



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας
Didaktik des Deutschen als Fremdsprache**

Masterarbeit

**Stationenlernen zur effektiven Grammatik- und
Wortschatzvermittlung**

Gutachter: Bermperoglou Paraschos

Vorgelegt von: Maria Tsetsou
517886
std517886@ac.eap.gr

Athen, 7.2.2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Μαρίας Τσέτσου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Μάθηση σε σταθμούς για την αποτελεσματική διδασκαλία γραμματικής και
λεξιλογίου

Τσέτσου Μαρία

Επιβλέπων καθηγητής:
Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος
ΜΕΛΟΣ ΣΕΠ Ε.Α.Π.

Επιτροπή Διπλωματικής Εργασίας

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Βασιλική Μάρκου
ΜΕΛΟΣ ΣΕΠ Ε.Α.Π

Αθήνα, Φεβρουάριος 2025

Περίληψη

Αυτή η διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη θεωρία μάθησης του κονστρουκτιβισμού και την εφαρμογή της στη διδακτική των ξένων γλωσσών, ιδίως μέσω της μεθόδου της μάθησης σε σταθμούς. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι αρχές του κονστρουκτιβισμού επηρεάζουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η συμβολή της μάθησης σε σταθμούς στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου.

Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό η μάθηση θεωρείται ως μια ενεργός, αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές οδηγούνται στη γνώση μέσα από τις δικές τους εμπειρίες. Στη διδακτική των ξένων γλωσσών αυτό συνεπάγεται ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένα, ώστε να προάγουν την αυτενέργεια, τη σκέψη και την αλληλεπίδραση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται αντίστοιχα και γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός.

Εξίσου αναλυτικά παρουσιάζεται στο πλαίσιο της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού η μέθοδος της μάθησης σε σταθμούς, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθησιακά περιεχόμενα με αυτονομία και στο δικό τους ρυθμό. Η μέθοδος αναλύεται ως προς την προέλευσή της, τη δομή της και τις φάσεις της – προετοιμασία, υλοποίηση και ανατροφοδότηση. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται η εξατομίκευση της μάθησης, η ενίσχυση της κινητοποίησης των μαθητών και η ενεργός συμμετοχή τους. Τα μειονεκτήματα αφορούν στη χρονοβόρα προετοιμασία και στον κίνδυνο υπερφόρτωσης των μαθητών.

Η εργασία εξετάζει επίσης το ευρύ φάσμα της διδασκαλίας της γραμματικής και του λεξιλογίου. Δείχνει πώς η μάθηση σε σταθμούς υποστηρίζει αυτές τις διαδικασίες, συνδυάζοντας τη γραμματική με το εκάστοτε θεματικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα στη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου της παθητικής φωνής σε συνάρτηση με τον θεματικό κύκλο της υγείας η μέθοδος αποδεικνύεται άκρως αποτελεσματική.

Η σύγκριση μεταξύ της μάθησης σε σταθμούς και της παραδοσιακής διδασκαλίας γραμματικής βάσει στατιστικών δεδομένων δείχνει ότι οι μαθητές είναι πιο κινητοποιημένοι και μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω της διαδραστικής μεθόδου.

Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της μεθόδου και προτείνεται η δομημένη ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der konstruktivistischen Lerntheorie und deren Anwendung in der Fremdsprachendidaktik, insbesondere durch die Methode des Lernens an Stationen. Sie analysiert, wie konstruktivistische Prinzipien den Fremdsprachenunterricht beeinflussen und welchen Beitrag das Lernen an Stationen zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung leisten kann.

Der Konstruktivismus betrachtet Lernen als einen aktiven, selbstgesteuerten Prozess, in dem Lernende Wissen durch eigene Erfahrungen aufbauen. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet dies, dass Lernumgebungen so gestaltet werden, dass sie eigenständiges Entdecken, Reflexion und Interaktion fördern. Die Rolle der Lehrenden verändert sich dabei von einer reinen Wissensvermittlung hin zu einer unterstützenden Moderation.

Ein zentrales Element der Arbeit ist das Lernen an Stationen, das Lernenden ermöglicht, sich selbstständig und in eigenem Tempo mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Die Methode wird hinsichtlich ihrer Entstehung, Struktur und Phasen – Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung – untersucht. Vorteile sind die Individualisierung des Lernens, die Förderung der Motivation und die aktive Beteiligung der Lernenden. Herausforderungen bestehen in der aufwendigen Vorbereitung und der Gefahr der Überforderung.

Die Arbeit geht zudem auf die Bedeutung der Grammatik- und Wortschatzvermittlung ein. Darin wird untersucht, wie das Lernen an Stationen diese Prozesse unterstützt, indem es kontextbezogenes Lernen ermöglicht. Besonders bei der Didaktisierung des Passivs und themenspezifischem Wortschatz, wie „Gesundheit“, erweist sich diese Methode als effektiv.

Anhand statistischer Daten lässt sich erkennen, dass der Vergleich zwischen dem Stationenlernen und traditionellem Grammatikunterricht zeigt, dass Lernende durch die interaktive Methode motivierter sind und nachhaltiger lernen. Die Arbeit schließt mit Reflexionen zur Optimierung der Methode und empfiehlt eine strukturierte Integration in den Fremdsprachenunterricht, um die Effektivität weiter zu steigern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Lerntheorie des Konstruktivismus.....	11
3. Konstruktivistische Grundlagen in der Fremdsprachendidaktik.....	12
3.1 Lerninhalte.....	13
3.2 Gestaltung der Lernumgebung.....	14
3.3 Die Rolle der Lehrenden.....	15
3.4 Methoden.....	16
4. Kritik am Konstruktivismus.....	16
5. Lernen an Stationen.....	19
5.1 Entstehungsgeschichte des Lernens an Stationen.....	20
5.2 Grundmerkmale des Lernens an Stationen.....	20
5.3 Phasen des Lernens an Stationen.....	22
5.3.1 Vorbereitungsphase.....	23
5.3.2 Durchführungsphase.....	24
5.3.3 Nachbereitungsphase.....	25
5.4 Vorteile des Lernens an Stationen.....	26
5.5 Nachteile des Lernens an Stationen.....	27
6. Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht.....	28
6.1 Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.....	28
6.2 Einplanung der sprachlichen Kognitivierung zur Grammatikvermittlung.....	29
6.3 Grundlegende Prinzipien, Charakteristika und Beurteilungskriterien von Übungen und Aufgaben an Grammatikstationen.....	30
7. Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht.....	33
7.1 Wortschatzarbeit im konstruktivistischen Rahmen.....	33
7.2 Wortschatzarbeit durch Lernen an Stationen.....	34
7.3 Lernen an Stationen als methodische Umsetzung zur Lösung von Problemen der Wortschatzarbeit.....	35
8. Didaktisierung des Passivs und des Wortschatzes zum Thema Gesundheit nach der konstruktivistischen Perspektive.....	38

8.1 Beschreibung der anthropogenen, gesellschaftlichen und kulturellen sowie institutionellen Rahmenbedingungen beim Lernen an Stationen.....	38
8.2 Festlegung von Lehr- und Lernzielen in der bestimmten Lernsituation.....	41
8.3 Thema der Unterrichtseinheit.....	44
8.4 Durchführung des Lernens an Stationen zum Thema der Unterrichtseinheit in der Experimentalgruppe.....	45
8.4.1 Phasen des Unterrichtsvorschlags.....	45
8.4.1.1 Vorbereitungsphase.....	46
8.4.1.2 Einstiegsphase.....	46
8.4.1.3 Rundgang.....	48
8.4.1.4 Arbeitsphase an den Lernstationen.....	48
8.4.1.4.1 Erste Station.....	48
8.4.1.4.2 Zweite Station.....	49
8.4.1.4.3 Dritte Station.....	50
8.4.1.4.4 Vierte Station.....	51
8.4.1.4.5 Abschlussphase.....	51
8.5 Durchführung traditionellen Grammatikunterrichts zum Thema der Unterrichtseinheit in der Kontrollgruppe.....	53
8.6 Reflexion.....	53
8.6.1 Folgerungen.....	54
8.6.2 Verbesserungsvorschläge.....	55
9. Fazit.....	56
10. Literaturverzeichnis.....	58
Anhang.....	62

1. Einleitung

Die Grammatik- und Wortschatzvermittlung ist ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, der auf unterschiedliche Art und Weise variiert werden kann. Traditionelle Lehrmethoden, die oft auf lehrerzentrierten Lehransätzen basieren, werden zwar als strukturiert und effektiv angesehen, weisen jedoch häufig Mängel auf, wenn es darum geht, die Motivation zum Lernen zu steigern und die aktive Beteiligung der Lernenden zu fördern. Im Gegensatz dazu bietet das Konzept des Stationenlernens als eine pädagogische Methode, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt, die Gelegenheit, die verschiedenen individuellen Lernpräferenzen zu berücksichtigen und die Lernenden aktiv und engagiert in den Prozess des Wissenserwerbs einzubeziehen. Trotz des wachsenden Zuspruchs für das Konzept des Stationenlernens in schulischen Zusammenhängen gibt es jedoch einen Mangel an umfassenden empirischen Untersuchungen, die die Effektivität dieser Methode, vor allem im Vergleich zu herkömmlichen Lehrmethoden, untersuchen. Zur gleichen Zeit fehlt es an klaren Richtlinien für Lehrenden, die ihnen aufzeigen, wie das Konzept des Stationenlernens effektiv genutzt werden kann, um das Verständnis von Grammatik und den Wortschatz gezielt zu verbessern. Dieser Mangel an wissenschaftlicher und praktischer Orientierung bildet die Grundlage der vorliegenden Arbeit.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, dass das Stationenlernen den Lernerfolg und die Motivation der Schüler positiv beeinflusst. Dabei werden praxisorientierte Empfehlungen für Lehrkräfte entwickelt und es werden sowohl die Perspektiven der Lernenden als auch der Lehrenden berücksichtigt.

Dazu wird in der Arbeit die Analyse des Potenzials des Stationenlernens im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik behandelt. Besonders wird untersucht, ob das Stationenlernen die Förderung von Sprachkompetenzen unterstützt.

Es wird außerdem analysiert, inwiefern das Konzept des Stationenlernens im Vergleich zu herkömmlichen Lehrmethoden einen Einfluss auf die Motivation der Lernenden und deren Erfolg beim Lernen hat. Die Motivation zum Lernen wird als ein entscheidender Faktor angesehen, der maßgeblich dazu beiträgt, dass Lernprozesse langfristig erfolgreich verlaufen. Daher ist es von großer Wichtigkeit, die Konsequenzen dieser Herangehensweise auf die Neigung der Lernenden, aktiv am Unterricht teilzunehmen, sowie auf ihre Fortschritte im Lernprozess genauer zu untersuchen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Frage, welche didaktischen Materialien und Aufgabenformen besonders geeignet sind, um das Konzept des Stationenlernens zur Wortschatz- und Grammatikvermittlung effektiv anzuwenden. Das Ziel besteht darin, Materialien und Aufgaben zu erkennen, die sowohl den sprachlichen Lernzielen als auch den methodischen Anforderungen des Stationenlernens entsprechen. Die Absicht hinter dieser Untersuchung besteht darin, den Lehrkräften praxisnahe Richtlinien zu bieten, die ihnen dabei helfen sollen, das Stationenlernen im Sprachunterricht effektiv zu gestalten und umzusetzen.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird eine Methodik angewendet, die aus einer umfassenden Durchsicht der Fachliteratur sowie einer empirischen Untersuchung besteht. Die Durchführung einer Literaturrecherche hat den Zweck, bereits vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien im Zusammenhang mit dem Konzept des Stationenlernens sowie der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik auf eine systematische Weise zu erfassen. Die empirische Untersuchung wird durchgeführt, um die konkreten Effekte des Lernens an Stationen auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik sowie auf die Motivation und den Lernerfolg zu analysieren. In diesem Fall wird eine methodische Herangehensweise gewählt, die auf der Sammlung von quantitativen Daten beruht. Diese umfasst die Verwendung von Fragebögen, um die Wahrnehmungen der Lernenden zu erfassen. Die Kombination dieser methodischen Herangehensweisen gewährleistet eine umfassende und ganzheitliche Betrachtung des Forschungsgegenstandes, was dazu führt, dass sowohl theoretische als auch praxisorientierte Erkenntnisse gewonnen werden können.

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass die Verbindung von Theorie und Praxis eine fundierte Bewertung dieser Methode zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung ermöglicht. Im theoretischen Teil wird zunächst die Lerntheorie des Konstruktivismus als didaktische Grundlage des Stationenlernens eingeführt. Dabei werden zentrale Prinzipien dieser Theorie beleuchtet, wie die aktive Konstruktion von Wissen und die Bedeutung individueller Lernprozesse. Im Anschluss werden die konstruktivistischen Grundlagen in der Fremdsprachendidaktik analysiert, wobei die Gestaltung der Lerninhalte, der Lernumgebung, die Rolle der Lehrenden sowie die eingesetzten Methoden im Mittelpunkt stehen. Eine kritische Betrachtung dieser Theorie erfolgt im Abschnitt Kritik am Konstruktivismus, um mögliche Schwächen und Grenzen der Ansätze aufzuzeigen. Darauf aufbauend wird das Lernen an Stationen als spezifische Methode

vorgestellt. Hierbei werden die Entstehungsgeschichte, die Grundmerkmale, die Phasen des Stationenlernens sowie dessen Vorteile und Nachteile detailliert beschrieben. Diese Abschnitte schaffen die Grundlage, um die Methode des Stationenlernens im Rahmen der Grammatik- und Wortschatzvermittlung einzuordnen. Im weiteren Verlauf wird die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht untersucht, gefolgt von Überlegungen zur Einplanung der sprachlichen Kognitivierung als Ansatz zur Grammatikvermittlung. Abschließend werden die grundlegenden Prinzipien, Charakteristika und Beurteilungskriterien von Übungen und Aufgaben an Grammatikstationen sowie die Wortschatzarbeit im konstruktivistischen Rahmen analysiert. Der praktische Teil beginnt mit der Beschreibung der Lernsituation, in der die Zielgruppe, der Unterrichtskontext und die Rahmenbedingungen dargestellt werden. Auf dieser Grundlage werden die Lernziele formuliert und das Thema der Unterrichtseinheit definiert. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der Unterrichtsphasen, die in zwei Gruppen durchgeführt werden. Während in der Experimentalgruppe die Methode des Stationenlernens zum Einsatz kommt, erfolgt der Unterricht in der Kontrollgruppe auf traditionelle Weise. Diese Gegenüberstellung ermöglicht es, die Auswirkungen des Stationenlernens im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsansätzen zu analysieren. Im Rahmen einer Reflexion werden die Ergebnisse der beiden Gruppen miteinander verglichen und analysiert. Dieser Abschnitt schließt mit Folgerungen, die aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden, sowie mit konkreten Verbesserungsvorschlägen, um die Methode weiter zu optimieren. Abgerundet wird die Arbeit durch ein Fazit, in dem die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden. Ergänzend dazu enthält die Arbeit ein Literaturverzeichnis sowie einen Anhang mit weiterführenden Materialien, die zur praktischen Umsetzung und Evaluation herangezogen wurden.

2. Die Lerntheorie des Konstruktivismus

Im Laufe der Zeit sind verschiedene Lerntheorien zum Erwerb von Fremdsprachen entwickelt worden, die die didaktischen Ansätze und Methoden zur Vermittlung der Fremdsprache bestimmen und im Rahmen der Fremdsprachendidaktik anzuwenden sind. Zu den anerkanntesten gehören Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Konnektivismus und Konstruktivismus.

Grundlegender Aspekt der behavioristischen Lerntheorie ist die Rolle der Umgebung (Quetz 2002: 57). Die wichtigste Eigenschaft der Theorie des Nativismus ist der Spracherwerb durch einen angeborenen Spracherwerbmechanismus (ebd.:58). Nach dem Kognitivismus ist am bedeutendsten die kognitive Fähigkeit, wodurch man die Sprache erwirbt (ebd.: 59). Im Mittelpunkt des Konnektivismus steht die Informationsverarbeitung durch die digitalen Medien (2018: Online), während im Konstruktivismus die Initiative, die die Lernenden für das eigene Lernen ergreifen, wesentlich ist (Quetz 2002: 60).

In den letzten Jahrzehnten hat sich Konstruktivismus zunehmend stärker durchgesetzt (Reich: Online) und zweifellos gilt er innerhalb der Fremdsprachendidaktik als eine ihrer bedeutendsten Grundlagen. Es geht um ein total praxisbezogenes Konzept, bei dem Lernende aktiv neues Wissen aufbauen, anstatt es passiv zu empfangen, indem sie auf ihr eigenes Erfahrungs-, Handlungs- und Sprachwissen zurückgreifen (Chrissou 2010:19). Deshalb bieten konstruktivistische Ansätze dank der anzustrebenden Lernziele, die vielfältige Funktionen erfüllen, ein großes Lernpotenzial.

3. Konstruktivistische Grundlagen in der Fremdsprachendidaktik

Wolff zufolge (1993: 418) orientieren sich die Lernziele im konstruktivistischen Lernkontext am Grundsatz, dass die Auseinandersetzung mit der Umwelt, also deren subjektive Konstruktion, das primäre Ziel verfolgt, das Überleben des Lernenden als selbstorganisiertes System zu sichern. Das Ziel besteht darin, Kompetenzen zu entwickeln, die in der realen Lebenswelt anwendbar sind.

Dabei liegt besonders im Fokus die Realisierung von Lernautonomie, Eigenverantwortlichkeit und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht (Chrissou 2002: 30). Dazu führt die Wissenskonstruktion durch die Vernetzung des neuen Wissens mit dem bereits vorhandenen Wissen und das Synthetisieren der jeweils subjektiven entstandenen Bedeutung (Overmann 2002a: 82) im Einklang mit den Selbstentwürfen und -motivationen der Lernenden (Reich 2002: 279). In diesem Rahmen sollte davon ausgegangen werden, dass der metakognitiven Bewusstheit für ablaufende Lernprozesse der Vorrang gegeben wird, wobei die Vermittlung von Strategien beiträgt (Chrissou 2010: 45).

Darüber hinaus umfassen die Lernziele den Erwerb prozeduralen Wissens, vierer sprachlichen Grundfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen,

kommunikativer Sprachaktivitäten, die Förderung von Lesestrategien und -techniken sowie die Steigerung der intrinsischen Motivation und des Sprachbewusstseins (ebd.: 42-45).

