

Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China aus der Lehrer*innenperspektive. Eine Fragebogenstudie.

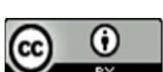
Kaichen Wang

Abstract: Die Notwendigkeit, individuellen Lernbedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden, spricht dafür, den Fremdsprachenunterricht binnendifferenziert zu gestalten. Angesichts der Tatsache, dass Binnendifferenzierung in der DaF-Forschung in China bislang kaum thematisiert wurde, untersucht dieser Beitrag anhand einer Fragebogenstudie die Erfahrungen und Einstellungen von 77 chinesischen DaF-Lehrkräften zu dieser Thematik. Ziel ist es, Einblicke in den aktuellen Stand der Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen im DaF-Unterricht in China zu gewinnen und somit Impulse für die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Gestaltung von differenzierendem Unterricht zu geben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten bestimmte Differenzierungsmaßnahmen wie Lernfeedbacks und Lernberatungen bevorzugen und trotz einiger Herausforderungen – insbesondere begrenzte Unterrichtszeit und hoher Vorbereitungsaufwand – eine positive Haltung zur Binnendifferenzierung haben.

Schlagwörter: Binnendifferenzierung, China, DaF, Lehrendenfortbildung

Abstract: The necessity to address individual learners' needs calls for implementing differentiated instruction in foreign language teaching. Given that internal differentiation has received little attention in research on teaching German as a Foreign Language (GFL) in China, this study examines the experiences and views of 77 Chinese GFL teachers on this topic based on a questionnaire. The aim is to provide an overview of the current state of differentiation measures in GFL teaching in China and to offer suggestions for supporting teachers in designing differentiated instruction. The results show that the participants prefer certain differentiation measures, such as learning feedback and learning counseling, and that—despite some challenges esp. limited teaching time and high preparation effort—they maintain a positive attitude towards internal differentiation.

Keywords: internal differentiation, China, German as a Foreign Language, teacher training



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Einleitung

Wer als Fremdsprachenlehrperson tätig ist, bemerkt sofort, dass zwar alle Lernenden gleichermaßen das Ziel haben, ihre sprachlichen Kompetenzen auszubauen, sich davon abgesehen in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden. Die Annahme einer homogenen Lernendengruppe ist längst veraltet (vgl. Hallet 2011: 59f.). Anstelle eines One-size-fits-all-Unterrichts (vgl. Eisenmann 2019: 46) wird Binnendifferenzierung empfohlen, um mit der Heterogenität innerhalb von Lernendengruppen umzugehen. Lehrkräfte werden aufgefordert, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden entsprechend ihren Voraussetzungen bestmöglich gefördert werden (vgl. Tönshoff 2004: 229; Eisenmann 2014: 12).

Trotz ihrer unbestrittenen Notwendigkeit ist Binnendifferenzierung bis dato im DaF-Kontext in China kaum erforscht. Um dieses Forschungsdesiderat zu adressieren, wurde 2023 im Rahmen eines Dissertationsprojekts eine Online-Umfrage mit 77 chinesischen DaF-Lehrenden durchgeführt, die ihre Einstellungen und Erfahrungen hinsichtlich Binnendifferenzierung erhebt. Der vorliegende Beitrag stellt die zentralen Befunde dieser Umfrage vor und zielt darauf ab, einen Einblick in die aktuelle Praxis der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China zu geben. Nach der Klärung des Begriffs Binnendifferenzierung wird auf die DaF-Situation in China eingegangen. Danach werden das methodische Vorgehen und die Stichprobe beschrieben, bevor die Studienergebnisse präsentiert werden, die hauptsächlich mithilfe deskriptiver Statistik ermittelt wurden. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

2 Binnendifferenzierung

„Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“ (Klafki & Stöcker 1991: 503). Die Idee der Binnendifferenzierung ist keinesfalls neu, vielmehr wird ihr Stellenwert seit langem im pädagogischen Fachdiskurs anerkannt. Auch in der chinesischen Bildungs- und Erziehungstradition, beeinflusst durch die konfuzianische Philosophie, ist ein Sprichwort mit ähnlicher Bedeutung weit verbreitet: Bildung soll – unabhängig von der Herkunft – jedem offenstehen, und die Lehre soll an die individuellen Begabungen angepasst werden (有教无类, 因材施教).

Allerdings wirken solche allgemeinen Plädoyers für Binnendifferenzierung oft oberflächlich. Was Binnendifferenzierung bzw. individualisierendes Lernen für die Fremdsprachendidaktik konkret bedeutet, wird selten reflektiert. Daher bedarf es zuerst einer klaren Begriffsbestimmung. Grundsätzlich ist Binnendifferenzierung, im Chinesischen mit 差异化教学 übersetzt, als „gruppeninterne Differenzierung“ zu verstehen (Bönsch 1995: 34) und bezieht sich auf alle didaktisch-methodischen

Maßnahmen, die „innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen“ (Tönshoff 2004: 227). Im Gegensatz dazu wird bei äußerer Differenzierung versucht, möglichst homogene Gruppen zu bilden. Dies geschieht, indem Lernende nach bestimmten Selektionskriterien in Gruppen aufgeteilt und getrennt unterrichtet werden (vgl. Paradies & Linser 2001: 23).

Einerseits ist offensichtlich, dass äußere Differenzierung aus bildungspolitischen Gründen vielerorts bereits verankert ist und sich von Lehrkräften kaum beeinflussen lässt (vgl. Eisenmann 2014: 14). Andererseits darf nicht ignoriert werden, dass dabei nicht alle Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden können. Aus diesem Grund wird Binnendifferenzierung oft als notwendige Ergänzung zum Umgang mit der Heterogenität angesehen und es wird dafür plädiert, „so viel innere Differenzierung wie möglich und so viel äußere Differenzierung wie nötig zu praktizieren“ (Scholz 2016: 16).

Wird danach gefragt, wie Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht konkret umgesetzt werden kann, so können verschiedene Aspekte des Lernprozesses als Ausgangspunkte für die Unterrichtsplanung genommen werden. Dazu gehören z. B. die Anpassung der Lerninhalte hinsichtlich ihrer Komplexität und Themen, der Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen, der Einsatz multimedialer Lernressourcen sowie zusätzliche Hilfestellungen usw. (vgl. Tönshoff 2004: 230). Auch Vorgehensweisen des offenen Unterrichts bieten sich gut an, um Binnendifferenzierung zu realisieren, darunter z. B. Stationenlernen, Projektunterricht usw. (vgl. Eisenmann 2014: 19). In jüngster Zeit zeigt sich zudem ein wachsendes Interesse an adaptivem Lernen in computerbasierten Lernumgebungen (vgl. Kaur, Kumar & Kaushal 2023: 301). Dieses bietet durch den Einsatz von Lernplattformen und KI-gestützten Tools individuelle Lernwege und direkte Rückmeldungen, was eine Differenzierung erleichtern kann. Die Umsetzungsmöglichkeiten der Binnendifferenzierung sind also vielfältig. Sie können sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden selbst gesteuert werden, wobei eine stärkere Orientierung an letzterem wünschenswert ist (vgl. Demmig 2003: 31).

