



Herausforderungen überfüllter DaF-Großgruppen: Handlungsorientiertes Lernen in Stationen als didaktisches Konzept

**تحديات الأقسام المكتظة في تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية: التعلم القائم
على المحطات كمفهوم تعليمي**

Challenges of Overcrowded DaF Large Classes: Action-Oriented Station Learning as a Didactic Concept

Dr. Bahja Aberbache

Abteilung für Deutsch, Universität Algier 2, Algerien

bahja.aberbache@univ-alger2.dz

Einreichungsdatum: 06-02-2026- Annahmedatum: 02-05-2026-

Veröffentlichungsdatum: 02-06-2026

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية التعلم القائم على العمل في المحطات كمفهوم تعليمي مبتكر لتحسين جودة التدريس في الأقسام الكبيرة، وذلك في مادة/التعبير/الشفوي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الجزائر 2. وتسعى الدراسة إلى تقييم مدى إسهام هذا الأسلوب التعليمي في تعزيز المشاركة النشطة للطلاب، وتنمية التفاعل التعاوني، وزيادة الدافعية للتعلم، إضافة إلى تطوير مهارات التعبير الشفوي. اعتمدت الدراسة على منهج متعدد المصادر لجمع البيانات، حيث تم توظيف الملاحظة الصفية المنهجية إلى جانب استبيان موحد، واللذان شكلا معًا الإطار التحليلي للبحث. وتشير النتائج إلى أن التعلم الموجه نحو العمل في المحطات يسهم بشكل واضح في تعزيز المشاركة التفاعلية للطلاب، ويدعم عمليات التعلم التعاوني، كما ينعكس إيجابًا على دافعية المتعلمين نحو التعلم. كما تم تسجيل تحسن ملموس في الكفاءات التواصلية لدى الطلاب، سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي. وتوضح الدراسة أن هذا الأسلوب التعليمي يعد عمليًا وفعالًا بشكل خاص عند تدريس المجموعات الكبيرة، إذ يوفر تنوعًا في أساليب التعلم ويعزز المشاركة النشطة والتفاعل التعاوني داخل الصف. وفي الختام، تؤكد النتائج أن الاستخدام المنهجي للتعلم

القائم على العمل في المحطات لا يسهم فقط في تحسين جودة تنمية الكفاءات، بل يثرى أيضًا الممارسة التعليمية الجامعية على المدى الطويل.

الكلمات الدالة: التعلم القائم على العمل؛ العمل في المحطات، المجموعات الكبيرة؛ تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية؛ التعبير الشفوي؛ التفاعل التعاوني؛ فعالية التدريس.

Abstract

This study examines the use of activity-based learning in stations as a teaching concept to optimise lessons in overcrowded German as a Foreign Language (DaF) large classes in the "Oral Expression" course for first-year students at the University of Algiers 2. The aim of the study is to evaluate the effectiveness of station-based learning in promoting active participation, cooperative interaction, motivation, and the development of oral and written expression skills. For data collection, two methodological approaches were used: systematic classroom observations and a standardized questionnaire formed the basis of the analysis. The results show that action-oriented learning in stations significantly increases students' interactive participation, supports cooperative work processes, and positively influences learning motivation. In addition, measurable progress in communicative skills, both oral and written, was observed. The findings demonstrate that this didactic concept is particularly practical and effective for large classes, as it promotes differentiated learning paths, active participation and collaborative interaction. In conclusion, the targeted use of action-oriented station learning not only enhances the quality of competence development but also sustainably enriches didactic practice in higher education teaching practice.

Keywords: Action-oriented learning; Learning stations; Large DaF classes; Oral expression; Cooperative interaction; Teaching effectiveness.

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht den Einsatz des handlungsorientierten Lernens in Stationen als didaktisches Konzept zur Optimierung des Unterrichts in überfüllten DaF-Großgruppen im Fach „Mündlicher Ausdruck“ bei Studierenden des ersten Studienjahres an der Universität Algier 2. Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, die Effektivität des Lernens an Stationen im Hinblick auf Partizipation, kooperative Interaktion, Motivation sowie die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Ausdruckskompetenzen zu analysieren. Zur Datenerhebung wurden zwei methodische Ansätze eingesetzt. systematische Unterrichtsbeobachtungen und ein standardisierter Fragebogen bildeten die Basis der Analyse. Die Ergebnisse zeigen, dass das handlungsorientierte Lernen in Stationen die interaktive Beteiligung der Studierenden signifikant steigert, kooperative Arbeitsprozesse unterstützt und die Lernmotivation positiv beeinflusst. Zudem konnten messbare Fortschritte



in den kommunikativen Kompetenzen, sowohl mündlich als auch schriftlich, festgestellt werden. Die Untersuchung verdeutlicht, dass dieses didaktische Konzept insbesondere für große Gruppen praktikabel und effektiv ist, da es differenzierte Lernwege, aktive Beteiligung und kollaborative Interaktion fördert. Abschließend wird diskutiert, dass der gezielte Einsatz von handlungsorientiertem Lernen in Stationen nicht nur die Qualität der Kompetenzentwicklung erhöht, sondern auch die didaktische Praxis im Hochschulunterricht nachhaltig bereichert.