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist die soziale Dimension der Konstruktionsprozesse. Das heißt, dass nach dem konstruktivistischen Verständnis jeder Lernprozess immer in Konsensualität verläuft, sodass Wissen und Bedeutung durch soziale Interaktion, gemeinsame Übereinkunft, den Austausch verschiedener Perspektiven und die Aushandlung von Bedeutungen entstehen (ebd.: 19, 28).

3.1 Lerninhalte

Um die oben genannten Ziele zu erreichen und Lernprinzipien zu realisieren, tragen die zur Verfügung stehenden Lerninhalte bei, die im Konzept des Konstruktivismus und im Rahmen dessen zweier Teilkonzeptionen, Projektarbeit oder Lernen an Stationen, eingesetzt werden können, vorausgesetzt, dass sie variationsreich, praktikabel, authentizitätsnah, anschlussfähig, vielfältig, sinnvoll erlebbar und greifbar sind.

Unter Bedachtnahme darauf, dass im konstruktivistischen Sinne die neuen Wahrnehmungen aus der Verknüpfung mit den bereits vorhandenen Wissensstrukturen entstehen, ist festzustellen, dass sich die Lernenden für möglichst authentische Lernmaterialien entscheiden sollten, um zur explorativen Auseinandersetzung mit den Strukturen der Fremdsprache anzuregen (ebd.: 29). Im gleichen Sinne werden realitätsnahe Aufgabenstellungen gefordert (Rüschhoff 1995: 558). Genauso wichtig sind sowohl die Lerninhalte, die die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern, als auch diese, die es den Lernenden ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu gestalten. Die Kombination beider eignet sich zur Darbietung von vielfältigen Lernkanälen, was den Wortschatz- und den Grammatikerwerb begünstigt. Wichtiger Teil der Lerninhalte ist nicht zuletzt ihre emotionale Relevanz für die Lernenden. Nach Gienow (1993: 47) sind sie effektiver im Gedächtnis zu verankern, was zum stabilen und brachbaren Lernen erfolgt (Overmann 2002b: 203, 204).

Eine abwechslungsreiche Möglichkeit zur konstruktivistischen Gestaltung des Unterrichts stellt die Entwicklung technologiegestützter Lernwerkzeuge (Chrissou 2002: 70) zur Ergänzung der tutoriellen Dimension des traditionellen Unterrichts (ebd.: 66), um weitere didaktische, willentliche und intentionale Vorteile zu genießen (ebd.: 64, 74-81).

Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, eine tiefgreifende und nachhaltige Lernumgebung zu schaffen, deren Merkmale sich an der grundlegenden Philosophie des konstruktivistischen Lernansatzes orientieren.

3.2 Gestaltung der Lernumgebung

Im Konstruktivismus wird die Lernumgebung als ein dynamischer und interaktiver Raum verstanden, der die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbindet. Deshalb weist sie auch einen hohen Grad an Vielsichtigkeit und Authentizität auf (Chrissou 2010: 49, 180), wie die Lerninhalte (s. 3.1), worin sie problemlösungsorientiert eingebettet werden.

Was die Vielsichtigkeit betrifft, ist ein zu berücksichtigender Aspekt der Gestaltung der Lernumgebung auch die natürliche Komplexität, die eine wichtige Rolle bei der Integration von Lerninhalten in den bestehenden Wissens- und Erfahrungshorizont der Lerner spielt (ebd.: 48). In einer solchen Lernumgebung, wo die Entscheidungsanteile der Lerner hoch sind, haben die Lernenden die Gelegenheit, ganzheitlich, nämlich kognitiv, emotional und vielleicht auch motorisch, zu handeln (ebd.: 49), was im Konstruktivismus an Bedeutung gewinnt (ebd.: 13). Nach Müller (1997: 104) führt dies zur Entwicklung der Kreativität und der Vorstellungskraft, die als Bestandteile der intrinsischen Motivation betrachtet werden. Zur Steigerung der Motivation ist für die effiziente Gestaltung der Umgebung auch der Emotionalität eine besondere Bedeutung beizumessen. Durch das Einbeziehen von Lernererfahrungen in den Lernprozess ist eine solche Umgebung zu schaffen (Wendt 2002: 28). An dieser Stelle ist darauf hingewiesen, dass diese komplexen Lernumgebungen als ungeeignet für Anfänger erscheinen, da sowohl strategische Kompetenzen als auch Vorwissen vorausgesetzt werden (Blumstengel 1998: Online).

In Bezug auf die erwünschte Authentizität empfiehlt sich die Einbettung realitätsnaher Erfahrungen ins Unterrichtsgeschehen, woraus man einen großen Nutzen ziehen kann. Trotzdem wird Reich zufolge (2002: 283) keine Rücksicht darauf genommen. Meines Erachtens liegt das daran, dass die institutionelle Wissensvermittlung dem Vorwissen und den Erfahrungen der Lerner nur wenig Beachtung schenkt, was ein niedrigeres Maß an Authentizität zur Folge hat.

Als zentral für Konstruktivismus wird auch die handelnd-entdeckende Vorgehensweise seitens der Lerner betrachtet, woran sich die Gestaltung der Lernumgebung orientieren

sollte. Statt der traditionellen Formen der Wissensvermittlung, deren Merkmale die Lehrerzentriertheit, der Frontalunterricht, die Reproduktion von Wissen, die standardisierten Lehrpläne u.ä. sind, sind nämlich komplexe Aufgabenfelder zu entwerfen. Sie stellen echte Problemlöseaktivitäten dar, wobei die Lernenden nicht nur autonom, sondern auch kooperativ handeln (Müller 1997: 106, 107) und ihre eigenen Erfahrungen machen (Wolff 2002: 358), um die konkreten Problemlösungen zu finden. Betrachtet man die grundlegenden Merkmale der konstruktivistisch gestalteten Lernumgebung, lässt sich sagen, dass sie von großer Bedeutung ist, da sie Lernen zu einem nachhaltigen und selbstbestimmten Prozess macht. Daher ist es erforderlich, dass die institutionellen Vorgaben dazu bezüglich der Lernmaterialien, der Ausstattung des Klassenraums und der zeitlichen Vorgaben in erster Linie konstruktivistisch orientiert sind.

3.3 Die Rolle der Lehrenden

Da im konstruktivistischen Kontext die Lernenden größere Entscheidungsfreiheit haben, führt das zu einer neuen Rollenverteilung. Die Lehrperson spielt nämlich eine facilitatorische (Müller 1997: 103) und unterstützende Rolle, die sich deutlich von der traditionellen Rolle als Wissensvermittler unterscheidet (Chrissou 2002: 53). Anstatt als Hauptquelle des Wissens zu agieren, begleitet die Lehrperson die Lernenden in ihrem Lernprozess, indem sie sie zur aktiven Wissenskonstruktion anregt und eine entsprechende förderliche Lernumgebung schafft (s. 3.2).

Die Hauptfunktion im konstruktivistischen Lernkonzept kommt die Rolle der Lehrperson als Begleiter und Moderator des Lernprozesses (Overmann 2002b: 208) und sie bietet Unterstützung, wenn sie benötigt wird, anstatt das Wissen direkt zu vermitteln (Wolff 2002: 345). Sie schafft auch Lernmöglichkeiten, indem sie herausfordernde, authentische und realitätsnahe Aufgabenstellungen präsentiert, die die Lernenden aktiv bewältigen müssen (Chrissou 2002: 55). Dabei regt sie die Lernenden dazu an, selbstständig Lösungen zu entwickeln (Reich 2002: 280), Fragen zu stellen und eigene Ideen zu entwickeln.

Es gehört also zu den zentralen Aufgaben der Lehrenden, eine Lernumgebung angemessen zu gestalten, die zwar zweidimensional ist. Das heißt, dass sie nicht nur als offen und flexibel, sondern auch als kooperativ und interaktiv (Rüschhoff 1999: 35; Schlemminger 2002: 51) gilt. Darin können die Lernenden selbstgesteuert arbeiten und

ihre eigenen Lernwege entwickeln, während sie auch miteinander arbeiten, Ideen austauschen und voneinander lernen können. Darüber hinaus sollte die von der Lehrperson zu gestaltende Lernumgebung einen hohen Grad an Komplexität, Authentizität, Praxis- und Realitätsnähe sowie Emotionalität aufweisen, worin die Lehrperson die Rolle des Coachs, also des Betreuers, übernimmt (Overmann 2002b: 208).

Eine angemessene und mit einer gemäßigten Ausrichtung des Konstruktivismus übereinstimmende Methode zur Steuerung von Lernprozessen ist die Individualisierung des Lernens bzw. die sogenannte Binnendifferenzierung, die durch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse oder Schwierigkeiten der Lerner, die Orientierung daran und die Anpassung an unterschiedliche Lernstile und -niveaus realisiert werden kann. Als Instrumente dafür können freie Lernformen dienen, wie das Stationenlernen oder die Projektarbeit (Chrissou 2002: 57).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass im konstruktivistischen lernorientierten Unterricht die Rolle des Lernenden durch die Erhöhung der beratend-moderierenden Anteile umdefiniert ist. Dessen Beitrag beim Initiieren und Kanalisieren der Lernprozesse behält aber einen besonderen Wert (ebd.: 38).

3.4 Methoden

Mehrere didaktische Methoden bauen direkt auf den Ansätzen des Konstruktivismus auf. Drei davon sind Formen des Offenen Unterrichts: die Projektarbeit, das Lernen an Stationen sowie die Wochenplanarbeit, worin die Lerner selbstgesteuert und eigenverantwortlich lernend eine möglichst aktive Rolle übernehmen.

Die zentrale Bedeutung von selbstgesteuerten und eigenmotivierten Lernprozessen im Sinne des handlungsorientierten und entdeckenden Lernens im Konstruktivismus hat Auswirkungen auf die Wahl der geeigneten Lernform und auf didaktische sowie methodische Entscheidungen in der Unterrichtspraxis. Eine wesentliche Folge davon ist, dass das Lernen an Stationen als Lernform in der konstruktivistischen Lernkultur durch feste theoretische Fundamente untermauert wird (ebd.: 13).

4. Kritik am Konstruktivismus

Trotz der Tatsache, dass der Konstruktivismus zahlreiche wertvolle Impulse für die Fremdsprachendidaktik und den Lernprozess bietet, weist er auch wie jede Theorie einige Mängel und Einschränkungen auf. Die wesentlichen Kritikpunkte konzentrieren

sich hauptsächlich auf die theoretische Basis des Ansatzes. Darüber hinaus werden auch praktische Schwierigkeiten als problematisch angesehen.

Insbesondere ist der konstruktivistische Ansatz im radikalen Sinne mehrmals auf Kritik gestoßen. Die Kritik adressiert theoretische Defizite in zentralen konstruktivistischen Thesen und ihre lerntheoretischen Auswirkungen. Daran wird heftig kritisiert, dass man wenig Nutzen für die Forschung ziehen kann. Rösler (2007: 215) glaubt, der Konstruktivismus fasst Aspekte zusammen, die in der Didaktik bereits seit der Reformpädagogik sowie durch Ansätze wie Handlungsorientierung, Projektlernen und die Arbeiten von Freinet, Illich und Rogers etabliert sind. Er kritisiert jedoch das Festhalten an einem neuen Ansatz aus zwei Gründen: Erstens erfordert der neue Ansatz die Schaffung eines Feinbilds, das die Realität des Sprachenlernens stark verfälscht, und zweitens könnten damit verbundene Aussagen über Lernpraktiken in Bildungseinrichtungen den Lernerfolg der Lerner tatsächlich gefährden.

Reinfried (1999: 171) übt auch Kritik am Konstruktivismus. Seiner Ansicht nach wird durch diesen Ansatz die Existenz einer objektiven Realität und die Fähigkeit, zuverlässiges Wissen zu erlangen, in Frage gestellt. Reinfried hebt hervor, dass eine solche Auffassung die Basis für wirksames Unterrichten und Lernen beeinträchtigt, da sie den Transfer von Informationen und die Förderung sprachlicher Fähigkeiten behindert. Er setzt sich dafür ein, eine ausgewogene Sichtweise zu fördern, die sowohl konstruktivistische Aspekte als auch die Berücksichtigung objektiver Wissensbestände vereint, damit er den Erfolg im Fremdsprachenunterricht gewährleistet. Overmann (2002a: 73) und Reich (2002: 278) widersprechen Reinfrieds Argument, indem sie darauf hinweisen, dass die Lernprozesse der Wissenskonstruktion nicht als radikal solipsistisch, sondern als interaktiv begründet zu betrachten sind.

Nach Wolff (2002: 10) gilt die radikalkonstruktivistische Perspektive der Nichtbarkeit der Welt in seiner erkenntnistheoretischen Radikalität als ungeeignet, um auf dieser Grundlage eine Theorie konstruktivistischen Fremdsprachenlernens zu konstruieren. Reinfried (1999: 174) befürwortet ebenfalls einen gemäßigten kritisch-realistischen Konstruktivismus, der eine differenzierte Unterscheidung zwischen der objektiven Realität und der erlebten Wirklichkeit trifft, ohne diese Unterscheidung jedoch als absolut zu betrachten. Er hält das Konzept der teilweisen Erkennbarkeit der Welt für überzeugender (ebd.: 175). Er plädiert zudem für eine differenzierte Analyse

verschiedener Erkenntnisarten, da diese unterschiedlich stark von Konstruktionsprozessen abhängen.

Darüber hinaus sieht Rienfried (1997: 172) das Prinzip der Viabilität-die Grundannahme, dass Lernen auf der Überprüfung der eigenen Handlungen basiert- als problematisch an. Die undifferenzierende Anwendung dieses Konzepts führe zu Vereinfachung und Verkürzungen, wobei sich das Validitätskonzept besser auf Wahrnehmungen als auf generelle Ideen anwenden lasse. Das liegt daran, dass Ideen im Gegensatz zu konkreten Wahrnehmungen möglicherweise keine praktischen Konsequenzen haben. Hinzu kommt, dass unklar bleibt, in welchem Ausmaß das Konzept der Viabilität auf den Erwerb der Sprache angewendet werden kann, wenn physikalische Stimuli und folglich auch sprachliche Zeichen aus einer konstruktivistischen Perspektive unbestimmt für die Semiose sein müssen. Dies führt zu einer Vernachlässigung der inneren Struktur von Sprache. Auf diese Weise ist es nicht mehr möglich, die kategoriale Differenzierung der Welt im Kontext des Spracherwerbs zu erläutern.

Anlass zu Kritik am Konstruktivismus gab auch die Tatsache, dass bisher in den Bezugswissenschaften, nämlich in der Biologie und der Neurophysiologie, kein gesichertes neu erworbenes Wissen über das menschliche Wahrnehmungsvermögen und die Wahrnehmungsfähigkeit vorliegt, was zur Infragestellung des Konzepts der Selbstreferenzialität führte. Laut Wolff (2000: 98) ist der radikale Konstruktivismus aufgrund seiner extremen erkenntnistheoretischen Ausrichtung ungeeignet als Grundlage für didaktisches Handeln. Er argumentiert, dass im Rahmen des radikalen Konstruktivismus postulierte Geschlossenheit und Selbstreferenzialität von Lernenden in einer überzogenen Weise weitergedacht wurde und durch eine alternative Betrachtungsweise zu ersetzen ist, die die didaktischen Interventionen im Lernprozess als realisierbar und zweckmäßig erachtet.

Der Verzicht auf Instruktion im Konstruktivismus wird auch als bedeutender Kritikpunkt angesehen, worüber im Bereich der Pädagogik und Didaktik heftig diskutiert wird. Einige Konstruktivisten hinterfragen die unreflektierende Verabsolutierung des Begriffs der Konstruktion und erkennen nicht nur konstruktivistische Aneignungsphasen, sondern auch instruktive Phasen. In diesem Rahmen plädiert Overmann (2002a: 91,92) für eine Kompromisslösung zwischen Konstruktion und Instruktion. Er ist der Ansicht, dass instruktivistische Anweisungen

durchaus Wirkung zeigen können, auch wenn diese nicht linear verläuft und das Ergebnis möglicherweise anders ausfällt als ursprünglich erwartet. Er schließt daraus, dass Instruktionen Teil des Lernprozesses sind, da sie angenommen, abgelehnt oder angepasst werden können. Reinfried (1999: 176) betrachtet auch die radikale und undifferenzierte Ausrichtung auf das Konstruktionsprinzip als wenig zweckmäßig und betont, dass instruktive Elemente im Unterricht ihre Berechtigung behalten.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zentrale Prinzipien des gemäßigten Konstruktivismus eine bedeutende theoretische Grundlage für die didaktische Gestaltung von Lernvorgängen bilden. Diese Prinzipien des konstruktivistischen Ansatzes besagen, dass Lernende durch eigenständiges Entdecken, das nicht durch direkte Anweisungen gesteuert wird, ein tieferes Verständnis erlangen können. Derartiger Prozess kann psycholinguistisch zu besseren Ergebnissen beim Lernen führen. Die Kritik am Konstruktivismus betont also die Notwendigkeit, die Balance zwischen instruktiven und konstruktiven Elementen je nach den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und den spezifischen Lerninhalten zu variieren. Ferner besteht die Zielsetzung der Fremdsprachendidaktik mit konstruktivistischer Ausrichtung darin, die Ambivalenz dazwischen zu analysieren und durch die Entwicklung durchdachter didaktischer Konzepte eine ausgewogene Balance auf didaktischer Ebene zu schaffen. Es bleibt noch als offene Fragestellung zu klären, inwiefern die Effektivität in konstruktivistisch ausgerichteten Lernumgebungen untersucht werden kann (Chrissou 2010: 39).

5. Lernen an Stationen

Nach Wicke (2006) wird Lernen an Stationen als eine Unterrichtsmethode definiert, wobei die Lernenden an verschiedenen räumlich verteilten Stationen unterschiedliche Aufgaben oder Aktivitäten zu einem bestimmten Thema nicht nur eigenständig, sondern auch kooperativ bearbeiten. Das Lernmaterial wird nämlich den Lernenden an den Stationen angeboten, woran der individuelle Zeitaufwand variiert. Die Ausgangsposition für das Lernen an Stationen muss jeweils von den Lehrenden an die aktuellen Anforderungen, Lernziele und Lernenden angepasst werden.

