مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية
تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة جامعة تيسمسيلت/الجزائر
ISSN 2571-9882 EISSN 2600-6987
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297
Contemporary Studies is a bi-annual open access International double-blind journal. It is published by the University of Tissemsilt, Algeria.

Volume: 10 / N°: 01 June (2026), p 56-65

Stationenlernen zur Unterstützung handlungsorientierter Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht
Station learning as a means of supporting action-oriented learning processes in foreign language teaching

Seferti Bakhta
bakhta.seferti@univ-tiaret.dz
Ibn Khaldoun-Universität Tiaret
(Algerien)

Empfangen: 16/02/2026 Angenommen: 19/04/2026 Veröffentlicht: 02/06/2026

Kurzfassung: Die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Lernenden, die Fremdsprache auszuüben. Sie wendet sich gegen das reine Auswendiglernen und die traditionelle Unterrichtsform. Für ihre Umsetzung steht das Stationenlernen. In diesem Beitrag wird die praktische Umsetzung des Stationenlernens untersucht, insbesondere dessen Einteilung, Phasen sowie Chancen und Herausforderungen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Aus einer didaktisch empirischen Sichtweise wird ein Unterrichtsversuch für Stationenlernen vorgestellt. Das verfolgte Ziel in diesem Beitrag besteht vor allem darin, die didaktischen Potenziale dieser Methode aufzuzeigen, insbesondere im Hinblick auf die Aktivierung und Motivation der Lernenden.
Schlüsselwörter: Stationenlernen; Handlungsorientierung; Fremdsprachenunterricht; Universitätskontext; Motivation.
Abstract: Action-oriented foreign language teaching enables learners to practice the foreign language. It rejects rote learning and traditional teaching methods. Station learning is used to implement this approach. This article examines the practical implementation of station learning, in particular its structure, phases, opportunities, and challenges in action-oriented foreign language teaching. From a didactic empirical perspective, a teaching experiment for station learning is presented. The main objective of this article is to highlight the didactic potential of this method, particularly with regard to activating and motivating learners.
Keywords: Station learning; action orientation; foreign language teaching; university context; motivation.

1.Einführung

Sowohl das autonome als auch das kooperative Lernen werden in einem Fremdsprachenunterricht beabsichtigt. Dies kann anhand vielartiger Methoden erreicht werden. Becker (2007, S.139) vertritt die Auffassung: „Generell muss von einer Lehrerin erwartet werden, dass sie sich für neuartige Methoden hält, sie aufgreift, mit ihnen experimentiert und – falls sie die Methode als sinnvoll erachtet – in das vorhandene Repertoire integriert. Fehlt es an dieser Offenheit, besteht die Gefahr der Methodenmonotonie und des Burnout-Syndroms.“ Im Fokus dieser Überlegungen steht die Auffassung von Hallet (2006, S.34), der stellt dar: „Lern- und Vermittlungsprozesse können auf viele verschiedene Weisen initiiert und

gestaltet werden. Für einen abwechslungsreichen, ganzheitlichen und den verschiedenen Lernstilen angemessenen Unterricht müssen Lehrer/innen über ein reichhaltiges Methodenrepertoire verfügen.“ Von daher kann das Ziel dieses Artikels geklärt werden, das darin besteht, ein differenziertes Bild des Fremdsprachenunterrichts zu entwerfen. Auch ermittelt werden soll, inwieweit Instrumente und Möglichkeiten für den Umgang mit dem Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen von einer dienenden Rolle sind.

Bei der Beschäftigung mit dem Stationenlernen und dessen Bezug zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht wird die folgende Forschungsfrage zugrunde gelegt:

- *Inwiefern trägt das Stationenlernen zur Förderung eines handlungsorientierten und kompetenzbasierten Fremdsprachenunterrichts bei?*

Um diese Frage zu beantworten, wird von der folgenden Arbeitshypothese ausgegangen:

- *Das Stationenlernen steigert durch seine handlungsorientierte Struktur die Motivation, Selbstständigkeit und aktive Sprachverwendung der Lernenden und führt somit zu einem nachhaltigen Fremdsprachenerwerb.*

Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht lässt sich in erster Linie mit der Relevanz des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, dessen theoretischer Fundierung und Verknüpfung mit Konstruktivismus auseinandersetzen. Dieser Artikel umfasst grundsätzlich den Umgang mit dem Stationenlernen als didaktisches Konzept. Es werden infolgedessen die praktische Umsetzung des Stationenlernens im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, die Einteilung und Phasen des Stationenlernens sowie die Chancen und Herausforderungen, die es in sich tragen kann, behandelt. Es lässt sich mit einem Praxisbeispiel für Stationenlernen und zwar mit Ablauf und Diskussion dieses Unterrichtsversuchs abschließen.