Schlüsselwörter: Handlungsorientiertes Lernen; Stationenarbeit; DaF-Großgruppen; Mündlicher Ausdruck; Kooperative Interaktion; Unterrichtseffektivität.

Einleitung

Die Lehre in großen Studierendengruppen stellt im Hochschulkontext der Universität Algier 2 eine zentrale didaktische Herausforderung dar. Insbesondere erschwert die hohe Studierendenzahl die individuelle Betreuung, differenzierte Förderung sowie die aktive Einbindung aller Lernenden in den Unterrichtsprozess. Diese Problematik tritt im Fach „Mündlicher Ausdruck“ besonders deutlich zutage, da der Erwerb kommunikativer Kompetenzen eine intensive Interaktion, kontinuierliches Üben sowie regelmäßiges Feedback erfordert.

Traditionelle, lehrkraftzentrierte Unterrichtsmethoden stoßen in überfüllten Lerngruppen zunehmend an ihre Grenzen, da sie den heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden nur eingeschränkt gerecht werden können. Infolgedessen kommt es häufig zu einer geringeren aktiven Partizipation, eingeschränkter kooperativer Interaktion sowie zu einer unzureichenden Entwicklung mündlicher und kommunikativer Ausdruckskompetenzen. Dies beeinträchtigt die Effektivität des Lehr-Lern-Prozesses erheblich.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Forschungsfrage, wie der Unterricht in DaF-Großgruppen an der Universität Algier 2 didaktisch gestaltet werden kann, um aktive Beteiligung, Interaktion und die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Daraus ergeben sich folgende Nebenfragen:

- Welche didaktischen Herausforderungen kennzeichnen den Unterricht in überfüllten DaF-Großgruppen?



- Inwiefern eignet sich das Lernen in Stationen mit handlungsorientierten Aufgaben für den Unterricht im Fach „Mündlicher Ausdruck“?
- Welche Auswirkungen hat diese Unterrichtsform auf Partizipation, Motivation, kooperative Interaktion sowie auf die mündlichen und schriftlichen Ausdruckskompetenzen der Studierenden?

Die **Zielsetzung** dieses Artikels besteht darin, das Lernen in Stationen mit handlungsorientierten Aufgaben als praktikable und effektive Unterrichtsform zur Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses in überfüllten DaF-Großgruppen im Fach „Mündlicher Ausdruck“ bei Studierenden des ersten Studienjahres an der Universität Algier 2 zu analysieren und zu evaluieren.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen des handlungsorientierten Lernens sowie kooperativer Lernformen, insbesondere des Lernens in Stationen, dargelegt. Darauf aufbauend werden die Methodik der Untersuchung und das zugrunde liegende Forschungsdesign beschrieben. Anschließend erfolgt die Diskussion der empirischen Ergebnisse. Abschließend werden die zentralen Befunde zusammengefasst und daraus didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht in Großgruppen abgeleitet.

1. Theoretische Fundierung des Lernens an Stationen

1.1 Geschichtliche Entwicklung und Forschungsstand

Die Methode des Lernens an Stationen lässt sich historisch auf verschiedene reformpädagogische Strömungen des frühen 20. Jahrhunderts zurückführen. Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts wurden in den Vereinigten Staaten Arbeitszirkel erprobt, die auf einer strukturierenden Organisation von Lernprozessen durch materialgebundene und aufgabenorientierte Arbeitsformen basierten. Diese Konzepte nahmen zentrale Prinzipien reformpädagogischer Ansätze auf, ohne jedoch bereits eine systematische Ausgestaltung des späteren Stationenlernens zu erreichen.

Parallel dazu entwickelten sich in Europa pädagogische Reformbewegungen, deren Unterrichtskonzepte wesentliche Strukturmerkmale des heutigen Lernens in Stationen antizipierten. Hervorzuheben sind hierbei die Arbeitsateliers von Célestin Freinet sowie die sogenannten „Subject Corners“ von Helen Parkhurst im



Rahmen des Dalton-Plans (1922). Kennzeichnend für diese Ansätze waren eine erhöhte Aktivierungsdichte der Lernenden, flexible Organisationsformen des Unterrichts sowie differenzierte Aufgabenformate innerhalb offener Lernarrangements.

Gleichwohl ist festzuhalten, dass die bei Freinet praktizierten Arbeitsformen noch nicht als systematisch organisierter Lernzirkel konzipiert waren, während der Dalton-Plan Parkhursts primär auf individualisierte Arbeitspläne und weniger auf zirkulär strukturierte Lernangebote ausgerichtet blieb (Wicke, 2004).

