

# Ungleichheit differenziert begegnen: Vorschläge für binnendifferenzierten Schreibunterricht online und auf Distanz

[Confronting inequality in a differentiated way: proposals for differentiated writing instruction online and at distance]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372547168>

Leonie Helen Eckrich<sup>1</sup>

Rogéria Costa Pereira<sup>2</sup>

**Abstract:** The Coronavirus pandemic has made face-to-face teaching difficult or impossible, and has led teachers and learners to explore new possibilities of teaching and learning in an online format. The heterogeneity of learners in the courses of the Casa de Cultura Alemã of the Universidade Federal do Ceará (CCA) and the online classes implemented from August 2020 also led us to identify new teaching procedures. We observed that heterogeneity in the German courses of the CCA, which was already high before the pandemic, became even greater during the pandemic as a result of the new teaching setting, on the one hand due to an increased level of self-organization and -motivation required, and on the other hand due to the technological conditions of the individual participants. In order to account for this heterogeneity, we asked ourselves how we could implement differentiated methods in virtual classes supported by online tools. We observed particularly high variation within the writing competence of participants. This paper therefore presents differentiated approaches for the practice of writing skills in the online format.

**Keywords:** Internal Differentiation; Online teaching; Writing.

**Resumo:** A pandemia do Coronavírus dificultou ou até mesmo impossibilitou a aula presencial, levando docentes e discentes a buscar novas possibilidades de ensino em um formato on-line. A heterogeneidade apresentada por alunas e alunos nos cursos ofertados pela Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (CCA), assim como o ensino on-line implementado a partir de agosto de 2020 nos impeliram a explorar novos métodos de ensino. Essa heterogeneidade, já presente antes da pandemia, acentuou-se ainda mais nas aulas remotas, devido não somente ao novo ambiente de ensino, mas também à exigência de um maior grau de auto-organização e motivação, assim como às condições tecnológicas individuais. A fim de fazer frente a esta heterogeneidade, apresentou-se a questão de como implementar, com o apoio

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, Casa de Cultura Alemã, Avenida da Universidade 2783, Fortaleza, Ceará, 60020-181, Brasil. E-mail: leonie.eckrich@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0103-8620

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará, Casa de Cultura Alemã, Avenida da Universidade 2783, Fortaleza, Ceará, 60020-181, Brasil. E-mail: rogeria\_pereira@yahoo.com. ORCID: 0000-0002-5766-5105



de ferramentas on-line, medidas pedagógicas diferenciadas nas aulas remotas. No que se refere especialmente à competência de produção de escrita das alunas e dos alunos nos deparamos com grandes diferenças. Diante desse contexto, o presente artigo sugere medidas de diferenciação pedagógica interna para o treinamento da habilidade de produção escrita no formato on-line.

**Palavras-chave:** Diferenciação pedagógica interna; Aula on-line; Produção Escrita.

**Zusammenfassung:** Die Corona-Pandemie hat den Präsenzunterricht vielerorts unmöglich gemacht und Lehrende und Lernende dazu bewegt, neue Möglichkeiten für einen Unterricht im Online-Format zu erkunden. Die Heterogenität der Lernenden an den Kursen der Casa de Cultura Alemã der Universidade Federal do Ceará (CCA) und der ab August 2020 durchgeführte Onlineunterricht haben uns zudem dazu bewegt, neue Unterrichtsverfahren zu ermitteln. Wir konnten feststellen, dass die schon vor der Pandemie große Heterogenität in den Deutschkursen der CCA in der Pandemie durch das neue Unterrichtssetting noch größer wurde, einerseits durch ein erhöhtes Maß an Selbstorganisation und aufzubringende -motivation, und andererseits durch die technischen Gegebenheiten der einzelnen Teilnehmer\*innen. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, stellten wir uns die Frage, wie sich binnendifferenzierende Maßnahmen im Onlineunterricht, gestützt durch Online-Tools, umsetzen lassen. Besonders große Unterschiede finden sich im Hinblick auf die Schreibkompetenz der Teilnehmer\*innen. Im vorliegenden Beitrag werden daher binnendifferenzierende Maßnahmen für das Training der Fertigkeit Schreiben im Online-Format vorgestellt.

**Stichwörter:** Binnendifferenzierung; Onlineunterricht; Schreiben.

## 1 Einleitung

Die Zunahme der Möglichkeiten des E-Learnings im letzten Jahrzehnt sowie die pandemiebedingte Umstellung auf Onlineunterricht in den letzten zwei Jahren hat die Didaktik der Fremdsprachen maßgeblich verändert und wird sie vermutlich auch zukünftig prägen. Im Rahmen dieser Parameterverschiebung der Modalitäten des Unterrichtens werden in diesem Beitrag die Kombination zweier Unterrichtssettings untersucht: Es wird ermittelt, wie im Onlineunterricht Formen der Binnendifferenzierung umgesetzt werden können und ob verschiedene Online-Tools dabei von besonderen Nutzen für deren Realisierung sein und diese evtl. sogar erleichtern könnten.

Dafür werden zunächst ausgehend von einem Umriss der Situation des Onlineunterrichts an der Casa de Cultura Alemã der Universidade Federal do Ceará (CCA) die Termini Heterogenität, innere und äußere Differenzierung besprochen. Im Folgenden wird der Forschungsstand in Bezug auf Binnendifferenzierung<sup>3</sup> im Onlineunterricht vorgestellt, dessen Desiderat diesen Beitrag begründet. Zuletzt wird

---

<sup>3</sup>Die Termini Binnendifferenzierung und innere Differenzierung werden hier synonym verwendet.

ein binnendifferenziertes Schreibtraining im Onlineunterricht vorgestellt, das in einem Sprachkurs im akademischen Kontext eingesetzt wurde.

Die CCA ist Teil des größten Weiterbildungsprogramms für den Fremdsprachenunterricht an der Universidade Federal do Ceará (UFC) und bietet seit 1962 Sprachkurse für die akademische Gemeinschaft und die Gesellschaft in Ceará an. Ihre Kurse für Sprache und Kultur werden in zweisemestrigen Zyklen angeboten, die sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) orientieren, von A1 bis C1.

Mit Beginn der durch das Coronavirus verursachten Pandemie und angesichts der Unsicherheit bei der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts sowie der Notwendigkeit, zunächst überhaupt eine Rückkehr zum Unterricht, in diesem Fall im Online-Format auf Distanz zu planen, wurde im Mai 2020 ein Online-Fragebogen unter den Lernenden der CCA eingesetzt. Obwohl die Hauptzielgruppe die akademische Gemeinschaft der UFC ist, stehen die an der CCA angebotenen Sprachkurse allen Lernenden offen, die mindestens 14 Jahre alt sind und die neun Jahre der Grundschulbildung abgeschlossen haben. Mit dem Fragebogen sollten daher sozioökonomische Informationen eingeholt werden, die für die Wiederaufnahme des seit dem 17. März 2020 ausgesetzten Unterrichts hilfreich sein könnten. Von den 506 Studierenden, die im ersten akademischen Semester 2020 regulär an der CCA eingeschrieben waren, beantworteten 216 den Fragebogen, was etwa 42% aller CCA-Lernenden entspricht. Die Ergebnisse zeigen, dass 63% der Befragten mindestens über einen Breitband-Internetzugang verfügen. 68 % der Befragten bejahten die Frage, ob sie es für machbar hielten, die Fernaktivitäten der CCA im Rahmen ihrer regulären Unterrichtsstunden zu verfolgen. Andererseits gaben rund 41% an, dass sie nur wenig oder gar keine Erfahrung mit dem Einsatz technologischer Ressourcen bei akademischen Fernstudienaktivitäten haben.

In Anbetracht dieser Ergebnisse stand das Kollegium der CCA also vor der Herausforderung, die Wiederaufnahme der Unterrichtsaktivität im Online-Format zu garantieren und gleichzeitig die Heterogenität der CCA-Lernenden gerecht zu werden, die von Sekundärschüler\*innen über Studierende verschiedener Fachrichtungen bis zu Berufstätigen sowie Rentner\*innen verschiedene Gruppen umfasst, welche unterschiedliche Lernwege und Lerngeschichten mit sich bringen. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellen im Onlineunterricht zudem die erhöhten Anforderungen an die

Fähigkeiten der Selbstorganisation und -motivation der Lernenden dar, welche laut Huber und Helm (2020: 55-56) für das erfolgreiche Lernen im Onlineunterricht noch bedeutender als die technischen Voraussetzungen sind. Dies konnten wir in der Unterrichtspraxis auch bei unseren Kursteilnehmer\*innen beobachten.

Heterogenität im Lernkontext wird als „die Unterscheidung zwischen Lernenden in einer Lerngruppe entlang verschiedener Merkmale – auch Heterogenitätsfaktoren [...] genannt –, die als lernrelevant eingestuft werden“ (SORGALLA 2015: 2). Heterogenitätsfaktoren wie Alter, Geschlecht, Ausbildung, kulturelle und soziale Herkunft, Lerntypen, Lernstile, Lernmotivation u.a. haben Auswirkungen auf den Lernprozess. Im Kontext der Erwachsenenbildung betont Sorgalla (2015: 4) außerdem, dass man zwei Möglichkeiten zum Umgang mit dieser Heterogenität hat:

Diese besteht zum einen in einer äußeren Differenzierung in Form eines breit aufgestellten Weiterbildungsangebots, mit dem Ziel, von vorneherein möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Zum anderen wird darauf mit einer inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung (individuelle Förderung unter Berücksichtigung verschiedener Lernstile, Vorwissen etc.) unter Anwendung diverser Methoden reagiert. Dies soll den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die Teilnehmenden mitbringen, gerecht werden. (SORGALLA 2015: 4)

Nach Pilotto (2021: 48) bedeutet „Differenzierung [...] im Schulwesen, eine gezielte Maßnahme zu setzen, um einer heterogenen Gruppe gerecht zu werden“. Im Einklang mit Sorgalla nennt sie zwei Möglichkeiten der Differenzierung: Wenn man z.B. die Lernenden in Sprachniveaus klassifiziert, führt man eine äußere Differenzierung durch und dabei versucht man, die Gruppe so homogen zu halten, damit die Lernenden die Lernziele möglichst zusammen erreichen können. An der CCA wird vor dem Anfang des Semesters versucht, homogene Sprachlerngruppen zu bilden: entweder werden die Lernenden in Gruppen von Nullanfängern (A1.1 Niveau des GER) gefasst oder sie werden einem Einstufungstest unterzogen. Man spricht von innerer Differenzierung (oder: Binnendifferenzierung), wenn die Maßnahmen für eine Unterrichtsdifferenzierung von der Lehrkraft gesteuert werden (PILOTTO 2021: 48). Im Folgenden werden die Kernkonzepte Binnendifferenzierung und Individualisierung genauer erläutert.