Zusätzlich zur Bezeichnung „Lernen an Stationen“ werden auch die Begriffe „Lernzirkel“, „Stationenlernen“, „Stationenbetrieb“ und „Lerntheke“ verwendet. Ich bevorzuge, wie Böttcher (2012:12), die Bezeichnung „Lernen an Stationen“ für die

Darstellung der Methode, da sie meines Erachtens optimal das Konzept repräsentiert. Der Lernprozess sollte primär positiv und erfolgreich für die Lernenden gestaltet werden, und um dies zu gewährleisten, wird der Aufbau in Stationen durchgeführt. Daher sollte auch das „Lernen“ im Namen vordergründig hervorgehoben werden.

5.1 Entstehungsgeschichte des Lernens an Stationen

Diese Lernmethode an Stationen scheint mehrere Vorreiter zu haben. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts verwendeten amerikanische Pädagogen vergleichbare Arbeitszirkel, die auf Maria Montessoris Konzepte basieren. Die Entwicklung dieser Methode wird jedoch hauptsächlich durch das Konzept des Zirkeltrainings angeregt, welches seit den 1950er Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts in Deutschland praktiziert wird. Es wurde Sportunterricht zugeschrieben. Dieses Konzept wurde erstmals von englischen Lehrkräften eingeführt. Es geht auf Ronald Ernst Morgan sowie Graham Thomas Adamson zurück. Es wurde nämlich eine Entwicklung durchgeführt, bei der die Schüler unterschiedliche sportliche Kompetenzen und Fertigkeiten an verschiedenen Stationen (mit oder ohne Zeitvorgabe) trainieren mussten. In Deutschland wurde diese Methode, eine Art Zirkeltraining, anschließend ins Deutsche eingesetzt. In den 80er Jahren wurde es auch im schulischen Unterricht in diversen Disziplinen angewendet und weiterentwickelt. Der Terminus „Lernen an Stationen“ wurde erstmals in einem Artikel zum freien Lernen in der Grundschule im Jahr 1989 verwendet. Die Fortentwicklung dieser Methode hat zu einer stärkeren handlungsorientierten Struktur geführt. Der spielerische und entdeckende Charakter wurde als Gelegenheit betrachtet, das Lernen zu fördern. Die Gestaltung sollte für die Lernenden freier, interessanter und erfolgreicher sein.

Zuerst wurde die Methode in der Primär- und später auch in der Sekundarstufe I und II an den Schulen angewendet und weiterentwickelt (Böttcher 2012:13).

5.2 Grundmerkmale des Lernens an Stationen

Beim Einsatz von Lernen an Stationen gibt es unterschiedliche Ansätze, doch sie weisen einige gemeinsame Merkmale auf.

Zuerst wird der Lernstoff in verschiedenen, separaten Stationen bereitgestellt, die von den Lernenden bearbeitet werden. Das Material der Lernstationen ist vielfältig in seiner Darbietungsform und in den Aufgabentypen, um verschiedene Lerntypen anzusprechen. Was die Reihenfolge der Lernstationen betrifft, kann sie entweder

strukturiert oder frei gewählt werden. Das trifft auf den Zeitrahmen auch zu, der genau festgelegt oder flexibel sein kann. Nach Fischer (1997:4) bestimmen die Lernenden die erforderliche Arbeitszeit an den jeweiligen Stationen basierend auf ihrem Arbeitstempo selbst. Bauer zufolge (1998:2) beträgt die empfohlene tägliche Bearbeitungszeit eine bis höchstens zwei Stunden. In Bezug auf die Lernstationen befinden sie sich entweder im Klassenzimmer oder außerhalb und es können sowohl Pflicht- als auch Wahlstationen angeboten werden. Dabei muss aber im Voraus geklärt werden, ob alle Pflichtstationen bearbeitet werden müssen, eine Mindestzahl erforderlich ist oder nur eine bestimmte Gruppe von Pflichtstationen zu bearbeiten ist. Wahlstationen können als Alternativangebote zu anderen Stationen, zum Beispiel leichtere oder schwerere Aufgaben für Binnendifferenzierung dienen, als Pufferstationen für schnellere Lerngruppen fungieren oder als Wiederholungsangebote bereitgestellt werden. „Pausen-“ und „Spielstationen“ sind auch anzubieten.

An dieser Stelle ist hinzufügen, dass sich das Lernen an Stationen durch einen Wechsel zwischen gemeinsamen und individuellen Phasen auszeichnet, wobei die individuellen Phasen diverse Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) berücksichtigen. Aus einer lerntheoretischen Perspektive ist stets eine Kooperation der Lernenden zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Lernziele müssen Sie für die Lernenden klar erkennbar sein. Davon hängen natürlich die Anzahl, Anordnung und die Lernmaterialien ab. Wie in jedem Unterricht geht es auch hier darum, gezielte Veränderungen bei den Lernenden zu bewirken. Zunächst stellt sich also die Frage, was die Lernenden lernen sollen. Nach der Bestimmung der Lernziele kann man die Materialien und die Gestaltung der Lernstationen in Angriff nehmen. Auf jeden Fall sollte man sicherstellen, dass die Materialien den Lernzielen entsprechen und nicht umgekehrt.

Eine weitere Grundlage für diese Methode, auf die eingegangen werden soll, ist die Fokussierung auf die Lernenden selbst, ihre eigenen Bedürfnisse und Schwierigkeiten, ihr individuelles Lerntempo und -profil. Darauf sollte man Rücksicht idealerweise bei der Gestaltung und Variation der Lernstationen durch Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen nehmen, sodass mehr Zugänge bereitgestellt werden, die sich in Bezug auf die Eingangskanäle und den Schwierigkeitsgrad unterscheiden (Bauer 1997:33), weil jeder Lernende anders lernt, um für möglichst alle Lernenden die Lernprozesse zu optimieren.

Hinzu kommt die veränderte Rolle der Lehrenden, die auch als wichtiges Element des Stationenlernens gilt. Im traditionellen Unterricht ist die Lehrkraft der Hauptvermittler der Lerninhalte, während beim Stationenlernen sie nicht mehr im Mittelpunkt steht und auch nicht mehr der erste Ansprechpartner ist. Stattdessen erfolgt die Arbeit meist in Gruppen oder mit Partnern, wobei die Lehrperson vor allem als Berater und Unterstützer fungiert. Das bedeutet nicht, dass sie sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzieht, im Gegenteil, vielmehr bietet sich hier die Gelegenheit zur individuellen Betreuung, selbst bei großen Klassen, wie sie heutzutage häufig vorkommen. Die Lehrperson muss zwar präsent, aber unaufdringlich sein, sich durch den Raum bewegen, und nur behutsam eingreifen- vorzugsweise auf Nachfrage. Dadurch kann sie die Lernenden effektiv unterstützen und insbesondere leistungsschwächere Schüler aus einer neuen Perspektive kennenlernen. Dies hat natürlich zur Folge, dass höhere Anforderungen an die Lehrperson gestellt werden, da das Spektrum der Lehrtätigkeiten umfangreicher ist: sie wechselt schnell und ist selten steuernd, deshalb muss sie öfter flexibler und impulsiv handeln. Nach Heckhausen (1971) sollen sowohl zeitintensive und anspruchsvolle Anforderungen der Lehrenden als auch die Lernziele und -methoden auf jeden Fall an den Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Lernenden orientieren, diese Voraussetzungen durch objektive Verfahren ermitteln, die Lernfortschritte kontinuierlich dokumentieren und anschließend angemessen darauf zu reagieren, indem man geeignete Maßnahmen ergreift. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, dass der momentane Fähigkeitsstand der Lernenden und die Aufgabenanforderungen aufeinander abgestimmt sein müssen. Eine optimale Anpassung wird am besten erreicht, wenn das Aufgabenmaterial eine abgestufte Schwierigkeitsgradierung bietet, die das Kind selbst beeinflussen kann oder wenn die Lernenden Materialien mit dem passenden Schwierigkeitsgrad auswählen können. Dies erfordert, dass jedes Kind individuell und selbstständig arbeitet (ebd.:209).

5.3 Phasen des Lernens an Stationen

In dieser Unterrichtsmethode sind Phasen zu befolgen, die dazu dienen, den Lernprozess in seiner Gesamtheit in übersichtliche Schritte zu unterteilen. Alle Phasen haben nämlich eine spezifische Funktion und tragen dazu bei, sich einen Überblick zu verschaffen, Risiken zu verringern und die anzustrebenden Lernziele zu erreichen.

Das Lernen an Stationen wird in drei wesentlichen Phasen durchgeführt: die Vorbereitungs-, die Durchführungs- und die Nachbereitungsphase (Vögler 1997:14).

Im Folgenden werden Sie ausführlich dargestellt, da sie den Lernprozess strukturieren und allen daran Beteiligten Orientierung bieten.

5.3.1 Vorbereitungsphase

Um die handlungsorientiert ausgerichtete Methode der Stationenarbeit erfolgreich anzuwenden, ist eine intensive und detaillierte Vorbereitung erforderlich. Dabei sollten die Lerninhalte, die Materialien, die Klassenraumgestaltung und der Zeitrahmen sorgfältig durchdacht werden, bevor der Unterricht beginnt.

Die Arbeitsaufträge, die im Unterricht ausliegen und den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, enthalten diese Inhalte. Die bereitgestellten Materialien ergänzen und bereichern den Unterricht zusätzlich. Alle Arbeitsaufträge stellen relevante Teilaspekte des Unterrichts Thema dar, sodass sie alle in engem Zusammenhang mit dem zu bearbeitenden Thema stehen. Die Gestaltung sollte ansprechend, entwicklungsgerecht, klar strukturiert, lösbar und aus sich heraus verständlich sein, um eine autonome oder kooperative Bearbeitung durch die Lernenden zu gewährleisten. Das Lernmaterial und die Aufgaben sollten so konzipiert sein, dass alle Lernenden ihre Lernfähigkeiten entsprechend ihrem Lernniveau effizient erweitern können. Das entwicklungsorientierte Material begünstigt die Selbsterziehung und befähigt den Lernenden zu einem Lernen, das von Erwachsenen unabhängig ist (Köhnen 1997: 10). Daraus entstehen folgende Kriterien: Entwicklungsgemäßheit, Strukturiertheit, Einmaligkeit, Stabilität und Ästhetik (Köhnen; Roos 1999: 27). Das sind Eigenschaften, die das eingesetzte Material aufweisen sollte. Sie zielen darauf ab, autonomes, selbstständiges, kooperatives und differenziertes Arbeiten auf verschiedenen Niveauebenen zu ermöglichen. Idealerweise regen die Lerninhalte unterschiedliche Arbeitsformen an und beziehen alle Sinne der Lernenden ein. Zudem sollten verschiedene Sozialformen, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, zum Einsatz kommen. Es wird auch empfohlen, die Aufgaben in Pflicht- und Wahlaufgaben zu unterteilen, um den Lernerfolg zu steigern. Authentische und landeskundliche Texte, die dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen und ihre Interessen berücksichtigen, tragen ebenfalls dazu bei. Durch die Variation der Aufgabenstellungen wird eine innere Differenzierung ermöglicht, da die Lernenden frei zwischen Aufgaben wählen können. Nachdem das Thema der Unterrichtseinheit und die Lernziele festgelegt und die Stationen ausgewählt und gestaltet worden sind, ist der nächste Schritt die Erstellung eines Arbeitsplans, des sogenannten „Laufzettels“. Auf diesem Laufzettel sind die

Sozialformen der Stationen angegeben und ob es sich um Pflicht- oder Wahlstationen handelt. Fachliche Informationen sind nicht darin enthalten, da sie für das weitere Vorgehen nicht erforderlich sind. Dem Laufzettel wird eine wichtige Funktion beigemessen, da er sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden als Leitfaden und Strukturierungshilfe fungiert. Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre nächsten Handlungsschritte zu planen und den aktuellen Lernfortschritt festzuhalten. Darüber hinaus kann er als Motivationsfaktor fungieren, da die Markierung der erledigten Stationen ein Gefühl des Erfolgs vermittelt. Für die Lehrenden bietet der Laufzettel Einblicke in das Lern- und Arbeitsverhalten der Lernenden (Hegele 2002: 62).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Vorbereitung ist die Gestaltung der Lernumgebung. Der Raum sollte entsprechend organisiert werden, deshalb kann es hierfür erforderlich sein, die Stationenarbeit auf mehrere Räume zu verteilen (ebd.: 64), sodass es ausreichend Platz zum Spielen, Ausruhen, Arbeiten und Präsentieren gibt, und gegebenenfalls können Hinweisschilder angebracht werden, um den Übergang in die nächste Phase zu erleichtern. Mit dem vorbereiteten Lernmaterial und der entsprechenden Raumgestaltung wird der Unterricht so eingerichtet, dass jeder Lernende allein oder in Gruppen ungestört arbeiten kann.

5.3.2 Durchführungsphase

Die Durchführungsphase stellt den Kern des Lernprozesses dar, da sie dem eigentlichen Ablauf im Fremdsprachenunterricht entspricht. In dieser Phase setzen nämlich die Lernenden die in der Vorbereitungsphase bereitgestellten Materialien und Aufgaben aktiv um.

Zu Beginn der Durchführungsphase werden die Lernenden durch den Unterrichtseinstieg mit dem Thema vertraut gemacht (ebd.: 66). Anschließend stellen die Lehrkräfte die verschiedenen Bereiche im Klassenraum vor, die als Stationen bezeichnet werden und an denen bereits die Arbeitsaufträge sowie die passenden Unterrichtsmaterialien bereitliegen (ebd.: 58). Daraufhin erhalten die Lernenden den in der Vorbereitungsphase erstellten Laufzettel, der detaillierte Informationen zu den einzelnen Stationen enthält. Die Lernenden können nun ohne weitere Einweisungen der Lehrkraft eigenständig und in ihrem individuellen Tempo die Stationen in beliebiger Reihenfolge bearbeiten. Diese Phase zeichnet sich durch eine produktive, lebendige Atmosphäre aus.

Vorher kann nur ein kurzer Rundgang an den im Klassenzimmer aufgebauten Stationen entlang stattfinden, damit die Lernenden sie möglichst selbst entdecken. Die Einbindung der Lernenden in die Erklärung der Lernstationen hat sich als effektiv erwiesen, da man sie dazu anregt, Hypothesen zur Aufgabenstellung und zu den bereitgestellten Materialien der jeweiligen Station zu entwickeln und sich schon aktiv mit dem Lerninhalt zu beschäftigen. Aufgaben, die den Lernenden bereits vertraut sind, können unbehandelt bleiben, um die Motivation zu erhalten und Zeit in dieser Phase zu sparen.

Obwohl die Lehrkräfte den Lernprozess moderieren - da sie in der vorherigen Phase das entsprechende Arbeitsmaterial vorbereitet haben (Söder 2006: Online) - beobachten und begleiten sie in der Durchführungsphase lediglich den Lernprozess. Sie unterstützen und bereiten die Lernenden und fördern deren eigenständiges und kooperatives Handeln.

5.3.3 Nachbereitungsphase

In der abschließenden Phase wird das Stationenlernen in seiner Gesamtheit ausgewertet. Dies ist besonders sinnvoll, da die Auswertungsergebnisse der Lehrkraft bei der nächsten Durchführung von Stationenarbeit äußerst nützlich sein können, um bedeutenden Fortschritt im Bezug darauf zu schaffen.

Im Anschluss an die individuelle Arbeitszeit erfolgt ein gemeinsames Reflexionsgespräch statt, indem die Lernenden über die bearbeiteten Stationen sprechen, ihre Lernergebnisse präsentieren und überprüfen, persönliche Präferenzen äußern und die aufgetretenen Probleme besprechen. Dabei stehen im Mittelpunkt die Stärkung kommunikativer Kompetenzen, der Erwerb von Gesprächsregeln so wie die Reflexion über den eigenen Lernprozess.

Die Lehrkraft erhält nämlich einen Überblick über den Lernprozess, die Qualität der Arbeitsaufgaben und der Lernmaterialien sowie die Lernergebnisse, indem sie die Arbeitsunterlagen und den Laufzettel untersucht und bewertet. Darüber hinaus sind die Rückmeldungen von den Lernenden nach dem Abschlussgespräch sowie eigene Beobachtungen der Lehrkraft im Verlauf des Stationenlernens in die Bewertung einzubeziehen.

5.4 Vorteile des Lernens an Stationen

Das Lernen an Stationen, dessen Beliebtheit als offene Unterrichtsform auf seine einfache Struktur, Vielsichtsichtigkeit und die umfangreiche Anwendungsvielfalt zurückzuführen ist (Hegele 2002: 58), wird als innovative Unterrichtsform angesehen und weist viele Vorteile auf. Doch wie bei jeder Unterrichtsmethode sind auch hier Nachteile vorhanden, die die Vorteile durchaus übertreffen können.

Der bedeutendste Vorteil dieser Arbeitsweise liegt meines Erachtens in der Möglichkeit für die Lernenden, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Es wird den Lernenden nämlich ein höheres Maß an Eigenverantwortung zugewiesen, spezifische Stationen und Hilfsmittel auszuwählen. Dadurch übernehmen sie eine aktive Rolle im Lernprozess, indem sie ihren individuellen Lernweg gestalten. Sie beschäftigen sich mit Themen, die sie wirklich interessieren, bestimmen ihr eigenes Lern- und Arbeitstempo, vertiefen den Lernstoff nach Bedarf und kontrollieren ihre Ergebnisse selbstständig.

Die umfangreiche Auswahl an verschiedenen verfügbaren Arbeitsaufträgen, Materialien und Hilfsmitteln stärkt zudem die Methodenkompetenz der Lernenden. Sie erwerben fächerübergreifende Fähigkeiten, indem sie sich beim Stationenlernen Informationen beschaffen, kritisch denken, ihre Zeit organisieren, Ergebnisse präsentieren und miteinander interagieren.

Obwohl das Stationenlernen vor allem die Selbstlernkompetenzen fördert und zur Eigenständigkeit führt, besitzt es auch eine weitere Dimension. Es fördert das Sozialverhalten und vermittelt Kooperationsfähigkeiten, wenn alle Lernenden entweder in Partner- oder Gruppenarbeit die Stationen bearbeiten und das Gelernte gemeinsam auswerten.

Die Methode kann nämlich für nahezu alle didaktischen Zielsetzungen und Elemente des Unterrichts genutzt werden: für intensive Übungs-, Anwendungs- bzw. Wiederholungsphasen zu den zuvor gemeinsam erarbeiteten Inhalten, für einen entdeckenden Zugang zu einem spezifischen Thema einer Unterrichtseinheit, für die eigenständige Erarbeitung eines Themenbereichs oder für die vertiefende Untersuchung einer bereits eingeführten oder herangezogenen Thematik (Bauer 1997: 82). Wie bereits erwähnt, ist die Methode auch fächerübergreifend anzuwenden.