Die Forschungslage zur Binnendifferenzierung in der Fremdsprachendidaktik zeigt einen Mangel an Studien, welche die Perspektive und das Handeln der Lehrenden untersuchen. Ein empirischer Einblick in dieses Themenfeld ist jedoch von hoher Relevanz, denn „letztendlich sind es die Lehrkräfte, die die geforderten Innovationen umsetzen sollen“ (Trautmann 2010: 11). Ohne die Umsetzung der Binnendifferenzierung sowie die potenziellen Hindernisse zu untersuchen, droht die „massive Gefahr idealisierender Wirkungserwartungen, einer verkürzten Sicht auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit des pädagogischen Handelns sowie unrealistischer Ansprüche an die Lehrkräfte“ (ebd.). Während einige Studien in Bereichen wie dem DaZ-Unterricht (vgl. Demmig 2003; Böttlinger 2023) oder der Englischdidaktik (vgl. Strohn 2015) versuchen, dieser Thematik

nachzugehen, gibt es bisher keine Forschung, die sich spezifisch mit dem DaF-Unterricht befasst. Die vorliegende Studie fokussiert chinesische DaF-Lehrkräfte und soll einen wichtigen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

3 Deutsch als Fremdsprache in China

Trotz der zunehmenden Beliebtheit der deutschen Sprache lassen sich im DaF-Bereich in China einige Herausforderungen erkennen – insbesondere hinsichtlich der Qualifikation von Lehrkräften. Bislang existiert im Rahmen des Germanistikstudiums in China keine systematische Ausbildung für DaF-Lehrkräfte (vgl. Zhao 2020: 58; Steinmüller 2019: 232). Der Fokus des Studiums liegt primär auf der Sprachbeherrschung, während die Vermittlung der didaktisch-methodischen Kenntnisse keinen Schwerpunkt bildet (vgl. Liu, Liu & Deschka 2019: 80).

Als Folge zeigt sich oft eine unbefriedigende Unterrichtsqualität. Kritisiert werden seit Jahren traditionelle Unterrichtsformen wie Frontalunterricht, Auswendiglernen sowie Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Zeilinger 2006: 7–9). Die kommunikativen Lehrmethoden hingegen werden oft als schwer umsetzbar beschrieben (vgl. Zeng 2020: 21). Diese Kritikpunkte sind auch in einigen jüngeren Studien zu finden (vgl. Blank 2019; Tian 2017).

Durch Fortbildungen und Kooperationen zwischen den chinesischen Universitäten und Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut wird versucht, den DaF-Unterricht in China zu verbessern. Ein Beispiel dafür ist die Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts *Deutsch Lehren Lernen* (DLL), die darauf abzielt, sowohl Berufsanfänger*innen als auch erfahrene Lehrkräfte didaktisch-methodisch zu qualifizieren (vgl. Benkelmann-Zhang 2019: 126f.). Allerdings können solche Maßnahmen die reguläre Fachausbildung nicht einfach ersetzen (vgl. Zhao 2020: 61). Die Forderung nach einer institutionellen Verankerung des DaF-Studiengangs bleibt weiterhin aktuell.

4 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, den Umgang von chinesischen DaF-Lehrpersonen mit Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde von Februar bis Juni 2023 eine anonyme Online-Umfrage¹ durchgeführt, die die subjektiven Einstellungen und didaktischen Erfahrungen der Lehrkräfte auf Basis folgender Fragen erfassen sollte:

¹ Der Link zur Umfrage: <https://www.wjx.cn/vm/ObkyYOk.aspx>

1. Wie gestaltet sich die aktuelle Praxis der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China? Welche Differenzierungsmaßnahmen werden oft praktiziert?
2. Inwiefern sind chinesische DaF-Lehrkräfte mit dem Begriff Binnendifferenzierung vertraut? Wie bewerten sie ihre Bedeutung im Unterricht, und welche Ziele verfolgen sie mit ihrem Einsatz?
3. Welchen Herausforderungen begegnen chinesische DaF-Lehrkräfte bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung? Welche Bedingungen sind notwendig, um eine gelingende Umsetzung binnendifferenzierender Maßnahmen zu gewährleisten?

Neben den Fragen zu demografischen Daten umfasste der eigentliche Fragebogen sechs Themenblöcke, wobei vier davon im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen: der Einsatz der Differenzierungsmethoden, die Einstellungen gegenüber Binnendifferenzierung, die Ziele der Binnendifferenzierung sowie die Herausforderungen bei der Umsetzung der Binnendifferenzierung.² Der Fragebogen ist überwiegend standardisiert. Jeder Themenblock besteht aus mehreren Items, zu denen die Befragten auf einer Likert-Skala Stellung nehmen sollten. Die Items wurden vom Verfasser selbst formuliert, da kein Fragebogeninstrument zur Binnendifferenzierung vorliegt. Die Fragebogengenerierung erfolgte jedoch auf der Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung mit der Fachliteratur (vgl. Letzel 2021; Strohn 2015). Bei manchen Fragen, wie jenen zu Zielen und Herausforderungen von Binnendifferenzierung, konnten die Befragten eigene Aspekte optional ergänzen. Alle Fragen wurden auf Deutsch erstellt und ins Chinesische übersetzt, um die Bearbeitung durch die Teilnehmer*innen zu erleichtern.

Die Umfrage wurde mittels bestehender Kontakte zu chinesischen DaF-Kolleg*innen verbreitet, wobei der Fragebogen zusätzlich nach dem Schneeballprinzip an weitere Fachkolleg*innen weitergeleitet werden sollte. Insgesamt wurden 78 Fragebögen vollständig ausgefüllt, wobei ein Fragebogen ausgeschlossen wurde, da er kein differenziertes Antwortverhalten aufwies, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt hätte. Die Stichprobe ist aufgrund fehlender Rückmeldungen sowie der begrenzten Reichweite der Schneeballstrategie nicht repräsentativ. Dennoch genügt sie, um einen Einblick in die aktuelle Situation der Binnendifferenzierung im chinesischen DaF-Kontext zu ermöglichen.

Die Datenauswertung erfolgte vor allem deskriptiv-statistisch unter Anwendung von SPSS. Antworten auf offene Fragen wurden inhaltlich und thematisch zusammengefasst, da nur wenige Lehrkräfte Angaben gemacht hatten und die Aussagen für eine qualitative Inhaltsanalyse nicht ausreichend waren.

² Die vollständige Studie war zum Zeitpunkt dieses Beitrags noch nicht veröffentlicht und wird zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen der Dissertation des Autors erscheinen.

5 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 77 chinesische DaF-Lehrkräfte im Alter von 27 bis 63 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von etwa 38 Jahren. Von den Befragten sind 64 weiblich und 13 männlich; die Option „divers“ wurde nicht gewählt.

Hinsichtlich der akademischen Qualifikation verfügt der Großteil der Lehrpersonen ($n = 46$) über einen Masterabschluss, während 16 Befragte promoviert sind und 15 Personen einen Bachelorabschluss besitzen. Alle Befragten haben ein abgeschlossenes Studium in Germanistik oder verwandten Fachgebieten wie Deutsch als Fremdsprache, deutscher Literatur, Linguistik oder Translation.

Die Mehrheit der Befragten verfügt über langjährige Berufserfahrungen. Über die Hälfte der Proband*innen ($n = 42$) sind seit mehr als zehn Jahren als DaF-Lehrkräfte tätig. 27 Befragte unterrichten seit drei bis neun Jahren. Deutlich kleiner ist die Gruppe mit weniger als zwei Jahren Lehrerfahrungen ($n = 8$).

