blended Learning ohne Präsenz? Adaption eines Blended Learning-Modells für die pandemiebedingte Durchführung im Distanz-Unterricht. *Fremdsprachen und Hochschule* 97. Bochum: AKS, 63-79.
- EBERLE, Thomas / Kuch, Helge / Track, Sabine (2011): Differenzierung 2.0. In: Eisenmann, Maria / Grimm, Thomas (Hrsg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 1-36.
- EISENMANN, Maria (2016, 6. Aufl.): Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 358-361.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- FAULHABER, Dieter (2019): Fremdsprachenunterricht am Sprachlernzentrum. <https://www.ikm.uni-bonn.de/sprachlernzentrum/sprachlernzentrum/das-sprachlernzentrum-slz/konzept>
- KLAFKI, Wolfgang / Stöcker, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (4), 497-523.
- KUNZE, Ingrid (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider, 13-26.
- LÜDERS, Manfred / Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch für Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 691-719.
- PARADIES, Liane (2008): Innere Differenzierung. In: Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider, 65-74.

- PARADIES, Liane / Linser, Hans Jürgen (2001): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- PESCHEL, Falko (2019, 10. Aufl.): *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- PILOTTO, Lisa Maria (2021): *Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-31235-0>
- SEIDL, Angela (2015): Vielfalt in der Sprachenlehre – Chancen und Herausforderungen. In: Unger-Ullmann, Daniela / Hofer, Christian (Hrsg.): *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783772055614>
- VOCK, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

*Christina Merten* hat an der Universität zu Köln Anglistik, Romanistik und Philosophie studiert. Sie war von 2018 bis 2019 zunächst als Wissenschaftliche Hilfskraft (WHK), seit 2019 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit Sprachlernzentrum am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft an der Universität Bonn im Bereich Begleitetes Autonomes Fremdsprachenlernen beschäftigt. Seit 2020 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben und unterrichtet überfachliche Sprachmodule für die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch als Fremdsprache.

E-Mail: [c.merten@slz.uni-bonn.de](mailto:c.merten@slz.uni-bonn.de)