2.Zur Relevanz des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts

Surkamp (2010, S.98) stellt klar, „[d]as Prinzip der Handlungsorientierung hat sich seit Ende der 1980er Jahre zu einem der einflussreichsten Konzepte der Fremdsprachendidaktik entwickelt. Sowohl in der fachdidaktischen Grundlagenforschung als auch in der Methodenentwicklung und der Lehrwerkgestaltung hat sich die Handlungsorientierung als vieldiskutiertes (fremdsprachen)didaktisches Prinzip etabliert.“ Nach Jank und Meyer (S. 402ff) lässt sich handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht durch die folgenden zentralen Merkmale auszeichnen. Darin liegt seine Relevanz beim Fremdsprachenlernen. Das Lernen erweckt diesbezüglich die kognitiven Fähigkeiten des Lernenden beispielsweise anhand Learning by doing und es stärkt die Teamfähigkeit bei der Lerngruppe und das Gefühl für die Sprache. Mit dieser Ganzheitlichkeit wird der langfristige Lern- bzw. Kompetenzzuwachs erzielt. Der Lernerfolg kann bei Handlungsorientierung gesteigert werden, da der Lernprozess auf das Interesse der Lernenden gerichtet ist. Die Lernenden beteiligen an der Planung und Durchführung des Unterrichts und somit sind sie selbsttätig. Die kollektive Arbeit äußert sich in Projekte, dabei interagieren die Teilnehmer aktiv miteinander und unterstützen sich. Die Lernenden übernehmen gemeinsam die Verantwortung beim Lernprozess.

Bach und Timm, (2003, S.12) meinen, die sozialen Kompetenzen werden allmählich trainiert, darunter wird gemeint, gemeinsames Handeln steht im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Was sich noch positiv auswirkt, dass Lernprozesse und -produkte reflektiert werden. Es wird geplant, diskutiert, strukturiert, präsentiert, bewertet und evaluiert. Die Sprache wird demnach entwickelt. Hier sei noch einmal auf Delius et al. (2021, S. 12) hinzuweisen, dass

handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht hauptsächlich dazu beiträgt, Lernende aktiv einzubeziehen und nachhaltige Lernprozesse zu fördern.

2.1 Theoretische Fundierung der Handlungsorientierung – Verknüpfung mit Konstruktivismus

Der Fremdsprachenunterricht hat viele Wege und Methoden erkannt. Von Zeit zu Zeit ist er neuorientiert, um bestimmte Lernzielsetzungen zu erreichen und gewisse Merkmale und Prinzipien zu erfüllen. Targonska und Jakosz (2024, S.7) erfassen in dieser Hinsicht, „[i]m Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik sowie die Fremdsprachenlehre und -lernforschung konnten in den letzten 100 Jahren schon mehrmals Wendepunkte beobachtet werden. Diese bezogen sich auf viele Aspekte der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenlernens." Zugunsten der Veränderung des Fremdsprachenunterrichts seitens der Lernenden ist die Lerntheorie Konstruktivismus entwickelt. In der Handlungsorientierung lassen sich die Konzepte der Lerntheorie Konstruktivismus äußern. Einer der ersten Begründer dieser Lerntheorie ist Jean Piaget. Piaget (1970, S.15) vertritt die Meinung, dass das Wissen nicht passiv aufgenommen wird, sondern aktiv konstruiert. Es kann auf seine folgende Aussage zurückgegriffen werden: „Wissen ist nicht eine Kopie der Wirklichkeit, sondern ein System von Transformationen, die auf der Erfahrung beruhen und deren Ziel es ist, Strukturen hervorzubringen." Sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Tätigkeiten sind entscheidend. Die Umsetzung des Konstruktivismus bedeutet laut Suhrkamp (2010, S.143) vor allem, dass das Lernen „selbstgesteuerter, autonomer, selbstverantwortlicher Konstruktionsprozess verstanden. Dies bedeutet eine Abkehr vom Instruktivismus und ein Votum für konstruktivistische Lerngestaltung, d.h. die Schaffung einer Lernumgebung mit komplexen Unterrichtsinhalten sowie authentischem Lebensbezug und Lernmaterialien, Rückgriff auf metakognitive Elemente, d.h. auf Lernstrategien und Lerntechniken, Einbeziehung von Projektunterricht und kooperativem Lernen."