Einen entscheidenden Entwicklungsschritt hin zur heutigen Form des Stationenlernens markierte das im Jahr 1952 in England eingeführte Zirkeltraining von Morgan und Adamson im Sportunterricht. Dabei absolvierten Schülerinnen und Schüler verschiedene Stationen in festgelegter Reihenfolge, um unterschiedliche sportliche Fertigkeiten zu trainieren (Böttcher, 2012). Das zugrunde liegende Prinzip der Rotation durch klar strukturierte Aufgabenstationen wurde in der Folge auf schulische Lernprozesse übertragen und bildete eine zentrale Grundlage für das moderne Stationenlernen. In Deutschland gelten zudem die Arbeitsmaterialien „Training für das Hirn“, die Ilona Gnoth im Sommer 1980 an einer Grundschule in Aidlingen entwickelte, als unmittelbare Vorläufer dieser Unterrichtsform (Bauer, 2009 ; Buribaeva & Madjitova, 2016).

Seit den 1980er-Jahren fand das Lernen an Stationen verstärkt Eingang in den schulischen Unterricht verschiedener Fächer. In dieser Phase wurde die Methode systematisch weiterentwickelt, didaktisch reflektiert und zunehmend an die Anforderungen eines fachübergreifenden und offenen Unterrichts angepasst. Der Begriff „Lernen an Stationen“ etablierte sich Ende der 1980er-Jahre und wurde erstmals 1989 in einem Beitrag zum freien Lernen in der Grundschule verwendet. Besonders der handlungsorientierte, spielerische und entdeckende Charakter der Methode trug zu ihrer wachsenden Popularität bei. Die klare Strukturierung der Lerninhalte in einzelne Stationen ermöglicht eine differenzierte Aufbereitung, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege und Sozialformen sowie eine effiziente Organisation des Unterrichts.

Ursprünglich vor allem in der Primarstufe eingesetzt, hat sich das Lernen an Stationen mittlerweile auch in der Sekundarstufe I und II sowie in der universitären Lehre etabliert. In der pädagogischen Didaktik gilt das



Lernen an Stationen heute als fest verankerte Unterrichtsmethode, die im Kontext offener Unterrichtsformen entstanden ist und insbesondere zur handlungsorientierten, strukturierten Vermittlung komplexer Inhalte eingesetzt wird. In der deutschsprachigen Fachliteratur wird sie teilweise auch unter der Bezeichnung „Werkstattunterricht“ geführt und seit den 1980er- und 1990er-Jahren kontinuierlich theoretisch fundiert und empirisch begleitet.

1.2 Definition und konzeptionelle Grundlagen

Das Lernen an Stationen ist eine handlungsorientierte Unterrichtsform, die in der fachdidaktischen Literatur unter verschiedenen Bezeichnungen wie Lernzirkel, Übungszirkel, Stationsbetrieb, Gruppenpuzzle oder Jigsaw-Methode geführt wird. Dabei ist hervorzuheben, dass alle genannten Methoden im Kern dem Prinzip der Arbeit in Stationen zuzuordnen sind, auch wenn sie sich in einzelnen organisatorischen und didaktischen Aspekten unterscheiden. So stellt die Jigsaw-Methode eine besondere Ausprägung der Stationenarbeit dar, bei der Lernende in Expertengruppen jeweils einzelne Teilbereiche eines Themas bearbeiten und ihre Ergebnisse anschließend in der Gesamtgruppe zusammenführen, sodass sich am Ende ein vollständiges inhaltliches „Puzzle“ ergibt. (Hänze & Berger, 2007). Im Unterschied zum klassischen Stationenlernen, bei dem alle Lernenden alle Stationen durchlaufen, liegt der Schwerpunkt der Jigsaw-Methode stärker auf dem gegenseitigen Wissensaustausch. Trotz dieser Unterschiede verfolgen alle Varianten dasselbe übergeordnete Ziel: die Lernenden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen sowie Interaktion, Kommunikation und Motivation zu fördern.

Im Rahmen des Stationenlernens wird ein Lerninhalt in mehrere Teilbereiche gegliedert, zu denen die Lehrkraft jeweils ein passendes Materialangebot bereitstellt. Diese Materialien werden im Klassenraum oder auch außerhalb an verschiedenen Stationen ausgelegt, die von den Lernenden einzeln oder in Gruppen durchlaufen werden. Auf diese Weise entsteht ein abwechslungsreicher Lernprozess, der die Kommunikation und Interaktion innerhalb der Lerngruppe gezielt unterstützt (Wicke, 2004, 2006).

Darüber hinaus ermöglicht das Lernen an Stationen nicht nur das gezielte Üben von Inhalten, sondern trägt auch zur Steigerung der Motivation



bei, da Lernende durch vielfältige Aufgaben aktiv in die gemeinsame Bearbeitung der Inhalte eingebunden werden (Bauer, 2009).