## 2 Begriffsklärung: Binnendifferenzierung und Individualisierung

Obwohl Lernende nach äußeren Kriterien (wie z.B. nach GER-Niveau) differenziert werden, entstehen keine homogenen Lerngruppen, da erstere sich in ihren Motivationen, Interessen, Lerngeschichten, -voraussetzungen und -bedürfnissen unterscheiden. Diese Tatsache führt dazu, dass Lehrende binnendifferenzierte Maßnahmen einführen müssen, um ihre Lernenden bestmöglich individuell zu fördern. Die Abgrenzung der Begriffe innere und äußere Differenzierung durch Klafki und Stöcker (1976) zeigt noch deutlicher ihren Unterschied hinsichtlich der Organisationsform auf:

„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 unterschiedlichen 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)

Bei dieser Unterscheidung fällt ins Auge, dass die vorgenommenen binnendifferenzierten Aktivitäten innerhalb einer Lerngruppe keine räumlich und zeitlich getrennten Gruppen bilden. Als die Anpassung des Lernangebots an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nennen Trautmann und Wischer (2007: 44) innere Differenzierungsformen, die darauf abzielen, Lernende in differenzierter Weise zu fördern. Durch diese Differenzierungsformen wird versucht, einer heterogenen Gruppe gerecht zu werden, indem man den Lernenden verschiedene Lernwege zur Verfügung stellt. Die Literatur über das Thema zeigt, dass es verschiedene Möglichkeiten für die innere Differenzierung im Unterricht gibt und Lerninhalte nach unterschiedlichen methodischen, didaktischen und sozialen Kriterien differenziert werden können: Lernumfang, Bearbeitungsmodus, Alter uvm. (PILOTTO 2021: 49). Die Autorin erörtert zudem, dass „[u]nter innere Differenzierung meistens organisatorische und methodische Maßnahmen verstanden [werden], welche innerhalb der Gruppe bzw. Klasse durchgeführt werden“ (PILOTTO 2021: 53). In diesem Kontext sollen die getroffenen Maßnahmen Interessen, Ziele, Voraussetzungen der Lernende berücksichtigen, was auch die Rolle der Lehrkräfte stark bestimmt:

[Innere Differenzierung] ist die didaktisch-methodische Individualisierung von Unterricht in einem noch zwangsläufig heterogenen Klassenverband und berücksichtigt die nach wie vor bestehende Heterogenität innerhalb einer Lernergruppe. Sie bezieht sich sowohl auf die Planung und Vorbereitung als auch auf die schülerorientierte

Gestaltung von Unterricht und fällt somit in den Verantwortungsbereich der unterrichtenden Lehrkraft. (RIEDL 2008: 2)

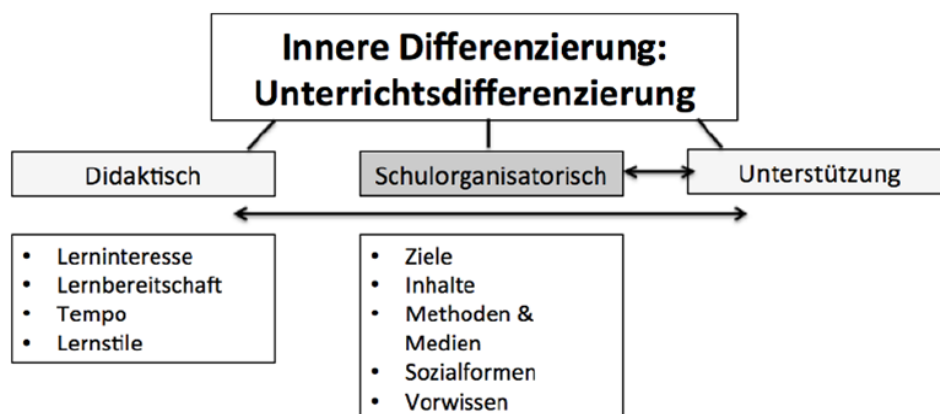
Aus dieser Definition geht hervor, dass Lehrende die entscheidende Rolle bei der Einsetzung der Binnendifferenzierung im Unterricht spielen und vor große Herausforderungen gestellt sind. Einige der Anforderungen der Lehrkräfte bei der Umsetzung der inneren Differenzierung sind: Für jeden Lernenden soll der optimale Lernschritt festgelegt werden; Lehrende benötigen hohe diagnostische Fähigkeiten, um Testinstrumente oder passende Aufgaben zu entwickeln, die viel Zeit in Anspruch nehmen, und darüber hinaus müssen komplexe Lernarrangements bereitgestellt werden (PILOTTO 2021: 59). Darüber hinaus kommentiert die Autorin, dass die neuen technischen Möglichkeiten die Passung zwischen Lernangebot und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden zunehmend erleichtern (PILOTTO 2021: 59). Sie verweist dabei auf Vock und Gronostaj (2017), welche ebenfalls vermuten, dass die „vor allem praktischen Herausforderungen“ der simultanen Organisation unterschiedlicher Lernprozesse „durch verbesserte Lern- und Diagnosematerialien der Schulbuchverlage und [die] neueren technischen Möglichkeiten in den nächsten Jahren möglicherweise abgebaut werden“ (VOCK; GRONOSTAJ 2017: 68). Ebenjene Möglichkeiten sollen in diesem Beitrag ausgelotet werden. Sie werden in Sektion fünf dargestellt und diskutiert.

Die Einsetzung der Binnendifferenzierung wird von Trautmann und Wischer (2009) in einer historischen Perspektive diskutiert. Das erste Argument für die innere Differenzierung besteht darin, „dass selbst homogenisierte Lerngruppen immer noch außerordentlich heterogen seien und eine Orientierung der Lehrenden am ‚Durchschnitt‘ diese Unterschiedlichkeit verfehle“ (TRAUTMANN; WISCHER 2009: 162). Diese Annahme wird aktuell laut Autoren durch empirische internationale Leistungsvergleichsstudien bewiesen, die zeigten, dass „homogene Lerngruppen nicht unbedingt im Hinblick auf die Leistungsförderung günstiger seien“ (TRAUTMANN; WISCHER 2009: 165). Die Lernenden bringen z.B. unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungen mit und, wenn man das einzelne Individuum unter eine Lupe nimmt, wird festgestellt, dass die Lernenden selbst auch intraindividuelle Unterschiede (z.B. Variation der Interessen und Motivationen) vorweisen. Trautmann und Wischer (2009: 162) ziehen daraus die Konsequenz, dass auf so einer Basis „kein einheitlicher Lernprozess für eine ganze Klasse geplant werden kann“. Diese Tatsache spricht laut den Autoren gegen den Frontalunterricht, der „keine Berücksichtigung

individueller Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse erlaube; die Norm der optimalen individuellen Förderung [...] gebiete daher differenzierende Maßnahmen“. Ein weiteres Argument für innere Differenzierung liegt in der Hoffnung, dass zusätzlich zu den Lernzielen, auch soziale Integration, Sozialkompetenz, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit positiv beeinflusst werden können (TRAUTMANN; WISCHER 2009: 162). Aktuell wird „davon ausgegangen, dass differenzierender Unterricht und die damit verbundenen selbstständigkeits-orientierten Lernformen eine bessere Vorbereitung auf [...] neue gesellschaftliche Anforderungen gewährleisten“ (TRAUTMANN; WISCHER 2009: 165). Darüber hinaus kann anhand konstruktivistischer bzw. neurobiologisch basierter Lerntheorien verdeutlicht werden, dass „sich die starke Betonung des Selbststeuerungsaspekts als Einwand gegen den auf Instruktion gerichteten Frontalunterricht wenden“ lässt. Es wird außerdem argumentiert, dass „wenn Wissen immer subjektiv konstruiert und Lernen immer individuell sei, dann seien die Lernprozesse der Kinder einer Lerngruppe zwangsläufig so verschieden, dass Lernarrangements an den individuellen Lernvoraussetzungen anzusetzen haben“ (TRAUTMANN; WISCHER 2009: 166). In dieser Diskussion darf zudem nicht vergessen werden, dass die Erwartung an die Einsetzung der Binnendifferenzierung darin besteht, die Nachteile der äußeren Differenzierung zu überwinden und Lernende individuell in differenzierter Weise zu fördern.

Um diese individuelle Förderung zu erreichen, sollten „die Unterrichtsinhalte und -methoden auf die persönlichen Bedürfnisse und Lernwege der einzelnen Lernenden einer Klasse möglichst gut abgestimmt werden“ (KRUMMENACHER; FUCHS 2008: 2). Da dieses Ziel schwer zu erreichen ist, werden eher Maßnahmen empfohlen, die sich diesem Ziel annähern und von jeder Lehrkraft eingesetzt werden können. Angelehnt an Paradies und Linser (2001) und Klafki und Stöcker (1976) fasst Pilotto (2021: 54) in Abbildung 1 die Möglichkeiten der inneren Differenzierung als Unterrichtsdifferenzierung zusammen:

Abb.1: Möglichkeiten der Unterrichtsdifferenzierung



Quelle: Pilotto (2021: 54)

In diesem Modell der Unterrichtsdifferenzierung wird zwischen didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Differenzierungsmaßnahmen unterschieden. Die ersten bezeichnen diejenigen Maßnahmen, die das individuelle Lernen der Lernenden unterstützen. Die zweiten betreffen situationsabhängige, flexible und durch die Lehrkraft eingesetzte Maßnahmen im Unterricht. Pilotto (2021:54) erörtert zudem, dass die Differenzierung *Unterstützung* (seitens der Lehrperson) eine Maßnahme der Binnendifferenzierung darstellen kann, die sowohl schulorganisatorischen als auch didaktischen Komponenten vorweist. Die Autorin weist außerdem auf interessenorientierte und leistungsorientierte Differenzierungsmaßnahmen hin, die sowohl der äußeren als auch der inneren Differenzierung zugeordnet werden können (PILOTTO 2021: 50). Die Diskussion über Binnendifferenzierung führt uns erstmal zu dem Schluss, dass sie auf vielfältige Art und Weise eingesetzt werden kann. Zudem führen solche Maßnahmen zum Begriff Individualisierung, der von Binnendifferenzierung folgendermaßen unterschieden werden kann:

Individualisierung bezieht sich auf das Lernen der Schüler, Differenzierung auf die Lernangebote und die Organisation von Unterricht – vereinfacht könnte man sagen, Individualisierung bezieht sich auf das Lernen der Schüler, Differenzierung auf das Lehren der Lehrer. (KRÄFT 2011: 21)

Krummenacher und Fuchs (2008) betonen ebenso, dass Individualisierung eng mit innerer Differenzierung arbeitet, die von der Lehrperson eingeführt und begleitet werden kann:

In didaktischer Hinsicht wird unter Individualisierung das Organisieren von Lernprozessen verstanden, welche unmittelbar an den je individuellen Erfahrungen und dem Vorwissen des Lernenden anknüpfen. Individuelle Lernwege werden von der



Lehrperson nicht verbaut, sondern gezielt gefördert. Die Lehrperson begleitet, gibt Tipps und Ratschläge, beseitigt externe Hindernisse und beurteilt den Lernzuwachs individuell. Je nach Vermögen der Lernenden wird der Lernprozess von ihnen weitgehend selbst gesteuert. (KRUMMENACHER; FUCHS 2008: 8)

Im Fremdsprachenunterricht fing die Diskussion über die Binnendifferenzierung mit dem kommunikativen Ansatz an, der stärker dem Lernenden und dem Lernprozess zuwendete (NEUNER 2003: 231). Diese Ausrichtung nach Lernenden und Lernprozess führte u.a. zu Prinzipien wie Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung, die differenzierte Maßnahmen für verschiedene Lerngruppen vorsahen. Funk (2010) stellt 12 methodische Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht dar, die als Referenz für Lehrmaterialentwicklung, Unterrichtsvorbereitung und Übungsgeschehen dienen können, und erörtert das Prinzip der Individualisierung und Personalisierung, die „differenzierende und lernorientierte Verarbeitungsangebote“ vorsieht.