Im folgenden Zitat von Suhrkamp (2010, S.143) wird deutlich, welche didaktische Maßnahmen zeichnen den Fremdsprachenunterricht aus konstruktivistischer Sicht aus: „Insgesamt wird eine theoretische Grundlage für Ansätze offenen Unterrichts gelegt und FU durch Arbeit in Kleingruppen, die Publikation von Lernergebnissen im Klassenzimmer, die Bereitstellung zahlreicher Materialien, das Führen eines Lernertagebuchs, konsequente Einsprachigkeit und Nutzung der Fremdsprache als Arbeitssprache, gemeinsame Evaluation in der Fremdsprache sowie Authentizität der Interaktion gestaltet."

3. Stationenlernen als didaktisches Konzept

Stationenlernen ist vor allem eine handlungsorientierte Lernmethode, bei der unterschiedliche Lernstationen innerhalb eines Raumes aufgebaut werden, die ein gemeinsames Oberthema haben. Nach Püttmann und Rogowski (2008, S. 2 f.) gilt, dass an jeder Station ein Aspekt des Themas mit einer Aufgabe bearbeitet wird, wobei sich Material und Aufgabenstellung von Station zu Station unterscheiden. Im DaF-Kontext macht das ZUM-Deutsch-Lernen-Wiki ersichtlich, „Stationenlernen ist eine Form des offenen Unterrichts, in der Schüler individuell oder in Kleingruppen aktiv und selbständig tätig werden. Der Lehrer stellt "Lerninseln" bereit. Das Material der verschiedenen Lernstationen kann sich um ein Thema zentrieren, kann sich an den verschiedenen Lernwegen orientieren oder kann zur Wiederholung der Stoffe dienen." Loo (2017, S.6) bemerkt nachdrücklich, dass der Einsatz des Stationenlernens als Variationsform erfolgen kann, wenn es große Lerngruppen in dem Fremdsprachenunterricht gibt. Da steht für den Lehrenden keine Möglichkeit, einzelne Lernende gezielt zu fördern und zu berücksichtigen.

In diesem Sinne kann weiterhin auf die Auffassung von Loo (2017, S.6) zurückgegriffen werden: „Abwechslung bedeutet nicht, dass wir nicht eine ganze Stunde oder länger bei der gleichen Sache bleiben können. Es bedeutet vielmehr, dass wir die Arbeitsweise variieren müssen. Wenn die Lernenden beispielsweise eine Weile still gelesen haben, können sie sich dann in Paararbeit gegenseitig vorlesen. Wenn die Klasse sehr aktiv war, wird es Zeit für eine ruhigere Aktivität." Immerhin im Hinblick auf die unterrichtliche Variierung kann aufgefasst werden, dem Stationenlernen liegt die Optimierung der Binnendifferenzierung zugrunde. In Anlehnung an Loo (2017, S.5) ist „die Binnendifferenzierung ein weiteres Prinzip, um die Lernenden zu aktivieren und dabei ihre individuellen Lernbedürfnisse, ihren Kenntnisstand, ihre bevorzugten Lernwege und ihre Interessen durch ein entsprechendes Lernangebot zu berücksichtigen. Binnendifferenzierung ist die methodische Möglichkeit, den Lernprozess der Lernenden in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten – beispielsweise durch Aufgaben von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder die Setzung von Themenschwerpunkten."

3.1 Praktische Umsetzung des Stationenlernens im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Nach Angaben von Wikipedia wurde das Prinzip des Stationenlernens im Jahr 1952 von Ronald Ernest Morgan sowie Graham Thomas Adamson entwickelt. Die Idee des Stationenlernens stammt aus dem Sport („circuit training"). Beim Sport können die Sportler eine Anzahl von Übungsstationen entweder in einer Reihe oder in freier Auswahl durchlaufen.

Im Fremdsprachenunterricht kann Stationenlernen Lernzirkel, Lernen an Stationen oder Übungszirkel genannt werden und es besteht vor allem darin, wenn die Lernenden in einer selbstorganisierten sozialen Atmosphäre lernen und darüber hinaus vielfältige Aufgaben bewältigen. In einer Unterrichtsstunde arbeiten die Lerner gemeinsam an verschiedenen Aspekten des behandelten Lernstoffs. Fast jede 10 Minuten wechseln die Lerner den Platz und die damit gebundene Arbeitsweise, deswegen bedarf das Stationenlernen mehr Zeit für die Vorbereitung. Alle Fertigkeiten können ausgeübt werden.

Besonders deutlich wird dies bei Wicke (2006, S.05), der schreibt: „Bei dieser Methode handelt es sich um ein (Material)-Angebot an mehreren Lernstationen zu bestimmten Themen. An jeder Lernstation befindet sich ein einzelner Arbeitsauftrag bzw. ein Angebot, das die Lernenden autonom bearbeiten und mitgestalten. Die Arbeitsstationen können sich sowohl im Klassenzimmer, aber auch außerhalb befinden."