Janíková (2011) hebt hervor, dass das Stationenlernen aus mehreren aufeinander abgestimmten Lernstationen besteht, die innerhalb eines übergeordneten Themenkomplexes oder einer Kompetenz bearbeitet werden. Durch die klare Struktur und die Vielfalt der Aufgaben wird die kommunikative Zusammenarbeit angeregt und das gemeinsame Entdecken und Anwenden von Wissen unterstützt.

Mattes (2010, 2014) ergänzt, dass in der Praxis meist vier bis sieben Stationen eingerichtet werden, die unterschiedliche Aufgabenarten, Lerninhalte und Formate umfassen. Diese Vielfalt trägt dazu bei, die Interaktion zwischen den Lernenden weiter zu intensivieren und die Motivation zu steigern, da alle aktiv in den Austausch und die Bearbeitung der Aufgaben eingebunden sind.

Im Rahmen der didaktischen Fundierung des Lernens an Stationen kommt dem Prinzip der Handlungsorientierung eine zentrale Bedeutung zu. Lernen an Stationen lässt sich als eine handlungsorientierte Unterrichtsform verstehen, die auf eine aktive, ganzheitliche Beteiligung der Lernenden abzielt. Nach Werner und Meyer (1994) ist handlungsorientierter Unterricht als ein lernaktiv gestalteter Prozess konzipiert, in dem gemeinsam vereinbarte Handlungsprodukte den Unterricht strukturieren und ein ausgewogenes Zusammenspiel kognitiver und praktischer Lernprozesse ermöglichen. Lernen vollzieht sich dabei nicht ausschließlich über die Aufnahme von Wissen, sondern wesentlich über dessen Anwendung, Erprobung und Bearbeitung in konkreten Handlungssituationen.

Übertragen auf das Lernen an Stationen bedeutet dies, dass die Lernenden an den einzelnen Stationen nicht nur Informationen rezipieren, sondern Inhalte durch vielfältige Aktivitäten selbstständig bearbeiten, anwenden und in unterschiedlichen Aufgabenformaten verarbeiten. Die Stationen sind so angelegt, dass sie zum aktiven Tun anregen und Lernprozesse über praktische, kommunikative und kooperative Handlungen initiieren.

Die klare Strukturierung der Lernstationen, die Variation der Aufgabenformen sowie der gezielte Einsatz unterschiedlicher Materialien bilden ein didaktisches Gerüst, das handlungsorientiertes Lernen



systematisch unterstützt. Auf diese Weise verbindet das Lernen an Stationen theoretische Wissensbestände mit praktischer Umsetzung und ermöglicht den Lernenden, zentrale Prinzipien handlungsorientierten Unterrichts unmittelbar zu erfahren und nachhaltig zu verinnerlichen (Werner & Meyer, 1994).

2. Methodisches Vorgehen und praktische Umsetzung im DaF-Unterricht

2.1 Didaktische Leitlinien und organisatorischer Ablauf

Wie eingangs dieses Beitrags dargelegt wird, richtet sich die empirische Untersuchung an Studierende des ersten Studienjahres im Fach „Mündlicher Ausdruck“. An der Untersuchung nehmen insgesamt 45 Studierende teil, die im Rahmen ausgewählter Unterrichtssequenzen nach dem Prinzip der Stationenarbeit unterrichtet werden.

Die Implementierung der Stationenarbeit erfolgt unter besonderer Berücksichtigung der Gruppenbildung, wobei sich an den Ansätzen von Schwerdtfeger (2001) orientiert wird. Insbesondere wird das Modell der arbeitsteiligen (themendifferenzierten) Tischgruppen angewendet, dessen Ziel es ist, kooperative Lernprozesse zu fördern und den Lernprozess der Studierenden durch soziale Interaktion, Verantwortungsteilung und gegenseitige Unterstützung nachhaltig zu bereichern.

Die Gruppen werden aus zwei bis vier Studierenden gebildet und können – abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung – auch in Form von Partnerarbeit oder Einzelarbeit organisiert werden. Jede Gruppe erhält einen klar definierten, themenspezifischen Arbeitsauftrag, der sich auf ein bestimmtes Unterthema bezieht. Die übergeordnete Gesamtaufgabe wird in mehrere Teilaspekte gegliedert, die parallel von unterschiedlichen Gruppen bearbeitet werden. Obwohl alle Gruppen an derselben Hauptthematik arbeiten, erfolgt die inhaltliche Annäherung aus verschiedenen Perspektiven, wodurch der Austausch und die Mehrperspektivität der Ergebnisse gefördert werden.