Um besser die praktische Umsetzung von Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht zu veranschaulichen, werden in den nächsten Sektionen einige Möglichkeiten für die Fertigkeit Schreiben vorgestellt, die sowohl im Präsenz- als auch im Onlineunterricht eingesetzt werden können. Zunächst wird jedoch ein Blick auf schon vorhandene Vorschläge zu diesem Thema in der Fachliteratur geworfen.

### 3 Methoden der Binnendifferenzierung im Präsenzunterricht

Im Hinblick auf Binnendifferenzierung im präsenziellen Erwachsenenunterricht stellt Pöhl einen Mangel an Konzepten fest:

Seit den 1960iger und 1970iger Jahren taucht Binnendifferenzierung als Idee immer wieder in der bildungspolitischen Diskussion auf. [...] So gesehen müsste es genügend Konzepte geben, um Binnendifferenzierung durchzuführen. **Für den Unterricht an Pflichtschulen mag dies der Fall sein. [...] Für den Unterricht mit Erwachsenen gibt es wenig konkrete Konzepte und für eine praktische Umsetzung müssen Ideen aus dem schulischen Unterricht übernommen und adaptiert werden.** (Hervorg. durch die Verfasserinnen; PÖHL: 2010: 5)

Wenngleich sich dieser Tatbestand in den letzten zwölf Jahren durchaus verändert haben kann, bleibt Binnendifferenzierung ein aktuelles Thema, insbesondere im Hinblick auf die veränderten Umstände im Onlineunterricht.

Entsprechend der bereits beschriebenen unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität und den oben vorgestellten Modellen der Differenzierungsformen von Pilotto (2021), existieren eine Vielzahl an didaktischen Methoden, um einen

binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten. Bei den bereits aufgeführten Darstellungen Pilottos handelt es sich nicht um konkrete Unterrichtsmethoden, sondern um Kategorien der Differenzierung wie bspw. nach Lernstil oder -tempo auf didaktischer und z.B. Sozialformen oder Lernzielen auf schulorganisatorischer Ebene. Demgegenüber nehmen Paradies und Linser (2001) eine an der Praxis orientierte Einteilung vor. Hier werden bestimmte Formen der binnendifferenzierenden Unterrichtsmethoden wie z.B. Stationenlernen oder Computerarbeit den drei konkreten verschiedenen Unterrichtsorganisationsformen individualisierter Unterricht, kooperativer Unterricht und Frontalunterricht zugeordnet. Unter individualisierten Unterricht fassen sie z.B. Freiarbeit, Stationenlernen, Computerarbeit im Sinne von Lernprogrammen, oder eine Hausarbeit. Projektarbeit, Theaterarbeit sowie auch Klassenfahrten ordnen sie demgegenüber dem Kooperativen Unterricht zu. Unter dem Gemeinsamen Unterricht fassen sie dann Präsentationen, Lehrgänge, Klassenunterricht oder auch IT-Arbeit. Auch Pöhl (2010: 26-27) übernimmt diese Kategorisierung. Die Autorin nimmt in Anlehnung an Paradies und Linser (2001) dabei noch Aspekte wie die Sozialform, die Lehrer\*innenrolle, den Lernort und den Zeitaufwand hinzu, die jeweils bei individualisiertem, kooperativem und Frontalunterricht unterschiedlich ausfallen. Wir werden im Folgenden jedoch nur die für unser Unterrichtsmaterial relevanten Aspekte zitieren und nicht das vollständige Modell vorstellen.

Mit der Erstellung eines Stationenlernens, das Lernende stufenweise und kleinschrittig zum Schreiben halbformeller Briefe führt, stellen die Autorinnen einen Vorschlag für individualisierten Unterricht vor. Es handelt sich um ein kleinschrittiges Aufbauen der Kompetenz des Schreibens einer halbformellen Einladung mit Rücksichtnahme auf die dafür erforderlichen Teilkompetenzen. Die Lernenden können zwischen einfacheren und schwierigeren Übungsvarianten wählen. Ebenso gibt es gemäß dem Prinzip des Fundamentum und Additum (KLAFKI 2007: 183-184) einen obligatorischen Kern an Aufgaben und fakultative Ergänzungen.

## 4 Methoden der Binnendifferenzierung im Onlineunterricht

### 4.1 Literatur zu Binnendifferenzierung im Onlineunterricht

Da vielseitig darauf hingewiesen wird, dass das Wesen des Fremdsprachenunterrichts durch die pandemiebedingte Umstellung auf Online-Distanzunterricht langfristige

Veränderungen mit sich bringen wird, ist zu erwarten, dass das Thema der inneren Differenzierung in dem Kontext weiterhin erforscht werden wird. Bis dato ist die Literatur zu Binnendifferenzierung im Onlineunterricht allerdings noch sehr überschaubar.

Wenngleich Heterogenität im Online-Format genauso vorhanden ist wie im Präsenzunterricht und sogar durch die hinzukommenden Faktoren des Internetzugangs und der digitalen Vorbildung sowie der stärker benötigten Fähigkeiten zur Selbstorganisation (siehe Einleitung) verstärkt wird, so wurde dem Thema bisweilen wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Dies könnte daran liegen, dass die pandemiebedingte umfassende Umstellung auf Onlineunterricht in vielen Bildungsinstitutionen sehr abrupt erfolgte und somit als Novum viel Aufmerksamkeit erforderte. So richteten sich die Publikationen seit Beginn der Pandemie in erster Linie auf das Thema Online- und Distanzunterricht und die Schulung der fremdsprachlichen Fertigkeiten in diesem Format, ohne besonderen Fokus auf die Umsetzung differenzierender Methoden in diesem neuen Setting.

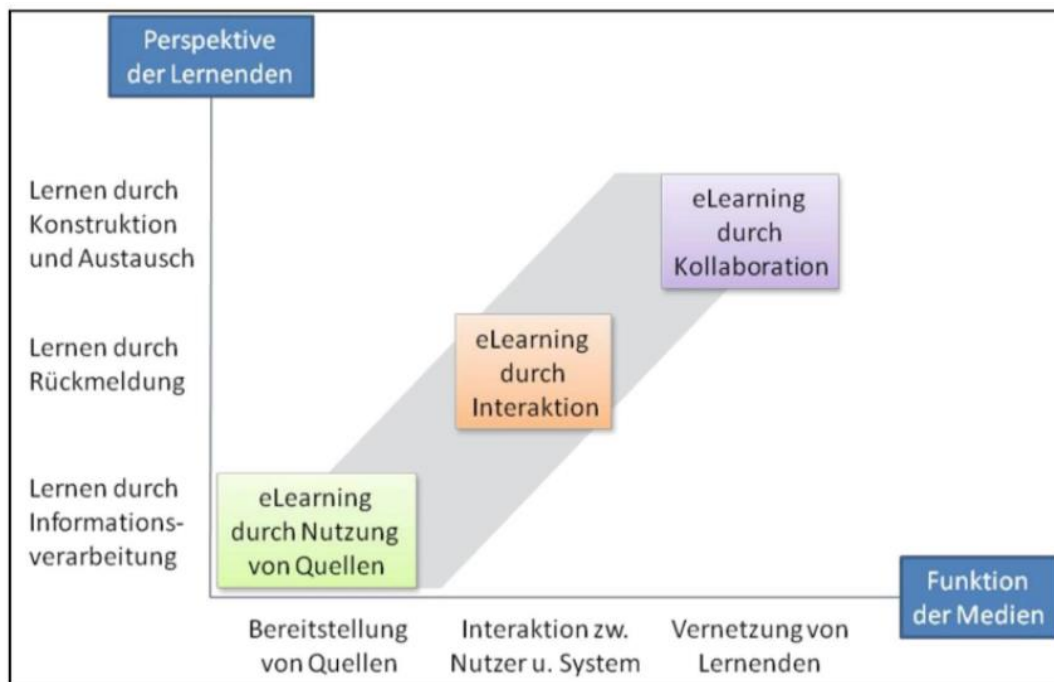
#### 4.2 Systematische Darstellungen von Binnendifferenzierung im Onlineunterricht

Tillmann (2012: 150) hat schon vor einer Dekade eine Übersicht für Methoden der Binnendifferenzierung im Onlineunterricht vorgeschlagen. Dieser geht eine Gliederung des E-Learning<sup>4</sup> unter der Perspektive der Lernenden einerseits und der Funktion der Medien andererseits voraus (TILLMANN 2012: 149). So unterscheidet der Autor drei Formen des E-Learnings: E-Learning durch Nutzung von Quellen, E-Learning durch Interaktion sowie E-Learning durch Kollaboration. Kann bei erstem Typ vor allem die Informationsstruktur des Internets genutzt werden, treten bei dem zweiten automatische Feedbackfunktionen in den Vordergrund. Die Lernenden interagieren hier mit dem Programm, während sie bei dem dritten Typ tatsächlich untereinander interagieren und kollaborieren, also Nutzer\*innen mit Nutzer\*innen.

---

<sup>4</sup> Die in der letzten Dekade gebräuchliche Schreibweise *eLearning* wird hier durch die mittlerweile verbreitetere Variante *E-Learning* ersetzt.

Abb. 2: Varianten des Lernens mit neuen Medien.



Quelle: Tillmann (2012: 149)

Diesen verschiedenen Formen des E-Learnings weist Tillmann in einem weiteren Schritt unterschiedliche Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu (siehe Abb. 3). Wir finden hier die verschiedenen Aspekte, nach denen differenziert werden kann und die schon im Modell Pilotto (2021) zusammengefasst wurden, wie Motivation, Vorwissen, Lerntempo oder Schwierigkeitsgrad den Formen des Lernens mit neuen Medien zugeordnet. Hier wird also die Verbindung zwischen dem Lernen durch Binnendifferenzierung mit dem Lernen durch neue Medien geschaffen.

Abb. 3: Formen der Differenzierung in Verbindung mit Formen des E-Learnings.