3.2 Einteilung und Phasen des Stationenlernens

Die Stationen können in unterschiedliche Arten zum Vorschein kommen. Janíková (2011, S.151) legt dar, „[d]ie Pflichtstationen müssen gemacht werden und dienen zur Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung. Die Wahlstationen können gemacht werden und dienen der Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung."

Die didaktische und methodische Webseite teachSam bietet eine andere Einteilung an. Sie erweitert die Einteilung noch um **die Fest-, Außen- und Parallelstation**. Hierbei handelt es sich also um „feste Stationen, auch mitunter fixe Stationen genannt, sie sind Stationen, die an einer bestimmten Stelle aufgebaut sind und an denen selbst die Arbeitsaufgabe bewältigt werden muss."

Außenstationen zeichnen sich dadurch aus, dass Stationen in einem Lernzirkel stehen, „die - räumlich gesehen außerhalb des Klassenzimmers, Kursraumes etc. aufgesucht werden müssen, um bestimmte Lernaufgaben angehen zu können. Dabei kann es sich um schulische oder außerschulische Stationen (Lernorte) handeln. Außenstationen fördern häufig die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Für

den Lehrer wie den Ablauf des Lernzirkels können sie aber auch einen erhöhten Organisationsaufwand erforderlich machen.“ Egle (2023) macht darauf aufmerksam, „[a]ls Parallelstationen werden Stationen in einem Lernzirkel bezeichnet, die an einer Station unterschiedliche Zugänge zur Bearbeitung einer Aufgabe ermöglichen. So kann das jeweilige Arbeitsziel an dieser Station mit unterschiedlichen Sinnen (hörend, sehend etc.) oder auf verschiedenen Arbeitswegen erreicht werden.“

Das Stationenlernen enthält mehrere Phasen: die ausführliche Planung bzw. die Vorbereitung des Lehrers; der Lehrer führt das Thema ein, er erklärt die Anforderungen an die Lerner und im Anschluss an dieses Einstiegsgespräch findet die Stationenarbeit statt, also die Aufgaben werden fertiggestellt und die Ergebnisse werden ggf. wiederholt, auf diese Weise werden sie besser behalten; es soll erklärt werden, wenn die Teilnehmer mit einer Station fertig sind, sollen sie zu der nächsten Station wechseln. Die Nachbereitung äußert sich in das Sammeln und das Vergleichen der erarbeiteten Aufträge in den Gruppen.

Am Ende einer Einheit werden die Ergebnisse rekapituliert und kritisch bewertet. Damit wird der Plenumsunterricht zugunsten des Gruppenunterrichts aufgegeben.

3.3 Stationenlernen: Chancen und Herausforderungen

Zur umfassenden Beurteilung des Stationenlernens ist es erforderlich, die positiven und die negativen Aspekte des Stationenlernens zu betrachten.

-Stationenlernen ermöglicht es, kreativ im Team zu arbeiten. Die Lernenden können dabei die Lernabläufe moderieren. Die Arbeit an Stationen kann zugleich als Ausgangspunkt für die anderen Formen genommen werden.

-Arbeit an Stationen bestärkt die Einschätzung der eigenen Fähigkeit. Der Lerner übernimmt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Somit werden die Lernautonomie und Individualisierung erhöht. Husinec (2016, S.35) bemerkt nachdrücklich, „Stationenlernen kann den studienbegleitenden DaF-Unterricht durch Variabilität, Selbstkontrolle und Verantwortungsübernahme bereichern.“

-Durch das Stationenlernen können die Kursteilnehmer besser begreifen, dabei kann die sprachlich-kognitive Dominanz verringert werden.

-Beim Lernen an Stationen sind die Lernenden aufgefordert, verschiedene Lernangebote zu erledigen, welche in einem thematischen Zusammenhang stehen. An den Lernstationen steht eine Erledigung der Aufgaben. Nach Kraus und Tille-Koch (2023, S. 07) sei auch am Rande erwähnt werden, beim Arbeiten an Stationen besteht die Möglichkeit, eine differenzierte Förderung zu erweitern, indem Lernende individuell Schwerpunkte setzen und im eigenen Tempo arbeiten.

-Anhand des Einsatzes des Stationenlernens wird die Binnendifferenzierung angewendet, dabei werden leistungsschwache und leistungsstrake Kursteilnehmer auf der einen Seite sowie weibliche und männliche Teilnehmer auf der anderen Seite Arbeitsaufträge gruppenspezifisch arbeiten.