Nach Abschluss einer Station wird den Gruppen die Möglichkeit eingeräumt, zu einer anderen Tischgruppe zu wechseln oder unterstützend tätig zu werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Fall einer Muttersprachlerin hervorzuheben, für die die sprachlichen Anforderungen der Aufgaben zwar geringer ausfallen, die jedoch mit hoher Motivation an den Gruppenwechseln teilnimmt und



aktiv die Rolle der Helferin übernimmt. Dieses Beispiel verdeutlicht das Potenzial der Stationenarbeit zur sinnvollen Einbindung leistungsstärkerer Studierender im Sinne des kooperativen Lernens. Gleichzeitig wird es den Studierenden ermöglicht, eine persönliche Beziehung zu den Lerninhalten herzustellen sowie ihr Engagement und ihre Lernmotivation zu steigern.

Die Gruppenbildung stellt einen zentralen Erfolgsfaktor der Stationenarbeit dar und wird daher bewusst sowie differenziert gestaltet. Dabei werden zwei grundlegende Prinzipien berücksichtigt. Erstens wird das Prinzip des Eigeninteresses angewendet, bei dem die Studierenden ihre Gruppen selbst wählen können, orientiert an ihrem Interesse an bestimmten Themen oder Aufgaben. Diese Form der Gruppenbildung zielt darauf ab, die intrinsische Motivation zu erhöhen und eine stärkere Identifikation mit den Lerninhalten zu ermöglichen. Zweitens wird das Prinzip der Sympathie berücksichtigt, bei dem sich die Studierenden eigenständig zu Gruppen zusammenschließen und ihre Gruppenmitglieder auf der Basis zwischenmenschlicher Sympathie auswählen. Diese Vorgehensweise trägt zur Schaffung einer positiven Lern- und Arbeitsatmosphäre bei und wirkt sich förderlich auf die Qualität der Zusammenarbeit sowie der Arbeitsergebnisse aus (Schwerdtfeger, 2001).

Die Durchführung der Stationenarbeit wird in mehreren aufeinander aufbauenden Unterrichtsphasen strukturiert, die in Anlehnung an Ziebell (2002) gestaltet werden. Zunächst wird eine Vorbereitungsphase durchgeführt, in der die Arbeitsaufträge für die einzelnen Stationen klar formuliert und die Gruppen organisatorisch zusammengestellt werden. Darauf folgt eine Informationsphase, in der die Studierenden über die Ziele, Inhalte und den Ablauf der Stationenarbeit informiert werden. In dieser Phase werden Erwartungen transparent gemacht und organisatorische Aspekte geklärt. Die anschließende Durchführungsphase bildet den Kern der Stationenarbeit. In dieser Phase wird von den Studierenden eine aktive und verantwortungsvolle Lernrolle übernommen, wobei innerhalb der Gruppen unterschiedliche Funktionen, wie etwa Sprecherin, Managerin, Protokollantin oder Helferin, ausgeübt werden. Die Lehrperson tritt hierbei nicht als Wissensvermittlerin auf, sondern fungiert als Coach, Beraterin und unterstützende Lernbegleiterin. Den Abschluss bildet die



Präsentationsphase, in der die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen im Plenum vorgestellt, miteinander verglichen und gemeinsam reflektiert werden. Diese Phase dient sowohl der sprachlichen Konsolidierung als auch der metareflexiven Auswertung des Lernprozesses.

2.2 Inhaltliche Durchführung der Stationenarbeit im Unterricht

Der mündliche Unterricht beginnt mit einer kurzen Einführung in die Zielsetzung und den Ablauf der Stationenarbeit. Die Studierenden werden über die Lernziele, Inhalte, Arbeitsaufträge und organisatorischen Abläufe informiert. Gleichzeitig werden Erwartungen, zeitliche Vorgaben und Sozialformen transparent gemacht, um eine klare Orientierung zu gewährleisten.

Der Unterricht ist in klar abgegrenzte Lernstationen gegliedert, die räumlich oder organisatorisch voneinander getrennt sind. Jede Station enthält eindeutige Arbeitsaufträge, bereitgestellte Materialien sowie Hinweise zur Sozialform. Die Studierenden rotieren je nach Zeitrahmen entweder vollständig durch alle Stationen oder bearbeiten eine Auswahl, abhängig von den Lernzielen und der Gruppengröße. Den Abschluss bildet eine Reflexions- und Feedbackphase, in der ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, analysiert und gemeinsam diskutiert werden.

Für jede Station ist ein Zeitrahmen von etwa zehn bis fünfzehn Minuten vorgesehen. Die Materialien, darunter Arbeitsblätter, Checklisten und Präsentationshilfen, werden vorab bereitgestellt, um einen strukturierten und flüssigen Ablauf zu gewährleisten. Aufgrund des niedrigen Sprachniveaus der Lerngruppe (A1–B1) werden die Aufgaben sprachlich vereinfacht, klar strukturiert und auf die Kompetenzen der Studierenden abgestimmt, sodass alle Lernenden aktiv teilnehmen und die Inhalte erfolgreich bearbeiten können.