Nicht zuletzt erhöht das Lernen an Stationen die Motivation der Lernenden. Dazu können die Übungs-, Kreativitäts- und Erklärungsstationen, die unterstützte Stationenarbeit sowie der Freiraum, den die Lernenden haben, beitragen, weil sie

während des Stationenlernens eigenständige Entscheidungen treffen. Sowohl die Einzel- als auch die Partner- und Gruppenarbeit fördern diesen Prozess. Ein hohes Maß an Motivation führt bei den Lehrenden zur Entwicklung von Teamgeist und Eigeninitiative, zum Erwerb personaler Kompetenz, unterstützt ihr Engagement und ihre Eigenverantwortung und trägt letztlich zum Erfolg im Fremdsprachenlernen bei.

5.5 Nachteile des Lernens an Stationen

Trotz der Tatsache, dass sich das Lernen an Stationen als eine sehr vorteilhafte Methode für den Fremdsprachenunterricht erweist, dürfen die damit verbundenen Nachteile nicht unterschätzt werden (Bauer 1997: 60-61). Es ist wichtig zu beachten, dass diese Nachteile behoben werden können, sofern man die negativen Aspekte nicht ignoriert. Zuerst sind die möglichen Konsequenzen einer Überforderung der Lernenden erheblich. Obwohl die Förderung der Eigenaktivität im Mittelpunkt an der Arbeit an den Stationen steht, besteht die Gefahr, dass ein zu hohes Maß an Eigenaktivität zur Überforderung führen kann (Lange: Online).

Ebenso kann die freie Zeiteinteilung manchmal nachteilig wirken. Dies kann Unruhe und Unterrichtsstörungen in der Klasse zur Folge haben. Beide Probleme lassen sich jedoch durch die unterstützende Rolle der Lehrkraft bewältigen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der berücksichtigt werden sollte, ist der hohe Aufwand für die Vorbereitung und das Bereitstellen von Materialien. Es darf nicht vergessen werden, dass eine gründliche Vorbereitung für die erfolgreiche Umsetzung des Stationenlernens unerlässlich ist. Diese Methode bietet also zahlreiche Vorteile, vorausgesetzt, dass es sorgfältig zeitlich und organisatorisch geplant wird. Ansonsten können Probleme an den Stationen auftreten, wo die Lernmaterialien als unzureichend angesehen werden, da sie entweder nicht aufeinander abgestimmt sind oder nicht zu den Aufgaben passen. Es könnte auch der Fall sein, dass die Materialien nicht realitätsnah genug gestaltet sind oder nicht auf die individuellen Interessen der Lernenden zugeschnitten sind. Dies kann dazu führen, dass die Mitarbeit der Lernenden nachlässt, was wiederum dazu führen kann, dass die Lernenden unruhig werden, den Unterricht stören und die meisten Schwierigkeiten haben sich zu konzentrieren. Es kommt häufig vor, dass weniger oder gar keine Lernziele erreicht werden, was zweifellos darauf zurückzuführen ist, dass eine angemessene Vorbereitung nicht stattgefunden hat.

Betrachtet man die möglich auftretenden Nachteile, bzw. Risiken beim Stationenlernen, wird immer deutlicher, dass die Vorbereitung von entscheidender Bedeutung ist und maßgeblich das Endergebnis beeinflusst, indem sie negative Einflüsse auf den Ablauf des Lernens an Stationen in verschiedenen Lernsituationen verhindert.

6 Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Angesichts der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Lernens an Stationen, eignet sich diese Methode hervorragend auch zur Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Daher ist die Bedeutung der Grammatik und deren Aspekte zu beleuchten, um anschließend den Einsatz des Stationenlernens in diesem Bereich zu betrachten.

6.1 Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wird zweifellos als bedeutend angesehen. Es wird argumentiert, dass sie einen wichtigen Teil der deutschen Sprache ausmacht, wie von Schäfer (2022) betont wurde. Daher steht außer Frage, dass sowohl der Erwerb grammatischer Kenntnisse von großer Bedeutung ist als auch die Vermittlung von Grammatik im Unterricht einen hohen Stellenwert hat und behalten wird.

Die Notwendigkeit der Grammatik lässt sich leicht verdeutlichen, wenn man sich eine Sprache ohne grammatische Strukturen vorstellt. In einer solchen Vorstellung würden Wörter und Sätze ohne Struktur und Ordnung existieren, was die Kommunikation erschweren und Missverständnisse verursachen könnte. Ohne das Vorhandensein von Grammatik würden einheitliche Richtlinien für die korrekte Verwendung von Wörtern und deren Bedeutung in Sätzen fehlen. Die Sprache würde aus einer Vielzahl von unkoordinierten Lauten bestehen, die nicht nur schwer zu vermitteln wäre, sondern auch keiner strukturierten Form folgen würde. Aufgrund dieser Tatsache wäre es äußerst schwierig, eine solche Sprache zu erlernen, was letztendlich zu einem Mangel an effektiver Kommunikation führen würde (Fendler 2008).

Neben ihrer Bedeutung für die Kommunikation spielt die Grammatik auch eine wesentliche Rolle im pragmatischen Kontext. Die Disziplin der Pragmatik, die als Teilgebiet der Linguistik betrachtet wird, beschäftigt sich mit den verschiedenen Formen und Grundsätzen der sprachlichen Handlungen sowie mit dem Kontext von sprachlichen Äußerungen (Stein 2014). Zusätzlich zur Grammatik und konzeptionellen

Bedeutung untersucht sie auch den Kontext (Jackson 2021: Online). Es wird vorgeschlagen, dass im Rahmen des Grammatikunterrichts die Diskussion über grammatische Phänomene in einem lernerorientierten kommunikativen Kontext stattfinden sollte, um den Lernenden die Einführung, Erklärung, Bearbeitung und Anwendung grammatischer Regeln in unterschiedlichen Kontexten und Lernsituationen zu ermöglichen (Raabe 2002c: 21). Wenn es jedoch um verschiedene Kontexte und Situationen handelt, besteht kein Zweifel daran, dass die Grammatik auch eine wichtige Rolle im pragmatischen Bereich spielt.

Daraus resultiert die Betrachtungsweise der Fremdsprache (Mendili: Online) aus pragmatischer und kommunikativer Perspektive, die in ihrer Komplexität durchaus vielseitig ist und verschiedene Dimensionen umfasst.

6.2 Einplanung der sprachlichen Kognitivierung zur Grammatikvermittlung

Da es unbestreitbar ist, dass die Grammatik einen hohen Stellenwert als Bestandteil des Unterrichts hat, ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit der Methodik des Grammatikunterrichts auseinanderzusetzen, insbesondere mit der Förderung sprachbezogener kognitiver Prozesse. Die sprachbezogene Kognitivierung bezieht sich auf die Anwendung von didaktischen Methoden, die darauf abzielen, das Bewusstsein zu schärfen, um das kognitive Lernen zu unterstützen, wie von Raabe (2002c: 70) beschrieben.

Der Terminus sprachbezogene Kognitivierung innerhalb des Rahmens des Grammatikunterrichts bezeichnet nämlich die Methodik, bei der die Lernenden dazu eingeleitet werden, sprachliche Strukturen bewusst zu erkennen, zu untersuchen und durch kognitive Prozesse zu vertiefen, um ein besseres Verständnis zu erlangen. Das Ziel besteht darin, die Lernenden zu motivieren, Grammatik nicht bloß als trockenes Regelwerk zu memorieren, sondern vielmehr die zugrunde liegenden sprachlichen Prinzipien zu identifizieren und bewusst in der Anwendung zu nutzen.

Dies bedeutet im Grammatikunterricht, dass der Fokus bei der Vermittlung von grammatischen Konzepten verstärkt auf dem Verständnis und der aktiven Reflexion über Sprache liegt. Es ist beabsichtigt, dass die Lernenden durch spezifische Aufgaben und Übungen dazu angeregt werden, sprachliche Verknüpfungen eigenständig zu erkennen, Annahmen über grammatische Strukturen zu formulieren und diese durch praktische Anwendung zu verifizieren. Dieser bestimmte Ansatz unterstützt die Entwicklung des analytischen Denkens und vertieft das Bewusstsein für die

Funktionsweise der Fremdsprache, was schließlich zu einem dauerhaften Erwerb von Grammatikkenntnissen führt.

Bei der Planung des Unterrichts oder der sprachbezogenen Kognitivierung sieht sich die Lehrkraft mit einigen konkreten Schritten konfrontiert. Die erste Aufgabe besteht darin, Rücksicht auf die verfügbare Zeit, die Lehr- und Lernziele, die eingesetzten Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowie die Lernvoraussetzungen zu nehmen. Die methodischen Lernmaßnahmen müssen bei der Festlegung des Kognitivierungsgegenstandes ebenfalls untersucht, ausgewählt und umgesetzt werden. So kann die Lehrperson entweder geplant oder nicht geplant durchführen. Darüber hinaus haben die Lernenden die Möglichkeit, unterschiedliche Arten der Vermittlung zu wählen, die miteinander kombiniert werden können (Zimmermann 1977: 115-134; Tönschoff 1995: 230-236). Zu diesen Verfahren gehören sprachliche Mittel wie mündliche Kommunikation, Übersetzung und Beispielsätze, visuelle Darstellungen, signalgrammatische Methoden wie die Beziehung "wenn X, dann y" sowie verbale Metasprache in Form von Regeldefinitionen. Was die methodische Vorgehensweise betrifft, stehen zusätzlich deduktive oder induktive Verfahren zur Auswahl, und es ist wichtig, dass die Lehrperson die passende Arbeitsweise entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden und den Zielen des Unterrichts sorgfältig auswählt. Bei der deduktiven Vorgehensweise wird von einer allgemeinen Regel auf ein spezifisches Beispiel geschlossen, während bei der induktiven Herangehensweise der umgekehrte Weg eingeschlagen wird, indem man von einem konkreten Beispiel auf eine allgemeine Regel schließt. Unter Bedachtnahme auf die zuvor genannten Faktoren ist es erforderlich, die korrekte methodische Entscheidung zu fällen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Integration kognitiver Prozesse in den Spracherwerb einen förderlichen Einfluss auf das Verständnis von Regeln in einer Fremdsprache, die Effektivität des Lernens so wie die Anwendung der Fremdsprache hat, sofern diese Integration bewusst und überlegt erfolgt.

6.3 Grundlegende Prinzipien, Charakteristika und Beurteilungskriterien von Übungen und Aufgaben an Grammatikstationen

Vor der Durchführung des Lernens an Stationen ist es erforderlich, bei der Planung und Gestaltung des grammatischen Aufgaben- und Übungsgeschehens die methodischen Aspekte in ihrer Gesamtheit angemessen zu berücksichtigen. Dies ermöglicht eine

Verbesserung der Lernergebnisse und ist daher von erheblicher Relevanz für den Lernerfolg.

Das primäre Prinzip, welches für sämtliche Übungen und Aufgaben in diesem Bereich maßgeblich ist, besteht darin, dass die Grammatikübungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden angeordnet sind, wie von Raabe (2002d: 64) beschrieben. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, insbesondere sicherzustellen, dass die Übungen an den Stationen, die von den Lernenden bearbeitet werden müssen, angemessen eingestuft und in eine aufeinanderfolgende Reihenfolge gebracht werden. Die darin enthaltenen grammatischen Übungen sollten nicht nur für die Lernenden von Bedeutung sein, sondern auch den steigenden Forderungen gerecht werden. Nach Raabe (2002d: 101) wird dies erreicht, indem sie allmählich anspruchsvoller, komplizierter, offener und kommunikativer gestaltet werden. Auf diese Weise unterstützen sie die Schüler dabei, zunächst anspruchsvolle vorbereitende Übungen zu meistern, bevor sie sich den eigentlichen Aufgaben widmen. Zusätzliche grundlegende Prinzipien für die Planung von Grammatikübungen und -aufgaben umfassen die Berücksichtigung der Übereinstimmung zwischen den gestellten Anforderungen und den individuellen Fähigkeiten der Lernenden, die Integration von Phasen zur Wiederholung des Lernstoffs und zur Vertiefung des Verständnisses, die Schaffung von Anreizen zur Steigerung der Motivation und zu Erschaffung von Abwechslung beim Üben, um eine positive Einstellung zum Erlernen von Fremdsprachen zu fördern. Ebenso sollte ein besonderes Augenmerk auf die Strukturierung des Grammatikmaterials und die klare Zielsetzung jeder einzelnen Übung gelegt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die sprachliche Kommunikation zu fördern, verschiedene Arten von Übungen und Alternativen anzubieten, um das eigenständige Erlernen von Grammatik zu unterstützen, die Verwendung von Lernstrategien und -techniken zu fördern sowie die drei verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) einzubeziehen, um den Lernprozess zu bereichern (ebd.: 64,65).

Aufgrund der Tatsache, dass Sprache einem stetigen Wandel unterliegt, ist es erforderlich, dass der Grammatikunterricht entsprechend angepasst wird, weshalb es von Bedeutung ist, dass die Lehrkraft kontinuierlich die aktuellsten Entwicklungen im Bereich der Grammatik verfolgt und in den Unterricht integriert. Zu den gegenwärtigen Prinzipien, die bei der Gestaltung von Grammatikübungen und -aufgaben berücksichtigt werden, zählen die Integration visueller Elemente zur Förderung kognitiver Prozesse, die Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit so wie die

Bereitstellung einer Vielzahl von unterschiedlichen Übungsmöglichkeiten, um den Schwerpunkt stärker auf den Lernprozess anstatt auf die erzielten Lernergebnisse zu legen (ebd.: 135). Darüber hinaus wird betont, dass das Übungsgeschehen darauf abzielt, das Bewusstsein für den Lernprozess zu schärfen.

Nachdem die Grundsätze für die Durchführung von Übungen festgelegt wurden, müssen grammatische Übungen anhand einer Vielzahl von Merkmalen, anhand derer die grammatischen Übungen auch bewertet werden können, erstellt werden. Die grammatischen Übungen können verschiedene Merkmale aufweisen, wie beispielsweise die Verwendung von authentischer oder didaktisierter Sprache, die Entscheidung zwischen einsprachiger oder zweisprachiger / mehrsprachiger Ausrichtung, die Orientierung an konkreten Handlungen oder das Fehlen davon, die Anordnung in einer Abfolge oder die Isolierung einzelner Elemente, die Strukturierung als Satzelemente oder als Text, eine starke oder schwache Steuerung, die Offenheit oder Geschlossenheit des Übungskontextes, die Wahl zwischen wiederholendem oder vielfältigem Üben, die Ausrichtung auf den Prozess oder das Produkt des Lernens, die kognitive oder assoziative Ausrichtung, die direkte oder indirekte Ansprache der Lernenden, die Abhängigkeit vom Kontext oder die Unabhängigkeit davon, die Möglichkeit für die Lernenden entweder aktiv zu handeln, eine fremde Rolle zu übernehmen, oder keine Rolle zu spielen, die Anpassung an das Alter der Lernenden, die Betonung auf sprachliche oder kommunikative Aspekte, die explizite oder implizite Nennung des Sinns, die Relevanz der Übungen für den Lernprozess oder keine sowie die Förderung des Bewusstseins für den Lernprozess oder das Fehlen davon (ebd.: 105). Es sollte angemerkt werden, dass die zuvor erwähnten Eigenschaften in einer bipolaren Gegenüberstellung stehen, was bedeutet, dass ihre Aufzählung eine Dimension der Bewertung annimmt. Eine Liste von Fragen, die von Nunan (1989: 13) zusammengestellt wurde, steht zur Verfügung. Diese Fragen umfassen verschiedene Kriterien, anhand derer grammatische Übungen und Aufgaben hinsichtlich ihrer Ziele, Motivation, sprachlichen Gestaltung, Steuerung, Übungstätigkeiten, Durchführung, Niveau und Lernerfolgskontrolle zu bewerten sind. So hat die Lehrkraft die Möglichkeit, Anpassungen vorzunehmen und sie anschließend in den Unterricht zu integrieren, um sicherzustellen, dass der Grammatikunterricht im Sinne einer kommunikativen und handlungsorientierten Didaktik einen positiven und motivierenden Einfluss auf die Einstellung und die Leistung der Lernenden hat.

7. Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Da Grammatik und Wortschatz keine voneinander getrennten Bereiche sind, sondern sich gegenseitig bedingen, berücksichtigend, dass der Wortschatz die Grundlage jeglicher Kommunikation bildet, sollte neben der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht der Wortschatzvermittlung der Vorrang gegeben werden. Beide Bereiche lassen sich durch gezielte Ansätze effektiv kombinieren, um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden ganzheitlich zu fördern.

7.1 Wortschatzarbeit im konstruktivistischen Rahmen

Wortschatzarbeit innerhalb des konstruktivistischen Rahmens beinhaltet, dass der Erwerb von Wortschatz nicht ausschließlich durch das bloße Memorieren einzelner Vokabeln geschieht, sondern vielmehr auf einer aktiven, eigenverantwortlichen und sinnstiftenden Aneignung beruht, die auf den bereits vorhandenen Erfahrungen und auf dem vorhandenen Wissen der Lernenden aufbaut. In der konstruktivistischen Perspektive, die maßgeblich von den Theorien von Jean Piaget und Lev Vygotsky beeinflusst ist, wird die Überzeugung vertreten, dass der Lernprozess als proaktiver, sozialer und persönlicher Vorgang betrachtet werden kann, bei dem die Lernenden durch Interaktion mit ihrer Umgebung und durch das Lösen von Problemen aktiv ihr Wissen aufbauen.

Diesem Ansatz liegt eine Reihe von wesentlichen Bestandteilen zugrunde. Dazu gehört kontextualisiertes Lernen, das die Präsentation von neuen Vokabeln in authentischen Szenarien, wie zum Beispiel in erzählten Geschichten, praktischen Projekten oder echten Kommunikationssituationen umfasst. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, die Bedeutung der Wörter aus dem gegebenen Zusammenhang zu erkennen. Hinzu kommt, dass authentisches Material verwendet wird, dass die Relevanz steigert und motivierend wirkt, indem es dazu beiträgt, eine realitätsnahe Lernumgebung zu schaffen. Ein weiteres wesentliches Merkmal ist die aktive Konstruktion von Wissen, wobei die Lernenden aktiv in den Prozess des Wissenserwerbs eingebunden sind, indem sie Hypothesen aufstellen, Sprachexperimente durchführen und über ihre gewonnenen Erkenntnisse reflektieren. Hierbei ist es wichtig, das neue Wörter mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft werden, um ein tieferes Verständnis zu ermöglichen und die Fähigkeit zur Erinnerung zu verbessern. Dieser Prozess des Verknüpfens von neuem Vokabular mit bereits

bekannten Konzepten kann dazu beitragen, dass Informationen besser im Gedächtnis bleiben und leichter abgerufen werden können.