Leitformen des Lernens mit neuen Medien	Formen der Differenzierung
eLearning durch Nutzung von Quellen	a) nach Motivation, b) nach Vorwissen und Vorerfahrungen, c) nach Interesse (unterschiedliche Themen), d) durch verschiedene Zugänge (z.B. Video, Animationen, Text, Karte, Podcast), e) durch Art und Umfang der zu nutzenden In-ternetquellen f) nach Tempo
eLearning durch Interaktion	i) nach Motivation ii) nach individuellen Stärken/Schwächen iii) nach Interesse iv) nach Lerntempo v) nach Schwierigkeitsgrad vi) über verschiedene Lernhilfen
eLearning durch Kollaboration	1) durch die Art des Ergebnisses 2) nach Sozialform

Quelle: Tillmann (2012: 150)

Tillmanns Systematisierung gibt eine Orientierung über die vielen Möglichkeiten des E-Learnings sowie die zahlreichen Arten der Binnendifferenzierung. Die im Folgenden vorgestellten Vorschläge zum binnendifferenzierten Unterricht für die Fertigkeit Schreiben werden daher zu ihr in Bezug gesetzt.

## 5 Vorschläge für Methoden der Binnendifferenzierung im Onlineunterricht

### 5.1 Didaktische Reihe zum Schreiben eines Einladungsbriefes im GER-Niveau B1

Im Folgenden wird eine Übungsreihe zur Fertigkeit Schreiben vorgestellt, die im und für einen Rahmen von binnendifferenziertem Onlineunterricht konzipiert wurde.

Vorschlag eins betrifft die Kompetenz Schreiben im GER-Niveau B1.2. Lerngegenstand sind halbformelle Briefe. Das Briefeschreiben ist im Sinne des kommunikativ-funktionalen Ansatzes (EBER 2007: 293) seit der kommunikativen Wende Mitte der 1970er Jahren fester Bestandteil der DaF- und DaZ-Didaktik (KAST

2003: 8), ihrer Lehrwerke sowie der offiziellen Sprachzertifikate wie dem Goethe-Zertifikat, dem Deutshtest für Zuwanderer sowie dem Telc-Zertifikat, denn “[d]as Schreiben von Briefen dient zur Entwicklung des dialogischen Schreibens als interaktiv-produktive Fähigkeit” (ALYAZ 2002: 18). Dabei wird das Format Briefe Schreiben nach dem GER-Niveau B1 zunehmend von argumentativen Texten abgelöst. Die Lernenden kennen das Briefeschreiben in der Regel bereits seit Niveau A1.1. Der Lernfortschritt besteht in dem graduellen Registerwechsel von informellen über halbformellen zu formellen Briefen bzw. E-Mails. Anhand des Lehrwerks *Menschen* (BRAUN-PODESCHWA; HABERSACK; PUDE 2014a)<sup>5</sup> haben die Autorinnen eine Analyse vorgenommen, wie darin die Kompetenz Schreiben im Hinblick auf Briefe von A2-B1 ausgebaut wird.

## 5.2 Das Spiralcurriculum Briefeschreiben in *Menschen* A2-B1

Im Lehrwerk *Menschen* des GER-Niveau A2.1 (HABERSACK; PUDE; SPECHT 2013a) schreiben die Kursteilnehmer\*innen in Lektion 5 eine Postkarte und eine E-Mail. Dabei geht es um Sprachhandlungen wie das Gratulieren und Sich-Bedanken. Im Lehrwerk des Niveau A2.2 (HABERSACK; PUDE; SPECHT 2013b) wird dann ein persönlicher Brief geschrieben (Lektion 14). Auch hier steht das Sich-Bedanken im Vordergrund, die Teilnehmenden sollen schriftlich ihren Dank für ein Geschenk ausdrücken. Das Lehrwerk des B1.1 Niveau (BRAUN-PODESCHWA; HABERSACK; PUDE 2014a) stellt dann den Übergang zu formelleren schriftlichen Erzeugnissen dar. In *Menschen* B1.1 wird als erste halbformelle Textgattung eine Reklamation geschrieben (siehe Lektion 4). In dieser Lektion wird auch zwischen informellen und formellen Anrede- und Grußformen unterschieden. Das Registerbewusstsein steht somit mehr im Vordergrund als in den vorherigen Einheiten zum Briefeschreiben. In Lektion 12 am Ende des Lehrwerks B1.1 werden halboffizielle Einladungen geschrieben. Die Übungen aus dieser Lektion wurden für diese binnendifferenzierte Einheit adaptiert. Der thematische Kontext ist nun der berufliche und es werden Einladungen zu Einstands- und Ausstandsfeiern, zu Betriebsausflügen und -sitzungen sowie zu Weihnachts- und Sommerfesten gelesen und selbst geschrieben. In der Lektion steht zudem das Verfassen von Antworten auf solche Einladungen, in Form von Ab- oder Zusagen im Vordergrund. Im Lehrwerk *Menschen*

---

<sup>5</sup>Die Wahl fiel aus praktischen Gründen auf dieses Lehrwerk, denn es wird an der CCA seit 2014 bis zum aktuellen Zeitpunkt für die Stufen für A1 bis B1 verwendet.

B1.2 (BRAUN-PODESCHWA; HABERSACK; PUDE 2014b) wird dann nur ein weiterer Brief geschrieben: Das Anschreiben für ein Bewerbungsschreiben (siehe Lektion 15). Dieses ist nun ein gänzlich formelles Schreiben, das durch die Thematik des beruflichen Kontextes in B1.1 schon vorbereitet wurde.

Es lässt sich insgesamt also von einem Spiralcurriculum des Briefeschreiben sprechen. Im DaF-Bereich werden von A1 bis B1 mit wechselnden Thematiken immer wieder Briefe geschrieben. Dabei werden sie nicht nur sprachlich, sondern auch kontextuell komplexer. Der Zuwachs an Formalität zielt durch die Differenzierung von informellen bis hin zu formellen Anrede- und Grußformeln sowie Ausdrücken und Lexik auf ein aufzubauendes Registerbewusstsein ab. Dies wird auch im Lehrwerk *Menschen* deutlich und stellt eine der Zielkompetenzen im Fremdsprachenunterricht dar. Kermes (2020: 75) verweist auf eine zunehmend vielschichtigere Medienlandschaft, die eine größere Komplexität im Bereich der Textsorten und sprachlichen Register zur Folge hat. Gerade im akademischen Kontext sollten Lernende zudem auf spätere komplexe Schreibaufgaben, die sie eventuell bei einem Studium auf Deutsch zu bewältigen haben, vorbereitet werden (DEPNER 2016: 138). Dies trifft auch auf die Kursteilnehmer\*innen an der CCA zu, da sich einige von ihnen nach einem Deutschkurs auch auf Stipendien in einem deutschsprachigen Land bewerben. Die Textsorte Brief oder im heutigen Kontext besser gesagt der E-Mails ist für das Leben in deutschsprachigen Ländern sowie für den Kontakt zu eventuellen deutschsprachigen Tandempartner\*innen unerlässlich. Für einen Studien- oder Arbeitsaufenthalt ist das Beherrschen formeller E-Mails besonders wichtig. Gleichzeitig bereitet der zunehmende Grad an Formalität eine Brücke zu anderen auch akademischen Textsorten vor.

### 5.3 Die Kompetenz Schreiben

Schreiben ist ein komplexer Prozess, der aus den Teilaktivitäten Planen, Formulieren und Überarbeiten besteht (HAYES; FLOWER 1980: 11-12; EBER 2007: 292; SKIBA 2017: 143; BALIUK ET AL 2018: 11-13). Diese können nacheinander oder auch parallel ablaufen und sich mehrmals wiederholen (EBER 2007: 292). Die Kompetenz Schreiben gilt als schwierigste Kompetenz, da bei ihr gegenüber dem Sprechen der gemeinsame Referenzrahmen fehlt und der Text aus sich selbst verständlich sein muss (EBER 2007: 292). Einerseits müssen Kohärenz und Kohäsion hergestellt sowie die passende Lexik

und die korrekte Orthographie berücksichtigt werden, andererseits stellen sich auch Fragen nach textpragmatischen Aspekten wie einem angemessenen Formalitätsgrad und weiteren Spezifika der jeweiligen Textsorte (BECKER-MROTZEK; SCHINDLER 2007: 12; EBER 2007: 292). Im Falle eines Briefes entsprechen Letzterem die jeweiligen Formen der Anrede und des Grußes und der geeignete Wortschatz. Schreiben ist in diesem Fall die Ziel- und nicht Mittlerkompetenz, wie es beim Notieren von Wörtern, Diktate schreiben oder anderen lernbegleitenden und -unterstützenden Aktivitäten der Fall wäre (SKIBA 2017: 141).

Um einen „freien zusammenhängenden Text zu produzieren“ schlagen die Autor\*innen des Dhoch3 Moduls zur Fertigkeit Schreiben ein „kleinschrittiges Vorgehen“ vor, da die Lernenden die schon erwähnten Teilaufgaben wie Syntax, Lexik, Kohäsion und Kohärenz sowie Orthographie beachten müssen und insofern viel „Vorarbeit“ nötig ist (BALIUK ET AL 2018). Jene verschiedenen Teilkompetenzen, die für die Zielfertigkeit Schreiben benötigt werden, können bei Lernenden unterschiedlich ausgeprägt sein. Sie können also unterschiedliche Fehlerschwerpunkte haben. Deswegen schlagen die Autorinnen eine dem Stationenlernen ähnliche Übungssequenz vor, das als didaktische Reihe die einzelnen Teilkompetenzen trainiert und in separate Schritte in Online-Übungen unterteilt. Einige Übungen können je nach Vorwissen und Leistungsstärke ausgelassen werden, die Aufgaben im Allgemeinen werden im eigenen Lerntempo bearbeitet. Es findet eine Progression von instrumentellen Schreibübungen zu Wortschatz und Syntax über präkommunikative Schreibübungen wie das Zusammensetzen eines Musterbriefes bis hin zu der kommunikationssimulierenden Schreibaufgabe am Schluss statt (SKIBA 2017: 142).

#### 5.4 Die Didaktische Reihe zum Schreiben einer halbformellen Einladung

Die Lernenden folgen schrittweise verschiedenen Stationen, in denen sie Teillernziele erfüllen, um am Ende die komplexe Aufgabe, einen halbformellen Einladungsbrief zu schreiben, realisieren zu können. Das Stationenlernen wurde in zwei verschiedenen Versionen angefertigt, einerseits als „Lernkarte“ und andererseits in einem virtuellen Raum über die Plattform *Spatial Chat*. Die Übungen und Aufgaben sind bei beiden Versionen gleich, auch gibt es eine farblich markierte Unterscheidung von fakultativen (in grün) und obligatorischen (in rot bzw. orange) Lernschritten. Die Einteilung in



obligatorische und fakultative Übungen folgt dem Prinzip des Fundamentum und des Additum. In dieser von Klafki und Stöcker (1976: 505) vorgeschlagenen Differenzierung von Lernzielen und -inhalten bezeichnet das Fundamentum die Gesamtheit der gemeinsamen, für alle zu erreichenden Lernziele und das Additum die zusätzlichen, für schnellere und/oder interessiertere Lernende festgelegten oder von ihnen selbst gewählten Lernziele und -inhalte. Zudem werden bei einigen Lernschritten zwei Versionen angeboten, eine leichtere und eine schwierigere. Die einfacheren Übungen sind mit + gekennzeichnet, die schwierigeren mit ++.