Die Stationen sind wie folgt aufgebaut:

Station 1: Rollenspiel - Gegenseitige Korrektur/ Sozialform: (Partnerarbeit)

Zielsetzung: Die Studierenden üben die interaktive mündliche Kommunikation auf A1–B1-Niveau. Sie formulieren Fragen, reagieren auf Fragen und führen kurze Dialoge zu ihrer Person. Anschließend korrigieren die Partner gegenseitig ihre Rollenspiele, wodurch die



Fehlerbewusstheit, die sprachliche Aufmerksamkeit und die Partnerkorrekturfähigkeit gestärkt werden.

Station 2: Steckbrief/ Sozialform: (Einzelarbeit)

Zielsetzung: Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und Festigung des Wortschatzes. Die Studierenden erstellen einen Steckbrief zu ihrer Person, der grundlegende Informationen wie Name, Alter, Herkunft, Hobbys und Studium enthält. Durch diese Übung wird das strukturierte Sprechen einfacher Sätze geübt und die schriftliche Ausdruckskompetenz aufgebaut.

Station 3: Vorstellungspräsentation / Sozialform: (Einzelarbeit)

Zielsetzung: Training der mündlichen Präsentationskompetenz und der Selbstvorstellung. Die Studierenden bereiten kurze, zusammenhängende Vorstellungen ihrer Person vor und präsentieren diese vor der Gruppe. Dabei werden Aussprache, Satzbau und kommunikatives Selbstvertrauen gestärkt.

Station 4: Vorstellungs-Mindmap / Sozialform: (Gruppenarbeit)

Zielsetzung: Förderung von kooperativem Arbeiten und visueller Aufbereitung von Informationen. Die Studierenden erstellen gemeinsam eine Mindmap, die persönliche Daten, Hobbys und Interessen aller Gruppenmitglieder darstellt. Diese Übung verbindet visuelle und sprachliche Kompetenzen und erleichtert die Wiederholung und Festigung des Wortschatzes.

Station 5: Gruppeninterview „Internationale Selbstvorstellung“ / Sozialform: Gruppenarbeit

Zielsetzung: Erweiterung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen. Die Studierenden führen Interviews mit ihren Gruppenmitgliedern, um diese anschließend vorzustellen, wobei einfache Fragen zu persönlichen Daten, Hobbys und Zukunftsplänen verwendet werden. Die Übung stärkt die Sprechfertigkeit, das Hörverständnis sowie die Team- und Kooperationsfähigkeit.

Die Progression der Stationen ist lernzielorientiert gestaltet. Die Studierenden beginnen mit stärker gelenkten und strukturierten Aufgaben, wie dem Steckbrief, und entwickeln sich schrittweise zu freieren und komplexeren Kommunikationssituationen, wie dem Gruppeninterview. Auf diese Weise werden sowohl sprachliche



Kompetenzen als auch soziale und kooperative Fähigkeiten systematisch entwickelt und an das aktuelle Sprachniveau der Lerngruppe angepasst.

2.3 Rollenwandel von Lehrenden und Studierenden durch Stationenarbeit

Der Einsatz der Stationenarbeit im DaF-Unterricht verändert die Rollen von Lehrenden und Studierenden grundlegend. Lehrende agieren nicht mehr als alleinige Wissensvermittler, sondern übernehmen die Funktion von Moderatoren, Coaches und Lernbegleitern (Bimmel, 1993; Bimmel & Rampillon, 2000). Sie unterstützen die Studierenden bei der Umsetzung der Aufgaben, stellen Ressourcen bereit und geben individuelle Hilfestellungen. Der Fokus liegt auf der Begleitung der Lernprozesse und der Förderung von **strategischer Handlungskompetenz**, anstatt auf reiner Fehlerkorrektur.

Studierende nehmen in diesem Rahmen zunehmend die Rolle aktiver Lernsubjekte ein, die Rampillon (2000) als „Subjekte“ bzw. „Akteure ihres Lernens“ bezeichnet. Sie gestalten ihren Lernprozess selbst, reflektieren die angewandten Strategien und übernehmen Verantwortung für ihre eigenen Fortschritte. Durch die Bearbeitung unterschiedlicher Stationen in variierenden Sozialformen entwickeln sie **Selbstorganisation, Zielorientierung und kooperative Fähigkeiten**.

Diese veränderten Rollen schaffen eine **fördernde Lernumgebung**, in der Lehrende Lernprozesse steuern und begleiten, während Studierende aktiv und eigenständig ihre Kompetenzen erweitern. Besonders in Gruppen mit niedrigem Sprachniveau (A1–B1) trägt dieses Vorgehen zur Steigerung von Motivation, Engagement und Lernerfolg bei.