Die Lernenden wenden zudem metakognitive Strategien an, indem sie eine Reflektion über ihren individuellen Lernprozess durchführen, verschiedene Strategien in die Praxis umsetzen und die Verantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen. Da das Lernen im konstruktivistischen Rahmen auch kooperativ sein kann und soll, spielt es auch eine entscheidende Rolle bei der effektiven Wortschatzarbeit. Durch die kollaborative Interaktion in Gruppen oder zweier Konstellationen haben die Lernenden die Möglichkeit, gemeinsam neue Vokabeln zu erkunden, über Bedeutungen zu verhandeln und dadurch ihr Verständnis auf eine tiefere Ebene zu bringen.

Zur Ermöglichung des effektiven und nachhaltigen Erwerbs neuer Wörter umfasst die Wortschatzarbeit im konstruktivistischen Rahmen verschiedene methodische Umsetzungen. Zu den wichtigsten Ansätzen zählen die Projektarbeit, die Sprachspiele und Simulationen, die Portfolio-Arbeit und nicht zuletzt das Lernen an Stationen.

7.2 Wortschatzarbeit durch Lernen an Stationen

Die Wortschatzarbeit durch die Anwendung von Lernstationen stellt eine methodische Realisierung des konstruktivistischen Ansatzes dar, die darauf abzielt, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, aktiv, selbstbestimmt und auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten zu lernen. Bei dieser Methode werden vielfältige Lernstationen aufgebaut, an denen die Lernenden, eine Vielzahl von unterschiedlichen Aufgaben, Übungen und Materialien vorfinden können, die dazu dienen, ihren Wortschatz zu erweitern.

Dieses Konzept des Lernens an Stationen erlaubt den Lernenden, eigenständig und selbstständig mit frischen Vokabeln zu interagieren und sich intensiver damit zu beschäftigen. Jede einzelne Station ist darauf ausgerichtet, eine bestimmte Aufgabe oder ein spezifisches Thema anzubieten, um den Erwerb vom Wortschatz zu unterstützen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten, eigenständig zu wählen, an welche Stationen sie arbeiten möchten, und ihre Lernpfade auf persönliche Weise zu gestalten.

7.3 Lernen an Stationen als methodische Umsetzung zur Lösung von Problemen der Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht wird oft von einer Vielzahl von unterschiedlichen Schwierigkeiten begleitet. Das Stationen Lernen ermöglicht eine breite methodische Vielfalt, um diese Herausforderungen gezielt anzusprechen und die Effizienz beim Erwerb von Wortschatz zu steigern.

Zuerst sind die mit der Wortschatzarbeit verbundenen Probleme darzustellen. Eines der Hauptprobleme liegt darin, dass neue Wörter häufig ohne jeglichen Zusammenhang oder Hintergrund vorgestellt werden (Bohn 2000: 37-47). Wenn sich die Lernenden ausschließlich darauf beschränken, Vokabeln auswendig zu lernen, ohne dabei tief ergreifendes Verständnis für den Kontext und die Anwendungsmöglichkeiten der Wörter in authentischen Kommunikationssituationen zu entwickeln, bleiben ihnen wichtige Aspekte für eine effektive Sprachbeherrschung verborgen. Dies hat oft zur Folge, dass die Wörter rasch aus dem Gedächtnis verschwinden und nicht adäquat in der Anwendung abgerufen werden können.

Ein zusätzliches Problem, das auftreten kann, besteht darin, dass die Menge an neuen Vokabeln, die auf einmal gelernt werden müssen, zu überwältigend sein kann (Schiffler 1991: 84; Kleinschroth 1992: 55). Wenn die Lerner einer beträchtlichen Menge an Wortschatz gegenüberstehen, könnte dies potentiell zu Gefühlen der Frustration führen und somit ihre Motivation beeinträchtigen. Es fällt ihnen schwer, sämtliche Informationen angemessen zu verarbeiten und langfristig im Gedächtnis zu behalten.

Die mangelnde Motivation seitens der Lernenden wird auch als ein erhebliches Hindernis angesehen. Traditionelle Herangehensweisen an die Erweiterung des Wortschatzes, wie beispielsweise das wiederholte handschriftliche Aufschreiben oder das mechanische Auswendiglernen, werden häufig als eintönig und wenig ansprechend wahrgenommen (Nation: 2001). Es ist für die Lernenden eine große Herausforderung, sich aktiv mit dem neuen Wortschatz zu beschäftigen, wenn ihnen die innere Motivation fehlt (Schmidt: 2000).

Oftmals wird nicht genügend Beachtung daraufgelegt, dass es unterschiedliche Lernstile und Vorkenntnisse bei jedem Einzelnen gibt. Jeder einzelne Lerner hat individuelle Vorlieben und Techniken, die er bevorzugt anwendet, um sein Lernziel bestmöglich zu erreichen, sei es durch visuelle, auditive oder kinästhetische Methoden (Bonn 2000: 29). Wenn die Gestaltung der Wortschatzarbeit nicht ausreichend differenziert ist, besteht die Gefahr, dass man manche Lerner benachteiligt und somit

sie nicht in der Lage sind, ihr volles Potenzial zu entfalten. Als problematisch erweist sich zudem, dass es nicht zu deren vorherigen Erfahrungen verbunden wird. Da die Herstellung einer solchen Verbindung unzureichend ist, ist es schwieriger, die Wörter dauerhaft zu behalten, wenn der frische Wortschatz nicht mit bereits vorhandenem Wissen oder individuellen Interessen verknüpft ist.

Die fehlende Wiederholung ist auch ein häufig auftretendes Problem bei der Wortschatzarbeit, was sich negativ auf den Erfolg des Spracherwerbs auswirken kann. Nach Ebbinghaus (1885:81) wird ein Teil des Gelernten schnell vergessen, wenn das neue Gelernte regelmäßig oder systematisch wiederholt wird. Hinzu kommt, dass ohne Wiederholung Wörter wieder automatisiert noch in verschiedenen Situationen angewendet werden, was die Nachhaltigkeit des Lernens auch in Gefahr bringt.

Durch die Struktur, Vielfalt und Flexibilität des Lernens an Stationen können die oben genannten Herausforderungen effektiv bewältigt werden. Zuerst ist dadurch die Anwendung im Kontext zu fördern. Die Stationen können realitätsnahe Kommunikationsszenarien nachbilden, beispielsweise durch die Durchführung von Rollenspielen, das Abhalten von Dialogen oder das Präsentieren von Texten, bei denen fehlende Wörter zu ergänzen sind. Die Verbindung des Vokabulars mit dem spezifischen Thema der Unterrichtseinheit trägt dazu bei, einen realitätsnahen Anwendungsbezug herzustellen.

Die Konfrontation mit einer großen Anzahl von Vokabeln, die die Überforderung der Lernenden zur Folge hat, kann gemildert werden, indem man verschiedene vielfältige Aufgaben, spielerische Elemente und authentisches Material integriert sowie Hör- und Sehstationen gestaltet, die die Motivation steigern. Die Möglichkeit, die zu bearbeitenden Stationen autonom zu wählen und in einem individuellen Tempo zu durchlaufen, stärkt auch das Interesse und die Selbständigkeit der Lerner.

Das Problem der fehlenden Differenzierung ist auch durch das Lernen an Stationen zu lösen, weil es ermöglicht, auf die individuellen Anforderungen und Kompetenzen der Lerner einzugehen. Es ist möglich, die Gestaltung von Stationen so zu konzipieren, dass sie eine Anzahl von Lernkanälen adressieren. Visuelle, auditive, kinästhetische oder kognitive Aktivitäten sind einzusetzen, um alle Lernstile zu berücksichtigen und optimal zu fördern. Die Lerner können sich dann für die Stationen entscheiden, die am besten mit ihrem eigenen Lernstil harmonieren und ziehen einen individuellen angepassten Nutzen aus dieser Erfahrung. Diese Möglichkeit eröffnet eine Vielzahl an Vorteilen und Perspektiven, wozu in erster Linie die selbständige Auswahl zählt, der

auch eine differenzierte Dimension zu verleihen ist. In diesem Rahmen der Differenzierung sind auch Aufgabenformate anzubieten, die an die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Lernenden angepasst sind. Das heißt vor allem authentische bzw. bildgestützte Materialien, verschiedene Textarten, Sprachspiele und interaktive Materialien sowie digitale Ressourcen. Alle diese zielen an den Lernstationen bereitgestellten Aufgaben und Materialien leisten einen wichtigen Beitrag zur Fokussierung auf die Interessen und die Bedürfnisse der Lernenden im Fremdsprachenunterricht.

Nicht zuletzt stellt das Lernen an Stationen eine optimale Gelegenheit dar, um die Wiederholung in der Wortschatzarbeit bewusst und äußerst wirkungsvoll zu gestalten. Es bietet die Möglichkeit für eine vielfältige Weise und personalisierte Beschäftigung mit frischem und bereits vertrautem Vokabular, was dazu beiträgt, dass die Speicherung und die aktive Verwendung der Wörter langfristig unterstützt werden. In der Unterrichtspraxis werden an den Lernstationen unterschiedliche Methoden und Materialien verwendet, um den Wortschatz zu wiederholen und zu festigen. Dies kann auf visueller Ebene, beispielsweise durch die Verwendung von Bildmaterial oder auf akustischer Ebene, zum Beispiel durch das Einbeziehen von Hörtexten, oder auch durch interaktive Methoden wie beispielsweise Rollenspiele, umgesetzt werden. Darüber hinaus wird durch das Wechseln zwischen den Stationen sichergestellt, dass der Lernprozess in Bewegung bleibt und somit dynamisch gestaltet wird. Die Wiederholung ist also nicht monoton gestaltet, sondern durch innovative und unterhaltsame Formate aufgelockert. Hinzu kommt, dass die explizit auf die Wiederholung und Vertiefung von Wortschatz ausgelegten Stationen den Fokus darauf legen, die Vokabeln in vielfältigen Zusammenhängen zu repetieren. Dadurch, dass die Lernenden Aufgaben wie Lückentexte, Dialog- oder Hörverstehensübungen bearbeiten, werden sie auch vielfältige Weise dazu angeregt, sich intensiv mit den gleichen Vokabeln auseinanderzusetzen. Dieser Prozess unterstützt die Lernenden dabei, nicht nur die Wörter zu identifizieren, sondern auch aktiv und effektiv in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen. Wiederholungen, die in ihrer Vielseitigkeit variieren, erweisen sich als besonders wirkungsvoll, weil sie dazu beitragen, dass das Erlernte besser auf unterschiedliche neue Situationen übertragen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Lernen an Stationen als eine didaktische Methode genutzt werden kann, um gezielt auf die zentralen Schwierigkeiten bei der Arbeit am Wortschatz einzugehen. Dazu gehören unter

anderem die fehlende Motivation der Lernenden, die mangelnde Differenzierung der Lerninhalte, die begrenzten Möglichkeiten zur Anwendung des erworbenen Wissens sowie die unzureichende Wiederholung des Gelernten. Es stellt eine umfassende Lösung dar, die den Fokus auf die Lernenden legt, ihre spezifischen Bedürfnisse berücksichtigt und gleichzeitig langfristig den Erwerb und die Anwendung von Vokabular fördert.

8. Didaktisierung des Passivs und des Wortschatzes zum Thema Gesundheit nach der konstruktivistischen Perspektive

Der erste Teil dient als theoretische Grundlage für den darauf aufbauenden zweiten Teil, in dem ein Unterrichtskonzept entwickelt wird, das auf den Prinzipien des Konstruktivismus basiert. Dabei liegt der Fokus sowohl auf der Erarbeitung und Übung des grammatischen Phänomens „Passiv“ als auch auf der Wortschatzvermittlung zum Thema „Gesundheit“. Die parallele und verknüpfte Vermittlung von beiden Bereichen, die in einer thematischen Unterrichtseinheit integriert werden, ermöglicht das Lernen an Stationen. Es eignet sich als methodische Lernform hervorragend, um Lernziele für die jeweilige Lernsituation zu erreichen.

8.1 Beschreibung der anthropogenen, gesellschaftlichen und kulturellen sowie institutionellen Rahmenbedingungen beim Lernen an Stationen

An dieser Stelle sind der kontextuelle Rahmen und die Rahmenbedingungen, unter denen der Lernprozess stattfindet, zu beschreiben. Da eine gut beschriebene Lernsituation als solide Basis für die gezielte Konzeption, Durchführung und Reflexion von Unterricht dient, geht deren Beschreibung strukturiert und ausführlich auf alle Komponenten des Lernprozesses, um sicherzustellen, dass Rücksicht auf die individuellen Anforderungen und Bedürfnisse der Lerner in Verbindung mit den zu erreichenden Lernziele genommen wird.

Es handelt sich in diesem Fall um eine Gruppe von zehn Lernenden, die fünfzehn Jahre alt sind und gemeinsam an einer Sprachschule an einem Kurs für Deutsch als Fremdsprache teilnehmen. Seit einem Zeitraum von vier Jahren beschäftigen sie sich intensiv mit dem Erlernen der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache, wobei sich die Unterrichtsstunden auf 3 Stunden wöchentlich belaufen, was sie als Fortgeschrittene klassifiziert. Deren sprachliche Kompetenz liegt also im Allgemeinen ungefähr auf dem Niveau B1+.

Nachfolgend sind auch die für die bestimmte Lerngruppe geltenden gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen darzustellen, die genauso wesentlich wie die anthropogenen und die institutionellen Rahmenbedingungen für den Lernerfolg sind. In der Klasse herrscht nämlich eine bemerkenswerte Diversität in Bezug auf Sprache und Kultur. Ungefähr die Hälfte der insgesamt zehn Lernenden stammt aus Familien mit Migrationshintergrund, weshalb sie zu Hause eine Sprache verwenden, die weder Griechisch noch Englisch ist, nämlich Albanisch. Trotzdem haben sie bereits von klein auf auch Griechisch an der Schule gelernt und können ohne Schwierigkeiten zwischen Griechisch und Albanisch wechseln, während sie alle im Rahmen der Globalisierung Englisch als erste Fremdsprache mehr oder weniger gut beherrschen. Hier muss ergänzt werden, dass alle ein Smartphone besitzen und einen Instagram-, Tiktok- und WhatsApp Account haben. Die meisten von ihnen informieren sich auch über Nachrichten, Neuigkeiten und Trends fast ausschließlich über die YouTube-Plattform oder andere digitale Kanäle. Deshalb können sie auch gut mit Technologie und sozialen Netzwerken umgehen, da in der heutigen globalisierten und digitalisierten Welt verstärkt Wert nicht nur auf die interkulturelle Kompetenz und die Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch auf die digitale Medienkompetenz gelegt wird. Auf diese Weise werden die Lernenden auf die entsprechenden Herausforderungen vorbereitet.

Auf dem Niveau B1+, worauf sich die bestimmte Lerngruppe befindet, besitzen die zehn Lernenden grundlegende sprachliche Kompetenzen, nämlich nicht nur wesentliche, sondern auch anspruchsvollere Grammatikstrukturen sowie einen erweiterten Wortschatz. Um ihre Kompetenzen genau zu definieren, orientiert man sich an den Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Nach dem GER (Europarat 2001: Online) beherrschen sie gut die meisten typischen Strukturen, wie den Haupt- und Nebensatzbau, die Zeitformen, die Modalverben, die trennbare, untrennbare und reflexive Verben, die Nomen- und Adjektivdeklinaton, die Komparation, die Mehrheit der lokalen, temporalen und kausalen Präpositionen so wie die Wechselpräpositionen. In der Regel zeigen sie eine solide Kenntnis der grammatikalischen Strukturen, obwohl es vorkommen kann, dass Fehler auftreten. In Bezug auf die Wortschatzkenntnisse verfügen die Lernenden über einen funktionalen Wortschatz, der auch typische Themen deckt, wie Familie, Schule/Arbeit, Beruf, Hobbys und Interessen, Reisen, Einkaufen und nicht zuletzt Gesundheit. Die Präzision bei der Anwendung des Vokabulars ist generell hoch, obwohl

gelegentlich Verwechslungen und inkorrekte Wortwahl auftreten, die jedoch die Kommunikation nicht beeinträchtigen. Insbesondere wenn das Thema oder die Situation vertraut sind, ist das Erschließen von unbekannten Wörtern aus dem Kontext möglich. Weiterhin ist dieser zur Verfügung stehende Wortschatz in Verbindung mit den elementaren Kenntnissen der Grammatik zu nutzen, um eine effektive Kommunikation zu ermöglichen.

Obwohl Heterogenität in Bezug auf Kenntnisse nicht der Fall in der bestimmten Lerngruppe ist, sind nicht alle gleich motiviert. Zwei von ihnen haben Schwierigkeiten mit der Grammatik, deren Regeln oft als eintönig empfunden werden und sie können sie nicht auswendig lernen und anwenden, was demotivierend wirkt. Genauso demotiviert sind noch zwei Lernende, die es schwer mit der Wortschatzarbeit haben. Sie lernen fast nie das Diktat und fühlen sich überfordert. Das hat zur Folge, dass keine Fortschritte in Wortschatz gemacht werden. Die übrigen Lernenden unterscheiden sich stark hinsichtlich ihrer Lehrmotivation und zeigen großes Engagement im Deutschunterricht. Sie sind gut nicht nur in Grammatik, sondern sie erzielen auch gute Leistungen in der Wortschatzarbeit. Aber es ist festzustellen, dass sie auch effektiver lernen, wenn der Unterricht ansprechender durch Relevanz, Abwechslung und Partizipation gestaltet wird.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist das Arbeitsklima, das in der Klasse herrscht. Da eine gute Arbeitsatmosphäre für das Lernen an Stationen entscheidend ist, weil diese Methode stark auf Eigenständigkeit, Zusammenarbeit und Motivation seitens der Lerner angewiesen ist, ist es besonders positiv, dass sie alle schon miteinander befreundet sind und gut miteinander umgehen, weil sie seit mehr Jahren zusammen den Englischkurs an der gleichen Sprachschule besuchen. Das Klassenklima zeichnet sich also durch ein harmonisches Miteinander aus, das von einem respektvollen Umgang, einer Atmosphäre der Offenheit und einer förderlichen Kommunikationsweise geprägt ist – Faktoren, die die erfolgreiche Umsetzung des Stationenlernens fördern.