Es wurde also durch das Format des Stationenlernens, das ein individuelles Vorgehen erlaubt, nach Lerntempo, durch die Einteilung in obligatorische und fakultative Übungen nach Vorwissen sowie durch einfache und schwierigere Varianten der Übungen nach Schwierigkeitsgrad sowie in einem Fall, bei der Wortschatzübung, nach Lernstil differenziert, wie im Folgenden zu sehen ist.

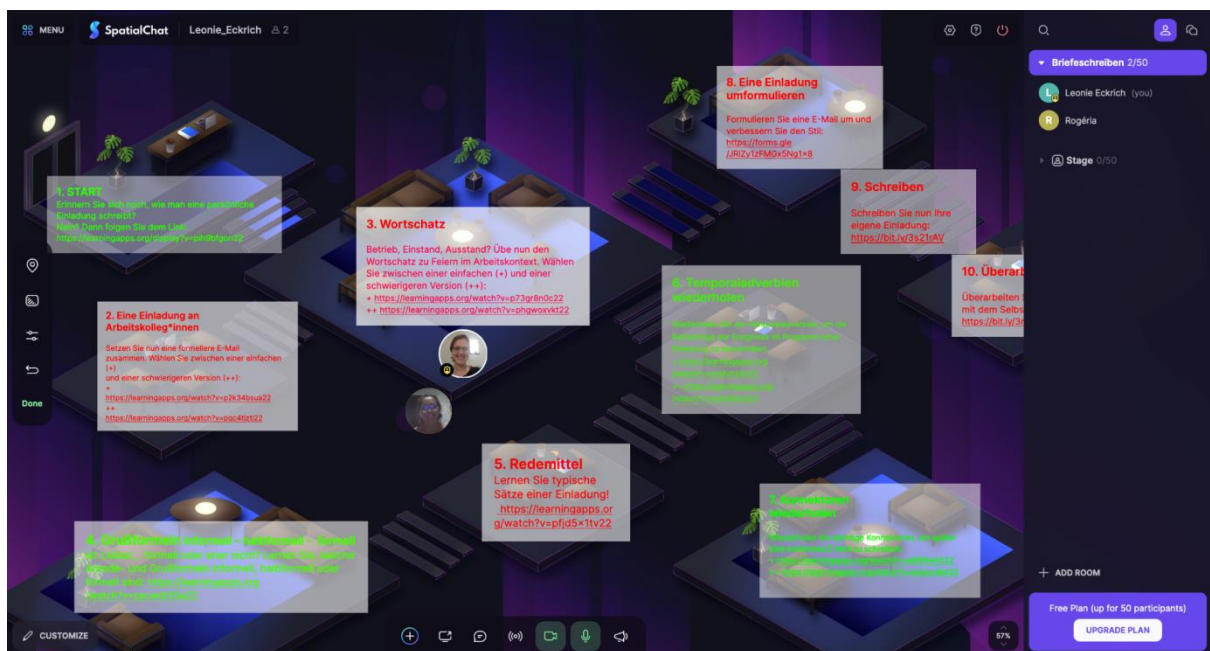
*Spatial Chat*<sup>6</sup> ist eine Plattform, in der ein virtueller Lernraum eingerichtet werden kann. Hier können die Lernenden im von den Autorinnen eingerichteten Lernraum die verschiedenen Stationen und learningapps.org-Übungen anklicken (Abb. 4). Zudem können Sie zeitgleich über Videocall mit der Lehrkraft kommunizieren und mit ihren Mitlernenden über Chat kommunizieren. Der Videocall ist für alle seh- und hörbar. Interessant bei der Plattform sind auch die Möglichkeiten, Videos oder Google Docs in den Lernraum direkt einzubetten. Ebenso existiert ein „Stage Room“, in dem die Lernenden sich ‚privat‘ treffen und über Chat austauschen können. Mit dem „Megaphon“ hat die Lehrkraft die Möglichkeit jederzeit für alle Lernenden hörbare Durchsagen zu machen. Somit ist immer eine direkte Kontaktaufnahme unter Teilnehmenden und Lehrkraft möglich und dementsprechend auch eine intensivere Unterstützung seitens der letzterer, was eine zusätzliche Differenzierung ermöglicht. Um diesen Vorteil zu nutzen, ist jedoch eine solide Internetverbindung vonnöten, die in unserem Lernkontext, wie in der Einleitung erörtert wurde, keinesfalls eine Selbstverständlichkeit darstellt. Da also der Tatsache Rechnung getragen werden muss, dass Internetverbindungen nicht ausreichend gut für die erfolgreiche Nutzung der Videoplattform *Spatial Chat* ausgestattet sein können, wurde versucht, dennoch allen Zugang zu der Übungsreihe zu gewähren, indem eine „Lernkarte“ (Abb. 5) als pdf mit

---

<sup>6</sup> <https://spatial.chat/>

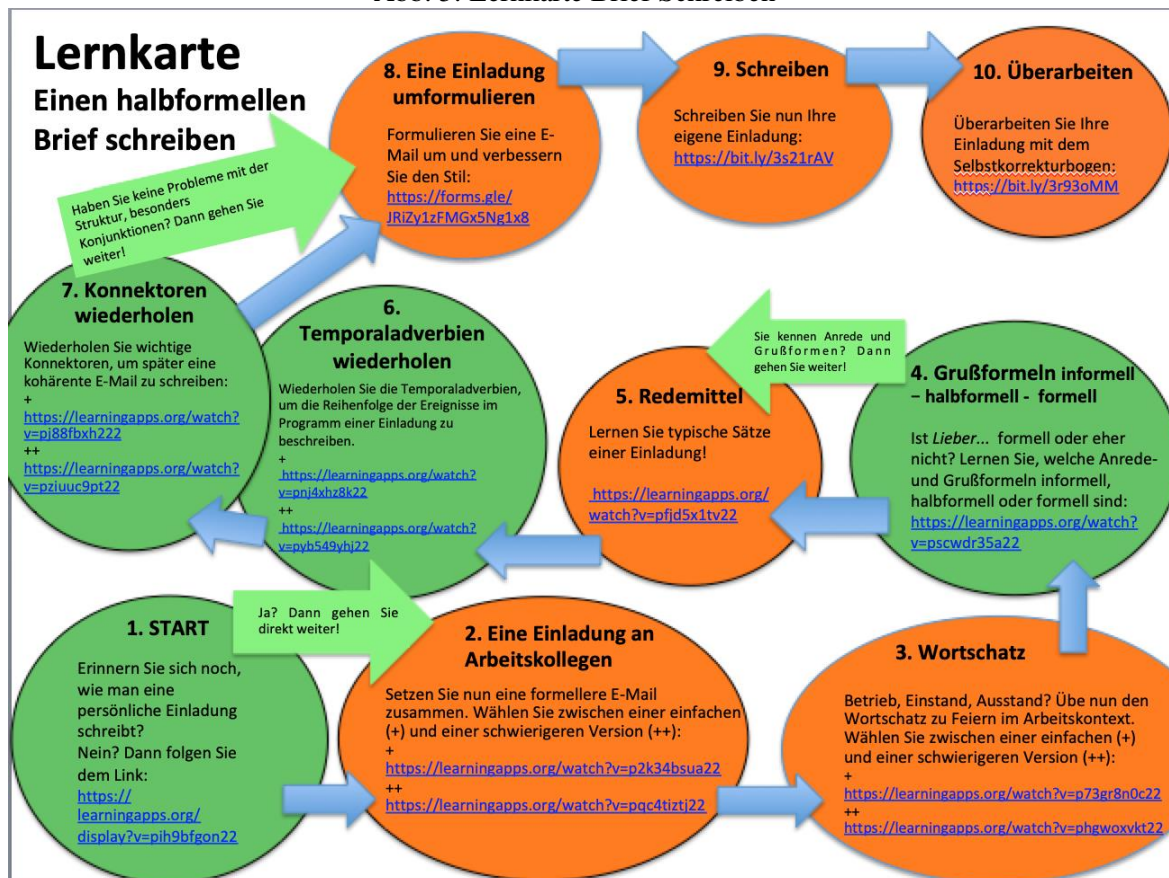
Links zu Übungen auf [learningapps.org](https://learningapps.org) eine weniger daten-benötigende Alternative zu dem angefertigten *Spatial Chat* darstellt. Diese gleicht einem Brettspiel, bei dem der Lernweg vorgezeichnet ist. Die Online-Übungen sind über die Links zugänglich. Das mögliche Überspringen der fakultativen Übungen wird zusätzlich durch Pfeile gekennzeichnet. Die Lernenden werden durch den Lernprozess navigiert und dabei stärker gesteuert als bei einem Stationenlernen, das keine feste Reihenfolge vorsieht.

Abb. 4: Stationenlernen zum Schreiben im Spatial Chat



Quelle: Die Autorinnen

Abb. 5: Lernkarte Brief Schreiben



Quelle: Die Autorinnen

### 5.5 Die Übungen im Einzelnen

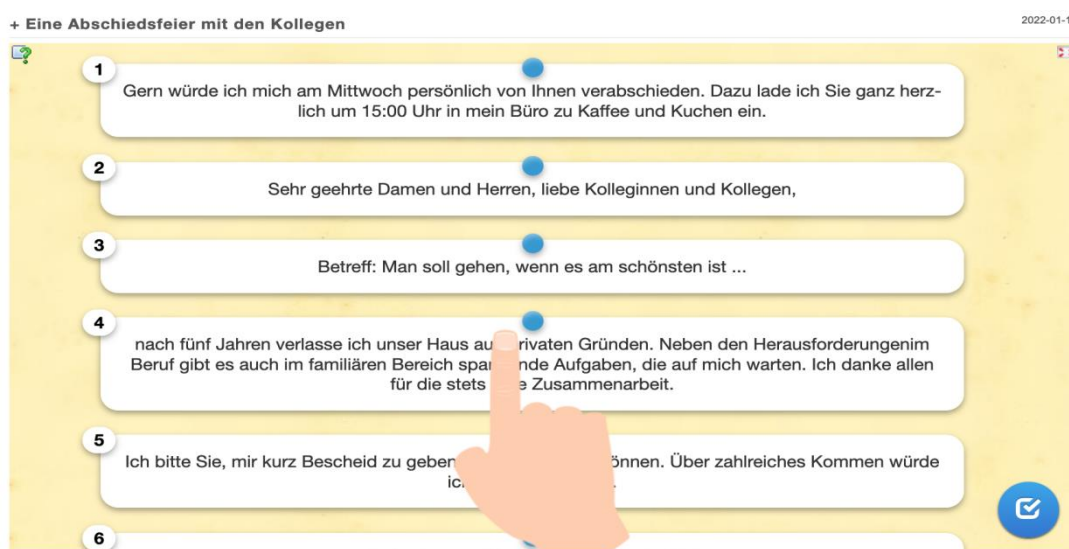
Zu Beginn der Reihe wird kein Einstufungstest, also keine detaillierte Bedarfsanalyse durchgeführt, auf Basis dessen den Lernenden spezifische Übungen zugeteilt würden. Vielmehr sollen die Lerner\*innen sich die Übungen ansehen und selbst entscheiden, welche der fakultativen Aufgaben sie überspringen können und welche nicht. Das eigene Entscheiden, welche Aufgaben für den eigenen Lernprozess benötigt werden, soll die Lerner\*innenautonomie fördern. Es wurde bereits erwähnt, dass die Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen im brasilianischen Bildungssystem häufig nur wenig fokussiert wird (PARO 2011: 212). Wenngleich die Lernenden mit dieser größeren Autonomie bei der Aufgabenauswahl also Probleme haben könnten, so ist das Erlernen dieser Fähigkeiten zur lernbezogenen Selbstdiagnose dennoch eine Schlüsselkompetenz im Fremdsprachenlernen.