3. Empirische Ergebnisse zur Implementierung des Stationenlernens im mündlichen Ausdruck

Die vorliegende Untersuchung zur Implementierung des Stationenlernens im Kurs „Mündlicher Ausdruck“ im ersten Studienjahr an der Universität Algier 2 basiert auf einer empirischen Erhebung mit insgesamt 45 Studierenden (Niveau A1–B1). Zur Datenerhebung wurde ein strukturierter Fragebogen eingesetzt, der durch Unterrichtsbeobachtungen sowie ergänzende qualitative Rückmeldungen der Studierenden ergänzt wurde. Ziel der Untersuchung war es, die Wirksamkeit des Stationenlernens hinsichtlich



Organisation, Lernaktivität, sprachlicher Entwicklung sowie Motivation und Zusammenarbeit zu analysieren.

Der eingesetzte Fragebogen wurde so konzipiert, dass er mehrere zentrale Dimensionen des Lernprozesses erfasst. Zunächst wurden allgemeine Informationen zur Stichprobe erhoben, insbesondere Geschlecht und Sprachniveau der Teilnehmenden. Anschließend folgte ein Abschnitt zur organisatorischen Gestaltung der Stationenarbeit, in dem die Studierenden die Verständlichkeit der Einführung, die Klarheit der Arbeitsaufträge, die Qualität der Materialien, die Struktur des Unterrichtsablaufs sowie das Zeitmanagement pro Station bewerteten. Ein weiterer Teil des Fragebogens konzentrierte sich auf die Bewertung der einzelnen Lernstationen, darunter Rollenspiel, Präsentation, Gruppeninterview, Steckbrief und Mindmap, die jeweils mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt wurden. Darüber hinaus wurde im vierten Abschnitt die sprachliche Entwicklung der Studierenden erfasst, insbesondere im Hinblick auf mündliche Ausdrucksfähigkeit, Wortschatzerwerb und Sprechsicherheit. Ergänzt wurde dies durch Fragen zur Motivation, aktiven Beteiligung und Zusammenarbeit im Unterricht. Abschließend enthielt der Fragebogen offene Fragen, in denen die Studierenden ihre bevorzugten Stationen benennen, Schwierigkeiten beschreiben und Verbesserungsvorschläge formulieren konnten. Diese Kombination aus geschlossenen und offenen Fragen ermöglichte eine umfassende quantitative und qualitative Analyse.

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung setzt sich aus insgesamt 45 Studierenden des ersten Studienjahres zusammen, davon 41 weibliche Studierende (91,1 %) und 4 männliche Studierende (8,9 %). Hinsichtlich des Sprachniveaus zeigt sich eine deutliche Konzentration im Anfängerbereich: 39 Studierende (86,7 %) befinden sich auf dem Niveau A1–A2, 5 Studierende (11,1 %) auf dem Niveau B1, während eine Studierende (2,2 %) als Muttersprachlerin eingestuft wurde. Diese Zusammensetzung weist auf eine stark heterogene, jedoch überwiegend anfängerorientierte Lerngruppe hin, die besondere Anforderungen an Differenzierung, sprachliche Vereinfachung und methodische Strukturierung stellt. Insbesondere im Kontext des mündlichen Fremdsprachenlernens ist diese Ausgangslage relevant, da unterschiedliche Kompetenzniveaus gezielt durch offene und gestufte Lernangebote berücksichtigt werden müssen.



Die Analyse der organisatorischen Aspekte der Stationenarbeit zeigt insgesamt ein sehr positives Bild. Alle Studierenden (100 %) bewerten die Einführung in die Methode, die Arbeitsaufträge, die bereitgestellten Materialien sowie die grundlegende Struktur des Unterrichtsverlaufs als klar, verständlich und hilfreich. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die didaktische Vorbereitung und Transparenz der Aufgabenstellung erfolgreich umgesetzt wurden und eine wichtige Grundlage für die aktive Beteiligung der Lernenden bildeten. Eine deutliche Einschränkung zeigt sich jedoch im Bereich des Zeitmanagements: Nur 44,4 % der Studierenden (20 von 45) empfinden die zur Verfügung stehende Zeit pro Station als ausreichend. Dieser Befund weist auf eine zentrale didaktische Herausforderung hin, da insbesondere bei stationenbasiertem Lernen eine präzise zeitliche Steuerung entscheidend für den Lernerfolg ist. Die Ergebnisse legen nahe, dass einige Lernstationen entweder zu komplex oder zeitlich nicht ausreichend abgestimmt waren, was zu einem gewissen Arbeitsdruck oder unvollständiger Bearbeitung geführt haben könnte.