Die meisten Lehrpersonen arbeiten entweder an einer Mittel- bzw. Oberschule ($n = 38$) oder an einer Hochschule ($n = 35$). Lediglich vier Lehrpersonen sind an einem privaten Sprachinstitut oder in sonstigen Einrichtungen beschäftigt.

6 Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung thematisch strukturiert dargestellt. Zur Datenanalyse wird auf deskriptive Statistik zurückgegriffen, indem die statistischen Werte tabellarisch präsentiert werden. Zudem werden die Häufigkeiten der gewählten Antwortoptionen durch Grafiken visualisiert.

6.1 Einsatz von Differenzierungsmethoden

Im ersten Teil der Umfrage – eingeleitet durch eine kurze Definition des Begriffs Binnendifferenzierung³ – schätzten die Lehrkräfte ein, wie oft sie mit den angegebenen Differenzierungsmethoden im DaF-Unterricht arbeiten. Die Einschätzung erfolgte auf einer sechsstufigen Skala von 1 (nie) bis 6 (immer).

Tabelle 1 und Abbildung 1 bieten einen Überblick über das Antwortverhalten der Befragten. Durch den Vergleich der Mittelwerte wird ersichtlich, dass der Unterricht am

³ Im Fragebogen wurde Binnendifferenzierung wie folgt definiert: „Unter Binnendifferenzierung versteht man organisatorische und didaktisch-methodische Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen. Um Binnendifferenzierung im Unterricht zu realisieren, gibt es verschiedene Möglichkeiten.“

häufigsten differenziert gestaltet wird, indem die Befragten individuelle Lernberatungen ($M = 4,9$) sowie Lernfeedbacks ($M = 4,6$) anbieten. Eine mögliche Begründung für diese Präferenz wäre, dass die Lehrkräfte ohnehin Lernberatungen und Feedbacks ohnehin als Bestandteile des Unterrichts betrachten. Außerdem lassen sich diese beiden Verfahren unkompliziert in den Unterrichtsalltag integrieren, ohne dass zusätzliche Planungen oder Unterrichtsanpassungen vorgenommen werden müssen. Leider wurde im Rahmen dieses Fragebogens nicht näher erfasst, wie die Lehrkräfte die Begriffe Lernfeedback und Lernberatung definieren. Künftige Studien könnten jedoch hier ansetzen, um ein differenzierteres Verständnis zu gewinnen.

Weitere häufig eingesetzte Verfahren sind die Anpassung von Unterrichtsinhalten ($M = 4,34$), die Unterstützung für schwache Lernende ($M = 4,3$) sowie die Bildung heterogener Lernendengruppen ($M = 4,27$). Maßnahmen wie die Differenzierung nach Sozialformen ($M = 3,82$), die Förderung leistungsstarker Lernender durch Extraaufgaben ($M = 3,52$), differenzierte Aufgabenstellungen ($M = 3,39$) sowie die Differenzierung nach Lerntempo ($M = 3,35$) werden nach Angaben der Lehrkräfte mit mittlerer Häufigkeit eingesetzt. Im Gegensatz dazu werden Differenzierung nach Medienformen ($M = 3,22$), offener Unterricht ($M = 3,16$) und die Bildung homogener Lernendengruppen ($M = 2,65$) weniger häufig bzw. selten genutzt.

Nicht überraschend sind einige Verfahren wie offener Unterricht weniger verbreitet, was vermutlich auf das durch die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung entstehende zusätzliche Arbeitspensum zurückzuführen ist. Gleichzeitig ist aber der offene Unterricht das Verfahren, das die höchste Varianz im Antwortverhalten aufzeigt ($SD = 1,514$): Während 10,3 % der Lehrpersonen regelmäßig diesen Ansatz anwenden, setzen 15,4 % der Lehrkräfte ihn nie ein. Obwohl dieses Item Beispiele enthielt, kann an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden, dass das beobachtete Antwortverhalten auch auf ein fehlendes Begriffsverständnis zurückzuführen ist.

Bei näherer Betrachtung der Statistik lassen sich weitere interessante Tendenzen feststellen. Es scheint, dass die Lehrkräfte bei der Binnendifferenzierung ihr Augenmerk eher auf die leistungsschwachen Lernenden richten und ihnen mehr Unterstützung bieten ($M = 4,3$). Demgegenüber erhält die Förderung der leistungsstarken Lernenden weniger Aufmerksamkeit ($M = 3,52$). Grund dafür könnte sein, dass die Anforderungen vieler Institutionen darauf abzielen, Lernende auf ein bestimmtes Kompetenzniveau zu bringen. Diese Standardisierungstendenzen (vgl. Eisenmann 2014: 12) bzw. die Fokussierung auf die Erfüllung der Mindestanforderungen sowie die Orientierung an Prüfungen könnten dazu führen (vgl. Strohn 2015: 62f.), dass weniger Raum für die individuelle Förderung der leistungsstärkeren Lernenden bleibt.

| Item | Mittelwert | SD | Min-Max |
|---|------------|-------|---------|
| individuelle Lernberatungen | 4,90 | 1,095 | 2-6 |
| individuelle Lernfeedbacks | 4,60 | 1,195 | 1-6 |
| Anpassung der Unterrichtsinhalte | 4,34 | 1,059 | 2-6 |
| Unterstützung für schwache Lernende | 4,30 | 1,159 | 2-6 |
| Bildung heterogener Lernendengruppen | 4,27 | 1,084 | 2-6 |
| Differenzierung nach Sozialformen | 3,82 | 1,412 | 1-6 |
| Förderung leistungsstarker Lernender durch Zusatzaufgaben | 3,52 | 1,344 | 1-6 |
| Differenzierte Aufgabenstellung je nach Leistung | 3,39 | 1,216 | 1-6 |
| Differenzierung nach Lerntempo | 3,38 | 1,178 | 1-6 |
| Differenzierung nach Medienformen | 3,22 | 1,420 | 1-6 |
| offener Unterricht | 3,16 | 1,514 | 1-6 |
| Bildung homogener Lernendengruppen | 2,65 | 1,144 | 1-6 |

Tab. 1: Statistische Kernwerte zur Einsatzhäufigkeit der Differenzierungsmethoden (n = 77)