Unter vergleichbaren Ausgangsbedingungen sind die zehn Lernenden in zwei Fünfergruppen aufzuteilen: eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe erhält Unterricht nach der Stationenlernen-Methode, während die Kontrollgruppe nach der traditionellen Methode unterrichtet wird.

Für dessen erfolgreiche Durchführung sind auch die institutionellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, ohne die das Potential dieser Lernmethode

eingeschränkt ist. Dazu gehört zunächst die räumliche Ausstattung, die ein sauberes, helles und modernes Klassenzimmer umfasst, das mit einem Whiteboard und einem Projektor ausgestattet ist. Darin finden Platz bis zu fünfzehn Personen und alle können sich bequem bewegen, sitzen oder reibungslos zwischen den Stationen wechseln, die aus im Klassenzimmer mehreren klar gekennzeichneten Arbeitsbereichen entstehen. Jede Station ist also klar erkennbar und von den anderen abgegrenzt, woran es ein gutes lesbares Schild mit einer Nummer oder Bezeichnung, einen Laufzettel und benötigte Materialien (Arbeitsblätter, Karten, Bilder, Fotos, Stifte, Bücher, Hefte, Nachschlagewerke) gibt. An der Tafel ist ein übersichtlicher Plan angebracht, damit jeder weiß, wohin er als nächstes gehen kann. Die technologische Ausstattung, die im Klassenzimmer zur Verfügung steht, ist auch angemessen und ermöglicht den Lernenden den Zugang zum Internet.

Dieses gesamte Bedingungsgefüge von Fremdsprachenunterricht hat einen großen Einfluss auf das Lernszenario für jede Unterrichtsstunde, indem es die festzulegenden Ziele, die zu befolgenden Unterrichtsschritte, die Interaktionen im Unterrichtsgeschehen, die auszuwählenden Sozialformen, die einzusetzenden Medien und die Dauer der Unterrichtsschritte bestimmt (Ehnert/Möllering 2001: 79).

8.2 Festlegung von Lehr- und Lernzielen in der bestimmten Lernsituation

Die Festlegung von Zielen dient als Brücke zwischen den schon beschriebenen Rahmenbedingungen und den Lernenden in der Gruppe. In dieser Unterrichtseinheit werden drei verschiedene Dimensionen von Lernzielen angesprochen, nämlich diejenigen, die sich auf den Konstruktivismus abzielen, diejenigen, die sprachliche und metasprachliche Aspekte betreffen und schließlich diejenigen, die sich auf die emotionale, wertorientierte und einstellungsbezogene Dimension des Lernprozesses beziehen.

Im Bereich des konstruktivistischen Lernens werden als Ziele die Steigerung der Fähigkeit zum lösungsorientierten Lernen (Chrissou 2010: 52), die Ermöglichung kritischer Reflexion (ebd.: 54), die Förderung von Selbstständigkeit beim Lernen, die Zusammenarbeit dabei (ebd.: Online) und die Umsetzung von Wissen in praktischen Situationen (Pangarra 2023: Online) angestrebt.

Neben den konstruktivistischen Lernzielen lassen sich in dieser Unterrichtseinheit auch kognitive Lernziele festlegen, die sicherstellen, dass die Lernenden in der Lage sind,

ihre Kenntnisse in Grammatik sowie ihre lexikalischen Fähigkeiten im Bereich der Gesundheit auf effektive und sinnvolle Weise auszubauen und praktisch anzuwenden. Bei der Grammatikvermittlung werden kognitive Lernziele verfolgt, die darauf abzielen, dass die Lernenden das Grammatikphänomen des Passivs sowohl inhaltlich als auch grammatikalisch erfassen, indem sie Passivkonstruktionen bilden und verwenden. Dies beinhaltet die Fertigkeit, Aktivsätze in Passivsätze umzuwandeln, damit der Fokus mehr auf den Vorgängen, Abläufen oder den betroffenen Personen liegt anstatt auf den Handelnden. Am Abschluss der Unterrichtseinheit wird von den Lernenden erwartet, dass sie nicht nur in der Lage sind, einfache Aussagesätze zum Thema Gesundheit zu konstruieren, sondern auch in der Lage sind, spezifische grammatische Konstruktionen sicher zu verwenden, die für die Formulierung von Empfehlungen, Ratschlägen oder Hinweisen zu einem gesunden Lebensstil relevant sind. Es ist das Ziel, dass die Lernenden die Fähigkeit erlangen, das Modalverb „sollt“ bewusst zu verwenden, um beispielsweise Empfehlungen bezüglich ausgewogener Ernährung, ausreichender Bewegung oder regelmäßiger ärztlicher Untersuchungen sprachlich korrekt auszudrücken. Es handelt sich also um die Fähigkeit, nicht nur grammatische Strukturen zu reproduzieren, sondern auch ein tiefgreifendes Verständnis für ihren Aufbau zu entwickeln und in verschiedenen neuen Kontexten erfolgreich anzuwenden, indem sie die Arbeitsweise spezifischer Phänomene, wie Verbflexionen, Aktiv- und Passivsatzkonstruktionen, Zeitformen oder Modalverben, durchschauen und bewusst in ihre eigene Praxis integrieren. Anstatt lediglich Wörter nachzusprechen oder auswendig zu lernen, besteht das Hauptlernziel darin, den Lernenden beizubringen, Regeln zu identifizieren, eigenständig anzuwenden und somit ein umfassendes, langfristiges Verständnis der Sprache zu entwickeln. Durch die bewusste Beschäftigung mit Grammatik auf der kognitiven Ebene werden sie im Laufe der Zeit ein höheres Maß an Sicherheit, Anpassungsfähigkeit und Unabhängigkeit in ihrer sprachlichen Kommunikation erlangen.

Im Rahmen des Stationenlernens sind auch kognitive Lernziele der Wortschatzarbeit zu erreichen. Im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Gesundheit“ sollen die Lernenden gezielt ihren aktiven und passiven Wortschatz ausbauen, indem sie an Wortschatzstationen teilnehmen. Daran machen Sie sich mit neuen Begriffen vertraut, die in diesem thematischen Kontext oft auftauchen und analysieren ihre Definitionen. Es ist am wichtigsten, nicht nur die Bedeutung des neuen Wortschatzes alleine zu begreifen, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, ihn in diversen sprachlichen

Zusammenhängen anwenden zu können. Außerdem liegt der Fokus auf der Erlangung eines tieferen Verständnisses der Zusammenhänge zwischen Wörtern. Es ist das Ziel, dass die Lernenden verstehen, wie Wörter miteinander in Verbindung stehen, beispielsweise durch Synonyme, Antonyme oder Wörter, die zur gleichen Familie gehören. Dank dessen erlangen sie eine intensivere Einsicht in die Strukturen der Sprache und können somit auf eine viel wichtigere Weise über gesundheitliche Themen kommunizieren. Zusätzlich dazu ist es von Bedeutung, dass die Lernenden die frisch erworbenen Vokabeln in anspruchsvolleren sprachlichen Konstruktionen integrieren können. Sie praktizieren das Verfassen von ganzen Sätzen und zusammenhängenden Texten, in denen sie ihre persönlichen Erfahrungen und Ansichten zum Thema Gesundheit darlegen. Dabei wird auch eine Verknüpfung zu relevanten Themenbereichen wie Ernährung, körperlicher Aktivität oder präventiven Maßnahmen hergestellt, um sicherzustellen, dass das erworbene Wortschatzwissen auf andere Bereiche übertragen und angewendet werden kann, statt isoliert zu bleiben. Ein weiteres Lernziel besteht darin, dass das Sprachbewusstsein der Lernenden zu entwickeln. Sie denken darüber nach, wie Sie die neuen Wörter verwendet werden können und planen, gezielte Strategien zu entwickeln, um ihren Wortschatz gezielt zu erweitern und zu festigen. An den Lernstationen üben sie auch, aktiv ihn zu nutzen, indem sie über Gesundheitsthemen diskutieren, Fragen stellen, darauf antworten und miteinander interagieren. Auch die Förderung der Lesekompetenz ist zu erzielen. Die Lernenden setzen sich intensiv mit der Bedeutung von unbekannten Wörtern auseinander, die das Thema Gesundheit behandeln. Sie nutzen dabei den Kontext sowie sprachliche Hinweise, um die Bedeutung der Wörter zu erschließen. Dies unterstützt die Lernenden nicht nur bei der Erfassung von Texten, sondern auch bei der praktischen Umsetzung des frisch erworbenen Wortschatzes in kreativen Aufgabenstellungen, wie beim Schreiben kurzer Texte, dem Gestalten von Plakaten oder der Inszenierung von Rollenspielen. Letztendlich wird von den Lernenden erwartet, dass sie durch die Auseinandersetzung mit dem Wortschatz ihre Fähigkeiten zur Problemlösung weiterentwickeln und verbessern. Sie führen eine detaillierte Untersuchung von alltäglichen Szenarien durch, in denen gesundheitliche Belange von Bedeutung sind, und setzen den frisch erworbenen Wortschatz ein, um potenzielle Lösungsansätze präzise und sprachlich nuanciert zu präsentieren. Dabei erwerben sie ebenfalls die Fähigkeit, Informationen im Zusammenhang mit Gesundheit sorgfältig zu analysieren

und die angemessenen sprachlichen Ausdrucksmittel auszuwählen, um ihre Bewertungen präzise und genau auszudrücken.

Ferner wird beim Lernen an Stationen im Zusammenhang mit dem Thema Gesundheit nicht ausschließlich das Vermitteln von fachlichen Kenntnissen angestrebt, sondern es werden auch affektive Lernziele verfolgt, die darauf abzielen, die Einstellungen, Wertvorstellungen und Gefühle der Lernenden im Hinblick auf Gesundheitsthemen zu beeinflussen. Es ist das Ziel, dass die Lernenden ein tiefgreifendes Verständnis für die Wichtigkeit von Gesundheit erlangen und dazu angeregt werden, sich aktiv mit Verhaltensweisen zu beschäftigen, die der Förderung der Gesundheit dienen. Durch die vielfältigen und handlungsorientierten Aufgaben an den verschiedenen Stationen können die Lernenden hautnah erfahren, welche Bedeutung Themen wie eine ausgewogene Ernährung und regelmäßige körperliche Aktivität haben. Sie sind sich dessen bewusst, dass diese Faktoren nicht bloß ihren täglichen Routineablauf, sondern auch ihre Lebensqualität auf lange Sicht in positiver Weise beeinflussen können. Das Ziel dieser Erkenntnis besteht nicht nur darin, neues Wissen zu generieren, sondern auch dazu beizutragen, eine förderliche und optimistische emotionale Haltung gegenüber der eigenen Gesundheit zu entwickeln.

Die Gesamtheit aller Lernziele, sei es im konstruktivistischen, kognitiven und affektiven Bereich, stellt die Grundlage für einen erfolgreichen Lernprozess dar. Gerade im Kontext des Lernens an Stationen im Hinblick auf das Thema Gesundheit wird deutlich, dass die diversen Bereiche der Lernziele eng miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig unterstützen. Es ist ausschlaggebend, dass sämtliche Aspekte in Betracht gezogen werden, damit die Lernenden nicht bloß Kenntnisse erlangen, sondern auch ihre Einstellung, Überzeugungen und Fähigkeiten auf eine Art und Weise ausbauen können, die langfristige Auswirkungen hat. Sobald die Lehrenden die Lernziele klar und eindeutig festgelegt haben, ist es wichtig, sich aktiv darum zu bemühen, diese Ziele in die Lernstationen zu integrieren.

8.3 Thema der Unterrichtseinheit

Unter Bedachtnahme sowohl auf die individuellen Lernmerkmale als auch auf die angestrebten Lernziele bei der Planung des Unterrichts folgt als nächster Schritt die Bestimmung des Themas für die spezifische Unterrichtseinheit. Basierend auf dem Konzept des Lernens an Stationen bietet sie eine strukturierte Einführung, Erarbeitung

und Anwendung des Passivs in Verknüpfung mit der gesellschaftlich relevanten Thematik „Gesundheit“.

Das Grammatikthema lässt sich in mehrere Teilbereiche unterteilen, damit verschiedene Aspekte systematisch behandelt werden. Das sind Passiv, Passiv mit Modalverben und Passiv mit dem Modalverb „sollte“.

Die zu behandelnde hochkomplexe Thematik der Gesundheit unterteilt sich auch in verschiedene Teilaspekte, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben und sie zu ermutigen, sich intensiver mit einem äußerst facettenreichen Thema auseinanderzusetzen, es zu erlernen, zu praktizieren und seine vielfältigen Facetten eingehender zu erforschen. Zu den wichtigen Aspekten für ein gesundes Leben gehören also eine ausgewogene Ernährung sowie regelmäßige körperliche Aktivität und Bewegung. Nur an der zweiten Station im Unterricht widmen sich die Lernenden jeweils ausschließlich einem spezifischen Teilaspekt, während an der ersten, dritten und vierten die Möglichkeit besteht, beide Teilaspekte miteinander zu verknüpfen und in Beziehung zueinander zu setzen.

8.4 Durchführung des Lernens an Stationen zum Thema der Unterrichtseinheit in der Experimentalgruppe

Das Konzept des Lernens an Stationen erlaubt den Lernenden eigenständig und aktiv das Thema der Unterrichtseinheit zu erforschen. Die Methode zielt darauf ab, die Autonomie der Lernenden zu stärken, die Anpassung des Lernens an individuelle Bedürfnisse zu ermöglichen und die intensive Beschäftigung mit den Lehrinhalten zu fördern. Nachfolgend wird die Vorgehensweise bei der Umsetzung dieser Lehrsequenz in der Experimentalgruppe dargestellt.

8.4.1 Phasen des Unterrichtsvorschlags

Die Teilnehmenden an der Experimentalgruppe sollen beim Stationenlernen die vier folgenden Phasen durchlaufen, die den Lernprozess strukturieren (s. 5.3): die Vorbereitungs-, die Einstiegs-, die Rundgangs-, die Arbeits- an den Lernstationen und die Abschlussphase. Es ist jedoch von großer Bedeutung zu unterstreichen, dass die sorgfältige Planung und Vorbereitung einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg dieser Lehrmethode haben.

8.4.1.1 Vorbereitungsphase

Im theoretischen Rahmen wurde bereits eine eingehende Analyse der Unterrichtsplanung durchgeführt, um ein tieferes Verständnis für die Struktur und den Sinn dieser Planung zu erlangen. An dieser Stelle wird deutlich, welche Maßnahmen die Lehrenden ergreifen müssen, um die Lernumgebung und den Unterrichtsverlauf so zu gestalten, dass sie die Methode des Lernens an Stationen effektiv in ihren Unterricht integrieren können.

Es ist ratsam, zu Beginn der Vorbereitung den Klassenraum entsprechend den Anforderungen des Stationenlernens zu organisieren. Es ist erforderlich, dass die Lehrkraft unterschiedliche Stellen des Klassenzimmers identifizieren, an denen sie Anweisungen für die Lernenden platzieren und Materialien zur Bearbeitung bereitstellen. Es ist von großer Bedeutung, ausreichend Raum zur Verfügung zu haben, da beide Lerngruppen gleichzeitig an jeder Lernstation die bereits bereitgestellten Lernmaterialien durchgehen müssen.

Es sollte darüber hinaus nicht außer Acht gelassen werden, dass zu den Arbeitsutensilien, die vorbereitet werden müssen, auch kopierfertige Arbeitsanweisungen gehören, die sogenannten Laufzettel. Sie präsentieren den Lernenden die vier verschiedenen Lernstationen und geben ihnen die Möglichkeit, sich einen umfassenden Überblick darüber zu verschaffen. Es ist außerdem erforderlich, dass die Schilder vor den einzelnen Lernstationen platziert werden. Auf denen ist das Thema der Unterrichtseinheit, deren Teilaspekte oder eine knappe Beschreibung der Aufgabe angegeben.

8.4.1.2 Einstiegsphase

Nachdem alle erforderlichen Vorbereitungen mit großer Sorgfalt abgeschlossen wurden, wird der Grammatikunterricht mit einem gezielt und bewusst ausgewählten Einstieg gestartet, der sich als äußerst lohnenswert erweist, da er eine fundierte Einführung in das Thema der neuen Unterrichtseinheit bietet. Da die Stationenarbeit Lernziele im Bereich sowohl der Grammatik- als auch der Wortschatzvermittlung verfolgt, hat die Einstiegsphase dementsprechend eine Doppelrolle. Zum grammatischen Phänomen dient sie dazu, die Lernenden mit dem Grammatikthema „Passiv“ vertraut zu machen, indem die Lehrkraft den Lernenden die Relevanz und die Anwendungsbereiche des Passivs aufzeigt und sie auf die bevorstehenden Aufgaben einstimmt. Im Hinblick auf das Thema „Gesundheit“ ist es wichtig, dass die

Einführungsphase dazu dient, das Interesse der Lernenden zu erwecken, ihr bereits vorhandenes Wissen zu aktivieren und die Bedeutung des Themas hervorzuheben. Es erfolgt eine gleichzeitige Vermittlung von organisatorischen und inhaltlichen Grundlagen, um sicherzustellen, dass die Durchführung der Stationenarbeit erfolgreich verläuft.

Am Anfang des Unterrichts ist das Thema „Gesundheit“ vorzustellen. Hierbei sollte die Lehrkraft die Relevanz des Themas für die Lernenden hervorheben und eine Brücke zu ihrem täglichen Leben schlagen. Allgemeine Fragen wie beispielsweise „Welche Bedeutung hat die Erhaltung der Gesundheit für das individuelle Wohlbefinden?“ oder „Inwiefern beeinflussen Bewegung, Ernährung und Entspannung deinen Alltag und deine Lebensqualität?“ können dazu beitragen, die Bedeutung des Themas zu betonen und die Lernenden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen.

Da die Lernenden schon das Passiv kennen, sind dann auch allgemeine Fragen zu demselben Thema zu stellen, die diesmal im Passiv formuliert sind. Diese können verwendet werden, um das Verständnis und die Anwendung der Passivkonstruktionen zu üben, indem das Vorwissen aktiviert wird. Beispiele für solche Fragen sind: „Wie wird ein gesunder Lebensstil gefördert?“, „Welche Maßnahmen können zur Vorbeugung von Krankheiten getroffen werden?“ sowie „Warum wird regelmäßige Bewegung von Ärzten empfohlen?“. Die Lernenden werden dazu angeregt, Passivsätze mit Modalverben zu bilden, wenn insbesondere im Aktivsatz ein Modalverb auftritt.