Die Reihe startet mit einer fakultativen schreibvorbereitenden Übung (EBER 2007: 293). Es handelt sich um einen Lückentext auf der Plattform learningapps.org. Die Lernenden müssen die Lücken einer einfachen Einladung auf A2-Niveau anhand

der vorgeschlagenen Informationen ausfüllen und wiederholen so die wichtigsten Merkmale des Briefes: Anrede, Grußformel sowie die wichtigsten Punkte in Bezug auf eine Einladung, also typische Redemittel zum Thema Ort der Feier, Mitzubringendes sowie die Bitte um Rückmeldung. Eine solche Art der Einladung wird am Ende der Einheit in komplexerer struktureller Form und höherem Formalitätsgrad zu schreiben sein. Die vorgestellte Aufgabe ist fakultativ, da davon auszugehen ist, dass einigen Lernenden eine solche Art Brief noch präsent ist, während andere sich daran vielleicht weniger erinnern können.

Im nächsten Schritt setzen die Lernenden eine halbformelle Einladung zu einer Abschiedsfeier im Arbeitskontext (Beispiel nach Menschen B1.1, Lektion 12) aus einzelnen Textteilen zusammen. Es handelt sich somit um eine Textrekonstruktion, die Übung ist nach Eßer (2007: 293) also den schreibvorbereitenden Übungen zur Textkohärenz zuzuordnen. Eine solche Art der Einladung soll am Ende der Reihe selbst geschrieben werden können. Somit nähern sich die Lernenden hier schon der Lexik, den Strukturen und dem Formalitätsgrad des Zielschreibprodukts an. Diese Aufgabe ist obligatorisch und erfolgt wie die meisten der folgenden Aufgaben über learningapps.org. Hier werden eine einfachere und eine schwierigere Version angeboten. In der schwierigeren ist der Text in mehr Einzelteile – in der einfachen Version (siehe Abb. 6) sind es sechs, in der schwierigeren neun Teile – zerlegt, sodass die Sortierarbeit und die Herstellung inhaltlicher Kohärenz komplexer ausfallen.

Abb. 6: Übung Textrekonstruktion



Quelle: Die Autorinnen

Der höhere Formalitätsgrad zeichnet sich v.a. durch einen anderen Wortschatz aus. Im Kontext des Lehrwerks Menschen B1.1 wird der Arbeitskontext als thematisches Setting für die halbformellen Briefe errichtet. Somit muss ein entsprechender Wortschatz erlernt werden. Dies erfolgt über eine Zuordnungsübung. Hier wird durch zwei Versionen nach Schwierigkeitsgrad und Lernkanal differenziert. Die einfache Übung besteht in einer Wort-Bild-Zuordnung auf learningapps.org. Die zu lernenden Wörter sind: *der Betrieb*, *der Betriebsausflug*, *der Einstand*, *der Ausstand*, *die Betriebsfeier*, *das Jubiläum*, *die Betriebsversammlung*, *das Weihnachtsfest*, *das Sommerfest*. Die etwas schwierigere Variante stellt die Zuordnung von Wort und schriftlicher Definition dar. Hier findet eine zusätzliche Hilfestellung über die Hilfe-Funktion statt. Die Lernenden können auf das Symbol (i) klicken (siehe Abb. 7) und erhalten eine Vokabelhilfe, die das Verständnis der Definitionen, die von den Onlinewörterbüchern [duden.de](http://duden.de) und [dwds.de](http://dwds.de) stammen, erleichtert.

Abb. 7: Wortschatzübung: Zuordnung von Wort und Definition

Quelle: Die Autorinnen

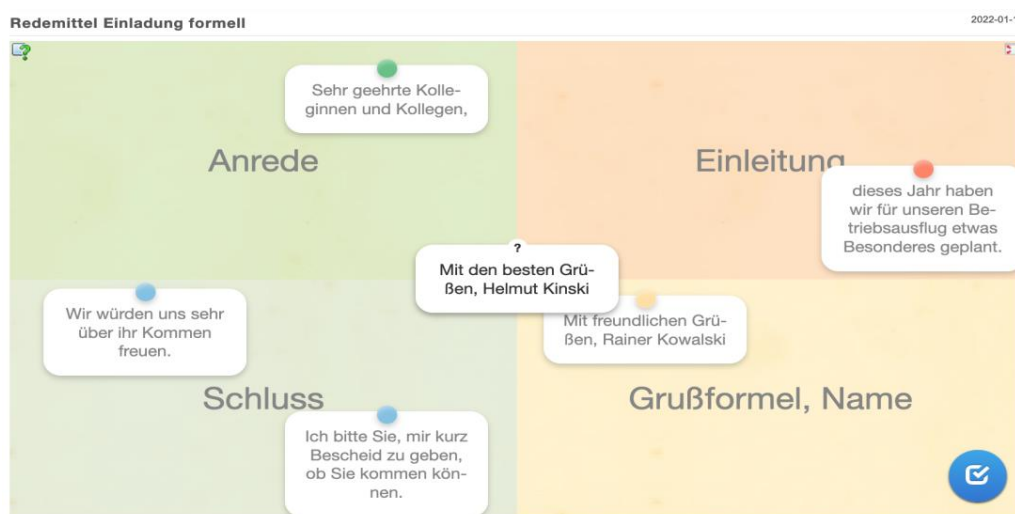
Ebenfalls zum Wortschatz gehören Grußformeln. Deren Ausdifferenzierung in formell, halbformell und informell ist ein fakultativer nächster Lernschritt. Es ist nämlich davon auszugehen, dass vielen dies schon bekannt ist, da im Kontext von



*Menschen* bereits eine Reklamation geschrieben wurde, bei der eben jene Differenzierung bereits thematisiert wurde.

Die darauf folgende Übung ist obligatorisch und behandelt typische Sätze bzw. Redemittel einer Einladung (Abb. 8). Die Teilnehmenden müssen diese Sätze den Feldern *Anrede*, *Einleitung*, *Schluss*, *Grußformel* und *Name* zuordnen. Sie systematisieren die Redemittel also nach der Struktur der Einladung. Eine thematische Zuordnung wäre an dieser Stelle zu unübersichtlich, da die Themen der Einladungen variieren.

Abb. 8: Semantisierung der Redemittel



Quelle: Die Autorinnen

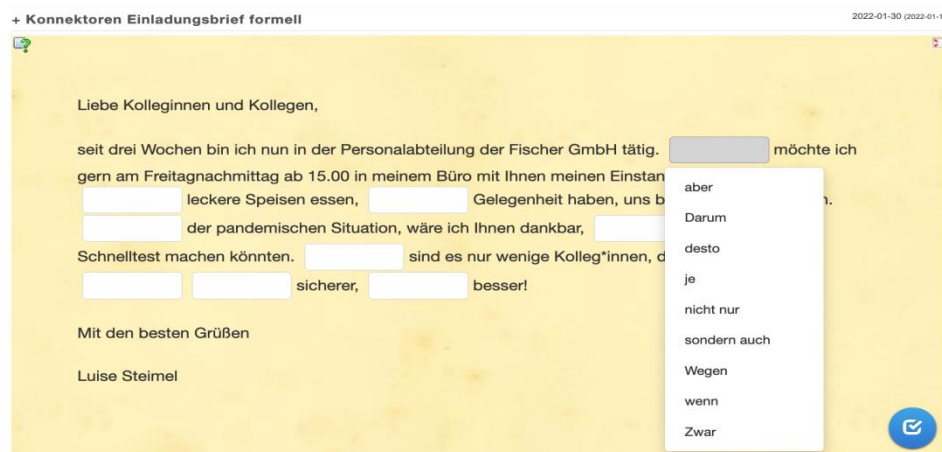
In der zu schreibenden Einladung sollen Programmpunkte der Veranstaltung angegeben werden. Dafür müssen gegebenenfalls Temporaladverbien reaktiviert werden. In einer fakultativen Übung können die Lernenden in einer einfacheren Variante die Adverbien *zuerst*, *zunächst*, *am Anfang*, *zu Beginn*, *als Erstes*, *danach*, *dann*, *zuletzt*, *zum Schluss*, *nach dem / der + Subst.* durch eine Zuordnung zu den Feldern *Anfang*, *Mittelteil* und *Schluss* systematisieren. Die schwierigere Variante beinhaltet zudem die Adverbien *anfangs*, *anschließend*, *schließlich*.

Ein oftmals besonders schwieriger Aspekt der Textproduktion besteht in der Erzeugung von Kohäsion und Kohärenz. Durch eine obligatorische Wiederholungsübung von Konnektoren sollen die Teilnehmenden zu deren Gebrauch in ihrer zu schreibenden Einladung ermutigt werden. Hier ist auch darauf hinzuweisen, dass im Niveau B1 besonders viele neue Konnektoren erlernt werden, weshalb eine

Wiederholung sinnvoll ist. Die Autorinnen haben bei dieser Übung wieder nach Schwierigkeitsgrad differenziert, indem die Menge der Funktionswörter von der einfachen Übung mit weniger Konnektoren (*obwohl, trotzdem, darum, deswegen*) zu der schwierigen mit deutlich mehr, von denen zwei auch den Genitiv fordern (*entweder...oder, je... desto, zwar... aber, nicht nur... sondern auch, wegen +Gen., trotz + Gen.*). Zudem gibt es bei learningapps.org die Möglichkeit, im Lückentext Vorschläge anzuzeigen oder nicht. Bei letzterem Fall müssen die Lernenden ohne Tipps die passenden Konjunktionen in die Lücken schreiben. Dies ist in der schwierigeren Variante der Fall, während in der einfacheren die Auswahl an Konnektoren zu sehen ist (siehe Abb. 9).

Der Lückentext zu den Konnektoren stellt die letzte instrumentelle Schreibübung zu Teilelementen des Briefes dar. Die folgende Übung ist präkommunikativer Art, da sie die anschließende kommunikationssimulierende Schreibaufgabe schon stark vorbereitet (SKIBA 2017: 142).