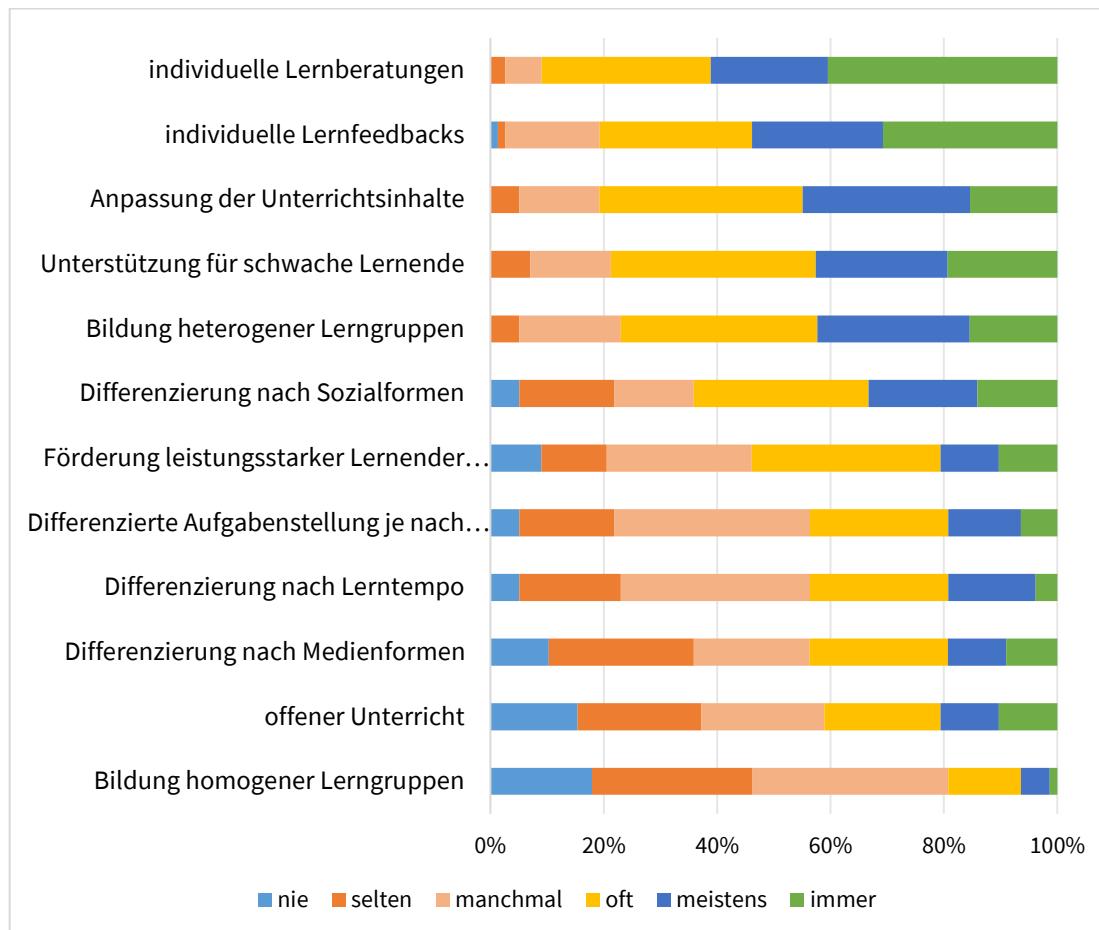


Abb. 1: Prozentuale Verteilung zur Einsatzhäufigkeit der Differenzierungsmethoden (n = 77)

Darüber hinaus bevorzugen viele Lehrende die Bildung heterogener Gruppen, in denen Lernende mit verschiedenen Sprachkompetenzen zusammenarbeiten, anstatt homogene Gruppen von Lernenden zu bilden. Dies deckt sich mit dem Plädoyer in der Fachliteratur: Heterogenität sollte als Normalität, Chance und Bereicherung betrachtet werden (vgl. Budde 2017: 17; Helmke 2015: 250). Die Bildung heterogener Gruppen ermöglicht es den Lernenden, Teamarbeit zu erleben und sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Strohn 2015: 33).

6.2 Einstellungen gegenüber Binnendifferenzierung

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Binnendifferenzierung untersucht, indem die Befragten auf einer Skala angeben sollten, inwiefern sie den angegebenen Aussagen zustimmen oder diese ablehnen (1 = Ich stimme gar nicht zu; 6 = Ich stimme völlig zu). Zusätzlich stand die Ausweichoption „Ich weiß nicht“ zur Wahl. Diese Skala kam auch in den weiteren Themenblöcken zur Anwendung.

Aus der Datenanalyse lassen sich wichtige Erkenntnisse ableiten: Die meisten Unterrichtenden halten Binnendifferenzierung für notwendig, um den Lernbedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden ($M = 4,89$). Rund 43 % der Befragten stimmen dieser Aussage völlig zu, während kein*e Befragte*r widerspricht und lediglich eine Person die Option „Ich weiß nicht“ wählt. Gleichzeitig betonen viele, dass ihnen das Konzept vertraut ist ($M = 4,43$). Hier ist jedoch unklar, ob diese Vertrautheit auf einem fundierten Theorieverständnis basiert oder sich eher auf eine oberflächliche Ebene beschränkt. Viele Befragte bezeichnen sich auch als Lehrperson, die in ihrem Unterricht gerne Differenzierungsmethoden anwendet ($M = 3,99$). Den Selbstauskünften zufolge schätzen die befragten Lehrkräfte nicht nur den Nutzen der Binnendifferenzierung, sondern zeigen sich auch engagiert in deren praktischer Umsetzung.

Hinsichtlich ihrer bisherigen Erfahrung mit Binnendifferenzierung zeigt sich jedoch eine gewisse Unsicherheit. Dies erkennt man z. B. an den Bewertungen der Aussage „Ich kenne mich mit den Differenzierungsmethoden aus und weiß, wie ein differenzierter Unterricht aussieht“, deren Mittelwert mit 3,81 vergleichsweise niedrig ist. Nicht wenige der befragten Lehrpersonen fühlen sich überfordert damit, differenziert zu unterrichten ($M = 3,81$). Zudem sind lediglich 5,2 % der Lehrkräfte der Meinung, dass sie umfangreiche Lehrerfahrungen mit Binnendifferenzierung im Unterricht haben ($M = 3,12$).

Trotz der angegebenen Vertrautheit mit dem Konzept Binnendifferenzierung orientiert sich die Mehrheit der Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung überwiegend an den Lernenden des mittleren Leistungsniveaus ($M = 5,23$). Der Versuch, den Unterricht an einem „fiktiven Durchschnittslerner“ auszurichten, wird allerdings in der Fachliteratur kritisch hinterfragt (Eisenmann 2014: 12), da diese Vorgehensweise die individuellen

Bedürfnisse der Lernenden nicht berücksichtigt. Die institutionellen Vorgaben, die ein einheitliches Kompetenzniveau anstreben, könnten hierfür eine Erklärung bieten (siehe Abschnitt 6.1). Die Lehrkräfte geraten oft in ein Dilemma: Sie sollen schwächeren Lernenden zu einem durchschnittlichen Niveau verhelfen, was dazu führen kann, dass die Förderung von stärkeren Lernenden vernachlässigt wird.

| Item | Mittelwert | SD | Min-Max |
|--|-------------------|-----------|----------------|
| Ich bin vertraut mit dem Konzept BD. | 4,43 | 1,322 | 1-6 |
| Ich kenne mich mit den Methoden zur BD aus und weiß, wie ein differenzierender Unterricht aussieht. | 3,81 | 1,377 | 1-6 |
| Ich orientiere mich an den Lernenden des mittleren Leistungsniveaus, um den Unterricht zu gestalten. | 5,23 | 0,916 | 2-6 |
| Ich halte BD für notwendig, um Lernbedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden. | 4,89 | 1,226 | 2-6 |
| Ich bin eine Lehrperson, die gerne Methoden zur BD einsetzt. | 3,99 | 1,322 | 2-6 |
| Ich habe umfangreiche Lehrerfahrungen mit BD im Unterricht gemacht. | 3,12 | 1,414 | 1-6 |
| Ich fühle mich überfordert, differenziert zu unterrichten. | 3,81 | 1,411 | 1-6 |
| Ich würde gerne differenziert unterrichten, wenn ich durch die Lehrer*innenfortbildungen professionelle Lehrkompetenz in Bezug auf BD erwerben könnte. | 5,22 | 1,005 | 2-6 |
| Ich würde gerne differenziert unterrichten, wenn ich mehr Unterstützungen durch die Kooperation mit Kolleg*innen bekommen könnte. | 5,24 | 0,948 | 1-6 |