Anschließend folgt die Durchführung der Verteilung der Laufzettel an die Lernenden. Auf diese Weise tauschen sie sich mit der Lehrkraft über die geplanten Lernaktivitäten aus und erhalten von ihr Anleitungen zu den einzelnen Schritten, die zu erledigen sind. Die Erklärung der Lehrkraft beinhaltet eine detaillierte Darstellung der Abfolge und der Organisation der verschiedenen Lernstationen. Zu diesem spezifischen Zeitpunkt ist es möglich, zwei Gruppen zu bilden, und diesen wird mitgeteilt, dass sie während der gesamten Dauer der Stationenarbeit entweder an einigen Stationen als feste Gruppen zusammenarbeiten werden oder an anderen jeder einzelne Lernende selbstständig arbeiten wird.

Die Phase des Einstiegs bildet somit die Grundlage für die nachfolgende Tätigkeit an den nachfolgenden Stationen, indem sie die Lernenden dazu anspricht, das Thema Gesundheit als bedeutsam und fesselnd zu empfinden, und sie auf die bevorstehenden Grammatik-Lerninhalte vorbereitet.

8.4.1.3 Rundgang

Es wird empfohlen, im Falle von Lernenden, die die Anweisungen auf dem Laufzettel nicht verstehen, einen kurzen Rundgang zu unternehmen, um zusätzliche Erklärungen zu geben. In der Folge dessen nehmen die Lernenden aktiv an der Erkundung der verschiedenen Lernstationen teil und bemühen sich eigenständig darum, zu ergründen, welche Aufgaben sie dort bewältigen müssen. Es steht ihnen selbstverständlich frei, sich auch von der Lehrperson leiten zu lassen und Fragen zu stellen. Es ist üblicherweise ratsam, den Rundgang durch die verschiedenen Lernstationen zu nutzen, um sich einen umfassenden Eindruck von der Lernumgebung sowie den angebotenen Lernaktivitäten zu verschaffen.

8.4.1.4 Arbeitsphase an den Lernstationen

In der Arbeitsphase ist geplant, dass vier Stationen zu durchlaufen sind, woran die Lerner die Passivkonstruktionen erarbeiten, während ihnen gleichzeitig Wortschatz zum Thema Gesundheit vermittelt wird. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass sich diese Stationen auch in einigen Aspekten voneinander unterscheiden. Die Unterschiede dazwischen bestehen darin, dass sie eine Vielzahl von Übungen beinhalten, da die einzelnen Stationen auch divergierende Lernziele verfolgen (s. 8.2).

8.4.1.4.1 Erste Station

Die Grundlage für die erste Station bildet eine Herangehensweise, bei der die Lernenden dazu ermutigt werden, sich an Grammatikregeln zu erinnern, eigenständig sie (wieder) zu entdecken und zu verstehen (Raabe, 2002d: 116).

Dazu liegen an dieser Station zwei Stapel von Karten, auf denen gesundheitsbezogene Aktiv- und Passivsätze abgedruckt sind (s. Anhang, S. 62). Die Lerngruppen werden dazu angeleitet, Sätze im Aktiv von Sätzen im Passiv zu unterscheiden. Seitens der Lehrkraft könnte hier ein kurzer Vergleich von Aktiv- und Passivsätzen hier unterstützend sein.

Nachdem Beispielsätze präsentiert worden sind, um die Passivzielstruktur zu verdeutlichen, sind die Lernenden in der Lage, die erste grammatische Regel zur Bildung des Passivs im Präsens zu formulieren, indem sie nicht nur ihr Vorwissen über aktive und passive Strukturen aktivieren, sondern auch auf Grundlage ihrer eigenen Beobachtungen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den präsentierten Sätzen erkennen. Daher ist es von Bedeutung, dass sie ihre Fähigkeit zur kognitiven

Aneignung von Informationen ausbauen, was als initiierender Schritt für das Verständnis von Grammatik im Rahmen der kommunikativen Didaktik angesehen wird (Neuner/Krüger/Grewer 1981). Die Förderung von entdeckendem und problemlösendem Verhalten wird ebenfalls betont, was eine entscheidende Bedeutung im Rahmen des konstruktivistischen Lernkontextes hat, wie von Chrissou (2010: 50) hervorgehoben wird.

Dann ist die von den Lernenden formulierte Regel anzuwenden und zu testen. Jeder einzelne Lernende wird nämlich angewiesen, die bereits erkannten Aktivsätze ins Passiv umzuwandeln, indem sie die selbst abgeleitete Regel umsetzen. Dadurch wird das Regelverständnis gefestigt.

Was die auftretenden Fehler betrifft, ist es von großer Bedeutung, beim Stationenlernen eine eindeutige und gut durchdachte Herangehensweise für die Identifizierung und Korrektur von Fehlern zu entwickeln (Doyé/Peschel 2009). Nach Abschluss der Arbeit an der ersten Station eignet sich dafür die Fehleranalyse im Plenum (Meyer 2015), weil die ganze Klasse eine detaillierte Analyse der üblichen Fehler bei der Bildung des Passivs durchführt und gemeinsam an ihrer Korrektur arbeitet.

8.4.1.4.2 Zweite Station

Die zweite Station ist darauf ausgerichtet, dass sich die Lernenden intensiv mit der Bildung und Verwendung des Passivs mit Modalverben auseinandersetzen, wobei sich der inhaltliche Kontext um das Thema „Gesundheit“ dreht, und zwar um einen bestimmten Aspekt des Themenbereichs Gesundheit. Es handelt sich um Sport und Bewegung, die als eine der effektivsten Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit erweisen.

Das an der Station bereitgestellte Arbeitsmaterial umfasst Fotos und Abbildungen, die Freizeitaktivitäten, verschiedene Hobbys und Tätigkeiten darstellen (s. Anhang, S. 62). An der Wand in der Ecke, wo diese Station eingerichtet ist, hängen auch zwei kleine Pinnwände. Die Lerngruppen sollen sämtliche Bilder und Fotos betrachten und die darauf abgebildeten Aktivitäten mit ihren eigenen Worten erläutern. Die ersten zwei Fotos bzw. Bilder sowie der begleitende Satz darauf haben den Zweck, auf anschauliche Weise den Lerngruppen zu verdeutlichen, welche konkreten Schritte sie ausführen müssen und wie genau sie die Aufgabe an dieser Station bewältigen sollen. Es soll nämlich ein beschreibender Satz im Passiv mit Modalverb von jedem einzelnen Lernenden darüber gebildet werden.

Danach sollen die Lernenden kooperativ in den fest zusammengesetzten Gruppen eine Unterscheidung vornehmen. Das heißt, dass sie förderliche von schädlichen Tätigkeiten für die Gesundheit unterscheiden und die entsprechenden Fotos und Bilder an einer der beiden Pinnwände anbringen sollen. Nach Abschluss dieser Arbeitsanweisung sollen die förderlichen Freizeitbeschäftigungen an der ersten Pinnwand und die schädlichen Gewohnheiten an der zweiten Pinnwand geheftet sein.

Es ist natürlich erforderlich, dass die Lernenden den bereits verteilten Laufzettel vollständig ausfüllen und nach Abschluss der Stationenarbeit Ordnung eingehalten wird (Söder 2006: Online).

8.4.1.4.3 Dritte Station

Diese Lernstation ist darauf ausgelegt, den Lernenden das Modalverb „sollte“ einzuführen und seine Anwendung im Passiv zu erklären. Sie lernen die grammatische Struktur durch eine kreative und praxisorientierte Aufgabe kennen, eingebettet in das Thema „Gesundheit“ und dessen Teilgebiete „gesunde Ernährung“ und „Sport und Bewegung“.

An dieser Station ist eine Staffelei aufzustellen, die für jede Lerngruppe zwei Blätter Papier bereithält, um den Lernenden das Malen, Schreiben und das Erstellen eines Plakats zu ermöglichen. Sie sollen einen Werbetext schreiben, der die Förderung der Gesundheit zum Ziel hat. Dazu sollen sie Empfehlungen formulieren, Ratschläge für eine gesunde Lebensweise geben oder Menschen zur gesunden Ernährung und körperlicher Betätigung ermutigen, indem sie Passivsätze mit dem Modalverb „sollte“ verwenden. Brainstorming ist hier eine passende Methode, da die Arbeit in Gruppen an dieser Lernstation stattfindet. Sobald sie Ideen entdeckt und gesammelt haben, können sie die besten davon aufschreiben und umsetzen. Es ist auch möglich, durch Zeichnen, Malen und Basteln die Effektivität Ihres Werbetextes zu steigern. Aus diesem Grund sind Scheren, Klebstoff, Farbkästen, Filzstifte, Marker und ähnliches verfügbar. Es wird auch angeraten, sich aktiv auf die Suche nach einem geeigneten Werbespruch zu begeben, da dies nicht nur interessant, sondern auch unterhaltsam ist. Der Laufzettel mit den passenden Anweisungen hilft ihnen dabei, einen erfolgreichen Werbetext zu verfassen.

8.4.1.4.4 Vierte Station

An der vierten Station liegt der Schwerpunkt wieder auf der Passivkonstruktion mit dem Modalverb „sollte“, während die zu bearbeitenden Lerninhalte im Zusammenhang mit gesunder Ernährung sowie Sport und Bewegung stehen. An der Station liegen Karten mit gedruckten Fotos und Abbildungen aus. Nochmals werden ungesunde Nahrungsmittel oder Fast-Food, ungesunde Getränke und Verhaltensweisen aufgezeigt (s. Anhang, S. 64). Ein Teilnehmender der Lerngruppe nimmt eine Karte in die Hand und erklärt mit eigenen Worten, was darauf abgebildet ist. Anschließend ist er aufgefordert, einen Passivsatz zu bilden und diesen auf der Karte zu schreiben. Die beiden anderen Teilnehmenden der Lerngruppe sollen im Anschluss nach Möglichkeiten suchen und Ideen präsentieren, die als Alternative zum Verzehr ungesunder Lebensmittel und Getränke sowie zu ungesunden Gewohnheiten dienen können. Wenn viele Optionen vorhanden sind, haben sie die Möglichkeit, sich Zeit zu nehmen und die verschiedenen Vorschläge zu besprechen. Zum Schluss sollten sie die optimale Option wählen und diese auch in schriftlicher Form festhalten. Die restlichen Karten werden in abwechselnder Reihenfolge gezogen, um sicherzustellen, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, verschiedene Rollen auszuprobieren und zu wechseln.

8.4.1.4.5 Abschlussphase

Im Fokus der abschließenden Phase des Stationenlernens zum Grammatikthema „Passivformen“ im Zusammenhang mit Gesundheit stehen die Festigung des Erlernten und die Analyse des Lernprozesses. Während dieser Phase können die Lernenden die Informationen verinnerlichen und ihren eigenen Fortschritt bewerten.

Ein entscheidender Schritt, der in dieser Phase von großer Bedeutung ist, besteht darin, das erworbene Wissen zu festigen. Die Lernenden haben die Gelegenheit, ihre Kenntnisse zu überprüfen und zu vertiefen. Dies kann durch eine gemeinsame Besprechung über die schon erledigten Stationen erreicht werden. Es wird nämlich eine ausführliche Diskussion im gesamten Teilnehmerkreis abgehalten. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie während der Arbeit an den verschiedenen Stationen gesammelt haben, miteinander zu teilen. Es besteht auch die Gelegenheit, über gängige Fehler oder herausfordernde Aufgaben zu diskutieren und in Zusammenarbeit mit der gesamten Klasse und dem Lehrpersonal Lösungsansätze zu entwickeln. Die Lehrperson trägt

dazu bei, diesen Ablauf zu fördern, indem sie spezifische Fragen stellt, wie beispielsweise: „Welche Formulierungen habt ihr als besonders einfach empfunden, um zu konstruieren?“ oder „Seid ihr an einer der Stationen auf Schwierigkeiten gestoßen?“ Die Durchführung einer solchen offenen Diskussion trägt dazu bei, den Dialog zu intensivieren und den Lernenden die Gelegenheit zu geben, von den vielfältigen Erfahrungen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen zu lernen und zu profitieren.

Ein zusätzlicher, bedeutender Aspekt, der in der abschließenden Phase von großer Relevanz ist, besteht darin, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Dabei sind Fragen zu beantworten wie die sich beispielsweise darauf beziehen, welche spezifische Station besonders dazu beigetragen hat, das Verständnis für das Passiv in Verbindung mit dem Modalverb „sollte“ zu vertiefen. Ebenso können Fragen gestellt werden, die darauf abzielen, herauszufinden, an welchen Stationen noch Schwierigkeiten bestehen und welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um Verbesserungen herbeizuführen. Diese kritische Selbstbetrachtung unterstützt die Lernenden dabei, ein Bewusstsein für ihre individuellen Fähigkeiten und Defizite zu entwickeln, um sich gezielt auf künftige Aufgaben und Anforderungen vorzubereiten.

Zum Abschluss fasst die Lehrperson die bedeutendsten Erkenntnisse der Unterrichtseinheit zusammen. Sie hebt hervor, dass die Lernenden nun über die Kompetenz verfügen, Passivsätze unter Verwendung des Modalverbs „sollte“ adäquat zu konstruieren und anzuwenden. Dabei betont sie insbesondere die Verbindung zu dem Themenbereich Gesundheit. Dies trägt dazu bei, den Unterricht auf eine sinnvolle Weise abzuschließen und den Lernenden eine klare Vorstellung von ihren erzielten Fortschritten zu vermitteln. Abschließend gibt die Lehrperson einen Ausblick darauf, wie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in künftigen Aufgaben und im täglichen Leben genutzt werden können, beispielsweise beim Verfassen von schriftlichen Texten oder bei der Teilnahme an Diskussionen zu gesellschaftlichen Fragestellungen.

Während dieser Phase wird das erworbene Wissen nochmals eingehend überdacht, vertieft und auf kreative Weise angewendet, damit die Lernenden die Stationenarbeit mit einem positiven Gefühl verlassen und ein klares Verständnis des Themas erlangen.

8.5 Durchführung traditionellen Grammatikunterrichts zum Thema der Unterrichtseinheit in der Kontrollgruppe

Der konventionelle Unterricht in Grammatik bezüglich des Passivs im Themenbereich der Gesundheit folgt einem Lehransatz, der darauf abzielt, Grammatikregeln systematisch zu vermitteln und ihre Anwendung in gezielten Übungen zu üben. Das Hauptziel besteht darin, den Lernenden das erforderliche Regelwissen zu vermitteln, sie dazu zu befähigen, die Konstruktion des Passivs zu üben und sie dann dazu zu ermutigen, dieses Konzept im spezifischen thematischen Rahmen von „Gesundheit“ anzuwenden.

Da die Lernenden schon die Passivstrukturen kennen, erinnert die Lehrkraft die Lernenden an die Regeln und sofort nach der Wiederholung ist die Bildung des Passivs zu üben. Dazu dienen isolierte mechanische Übungen, wobei die Lernenden Aktiv- in Passivsätze umwandeln. Falls es erforderlich ist, geht die Lehrperson im Klassenzimmer umher, um den Lernenden behilflich zu sein und offene Fragen bezüglich unverständlicher Strukturen zu erläutern.

Wenn die neue Grammatikstruktur „Passiv mit dem Modalverb sollte“ einzuführen ist, wird eine klare, gut strukturierte Herangehensweise erfordert, die den Lernenden dabei unterstützt, die Form, Funktion und Anwendung dieser Struktur auf systematische Weise zu erfassen und anzuwenden. Deshalb ist eine schrittweise Einführung zu wählen, die sowohl eine ausführliche Erläuterung als auch Übungen in Zusammenhang mit Beispielen aus dem Kontext Gesundheit umfasst.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit fasst der Lehrende noch einmal die grundlegenden Regeln und Strukturen des Passivs zusammen. Gemeinsam wird erörtert, aus welchen Gründen das Passiv im Zusammenhang mit Gesundheit so häufig angewendet wird. Die Lernenden äußern Rückmeldungen darüber, welche Aufgaben sie als einfach oder schwierig empfunden haben. Als letzter Schritt erhalten sie eine schriftliche Aufgabe. Dabei sollen sie einen kurzen Text darüber schreiben, wie man seine Gesundheit verbessern kann, und möglichst viele Passivsätze verwenden.

8.6 Reflexion

Die beiden Ansätze des Lernens an Stationen und des traditionellen Unterrichts unterscheiden sich in ihren Herangehensweisen zur Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung. Es ist wichtig, dass die genannten Methoden miteinander gegenübergestellt werden und darüber reflektiert wird, um ihre jeweiligen Vorzüge und

Nachteile kritisch zu betrachten und die Auswirkungen auf den Lernprozess sorgfältig zu untersuchen.

Dazu ist nach Abschluss der Unterrichtseinheit unter den Lernenden ein Fragebogen zu verteilen (s. Anhang, S. 65), was eine äußerst wirksame Methode darstellt, um Feedback von den Lernenden einzuholen und ihre Meinungen und Erfahrungen zu sammeln. Die erhaltenen Resultate (s. Anhang, S.68) sind von großer Bedeutung, wenn es darum geht, eine kritische Analyse des Unterrichts vorzunehmen und Maßnahmen zur Steigerung seiner Qualität zu ergreifen.

8.6.1 Folgerungen

Aus den von den Lernenden gegebenen Antworten lassen sich Folgerungen hinsichtlich sowohl des Stationenlernens als auch des traditionellen Unterrichts ziehen, die zur Reflexion des durchgeführten Unterrichts beitragen. Insgesamt zeigt sich, dass der Unterschied dazwischen wird vor allem in Bezug auf die Faktoren Freude, Interesse, Motivation und Leistung deutlich. Um tiefer darauf einzugehen, sind diese Aspekte zu analysieren.

Was den Faktor Freude betrifft, lässt sich anhand der Analyse der Ergebnisse des Fragebogens feststellen, dass das Lernen an Stationen den Lernenden mehr Spaß durch Abwechslung und Wahlfreiheit macht. Infolgedessen fördern spaßvolle Stationen das Engagement seitens der Lernenden, die sich aktiv daran beteiligen wollen, und ihr Interesse wird durch die Kombination aus Relevanz und Emotionen gesteigert. Natürlich wirkt sich das positiv auch auf deren Motivation aus, indem sie sich mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzen, an den Lernstationen üben und sogar an den anspruchsvolleren weitermachen. Alle oben genannten Faktoren haben in ihrer Gesamtheit einen wesentlichen Einfluss auf die Leistung sowohl qualitativ als auch quantitativ. In dieser Hinsicht wird die Konzentration verbessert, die Genauigkeit und die Tiefe gefördert, fundiertes Wissen erworben sowie besseres Verständnis erlangt. Hinzu kommt die Erhöhung der Produktivität, die Steigerung der Ausdauer, der Arbeitsgeschwindigkeit sowie der Bereitschaft, mehr zu leisten.