Abb. 9: Lückentext Konnektoren mit Hilfestellung



Quelle: Die Autorinnen

Um die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion im Text zu festigen, folgt eine obligatorische Übung, in der eine konkrete E-Mail umformuliert werden muss. Der Einladungsbrief soll dahingehend umformuliert werden, dass er kohärenter ist und im Satzbau mehr variiert. Dafür wird ein Google Formular verwendet. Hier finden die Lernenden in der Formularbeschreibung eine vollständige Einladung zu einer Abschiedsfeier vor, die jedoch stilistisch mangelhaft ist. Die Satzanfänge wiederholen sich, es fehlt also an syntaktischer Variation und auch werden kaum Konnektoren

gebraucht. Im Google Formular wird der Text in jeweils Absätze von zwei Sätzen gegliedert. In jeder Frage müssen die Lernenden jeweils zwei Sätze verbinden oder im Satzanfang variieren, indem sie ihre Alternative schriftlich eingeben. Hier muss die Lehrperson ein individuelles Feedback zu jedem Lernenden/jeder Lernenden geben, dessen individuelle Lösung sie im Google Form einsehen kann. Das individuelle Feedback hilft jedoch, das abschließende Schreibprodukt zu verbessern, da die Teilnehmer\*innen hier schon eine textproduktive Aufgabe lösen müssen (EßER 2007: 292).

Abb. 10: Google-Formular“Eine E-Mail umformulieren”

**Eine E-Mail umschreiben**

Überarbeite den Text. Variiere die Satzstellung und nutze Konnektoren.

Sehr geehrte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen,  
Ich bin seit 30 Jahren in diesem Unternehmen tätig, wie sie alle wissen. Ich blicke zurück auf eine tolle Zeit mit einem verlässlichen und sympathischen Team und vielen Herausforderungen. Ich will Sie einladen. Ich feiere am Samstag bei mir zu Hause in der Körnerstraße 25 meinen Abschied. Die Feier geht um 19.00 los. Ich bitte Sie, bringen Sie eine Kleinigkeit zu trinken mit. Ich kümmere mich um das Essen.  
Ich freue mich auf Sie. Sagen Sie mir bitte bis zum 12.02.22 Bescheid, ob Sie kommen können.  
Ihre Beate Vorkel

leonie.eckrich@gmail.com [Konto wechseln](#)

\* Erforderlich

E-Mail-Adresse \*

Ihre E-Mail-Adresse

VARIIERE DEN SATZANFANG: Ich bin seit 30 Jahren in diesem Unternehmen tätig, wie sie alle wissen. Ich blicke zurück auf eine tolle Zeit mit einem verlässlichen und sympathischen Team und vielen Herausforderungen.

Meine Antwort

NUTZE EINEN KONNEKTOR: Ich blicke zurück auf eine tolle Zeit mit einem verlässlichen und sympathischen Team und vielen Herausforderungen. Ich will Sie einladen.

Meine Antwort

VARIIERE DEN SATZANFANG: Ich will Sie einladen. Ich feiere am Samstag bei mir zu Hause in der Körnerstraße 25 meinen Abschied.

Meine Antwort

VERMEIDE ZWEIMAL DEN SATZANFANG MIT "ICH": Ich bitte Sie, bringen Sie eine Kleinigkeit zu trinken mit. Ich kümmere mich um das Essen.

Meine Antwort

FINDE EINEN ANDEREN (FORMELLEREN) AUSDRUCK: Ich freue mich auf Sie.

Meine Antwort

**Senden** [Alle Eingaben löschen](#)

Quelle: Die Autorinnen

Im Anschluss erfolgt die eigentliche Schreibaufgabe. Sie repräsentiert in ihrem Aufbau die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens. Das Schreiben einer Einladung zu einer Betriebsversammlung stellt aufgrund der nötigen zusätzlichen Vokabelrecherche (z.B. Wörter wie *Tagesordnungspunkt*) und des erhöhten Formalitätsgrades gegenüber einer Einladung zur Weihnachtsfeier oder zum Betriebsausflug die schwierige Variante dar. Die Aufgabenstellung sieht wie folgt aus:



**Schreiben Sie eine Einladung an Ihre Kolleg\*innen!****Wählen Sie eine der Optionen:**

- a) + Laden Sie zu einem Betriebsausflug ein.
- b) + Laden Sie zu einer Weihnachtsfeier ein.
- c) ++ Laden Sie zu einer Betriebsversammlung ein. Hierzu finden Sie **weiteres Vokabular** im Kursbuch Lektion 12.

**1. Planen Sie Ihren Brief:** Machen Sie sich Notizen zu den folgenden Punkten.

1. *Wozu laden Sie ein?*

- *Was gibt es?/ Was wird gemacht?/ Tagesordnung?*

- *Wann und wo findet die Veranstaltung statt?*



2. **Schreiben Sie** nun mithilfe Ihrer Notizen die E-Mail. Vergessen Sie nicht, in Ihrer Einladung zu allen Punkten aus 1. zu schreiben. Denken Sie auch an Variation der Satzanfänge und Konnektoren!

3. Fertig? **Kontrollieren Sie** nun ihre Einladung mithilfe des Selbstkontrollbogens. Finden Sie noch orthographische oder grammatische Fehler? Haben Sie alle Eigenschaften der E-Mail beachtet?

Zum Schluss überprüfen die Lernenden in 3. ihr Schreibprodukt selbst, indem sie einen Selbstkontrollbogen zur grammatikalischen Korrektheit und wesentlichen Merkmalen des Briefes auf ihr eigenes Schreibprodukt anwenden. Dieser Selbstkontrollbogen soll langfristig genutzt werden. So erhält jede\*r Lerner\*in ein eigenes Gogledoc, in welches er oder sie nach der Lehrer\*innenkorrektur eigene Fehlerschwerpunkte markiert oder sogar neu notiert. Es wird somit ein Moment im Schreibprozess separiert, der nur der Textrevision gilt (EBER 2007: 294).

Abbildung 11: Selbstkorrekturbogen

## Selbstkorrekturbogen zum Schreiben

<p>1. Artikel</p> <p>Artikel + Adjektiv + Nomen</p>	<p>→ bestimmter Artikel: der/die/das?</p> <p>→ unbestimmter Artikel: ein/eine/ein?</p> <p>→ NOMINATIV:  der grüne Baum, ein grüner Baum, grüner Baum;  die grüne Wiese, eine grüne Wiese, grüne Wiese;  das grüne Haus, ein grünes Haus, grünes Haus  → für den Rest: siehe die Tabelle!</p>
<p>2. Satzstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hauptsatz: Subjekt Position 1, Verb Position 2</li> <li>• Hauptsatz: Angabe Position 1, Verb Position 2</li> <li>• Nebensatz: Verb am Ende (Sätze mit <i>dass</i>, <i>weil</i>, <i>damit</i>, <i>als</i>)</li> </ul>	<p>→ Ich <u>gehe</u> nach hause.</p> <p>→ Dann <u>gehe</u> ich nach hause.</p> <p>→ Ich verabschiede mich, weil ich nach hause <u>gehe</u>.</p>
<p>3. Großschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantive</li> <li>• am Satzanfang</li> <li>• in Überschriften</li> </ul>	<p>→ das Haus, der Unterricht, die Freiheit</p> <p>→ Ich gehe nach hause.</p> <p>→ Überschriften</p> <div data-bbox="699 909 1171 1061">  <p><b>Vom Straßenprotest zur Partei?</b>  Abseits der teils gewaltsamen Proteste treffen sich Gelbwesten in Hinterzimmern. Sie überlegen, in die Politik zu wechseln. Das käme Macron wahrscheinlich sogar zugute.  Von Karin Finkenzerler</p> </div> <p>Quelle: <a href="https://www.zeit.de/index">https://www.zeit.de/index</a></p>
<p>4. Präpositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präpositionen + Akk./Dat./Gen.</li> <li>• WECHSELPRÄPOSITIONEN: <b>in, an, auf, über, zwischen, hinter, neben, unter, vor</b>  mehr Informationen → <a href="https://www.sprachschule-aktiv.de/stuttgart/wechselpraepositionen-und-deren-verwendung/">https://www.sprachschule-aktiv.de/stuttgart/wechselpraepositionen-und-deren-verwendung/</a></li> </ul>	<p><b>Welche Präposition und welcher Fall?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>bei + Dativ:</b> bei <i>meinen Eltern</i>; <b>mit + Dativ:</b> mit <i>meinen Freunden</i>; <b>wegen + Gen.:</b> wegen <i>des schlechten Wetters</i></li> </ul> <div data-bbox="715 1263 1043 1487">  </div> <p>Quelle: <a href="https://www.sprachschule-aktiv.de/stuttgart/wechselpraepositionen-und-deren-verwendung/">https://www.sprachschule-aktiv.de/stuttgart/wechselpraepositionen-und-deren-verwendung/</a></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verb + Präpositionen</li> <li>• Substantiv + Präposition</li> <li>• Adjektiv + Präposition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>achten auf + Akkusativ:</b> Bitte achte auf <i>den neuen Mantel</i>.</li> <li>• <b>anfangen mit + Dativ:</b> Ich fange mit <i>der Übung</i> an.</li> <li>• <b>die Angst vor + Dativ:</b> Ich habe Angst vor <i>deinem Hund</i>.</li> <li>• <b>die Entscheidung für/gegen + Akkusativ:</b> Die Entscheidung gegen <i>die Wohnung</i> ist ihr nicht leicht gefallen.</li> <li>• <b>gewöhnt an + Akkusativ:</b> Sie sind gewöhnt an <i>laute Nachbarn</i>. / Sie sind an <i>laute Nachbarn</i> gewöhnt.</li> <li>• <b>begeistert von + Dativ:</b> Wir waren direkt begeistert von <i>der Idee</i>.</li> </ul>
5. Verb + Akkusativ oder Dativ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>anrufen + Akkusativ:</b> Er ruft <i>seinen Freund</i> an.</li> <li>• <b>antworten + Dativ:</b> Bitte antworte <i>mir</i> schnell!</li> <li>• <b>anbieten + Dativ + Akkusativ:</b> Kann ich <i>Ihnen Wein</i> anbieten?</li> </ul>

Briefe/E-Mails	
Datum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (rechts oben: <i>Köln, 28.05.19</i>)</li> </ul>
Betreff (E-Mail)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betreff: Thema XY</li> </ul>
Anrede	<b>halbformell / formell:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liebe Frau.../ Lieber Herr...</li> <li>• Sehr geehrte Frau.../Sehr geehrter Herr...</li> </ul>
Schlussatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>informell:</b> Ich freue mich auf dich.</li> <li>• <b>formell:</b> Über eine baldige Antwort würde ich mich sehr freuen.</li> </ul>
Grußformel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>informell:</b> Viele Grüße</li> <li>• <b>formell:</b> Beste Grüße / Mit freundlichen Grüßen</li> </ul>

Quelle: Die Autorinnen

Die erstellten Übungen, die in der Didaktischen Reihe vorgestellt wurden, sind auch als Arbeitsblätter in einem Präsenzunterricht vorstellbar. Dabei entfällt allerdings das automatische Feedback, das durch die Online-Übungen auf learningapps.org bereitgestellt wird. Durch einfache Lösungsblätter ließe sich dieses allerdings ersetzen. Ebenfalls ist ihre Anwendung nicht nur im Bereich des DaF für Erwachsene denkbar, allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Thematik der Arbeit im Betrieb selbstverständlich nicht für alle Schulformen und Altersstufen geeignet ist. Dies gilt jedoch nicht für Aufbau und Format der Reihe.