Tab. 2: Statistische Kernwerte zu den Einstellungen der Lehrkräfte zur Binnendifferenzierung (n = 77)

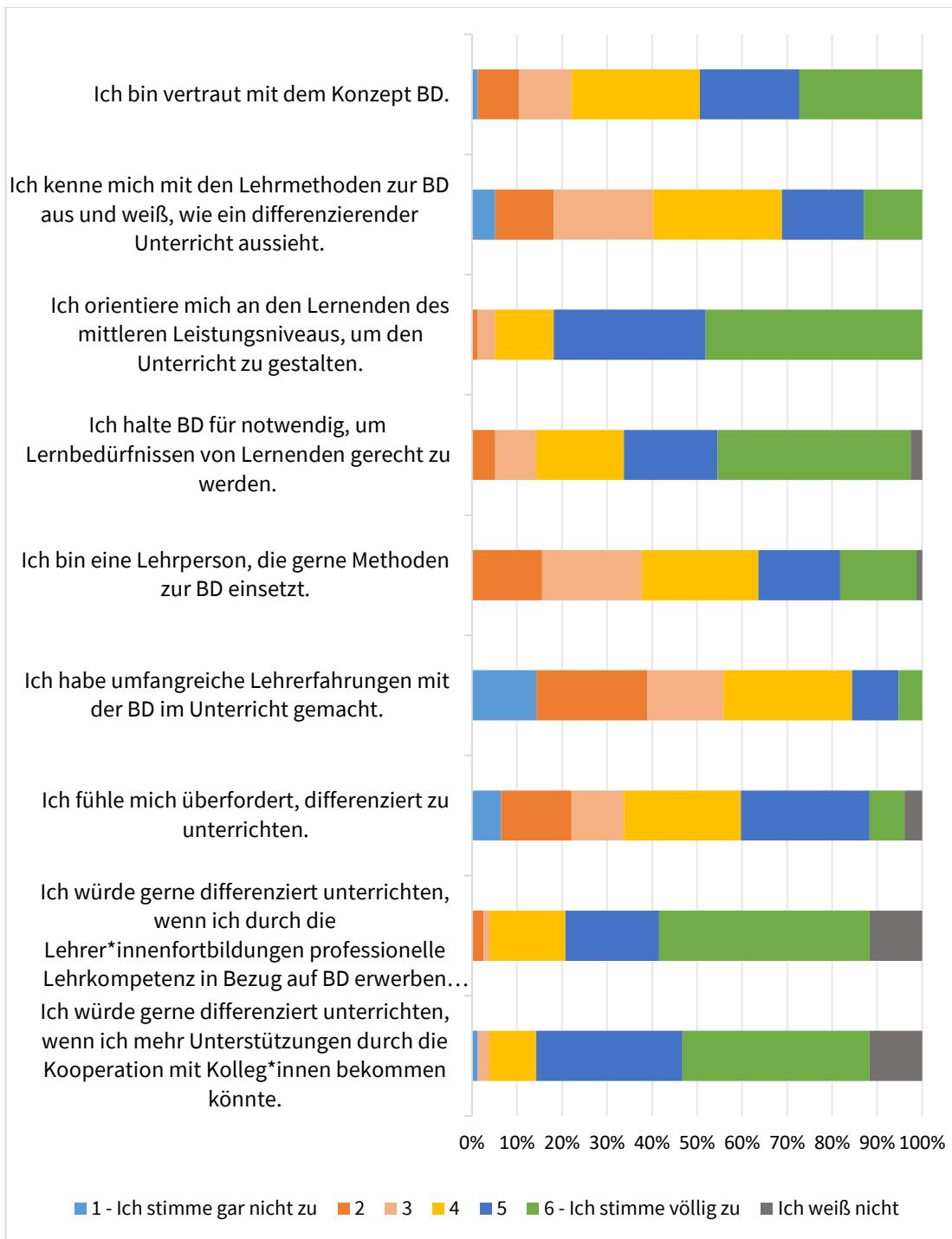


Abb. 2: Prozentuale Verteilung zu den Einstellungen der Lehrkräfte zur Binnendifferenzierung (n = 77)

Die hohe Bereitschaft zur Binnendifferenzierung einerseits und die Unsicherheit im Umgang damit andererseits führen zu einem starken Unterstützungsbedarf. Die Wünsche nach mehr Lehrer*innenfortbildungen zur Binnendifferenzierung ($M = 5,22$) und mehr Unterstützung durch die Kooperation mit Kolleg*innen ($M = 5,24$) finden bei den Lehrkräften die höchste Zustimmung. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse sollte jedoch berücksichtigt werden, dass der hohe Zustimmungsgrad durch soziale

Erwünschtheit beeinflusst sein könnte. Auffällig ist zudem, dass bei diesen beiden Aussagen auch 11,7 % der Befragten keine klare Meinung äußerten.

6.3 Ziele der Binnendifferenzierung

Im dritten Fragenblock bewerteten die Befragten, welche Ziele der Binnendifferenzierung sie im DaF-Unterricht für wichtig halten. Hierbei bestand zusätzlich die Möglichkeit, die Option „Ich weiß nicht“ anzukreuzen oder in einem offenen Antwortfeld eigene Ziele zu ergänzen.

Die statistische Auswertung zeigt, dass alle vorgegebenen Ziele als wichtig eingeschätzt wurden, wobei die Mittelwerte zwischen 4,81 und 5,3 variieren. Besonders hoch gewichtet wurden effektives Lernen ($M = 5,3$), stärkere Beteiligung am Lernen ($M = 5,16$), Motivation ($M = 5,13$) und selbstständiges Lernen ($M = 5,13$). Diese Einschätzungen sind wenig überraschend, da die Befragten der Binnendifferenzierung insgesamt positiv gegenüberstehen (siehe Abschnitt 6.2).

| Item | Mittelwert | SD | Min-Max |
|--|-------------------|-----------|----------------|
| Verringerung des Leistungsunterschieds | 4,81 | 1,363 | 1-6 |
| stärkere Beteiligung am Lernen | 5,16 | 1,136 | 2-6 |
| besseres Verständnis der Unterrichtsinhalte | 5,13 | 1,044 | 2-6 |
| kommunikative Kompetenz | 5,09 | 1,048 | 2-6 |
| Motivation | 5,13 | 1,087 | 1-6 |
| effektives Lernen und individuelle Lernerfolge | 5,30 | 0,895 | 2-6 |
| selbstständiges Lernen | 5,13 | 1,143 | 2-6 |
| Chancengleichheit | 4,92 | 1,271 | 1-6 |

Tab. 3: Statistische Kernwerte zu den Zielen der Binnendifferenzierung (n = 77)