-Arbeit an Stationen lässt die Gesprächskultur innerhalb des Unterrichts entfalten. Es gilt, die Lernenden zu Wort kommen zu lassen, deren Weltanschauungen und Denkweisen Raum zu geben und einen Austausch unter den Lernenden anzubahnen und zu fördern. Zudem zeigen experimentelle Daten von Schopf et al. (2018), dass Stationenlernen dazu fungieren kann, die Lernmotivation und -leistung im fachspezifischen Unterricht zu verbessern.

-Es darf nicht übersehen werden, dass Herausforderungen beim Umsetzen des Stationenlernens getroffen werden. Lusar (2004, S. 5) macht darauf aufmerksam, „Stationenlernen bietet viele Chancen, muss aber kritisch gesehen werden, da die Organisation und Kontrolle des Lernprozesses hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellen.“

4. Praxisbeispiel für Stationenlernen – Unterrichtseinheit „Reisen“

Im Rahmen des dargebotenen Studienprogramms des Bachelorstudiums in Algerien: Fachbereich LLE (Lettres et Langues étrangères), das vom nationalen pädagogischen Ausschuss für den Bereich Literatur und Fremdsprachen (CPND-LLE) vorgeschlagen wird, steht für das Fach: „Mündlicher und schriftlicher Ausdruck" im zweiten Studienjahr das Thema „Reisen", das im Folgenden mittels Stationenlernens behandelt werden kann. Dieses Thema wird ausgewählt, weil es über verschiedenartige Aspekte verfügt, beispielsweise Arbeit an Wortschatz, Grammatik, Textverstehen, Sprechen und Schreiben usw.
Der Inhalt „Reisen" ist in erster Linie ein alltägliches Thema, das motivierend und interkulturell ist. Es besteht eine Möglichkeit des interkulturellen Einsatzes, weil Reisegewohnheiten aus verschiedenen Ländern hier behandelt werden können. Im Hinblick auf diesen Themenbereich kann bestätigt werden, dass die Handlungskompetenz durch das Planen von Reisen, das Erzählen von Erfahrungen, die Wiedergabe von Informationen entwickelt werden kann.
Im Rückblick auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) kann erwähnt werden, das Thema Reisen bezieht sich direkt auf die Kann-Beschreibungen auf Niveaustufen A2- B1, dass der Kursteilnehmer beispielsweise eine einfache Reisebeschreibung verfassen und über Erfahrungen berichten kann. (Trim et al. 2001, S. 64 f.).
Für die Behandlung dieses Themas lässt sich mit dem Text Urlaubsbrief auseinandersetzen. Das ist ein Brief aus Südfrankreich, er wird von Klaus an Thomas geschrieben und dabei werden Reiseerlebnisse erzählt.

4.1 Praxisbeispiel für Stationenlernen – Unterrichtseinheit „Reisen" – Ablauf

Für die Durchführung der Stationenarbeit können folgende Ziele skizziert und thematisiert werden:
- Sprachliche Kompetenzen: Wortschatz erweitern/ Zeiten „Präteritum" und „Perfekt" wiederholen/Texterfassen praktizieren.
- Kommunikative Kompetenzen: Mündliche Ausdrucksfähigkeit durch Gespräche, Rollenspiele und Debatte entwickeln/ Schriftliche Ausdrucksfähigkeit durch das Verfassen von Reiseberichten, Beschreibungen, kurze Texte fördern.
- Methodische Kompetenzen: Selbstständiges Lernen stärken/ Partner- und Gruppenarbeit als Lernstrategien unterstützen.
- Interkulturelle Kompetenzen: Kulturelle Unterschiede beim Reisen zeigen/ Eigene Erfahrungen mit Reisen reflektieren und mit den anderen vergleichen
- Übergreifende Kompetenzen: Weiterlernmotivation/ Selbstreflexion und kritisches Denken verbessern.

***Ablauf*:** Der Ablauf lässt sich in die drei wichtigsten Etappen „Einstieg – Erarbeitung – Sicherung" erfolgen. Diese Phasen äußern sich in das Folgende:
Einführung (10 Min.): In dieser Phase wird das Thema eingeführt. Im Plenum kann darüber diskutiert werden, worin die Studierenden gereist sind. Auf diese Art und Weise kann das Thema kurz aktiviert werden.
Stationen (je 10 – 15 Min.): An jeder Station arbeitet eine Gruppe der Kursteilnehmer zusammen. Von einer Station zu anderer Station ändern sich die Kursteilnehmer, ebenso die Arbeitsaufgaben.
***Station 01*:** Die Studierenden lesen den Brief durch und beantworten Fragen zum Text beispielsweise: Nennen Sie die Abfahrts- und Ankunftszeiten von Klaus. Welches Problem gab es in Paris? In welcher Stadt lebt Thomas? usw. Es kann auch auf dichotome Übung (fast 7 Richtig/Falsch-Fragen) zurückgegriffen werden, beispielsweise: Seit Weihnachten spart Klaus Geld für seine Reise nach Frankreich (richtig / falsch). Klaus ist mit dem Thalys von Aachen nach Paris gereist (richtig / falsch) usw. Hier können die Studierenden eine Informationsentnahme-Übung oder einen Lückentext schreiben. Das Lesen ist demnach multidimensional. Die