Trotzdem birgt das Lernen an Stationen auch Schwächen, die sich sowohl bei der Durchführung identifizieren als auch aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden ableiten lassen. Als die zentrale Schwäche des Stationenlernens wird von den meisten der Zeitmangel erkannt, da bei der Bearbeitung der Stationen die Lernenden oft unter Zeitdruck stehen. Die Stationen sind zwar vollständig bearbeitet, aber das hat zur Folge

die mangelnde Zeit für die Reflexion, deren Rolle für das Verständnis und die Nachhaltigkeit im Lernprozess entscheidend ist, und darauf sollte nicht verzichtet werden.

Im traditionellen Unterricht entstehen dank der klaren Struktur keine Probleme mit der Zeitorganisation. Alle Unterrichtsphasen werden eingehalten und erhalten die ihnen zugewiesene Zeit. Diese Struktur aber bringt zugleich Herausforderungen mit sich. Insbesondere die oft geringe Beteiligung der Lernenden und die Gefahr von Monotonie können dazu führen, dass nicht alle Lernbedürfnisse in gleichem Maße befriedigt werden.

Die Folgerungen verdeutlichen, dass es trotz der bereits vorhandenen positiven Aspekte noch Verbesserungspotenzial gibt. Um mit diesen Herausforderungen umzugehen und die Effektivität des Unterrichts zu steigern, sollten konkrete Maßnahmen in Betracht gezogen werden.

8.6.2 Verbesserungsvorschläge

Nach dem Vergleich des traditionellen Unterrichts und des Lernens an Stationen wird deutlich, dass beide Ansätze ihre jeweiligen Stärken und Schwächen aufweisen. Um die Herausforderungen des Lernens an Stationen in Bezug auf Zeitmangel und mangelnde Möglichkeiten zur Reflexion zu überwinden, empfiehlt es sich, traditionelle Unterrichtselemente zu integrieren. Dazu gehören insbesondere klare Strukturen.

Klare Strukturen beschreiben eine logische und transparente Organisation des Lernens an Stationen, bei der alle Teilnehmenden genau informiert darüber sind, wie der Vorgang gestaltet ist, welche konkreten Schritte unternommen werden müssen und welchen übergeordneten Zielen dabei nachgegangen wird. Dazu ist die Unterrichtseinheit in klar definierte Phasen zu unterteilen, einen ausführlicheren Laufzettel mit hilfreichen Anweisungen zu erstellen und klare Zeitvorgaben für jede Station zu setzen.

Daraus lässt sich schließen, dass klare Strukturen in ihrer Gesamtheit ein effektives Mittel sind, um den Ablauf des Unterrichts effizient zu planen und die vorhandene Zeit effektiv zu nutzen. Durch die Bereitstellung von klaren Strukturen wird eine Orientierungshilfe geboten und es wird vermieden, dass Zeit unnötig verschwendet wird. Auf diese Weise wird es auch erleichtert, den Blick auf die wesentlichen Inhalte und Aufgaben zu lenken.

9. Fazit

Die Antworten auf die Forschungsfragen belegen, dass das Lernen an Stationen eine effektive Methode zur Förderung der Grammatik- und Wortschatzvermittlung ist. Im Verlauf dieser Arbeit wurden sowohl die theoretischen Prinzipien als auch die praktische Anwendung dieser Methode analysiert, um deren Wirksamkeit im Vergleich zu herkömmlichen Lehrmethoden zu beurteilen und passende Lehrmaterialien sowie Aufgabenstellungen zu identifizieren.

Einen besonderen Schwerpunkt der Untersuchung bildete die Frage, inwieweit das Stationenlernen die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz fördert. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Methode besonders gut geeignet ist, um den Lernenden die Gelegenheit zu bieten, Inhalte auf individuelle Weise und in ihrem eigenen Tempo zu verarbeiten. Durch die verschiedenen Aufgabenformate der Stationenarbeit konnten sie vielfältige Gelegenheiten nutzen, um grammatische Strukturen und Wortschatz aktiv zu nutzen und durch regelmäßiges Üben zu vertiefen. Es deutet auch darauf hin, dass die Lernenden durch die schrittweise Bearbeitung der Stationen ein umfassenderes Verständnis sowohl der grammatikalischen Regeln als auch der lexikalischen Inhalte erlangten.

Im Hinblick auf die Lernmotivation erwies sich das Lernen an Stationen als weitaus effektiver als herkömmliche Methoden. Durch die vielfältige Ausgestaltung der Stationen, die Förderung der Eigenständigkeit und die aktive Einbeziehung der Lernenden wurde die Motivation gesteigert und das Engagement erhöht. Die gesteigerte Motivation zeigte sich ebenfalls in den gesteigerten Lernergebnissen, vor allem beim Einsatz von grammatikalischen Strukturen und Vokabular in unterschiedlichen Situationen.

Einer der Hauptfaktoren für diesen Erfolg war die Auswahl der Materialien und Aufgabenformen, die an den Stationen verwendet wurden. Es wird belegt, dass die Effektivität des Stationenlernens deutlich zunimmt, wenn abwechslungsreiche und interaktive Materialien verwendet werden. Besonders gute Ergebnisse wurden mit Aufgaben erzielt, die verschiedene Sinne ansprachen und dadurch den Lernprozess abwechslungsreicher und effektiver machten. Hierzu gehörten Bildmaterialien wie Bilderkarten für den Wortschatzerwerb, kreative Schreibaufgaben und kooperative Lernformen wie Rollenspiele, die die aktive Anwendung der Sprache unterstützen.

Für die zukünftige Praxis empfiehlt es sich, gezielte Leitlinien und Ressourcen für Lehrkräfte vorzubereiten, um die Umsetzung des Stationenlernens zu unterstützen. Zusätzliche empirische Untersuchungen könnten gleichzeitig dazu beitragen, die langfristigen Auswirkungen dieser Methode in verschiedenen Lernumgebungen zu erforschen und ihre Effektivität weiter zu verbessern. Das Stationenlernen trägt nicht nur zur Fremdsprachendidaktik bei, sondern stellt auch eine moderne Alternative zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden dar, die den Bedürfnissen zeitgemäßer Lernumgebungen entspricht.

10. Literaturverzeichnis

Bauer, Roland (1997): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe 1: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen.

Blumstengel, Astrid (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme. (Dissertation). WVB: Berlin. Online: <http://dsor.uni-paderborn.de/de/forschung/publikationen/blumstengel-diss> (Stand 6.10.2024).

Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere, 2 (11–27). Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand 12.10.2024).

Dirk, Lange: Lernen an Stationen. Online: http://friedemann-scriba.de/data/documents/Basics_Stationenlernen_Lange_PG-2007.pdf (Stand: 24.10.2024).

Doyé, Peter / Peschel, Ferdinand (2009): Fehleranalyse und -korrektur im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.

Ebbinghaus, Hermann (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker & Humblot.

Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Band B. Patras: EAP.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> (Stand 28.1.2025).

Fendler, Jan (2008): Funktionale Grammatik im Unterricht. Munich: Grin.

Fischer, Erhard (1997): Die schulische Förderung mehrfachgeschädigter Kinder und Jugendlicher mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Kovac.

Heckhausen, Heinz (1971): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Hegele, Irmintraut (2002): Stationenarbeit. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jackson, Lewis (2021): Unterschied zwischen Semantik und Pragmatik. Online: <https://strephonsays.com/semantics-and-vs-pragmatics-13846> (Stand 8.1.2025).

Kleinschroth, Robert (1992): Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek: Rowohlt.

Köhnen, Monika (1997): Freiarbeit macht Spaß. Dortmund: Modernes Lernen.

Köhnen, Monika / Roos, Erika (1999): Vorhabenorientierte Freiarbeit. Dortmund: Modernes Lernen.

Meyer, Hilbert (2015): Was ist guter Unterricht?. Berlin: Cornelsen Verlag.

Müller, Klaus (1997): Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, 77-112.

Nation, Paul. (2001): Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: University Press.

Neuner, Gerhard / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt.

Nunan, David (1989): Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Overmann, Manfred (2002a): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. In: Bach, Gerhard / Vierboch, Britta (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm.

Overmann, Manfred (2002b): Handlungs- und partnerorientierte Lehrerfortbildung aus konstruktivistischer Sicht. In: Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion, 31. Tübingen: Narr.

Pangarra, Julietta (2023): Online: <https://kurs-kompass.de/projektarbeit-die-aktive-anwendung-des-wissens-in-kursen/> (Stand 18.4.2023).

Quetz, Jürgen (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. (Jürgen Quetz / Gerhard von der Handt, Eds.). Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online:

https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/43---0018w/facet/43---0018w////////nb/0/category/1179.html (Stand 28.1.2025).

Raabe, Horst (2002): Grammatikunterricht beim Deutschlernen: Übungen, Aufgaben und grammatisches Üben. Band D. Patras: EAI.

Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf (Stand 28.1.2025).

Reinfried, Marcus (1999): Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basis-theorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Bach, Gerhard / Vierboch, Britta (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm.

Rösler, Dietmar (2007): E-Learning. Fremdsprachen – eine kritische Einführung, 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Einführungen, 18).

Rüschhoff, Bernd (1999): Wissenskonstruktion als Grundlage wissenschaftlichen Handelns. In: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht, 28. Tübingen: Narr.

Schäfer, Bianca (2022): Grammatik-Regeln für erfolgreichen Spracherwerb und Sprachentwicklung: Wichtige Meilensteine und Tipps. Online: <https://www.sprachtherapie-online.com/blog/grammatik-wichtiger-teil-der-sprache> (Stand 2.12.2024).

Schiffler, Ludger (1991): Schüler lernen über 60 Vokabeln in der Stunde. In: Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. H. 1/1991, S. 84.

Schlemminger, Gerald (2002): Pädagogik und Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard / Vierboch, Britta (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm.

Schmitt, Norbert (2000): Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: University Press.

Söder, Trosten (2006): Der Einsatz der Methode „Lernen an Stationen“ zum Thema „Judentum“ im Fachgymnasium Ökotrophologie - Planung, Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit. Munich: Grin.

Stangl Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2018): Konnektivismus. Online: <http://lexikon.stangl.eu/2268/konnektivismus/> (Stand 28.1.2025).

Stein, Achim (2014): Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler.

Tönschoff, Wolfgang (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. Tübingen: Narr.

Wendt, Michael (2002): 15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard / Vierboch, Britta (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm.

Wicke, Rainer E. (2006): Stationenlernen- was ist das eigentlich? In: Fremdsprache Deutsch“, n.35. München: Hueber.

Wolff, Dieter (1993): Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung. In: Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht.

Wolff, Dieter (2000): Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Henrici, Gert. / Zöfgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Zimmermann, Günther (1977): Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Diesterweg.

Anhang

Arbeitsblatt

Erste Station

Gesundheitsbezogene Aktiv- und Passivsätze:

Der Arzt untersucht die Patienten.

Ein intensives Training wird täglich von den Läufern absolviert.

Der Trainer erklärt die Übungen.

Die gesunde Ernährung der Kinder wird von den Eltern durch Vorbilder gefördert.

Der Ernährungsberater erstellt einen individuellen Diätplan.

Die Forscher entwickeln neue Medikamente.

Die Bedeutung von grünem Gemüse in der Ernährung wird von der Ernährungsexpertin betont.

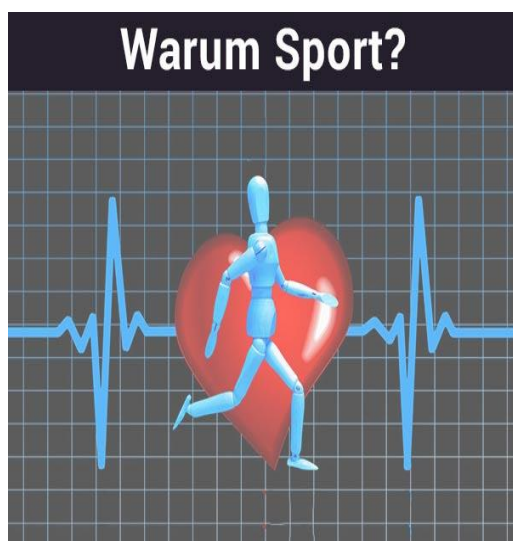
Viele Menschen nutzen Sportapps zur Motivation.

Die Auswirkungen von Bewegung auf die Gesundheit werden von den Sportwissenschaftlern untersucht.

Viele Experten empfehlen tägliche Spaziergänge an der frischen Luft.

Zweite Station

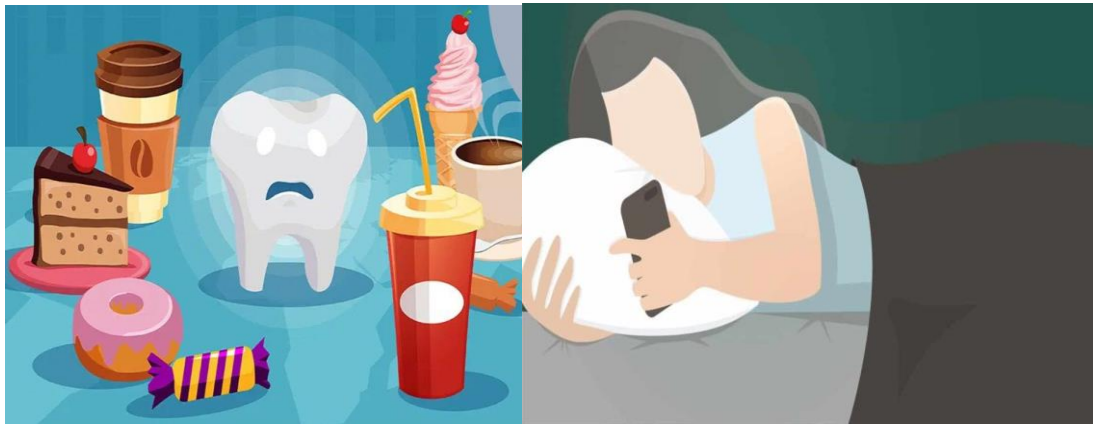
Gesunde Freizeitaktivitäten und schlechte Gewohnheiten darstellende Bilder:





Vierte Station

Bilder mit ungesunden Nahrungsmitteln, Getränken und Verhaltensweisen



*Fragebogen*6 Fragen zum Unterricht

1.) Wie bewertet ihr den Unterricht hinsichtlich der Grammatik- und Wortschatzvermittlung?

- ☐ Sehr viel effektiver
- ☐ Etwas effektiver
- ☐ Gleich effektiv
- ☐ Weniger effektiv
- ☐ Überhaupt nicht effektiv

2.) Inwieweit hat die Unterrichtsmethode euch geholfen, auf individuelle Weise Grammatik und Wortschatz zu lernen?

- ☐ Sehr gut angepasst an mein Lerntempo und -niveau
- ☐ Eher gut angepasst
- ☐ Weder gut noch schlecht angepasst
- ☐ Eher schlecht angepasst
- ☐ Sehr schlecht angepasst

3.) Wie motivierend findet ihr den Unterricht?

- ☐ Sehr motivierend
- ☐ Eher motivierend
- ☐ Weder motivierend noch demotivierend
- ☐ Eher demotivierend

☐ Sehr demotivierend

4.) Wie hilfreich fandet ihr die verwendeten Materialien und Aufgabenformen für das Verständnis von Grammatik und Wortschatz?

☐ Sehr hilfreich

☐ Eher hilfreich

☐ Neutral

☐ Eher unhilfreich

☐ Sehr unhilfreich

5.) Habt ihr eine oder mehr der folgenden Schwierigkeiten während des Unterrichts wahrgenommen?

☐ Zeitdruck

☐ Unklare Anweisungen

☐ Überforderung

☐ Ablenkungen

☐ Materialmangel

☐ Interaktionsprobleme

☐ Räumliche Bedingungen

☐ Sonstiges: _____

6.) Habt ihr während des Unterrichts ausreichend Feedback zur Festigung des Gelernten erhalten?

☐ Ja, die Rückmeldungen waren hilfreich.

☐ Teilweise, ich hätte mehr Feedback benötigt.

☐ Nein, es gab zu wenig Feedback.

Statistische Analyse – Experimentalgruppe

Diese Umfrage erfasst die Bewertung der Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ durch die Experimentalgruppe. Die Teilnehmer bewerteten verschiedene Aspekte des Unterrichts auf einer Likert-Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut).

Frage	Mittelwert	Häufigkeit (%)
Grammatik- und Wortschatzvermittlung	4.9	95%
Individuelle Anpassung	4.8	92%
Motivation durch den Unterricht	5.0	98%
Hilfreichkeit der Materialien	4.8	90%
Feedback zur Festigung des Gelernten	4.3	75%

Schwierigkeit	Mittelwert	Häufigkeit (%)
Zeitdruck	3.9	65%
Unklare Anweisungen	3.2	35%
Überforderung	3.5	45%
Ablenkungen	3.3	40%
Materialmangel	2.8	20%
Interaktionsprobleme	3.1	38%
Räumliche Bedingungen	2.9	25%
Sonstiges	wenig Zeit für Reflexion	60%
	fehlende digitale Tools	20%

Statistische Analyse – Kontrollgruppe

Diese Umfrage bewertet den traditionellen Unterricht hinsichtlich der Grammatik- und Wortschatzvermittlung.

Frage	Mittelwert	Häufigkeit
Grammatik- und Wortschatzvermittlung	2.0	30%
Individuelle Anpassung	2.2	35%
Motivation durch den Unterricht	1.8	25%
Hilfreichkeit der Materialien	2.1	32%
Feedback zur Festigung des Gelernten	3.2	55%

Schwierigkeit		Mittelwert	Häufigkeit (%)
Zeitdruck		3.2	35%
Unklare Anweisungen		3.2	35%
Überforderung		3.9	60%
Ablenkungen		3.7	55%
Materialmangel		4.2	75%
Interaktionsprobleme		3.8	58%
Räumliche Bedingungen		3.0	25%
Sonstiges	Langeweile, Passivität	4.5	80%
	fehlende digitale Tools	3.0	35%