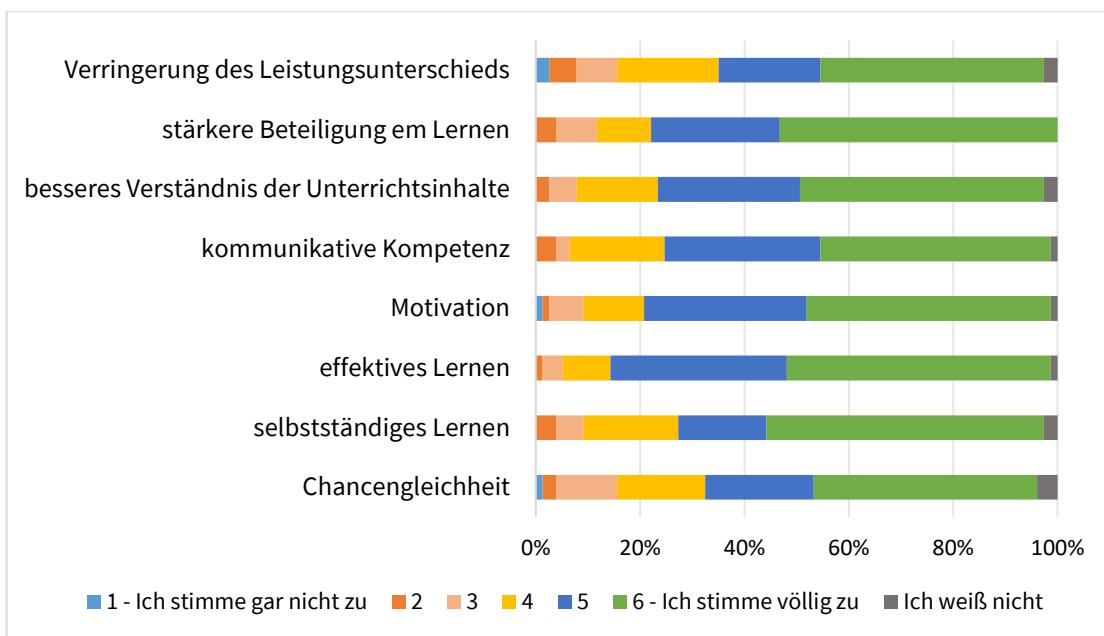


Abb. 3: Prozentuale Verteilung zu den Zielen der Binnendifferenzierung (n = 77)

Zwölf Befragte ergänzten ihre persönlichen Ziele. Zwei Befragte halten es für wichtig, dafür zu sorgen, dass alle Lernenden vom Lernen profitieren oder ihre Stärken entfalten können. Zwei Befragte betonen, dass neben dem Lernzuwachs auch das emotionale Wohlbefinden der Lernenden beachtet werden sollte, z. B. durch die Förderung des Selbstvertrauens sowie die Schaffung einer positiven Lernumgebung. Eine Lehrkraft äußert Bedenken, dass Differenzierung – wenn sie nicht sorgfältig umgesetzt wird – die Gefahr birgt, dass gerade langsame Lernende das Gefühl haben, von Lehrenden als weniger fähig wahrgenommen zu werden, was ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen könnte.

Darüber hinaus wurde die Bedeutung der Lerndiagnose mehrmals erwähnt. Eine Lehrperson schlägt vor, eine vergleichende Bewertung der Lernfortschritte innerhalb einer Lernphase vorzunehmen. Eine andere Lehrkraft, die an einer Hochschule tätig ist, betont die Notwendigkeit einer differenzierten Lernevaluation sowie die Herausforderungen, die ihr in ihrem Arbeitskontext begegnen:

Zusätzlich zur differenzierten Unterrichtsgestaltung sollte es auch eine differenzierte Bewertung geben. Bei Studierenden in höheren Semestern sind die Leistungsunterschiede oft groß. Am Anfang meiner Lehrtätigkeit habe ich versucht, differenziert zu unterrichten, aber jedes Jahr gibt es einige Studierende, die sich von dem Deutschlernen und den Prüfungen abgewandt haben und nicht aktiv teilnehmen möchten, sodass der Unterricht eher auf interessierte Lernende fokussiert ist und die Differenzierung abnimmt. Stattdessen sollte ebenfalls in Prüfungen auf Differenzierung geachtet werden. (FB66_Ü)

6.4 Herausforderungen bei der Umsetzung von differenziertem Unterricht

Die vierte Fragegruppe zielte darauf ab, die Faktoren zu ermitteln, die Lehrkräfte als besonders herausfordernd bei der Umsetzung der Binnendifferenzierung empfinden. Zur Beantwortung diente erneut die sechsstufige Skala, ergänzt durch die Option „Ich weiß nicht“. Zudem konnten in einer offenen Frage weitere Herausforderungen genannt werden.

Es zeigt sich, dass der Mangel an Unterrichtszeit von den meisten Lehrkräften als größte Herausforderung wahrgenommen wird ($M = 5,24$), unabhängig davon, in welchem Bildungskontext sie tätig sind. Nach Einschätzung der Befragten stellt der hohe Vorbereitungsaufwand eine weitere Hürde dar ($M = 4,99$). Dass die Lehrkräfte aufgrund strenger curricularer Vorgaben oft nicht über ausreichend Freiraum im Unterricht verfügen ($M = 4,92$) und sie oft mit übermäßigen Klassengrößen ($M = 4,83$) konfrontiert sind, erschwert auch die Umsetzung der Binnendifferenzierung. Außerdem beklagen sich Lehrkräfte nicht selten über das Fehlen notwendiger Unterrichtsressourcen ($M = 4,39$). Zudem geben viele Lehrende an, dass ihnen ausreichende didaktische Kenntnisse ($M = 4,8$) und Erfahrungen mit Binnendifferenzierung ($M = 4,8$) fehlen. Im Vergleich dazu werden lernendenseitige Faktoren wie geringe Lern- und Leistungsbereitschaft von Lernenden ($M = 3,89$) sowie ihre fehlenden Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen ($M = 4,18$) seltener als Ursache angegeben.

Neun Lehrpersonen teilten zusätzlich ihre persönliche Perspektive auf herausfordernde Faktoren. In drei Antworten wurden die zuvor genannten Aspekte erneut betont, darunter das hohe Arbeitspensum der Unterrichtsvorbereitung sowie die fehlende Qualifikation der Lehrkräfte im Bereich der Binnendifferenzierung.

In den Aussagen wird zudem ein großer Unterstützungsbedarf erkennbar: Eine Lehrperson schreibt, dass es ihr schwer falle, theoretische Ansätze in der Praxis umzusetzen: Zwischen der Planung des Unterrichts und der tatsächlichen Durchführung bestehe eine große Diskrepanz. Eine andere Lehrkraft betont, dass im DaF-Unterricht der Sekundarstufe in China ein genereller Mangel an staatlichen Lehrwerken bestehe und die Unterstützung für Lehrkräfte unzureichend sei.

Zusätzlich wird eine Besorgnis einiger Lehrkräfte bezüglich Binnendifferenzierung ersichtlich. Eine Lehrperson äußert Bedenken, dass sich die Einstufung und Differenzierung der Lernenden psychologisch auf leistungsschwächere Lernende auswirken und somit ein Gefühl der Ungleichheit hervorrufen könne. Eine andere Lehrkraft teilt ähnliche Sorgen: „Ich weiß nicht, wie ich auf plötzliche emotionale oder psychologische Reaktionen von Lernenden reagieren oder diese lösen kann; hierfür benötige ich noch fachliche Kenntnisse!“ (FB77_O).

| Item | Mittelwert | SD | Min-Max |
|---|------------|-------|---------|
| begrenzte Unterrichtszeit | 5,24 | 1,231 | 2-6 |
| Vorbereitungsaufwand | 4,99 | 1,113 | 2-6 |
| übermäßige Klassengröße | 4,83 | 1,490 | 1-6 |
| fehlende didaktische Kenntnisse über Binnendifferenzierung | 4,80 | 1,197 | 1-6 |
| fehlende Lehrerfahrungen mit Differenzierungsmethoden | 4,80 | 1,103 | 2-6 |
| fehlende Ressourcen (z. B. Materialien, Computer ...) | 4,39 | 1,442 | 1-6 |
| wenig Spielraum nach curricularen Vorgaben | 4,92 | 1,260 | 1-6 |
| mangelnde Lern- und Leistungsbereitschaft von Lernenden | 3,89 | 1,476 | 1-6 |
| fehlende Fähigkeiten von Lernenden zum selbstständigen Lernen | 4,18 | 1,466 | 1-6 |