Studierenden können damit analysieren, visualisieren, strukturieren und produzieren.

***Station 02*:** An dieser Station können die Studierenden am Perfekt arbeiten, indem sie alle Verben im Text unterstreichen, die im Perfekt stehen. Sie können sich darüber austauschen, wann das Perfekt benutzt werden soll. Eine andere Alternative besteht darin, dass jede Lerngruppe die Verben ins Präteritum umwandelt und den Unterschied bespricht. Die Stationen-Teilnehmer können darüber diskutieren, welche Verben mit „sein" und welche Verben mit „haben" gebildet werden. Eine kommunikative Übung kann errichtet werden, wenn Lehrer und Studierende Fehlerjagd spielen, indem Sätze mit falscher Perfektbildung geschrieben werden und die Teilnehmer die Sätze berichtigen. Es kann ggf. an Padlet-Tafel gearbeitet werden, dabei können typische Perfektformen im Alltag gesammelt und visualisiert.

***Station 03*:** Die Studierenden an dieser Station können alternativ alle Wörter im Text unterstreichen, die zum Thema „Reisen" gehören, beispielsweise „Zug", „umsteigen", „Hotel", „Rezeption" u.Ä., danach können sie eine Mindmap für den Begriff „Urlaub" erstellen. Sie können möglicherweise an Synonymen und Antonymen arbeiten. Sie können Wortfelder bilden und Wörter ordnen beispielsweise Transportmittel, Unterkunft usw. und an Kollokationen arbeiten, Beispiele: eine Reise buchen, einen Urlaub verbringen, ein Hotelzimmer reservieren, ins Reisezentrum gehen, eine Fahrkarte kaufen, eine Stadtbesichtigung machen, ein Zimmer aufräumen, einen Koffer packen …usw.

***Station 04*:** Der Wortschatz, den die Studierenden an der Station 03 zusammenstellen, wird an der Station (04) des schriftlichen Ausdrucks verwendet, indem sie einer Freundin oder einem Freund ihre vorige Urlaubsreise in Form einer informellen E-Mail beschreiben können. Die Kursteilnehmer können auch eine Postkarte schaffen, indem sie ihren schriftlichen Text mit einem Bild oder einer Zeichnung begleiten lassen oder einen Reiseblogbeitrag erstellen, der für mehrere Leser gedacht ist. Die Teilnehmer können Texte tauschen und 3 neue Wörter und Formulierungen markieren.

***Station 05*:** Produktiv können die Studierenden auch sein, indem sie ein Rollenspiel basierend auf der Frage „Wie war deine Reise". Die Studierenden spielen Dialoge mit verteilten Rollen. Andere Impulsfragen und Redemittel sind demnach zu verwenden: Wie lange warst du dort? Mit wem warst du? Wie war das Wetter? Welche Sehenswürdigkeiten hast du besucht? Was hat dir besonders gefallen/ nicht gefallen? Es hat mir … gefallen. Es war interessant/ langweilig, weil…Die Leute waren ...usw.

Abschluss (10 Min.): In dieser Phase reflektieren die Studierenden den gesamten Lernprozess. Sie überlegen vor allem, welche Station ihnen gefällt bzw. welche Station für sie am effizienten ist.

Der Text: Urlaubsbrief

Hallo Thomas,
sonnige Grüße aus Südfrankreich! Ich habe dir, glaube ich, zuletzt im April geschrieben. Da habe ich am Schreibtisch gesessen und in den Regen geschaut. Es hat zwei Wochen lang am Stück geregnet - ich erinnere mich gut. Schon zwei Monate vor meiner Reise bin ich richtig urlaubsreif gewesen. Ich habe bis dahin nur kleine Ausflüge gemacht. Ich weiß es noch: Ich habe mich so sehr auf den Urlaub gefreut und seit Weihnachten viel Geld für meinen Urlaub gespart. Und jetzt sitze ich hier auf der Terrasse in meinem Hotel, sehe aufs Meer und trinke ein Glas Rotwein! Es hat tatsächlich geklappt. Vor drei Tagen bin ich morgens um neun in Aachen in den "Thalys" eingestiegen und nach Paris gefahren. Die Fahrt ist sehr angenehm gewesen. Dann aber hat es ein Problem gegeben: Die Métro nach Paris Lyon ist ausgefallen, ich habe eine andere U-Bahn nehmen müssen, und ich habe schon Angst bekommen: Verpasse ich meinen Anschlusszug? Komme ich etwa auf dem Bahnsteig an und der Zug fährt mir vor der Nase weg?! Aber