In Rückbezug auf die von Tillmann (2012) dargestellten Möglichkeiten des binnendifferenzierten Unterrichts mithilfe von E-Learning (vgl. Abb. 2, Kap. 4.2) lässt sich feststellen, dass wir mit den Übungen auf learningapps.org v.a. die Dimensionen des Lernens durch Interaktion, die die Neuen Medien erlauben, genutzt haben. Der

*Spatial Chat* ermöglicht zusätzlich dazu das Lernen durch Kollaboration, welches bei der Lernkarte jedoch wegfällt. Auch im Hinblick auf Tillmanns Kategorisierung der Formen der Differenzierung in Verbindung mit Formen des E-Learnings (vgl. Abb. 3, Kap. 4.2) können wir feststellen, dass diese auf unsere Art der Binnendifferenzierung im Onlineunterricht zutrifft. Die Übungen auf *learningapps.org*, bei welchen die Lernenden mit dem System interagieren, ermöglichen im Falle unserer Reihe die Differenzierung nach Lerntempo, Schwierigkeitsgrad und Lernstil sowie mithilfe verschiedener Lernhilfen. Das Lernen durch Kollaboration über den *Spatial Chat* eröffnete zudem die Möglichkeit der Differenzierung nach Sozialform. Hier ist jedoch auch, und dies ist in Tillmanns Modell nicht enthalten, die Differenzierung durch zusätzliche Hilfe seitens der Lehrkraft möglich. Allerdings ist die Plattform erst im Zuge der Covid19-Pandemie entstanden. Dies zeigt also, dass die Kategorisierung anhand neu hinzugekommener technischer Möglichkeiten in der letzten Dekade zu aktualisieren ist.

## 6 Fazit

Im Laufe dieses Beitrags haben wir uns mit dem Begriff Binnendifferenzierung beschäftigt und diskutiert, was Online-Werkzeuge für die innere Differenzierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext leisten können. Darüber hinaus setzten wir uns mit der Frage auseinander, inwieweit binnendifferenzierte Online-Angebote die Vorbereitung und Durchführung von binnendifferenziertem Unterricht gegenüber dem Präsenzunterricht erleichtern und erschweren. Dies wurde anhand von binnendifferenzierte Online-Aufgaben für das Training der Fertigkeit Schreiben für einen B1-Kurs an der Casa de Cultura Alemã der Universidade Federal do Ceará erkundet.

In der Funktion des automatischen Feedbacks der Online-Übungen als Teil der Interaktion zwischen Lerner\*in und System zeigte sich für uns eine Vereinfachung sowohl des Lehr- als auch des Lernprozesses. Auch die Möglichkeit bei *learningapps.org* Übungen zu kopieren und leicht abzuwandeln, erleichtert die Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden, die im Falle des Lückentextes und der Paar-Zuordnung zudem in Hilfe von zusätzlichen Unterstützungen gestaltet werden kann. Die Benutzung der Plattform *Spatial Chat* erlaubt zudem noch eine weitere

Dimension, die der Kooperation. Den *Spatial Chat* als offenen Lernraum zu benutzen, in dem sich Teilnehmer\*innen auch unabhängig vom Präsenzunterricht zum Lernen treffen können, könnte eine interessante Perspektive für den Unterricht auch nach der Rückkehr zum Präsenzunterricht sein, gerade für sehr große Städte wie Fortaleza und Megastädte wie São Paulo oder Rio de Janeiro, in denen große Distanzen zu überwinden sind, die wir infolge der Pandemie nun immer mehr abwägen werden. Der Vorteil gegenüber Videocall-Plattformen wie Zoom oder Google Meet besteht in den Gestaltungsmöglichkeiten des virtuellen Raumes, indem Lernmaterialien indirekt durch Links oder direkt durch Einbettung hinterlegt werden können.

Trotz allem bleibt der Arbeitsaufwand bei der Erstellung einer didaktischen Reihe wie der hier vorliegenden sehr hoch, da die Übungen wenngleich nicht neu erstellt, so doch zumindest für die Online-Version adaptiert werden müssen. Daher muss betont werden, dass sich dieser Arbeitsaufwand für die einmalige Nutzung durch nur eine Lehrkraft nicht lohnen kann. Die didaktische Reihe, welche ja immer wieder abgerufen werden kann, sollte daher vielmehr in einem für alle Lehrkräfte verfügbaren Archiv gesammelt werden. Sofern die Lehrkräfte im Team arbeiten, die Arbeit aufteilen und ihre Produkte für alle zugänglich sammeln, ist der Arbeitsaufwand jedoch überschaubar und lohnenswert.

Auch benötigen die Teilnehmer\*innen eine gute Internetverbindung besonders für den *Spatial Chat*, über die nicht alle verfügen. Die Autorinnen haben mit der pdf-Lernkarte mit Links versucht diese Ungerechtigkeit abzuschwächen. Dennoch haben die Teilnehmer\*innen, welche die Lernkarte aufgrund schlechter Internetverbindung nutzen, einen Nachteil, da sie nicht auf dieselben Funktionen zurückgreifen können, wie sie im *Spatial Chat* angeboten werden. Hier ist v.a. der kooperative Aspekt, nämlich der Vorteil der direkten Kommunikation zwischen den Teilnehmer\*innen und der Lehrkraft zu nennen.

Zum Schluss möchten wir noch einmal hervorheben, dass es bisher nur vereinzelte Studien über binnendifferenzierte Maßnahmen für den Onlineunterricht (besonders mit Erwachsenen) gibt. Die Erfahrung während der Covid-Pandemie zeigt allerdings, dass dieses Thema für den DaF-Unterricht relevant ist: Einerseits sollen Unterrichtsverfahren geschaffen werden, die der Heterogenität der Lernenden und den Lernkontexten gerecht werden können; andererseits müssen noch konkrete Konzepte für den Unterricht für Erwachsenen entwickelt und erprobt werden. Mit den Vorschlägen

der vorliegenden Arbeit hoffen wir, einen Beitrag zur Entwicklung und Erforschung von binnendifferenzierten Verfahren für den Online-DaF-Unterricht geleistet zu haben.

## Literaturverzeichnis

- ALYAZ, Y. Förderung der Schreibfähigkeit im Computerunterstützten DaF Unterricht. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, v. 15, n. 1, 15-31, 2002.
- BALIUK, Natallia; BUDA, Filippa; RÖSLER, Dietmar; WÜRFEL, Nicola. Einführung Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit. In: DAAD (Hrsg.): *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. 2018. Abrufbar unter: moodle.daad.de, letzter Zugriff: 30.12.2021.
- BECKER-MROTZEK, Michael; SCHINDLER, Kirsten (Hrsg.). Texte schreiben. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*: Reihe A; 5. Ed. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 2007.
- DEPNER, GÜNTHER: Schreiben in der Fremdsprache: Herausforderung und Chancen durch pointiertes Textfeedback im akademischen Kontext. In: BONAZZA, Ruth; RAHE, Sandra; WELZEL, Tobias (Hrsg.): *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Osnabrück: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2016.
- EßER, Ruth. Übungen zum Schreiben. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007, 292-295.
- HAYES, John R; FLOWER, Linda S.: Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980, 3-30.
- HUBER, Stephan Gerhard; HELM, Christoph. Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In: FICKERMANN, Detlef; EDELSTEIN, Benjamin (Hrsg.). *Langsam vermisste ich die Schule*. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster: Waxmann, 2020, 37-60.
- FUNK, Hermann. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFELSEN, Britta; RIEMER, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 940-952.
- KAST, Bernd. *Fertigkeit Schreiben*. (Fernstudieneinheit 12). 5. Aufl. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2003.
- KLAFKI, Wolfgang; STÖCKER, Hermann. Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 22, n.4, 497-523, 1976.
- KLAFKI, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 2007.
- KERMES, Hannah. Registerbewusstsein schärfen, domänenadaptiv schreiben lernen. In: SCHENK, Gerrit Jasper (Hrsg.). *Digitale Fachdidaktiken in den Kulturwissenschaften*, Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, 2020, 75-96.
- KRÄFT, A. Die Abkehr vom Gleichschritt. Wie Lehrer die Individualisierung und Differenzierung im alltäglichen Unterricht umsetzen. *Praxis Schule 5-10* (Februar 1), 20-25, 2011.
- KRUMMENACHER, Jules; FUCHS, Michael. *Differenzieren im Unterricht*. Themenheft 2: Schulpädagogische Grundlagen für die Primarstufe, Mentoratsgruppe 4. Luzern: PHZ Luzern, 2008.

- LINSER, Hans-Jürgen; PARADIES, Liane. *Praxisbuch: Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001.
- NEUNER, Gerhard. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke, 2003, 225-234.
- PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*. n. 41, 197-213, 2011.
- PILOTTO, Lisa Maria. *Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer, 2021.
- PÖHNL, Karin. *Differenzieren im Sprachunterricht*. Deutsch als Fremd/Zweitsprache. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien, 2010.
- RIEDL, Alfred. Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. In: *Wirtschaft und Linguistik – Wege einer Wechselwirkung*. Eine Sammlung von Materialien einer internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz von Studierenden und Doktoranden. Föderale Ausbildungsagentur, Staatliche Technische Uraler Universität – USTU-UPI (Hrsg.). Jekaterinburg, 122-128, 2008. Abrufbar unter: [riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/inneredifferenzierungriedl\\_2008.pdf](http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/inneredifferenzierungriedl_2008.pdf), letzter Zugriff: 30.12.2021.
- SKIBA, Dirk. Vom Schreiben zur Texproduktion. In: OOMEN-WELKE, Ingelore; AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10), 2017, 141-152.
- SORGALLA, M. *Heterogene Lerngruppen*. Bertelsmann Stiftung, 2015. Abrufbar unter: [www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf), letzter Zugriff: 21.12.2021
- TILLMANN, Alexander: Differenzierung mit neuen Medien. In: BÖNSCH, Manfred; MÖGLING, Klaus (Hrsg.). *Binnendifferenzierung*. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Kassel: Prolog Verlag, 2012, 147-160.
- TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate. Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über innere Differenzierung? *Pädagogik*, v. 59, n. 12, 44-48, 2007.
- TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate. Das Konzept der "Inneren Differenzierung" - eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: MEYER, M. A. ; PRENZEL, M.; HELLEKAMPS, S. (Hrsg.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft: Vol. 9. Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159-172, 2009.
- VOCK, M; GRONOSTAJ, A. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Nr. 40.2). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung, 2017.

### Zitierte Lehrwerke

- BRAUN-PODESCHWA, Julia; HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angel. *Menschen. B1.2 Kursbuch*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 2014a.
- BRAUN-PODESCHWA, Julia; HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angela. *Menschen. B1.1 Kursbuch*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 2014b.
- HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Menschen A2.1 Kursbuch*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 2013a.
- HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Menschen A2.2 Kursbuch*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 2013b.

Recebido em 31 de janeiro de 2022

Aceito em 5 de abril de 2022