Tab. 4: Statistische Kernwerte zu den Herausforderungen der Binnendifferenzierung (n = 77)

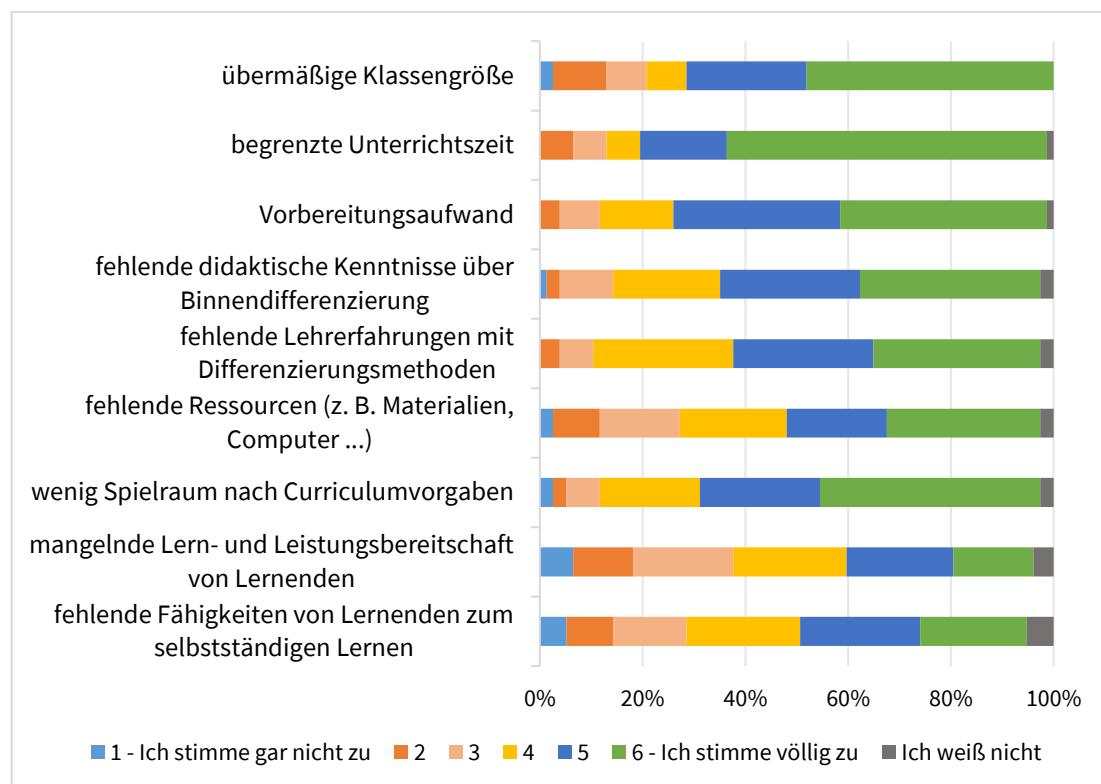


Abb. 4: Prozentuale Verteilung zu den Herausforderungen der Binnendifferenzierung (n = 77)

Zwar wurde zu Beginn des Fragebogens eine kurze Definition von Binnendifferenzierung eingeführt (siehe Abschnitt 6.1), dennoch zeigt sich in den Antworten, dass der Begriff von einigen Lehrkräften eher im Sinne einer Aufteilung in leistungshomogene Gruppen verstanden wurde. Dieses Missverständnis könnte teilweise darauf zurückzuführen sein, dass im Chinesischen keine Eins-zu-Eins-Übersetzung des Begriffs existiert. Die

gängige Übersetzung *差异化教学*, die auch in diesem Fragebogen verwendet wurde, basiert ursprünglich auf dem englischen Begriff *differentiated instruction*. Dies könnte den Eindruck verstärken, dass Binnendifferenzierung in erster Linie eine strikte Trennung der Lernenden nach Leistung bedeutet, anstatt die Integration aller Lernenden in gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen.

Individualisiertes Lernen im Sinne der Binnendifferenzierung ist jedoch nicht mit isoliertem Lernen gleichzusetzen. Im Gegenteil: Ziel ist es, durch die Berücksichtigung der Lernbedürfnisse alle Lernenden optimal zu fördern. Aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte ergibt sich die Notwendigkeit, durch die Einführung in theoretische Grundlagen der Binnendifferenzierung in der Fortbildung mögliche Unsicherheiten abzubauen.

7 Fazit

Ziel dieser Fragebogenstudie war es, die aktuelle Situation im Hinblick auf die Umsetzung der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China zu untersuchen und somit Anstöße für einen professionellen Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität zu geben. Aus den Studienergebnissen lassen sich folgende zentrale Erkenntnisse ableiten:

In Bezug auf die Frage nach der aktuellen Praxis der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China zeigt sich, dass aus Sicht der Befragten viele Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht eingesetzt werden, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Während einige Vorgehensweisen wie individuelle Lernberatungen und Feedbacks häufiger zum Einsatz kommen, werden Verfahren wie offener Unterricht selten verwendet. Darüber, warum bestimmte Differenzierungsstrategien favorisiert werden, kann nur spekuliert werden, wobei der organisatorische und zeitliche Aufwand eine große Rolle spielen könnte. Diese Annahme deckt sich mit den Ergebnissen aus dem vierten Themenblock des Fragebogens, wonach von den meisten Lehrkräften der Zeitfaktor und der Vorbereitungsaufwand als größte Herausforderungen wahrgenommen werden (siehe Abschnitt 6.4).

Zudem wurden die Vertrautheit der Lehrpersonen mit der Binnendifferenzierung und ihre Einstellungen dazu untersucht. Einerseits lässt sich feststellen, dass die meisten Lehrkräfte der Binnendifferenzierung positiv gegenüberstehen. Sie nehmen ihre Notwendigkeit wahr und messen allen Zielen einen hohen Stellenwert bei. Andererseits zeigen sie Unsicherheiten, wenn es um konkrete Erfahrungen mit differenzierendem Unterricht geht. Auffallend ist zudem, dass die Befragten dazu neigen, den Unterricht an den Lernenden des mittleren Leistungsniveaus auszurichten. Dies gibt Anlass zur Besorgnis, da diese Tendenz den Prinzipien der Binnendifferenzierung widerspricht (vgl. Eisenmann 2014: 12),

und es könnte darauf hindeuten, dass möglicherweise Missverständnisse seitens der Lehrpersonen hinsichtlich des Konzepts der inneren Differenzierung bestehen.