dann ist doch alles gutgegangen. Die Fahrt nach Nizza hat insgesamt rund zehn Stunden gedauert, und abends um viertel nach sieben bin ich in Nizza aus dem Zug gestiegen. Was soll ich sagen? Die Sonne hat noch geschienen, es ist warm gewesen. Urlaubsfeeling pur! Ich bin mit dem Taxi zum Hotel gefahren, die Straße führt immer am Strand entlang. Ich habe das Meer gerochen, alleine diese Taxifahrt ist herrlich gewesen (und ich habe dem Taxifahrer ein dickes Trinkgeld gegeben)! An der Rezeption im Hotel sind alle sehr freundlich gewesen. Ich habe Französisch gesprochen und fast alles verstanden - der Portier und der Page haben aber auch sehr langsam gesprochen. (Ich habe übrigens tatsächlich noch einen Kurs an der VHS gemacht. Das ist gut gewesen, mein Französisch wird von Tag zu Tag besser.) Tja, und jetzt sitze ich hier auf der Terrasse, sehe aufs Meer und trinke einen Rotwein. Es ist einfach herrlich! - Ich muss jetzt Schluss machen, mein Essen kommt gleich. Grüß deine Familie! Ich melde mich in ein paar Tagen noch mal.
Viele Grüße
Klaus

Quelle: Deutscholympiade. (2014). *9. Klasse*. Abgerufen von https://olymp.am/sites/default/file/problems/9%20tester-patasxan.pdf (Zugriff am 02.06.2025).

4.2 Diskussion des Praxisbeispiels

Mit diesem Praxisbeispiel kann erschlossen werden, mit den verteilten Aufgaben an den Stationen können verschiedene sprachliche interkulturelle methodische und kommunikative Kompetenzen entwickelt werden. Die Lernenden können in geeignetem Lerntempo an Aufgaben arbeiten. Dabei können fast alle Sozialformen übernommen werden. Das Stärken der Kooperation und Teamfähigkeit ist bemerkenswert. Dieses didaktische Prinzip ist motivierend, wie auch Schopf et al. (2018) in den theoretischen Grundlagen hervorheben. Positiv wirkt sich der Einsatz und demnach die Förderung der Binnendifferenzierung aus. Die Lernenden lernen voneinander, insbesondere wenn Studierende von einer Station zu anderer Station sich ändern. Selbstkontrolle und Eigenverantwortung sind in diesem Zusammenhang zu finden. Dies bestätigt Husinec (2016) in seinen erwähnten Auffassungen. Einige Stationen benötigen mehr Zeit in Bezug auf andere. Auch wenn Stationenlernen nachhaltige Lernergebnisse ermöglicht, gelten für dessen Einsatz die Organisation, Planung und Vorbereitung als eine Herausforderung.

5. Schlussfolgerung

Abschließend analysiert, dass Stationenlernen als ein didaktisches Konzept durch seine handlungsorientierte Struktur einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Motivation, der Sprachverwendung und der Eigenständigkeit bildet. Es hat sich während der Beschäftigung mit dem Stationenlernen als ein effizienter Weg für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ergeben, dass durch den flexiblen Aufbau der Stationen Möglichkeiten der individuellen Lernkompetenzen unterstützt werden, indem Lernende eigene Schwerpunkte setzen, sich selbständig und in ihrem Tempo mit dem Material beschäftigen. Gleichzeitig stellt diese Methode aber auch hohe Anforderungen an Planung, Organisation und Gestaltung der Materialien. Die Umsetzung gliedert sich in Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsphasen. Stationen lassen sich nach Pflicht-, Wahl-, Außen- und Parallelstationen unterscheiden. Für die Praxis heißt es, das Stationenlernen kann vor allem erfolgreich zum Einsatz kommen, wo Zeit, Raum und methodische Vorbereitungen vorhanden sind. Besonders gewinnbringend ist es in Kombination mit kooperativen Arbeitsformen und mit Reflexionsphasen, in denen Lernende ihre Erfahrungen austauschen, vertiefen und festigen können.

Im Zusammenhang mit dieser Thematik eröffnet auch ein Potenzial für digitale Weiterentwicklungen neue Perspektiven: Online-Stationen (digitale Stationenarbeit), Lern-Apps, interaktive Online-Übungen oder hybride Lernarrangements können die Flexibilität erweitern und die Lernenden zusätzlich

motivieren. Zukünftige Forschung sollte mehr darauf fokussieren, wie solche Stationenarbeiten mit digitalen Formen sinnvoll verbunden werden, um den Fremdsprachenerwerb nachhaltig zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

-Bach, G. & Timm, J.-P. (2003). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Francke Verlag. Tübingen & Basel.
-Becker, G. E. (2007). *Unterricht planen: Handlungsorientierte Didaktik Teil I*. Beltz Verlag. Weinheim & Basel.
-Delius, K., Surkamp, C. & Wirag, A. (Hrsg.). (2021). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Universitätsverlag Göttingen. Göttingen.
-Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Klett Lernen & Wissen. Stuttgart.
-Husinec, S. (2016). Stationenlernen im studienbegleitenden Deutsch als Fremdsprache. In *Fremdsprache Deutsch, Heft 55 „Lernaufgaben und Lernarrangements“* (S. 35). Friedrich Verlag. Seelze.
-Janíková, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Masarykova univerzita Brno. Brünn.
-Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag. Frankfurt am Main.
-Kraus, S. & Tille-Koch, J. (2023). *Stationenlernen Deutsch 5./6. Klasse*. KOHL Verlag. Köln.
-Loo, A. (2017). Unterricht mit großen Lerngruppen. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Großgruppendidaktik, Nr. 56* (S. 5f). Erich Schmidt Verlag & Goethe Institut. Berlin.
-Lusar, R. (2004). Stationenlernen – kritisch hinterfragt. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Jg. 71, Heft 69* (S. 5). Friedrich Verlag. Seelze.
-Piaget, J. (1970). *Psychologie und Erkenntnistheorie*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
-Püttmann, C. & Rogowski, H. (2008). *Lernen an Stationen im Pädagogikunterricht. Band 2: Drei Stationen mit Kopiervorlagen für den Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II*. Schneider Verlag. Hohengehren.
-Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (mit 15 Grafiken und Tabellen). J. B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel Verlag. Stuttgart.
-Targonska, J. & Jakosz, M. (2024). Fremdsprachenlehren und -lernen im Wandel. In J. Targonska & M. Jakosz (Hrsg.), *Wendepunkte in der Fremdsprachenlehre- und -lernforschung Teil 2* (S. 7). Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
-Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen Niveau A1–C2*. Langenscheidt. Berlin & München.
-Wicke, E. R. (2006). Stationenlernen im Besonderen. *Fremdsprache Deutsch, Heft 35* (S. 7-62). Seelze.

Internetquellen

-Deutscholympiade. (2014). *9. Klasse*. Abgerufen von https://olymp.am/sites/default/file/problems/9%20tester-patasxan.pdf (Zugriff am 02.06.2025).
- Egle, G. (14.12. 2023). *Stationen im Lernzirkel: Parallelstation*. Abgerufen von https://www.teachsam.de/methdid/meth_samml/lernzirk/ lernzirk_4_5.htm (Zugriff am 12.06.2025).

-Egle, G. (14.12. 2023). *Lernzirkel / Lernen an Stationen Überblick*. Abgerufen von http://www.teachsam.de/methdid/meth_samml/ lernzirk/lernzirk_1.htm (Zugriff am 03.06.2025).
- Egle, G. (14.12. 2023). *Stationen im Lernzirkel: Feste Station*. Abgerufen von https://www.teachsam.de/methdid/meth_samml/lernzirk/lernzirk_4_3.htm (Zugriff am 12.06.2025).
- Egle, G. (14.12. 2023). *Stationen im Lernzirkel: Feste Station*. Abgerufen von https://www.teachsam.de/methdid/meth_samml/lernzirk/lernzirk_4_4.htm (Zugriff am 12.06.2025).
- Schopf, C., Dobrovits, I., Lorenz, M. & Schmid, P. (13.09.2018). *Was bringt Stationenlernen im RW-Unterricht? Eine experimentelle Studie zu Lernmotivation und Lernerfolg*. bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik. Abgerufen von https://www.bwpat.de/ausgabe/wipaed-at1/schopf-etal (Zugriff am 03.09.2025).
-Wikipedia. (23.04.2022). *Stationenlernen*. Abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Stationenlernen (Zugriff am 26.06.2025).
- ZUM Deutsch Lernen. (9.08.2023). *Stationenlernen*. Abgerufen von https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Stationenlernen (Zugriff am 12.05.2025).