Ein weiteres Anliegen dieser Studie bestand darin, die Herausforderungen zu identifizieren, mit denen chinesische DaF-Lehrkräfte bei der Binnendifferenzierung potenziell konfrontiert sind. Faktoren wie eine begrenzte Unterrichtszeit, ein hoher Vorbereitungsaufwand, eine eingeschränkte Entscheidungsfreiheit bei der Unterrichtsgestaltung sowie übergroße Lernendengruppen wurden als größte Hürden genannt. Zudem sehen viele Unterrichtende fehlende didaktische Kenntnisse und Erfahrungen als zusätzliche Herausforderungen an, die das Praktizieren von Binnendifferenzierung verhindern könnten.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen können folgende Impulse und Vorschläge abgeleitet werden, die einen gelingenden Umgang mit Heterogenität ermöglichen und somit die Qualität des DaF-Unterrichts in China verbessern können. In Anbetracht der Tatsache, dass die Lehrkräfte oft Missverständnissen und Unsicherheiten im Umgang mit Binnendifferenzierung unterliegen, ist es erforderlich, nicht nur theoretische Grundlagen zu vermitteln, sondern auch praktische Differenzierungskompetenzen der Lehrenden auszubilden. Da es, z. B. im Rahmen eines Germanistikstudiums, bisher keine universitäre Ausbildung für DaF-Lehrkräfte gibt (vgl. Zhao 2020: 58), sollte Binnendifferenzierung in Fortbildungen stärker berücksichtigt werden, wobei Institutionen wie DAAD und Goethe-Institut eine entscheidende Rolle spielen könnten.

Viele Lehrpersonen verbinden Binnendifferenzierung mit hohem Aufwand, was ihre Bereitschaft zu deren Umsetzung mindern kann. Um diesem Eindruck entgegenzuwirken, sollten die Fortbildungen praxisorientiert angelegt (vgl. Strohn 2015: 508–511) und zuerst leicht einsetzbare Differenzierungsstrategien vermittelt werden, um das Methodenrepertoire der Lehrkräfte rasch zu erweitern. Ansätze wie Lernen durch Lehren (vgl. Blank 2019) oder die Arbeit mit Lesetagebüchern (vgl. Eisenmann 2012) bieten sich an, um den Einstieg zu erleichtern, ohne dabei die Arbeitsbelastung der Lehrenden erheblich zu erhöhen. Aufwendigere Differenzierungsmaßnahmen wie Stationenlernen und Projektarbeit sollten schrittweise eingeführt werden, indem ihre Anwendung z. B. in Microteaching-Einheiten erprobt und anschließend ihre Praktikabilität evaluiert und reflektiert wird. Hierbei ist die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Best-Practice-Beispielen wichtig (vgl. Böttinger 2023: 283; Strohn 2015: 500), denn nur wenn die Lehrkräfte mit dem didaktisch-methodischen Vorgehen vertraut sind, können sie diese innovativen Ideen selbst sicher umsetzen.

Wünschenswert ist auch eine verstärkte Unterstützung durch die Intensivierung der kollegialen Zusammenarbeit. Um die Lehrkräfte nicht als Einzelkämpfer*innen zurückzulassen, sollten ihnen mehr Möglichkeiten gegeben werden, sich über

binnendifferenzierte Unterrichtsreihen und die Erstellung von differenzierten Materialien auszutauschen. Zudem könnte die Bereitstellung von leicht einsetzbaren Diagnoseinstrumenten zur Erfassung des Sprachstands und der Lernfortschritte, wie etwa Lernportfolios, einen Beitrag dazu leisten, die Lehrkräfte zu unterstützen.

Die in diesem Beitrag präsentierten Befragungsergebnisse bieten damit einen ersten wichtigen Ausgangspunkt für weitere Überlegungen und die Planung von Maßnahmen. Dabei sind die Ergebnisse der Studie, unter anderem aufgrund der kleinen Stichprobe, in ihrer Aussagekraft begrenzt. Außerdem könnte es eine Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte und dem tatsächlichen Einsatz der Differenzierungsmethoden geben, da Binnendifferenzierung als sozial erwünscht gilt. Dieser Effekt ist trotz der Anonymität des Fragebogens nicht völlig auszuschließen. Es besteht daher ein Bedarf an künftiger quantitativer und qualitativer Forschung, die sowohl die Wirksamkeit binnendifferenzierender Maßnahmen empirisch untersucht als auch die Herausforderungen der Lehrkräfte genauer beleuchtet. Auf diese Weise könnten die Skepsis der Lehrpersonen durch überzeugende Argumente beseitigt und gezielte, realistische Lösungsansätze entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Benkelmann-Zhang, Karin (2019). Eine rasante Entwicklung: Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen im Kontext der Programme des Goethe-Instituts China. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46, 122–142.
- Blank, May Naomi (2019). Anwendungspotential und Adaption der Methode „Lernen durch Lehren“ im chinesischen Hochschulkontext. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46, 287–306.
- Bönsch, Manfred (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Böttinger, Anja (2023). *Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Bruxelles, Lausanne, New York, Oxford: Peter Lang.
- Budde, Jürgen (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–26.
- Demmig, Silvia (2003). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.

- Eisenmann, Maria (2012). Leselust statt Lesefrust – Textarbeit in heterogenen Lerngruppen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 13–16.
- Eisenmann, Maria (2014). Binnendifferenzierung im Englischunterricht – Chancen und Herausforderungen. In: Gehring, Wolfgang & Merkl, Matthias (Hrsg.). *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg, 11–28.
- Eisenmann, Maria (2019). *Teaching English: Differentiation and Individualisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern: Englisch: kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas & Weinert, Franz E. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Kaur, Parneet; Kumar, Harish & Kaushal, Sakshi (2023). Technology-Assisted Language Learning Adaptive Systems: A Comprehensive Review. In: *International Journal of Cognitive Computing in Engineering* 4, 301–313.
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz: Weinheim.
- Letzel, Verena (2021). *Binnendifferenzierung in der Schulpraxis: eine quantitative Studie zur Einsatzhäufigkeit und zu Kontextfaktoren der Binnendifferenzierung an Sekundarschulen*. Dissertation. Trier: Trier Universität.
- Liu, Qisheng; Liu, Xuehui & Deschka, Rafael D. (2019). Deutschlehrerqualifizierung in China am Beispiel der Kooperationsprogramme der Fremdsprachenuniversität Guangdong und der Zweiten Fremdsprachenuniversität Peking. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46, 79–89.
- Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2001). *Differenzieren im Unterricht*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Scholz, Ingvelde (2016). *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinmüller, Ulrich (2019). Konfuzius oder Nürnberger Trichter? Überlegungen zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts in China. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46, 227–238.
- Strohn, Meike (2015). *Binnendifferenzierung im Englischunterricht: die Lehrerperspektive*. Bochum Freiburg: Projekt-Verlag.

- Tian, Chunyu (2017). *Didaktische und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht für Studierende in naturwissenschaftlichen und technischen Fachgebieten in China: am Beispiel des DaF-Unterrichts an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät der Qingdao University of Science and Technology*. München: Iudicium.
- Tönshoff, Wolfgang (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). In: *Deutsch als Fremdsprache* 41: 4, 227–231.
- Trautmann, Matthias (2010). Heterogenität. (K)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In: Köker, Anne et al. (Hrsg.). *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52–64.
- Zeilinger, Miriam (2006). Beratung von ostasiatischen Studierenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 2, 7–9.
- Zeng, Jing (2020). *Sprachlernspiele Im DaF-Unterricht in der VR China: Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Zhao, Von Jin (2020). Deutsch als Fremdsprache in China – aktuelle Situation, Herausforderungen und Ausblick. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 52, 27–42.

Angaben zu Person: Kaichen Wang hat seinen Masterabschluss an der Philipps-Universität Marburg erworben und promoviert derzeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache mit besonderem Fokus auf dem chinesischen DaF-Kontext.

Kontakt: 82kaichen@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1514941>