Auch die Bewertung der einzelnen Lernstationen liefert differenzierte, jedoch insgesamt sehr positive Ergebnisse. Besonders hervorzuheben sind das Rollenspiel und die Mindmap, die von allen Studierenden (100 %) als sehr motivierend und lernförderlich bewertet wurden. Diese hohe Zustimmung lässt sich dadurch erklären, dass beide Formate unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglichen: Während das Rollenspiel insbesondere die spontane mündliche Interaktion und kommunikative Handlungskompetenz fördert, unterstützt die Mindmap die strukturierte Visualisierung von Wortschatz und Inhalten. Die Präsentationsaufgaben wurden ebenfalls sehr positiv bewertet (88,9 %) und tragen zur Entwicklung der Sprechsicherheit sowie zur Organisation sprachlicher Inhalte bei. Der Steckbrief wurde von 75,6 % der Studierenden positiv eingeschätzt und vor allem als unterstützende und weniger anspruchsvolle Aufgabe wahrgenommen, die besonders für Anfänger eine niedrigschwellige sprachliche Aktivität darstellt. Das Gruppeninterview hingegen stellte die komplexeste Station dar, wurde jedoch dennoch von 60 % der Studierenden mit der höchsten Bewertung versehen. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass anspruchsvollere kommunikative Aufgaben zwar herausfordernder sind, jedoch gleichzeitig einen hohen Lernzuwachs im Bereich der spontanen Sprachproduktion ermöglichen. Insgesamt zeigt sich eine klare



Progression von rezeptiv-gestützten zu produktiv-komplexen Aufgabenformaten, was eine gezielte Förderung unterschiedlicher Kompetenzniveaus innerhalb der heterogenen Lerngruppe ermöglicht.

Im Bereich der sprachlichen Entwicklung zeigen die Ergebnisse eine besonders starke positive Wirkung des Stationenlernens. Alle Studierenden (100 %) berichten von einer Verbesserung ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit sowie von einer gesteigerten Sprechsicherheit. Diese vollständige Zustimmung unterstreicht die hohe Wirksamkeit der Methode im Bereich der aktiven Sprachproduktion. Darüber hinaus geben 95,6 % der Teilnehmenden an, dass ihre allgemeine Sprachproduktion deutlich gefördert wurde, was auf eine intensive Aktivierung sprachlicher Ressourcen während der Lernphasen hinweist. Der Wortschatzerwerb wird von 64,4 % der Studierenden als gut bewertet, während die übrigen ebenfalls positive Entwicklungen wahrnehmen, jedoch möglicherweise noch Unsicherheiten im aktiven Gebrauch neuer Lexik bestehen. Besonders effektiv erscheinen dabei kommunikative und handlungsorientierte Aufgaben wie Rollenspiel und Gruppeninterview, da sie authentische Sprachsituationen simulieren und die spontane Anwendung von Sprache fördern. Ergänzend dazu leisten strukturierende Aufgaben wie Mindmaps und Steckbriefe einen wichtigen Beitrag zur Vorentlastung und Systematisierung sprachlicher Inhalte, wodurch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen freier und gelenkter Sprachproduktion entsteht.

Auch im Bereich Motivation, Kooperation und soziale Interaktion zeigen die Ergebnisse ein sehr hohes Niveau. 95,6 % der Studierenden (43 von 45) bewerten ihre aktive Beteiligung und Zusammenarbeit durchgehend mit der höchsten Zustimmung. Diese Werte weisen auf eine ausgeprägte Lernmotivation, ein hohes Maß an Engagement sowie eine intensive Interaktion innerhalb der Gruppen hin. Besonders hervorzuheben ist dabei die gegenseitige Unterstützung der Lernenden, die insbesondere bei sprachlichen Schwierigkeiten kompensatorisch wirkt und das gemeinsame Lernen fördert. Die Stationenarbeit trägt somit nicht nur zur individuellen Sprachentwicklung, sondern auch zur Stärkung sozialer Lernprozesse bei.

Die Auswertung der offenen Fragen ergänzt diese quantitativen Ergebnisse auf inhaltlicher Ebene. Besonders positiv hervorgehoben wurden das Rollenspiel, die Präsentation und das Gruppeninterview, da



diese als realitätsnah, kommunikativ aktivierend und besonders motivierend wahrgenommen wurden. Im Gegensatz dazu wurden die Mindmap und der Steckbrief als einfacher und weniger anspruchsvoll beschrieben, jedoch gleichzeitig als hilfreich für den Einstieg in die Aufgabenstellungen bewertet. Die größten Schwierigkeiten der Studierenden lagen im begrenzten Wortschatz, im fehlenden Repertoire an Redemitteln für mündliche Interaktionen sowie in grammatischen Unsicherheiten, insbesondere im Bereich des Artikelgebrauchs und der Deklination. Diese Schwierigkeiten sind typisch für Anfängerlernende und verdeutlichen den Bedarf an gezielter sprachlicher Unterstützung und systematischer Vorentlastung.

Zur übersichtlichen Darstellung und systematischen Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse werden die erhobenen Daten im Folgenden tabellarisch dargestellt und analysiert:

Tabelle 1: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zur Stationenarbeit

Bereich	Aspekt	Ergebnisse (N=45)	Interpretation / Analyse
Stichprobe	Geschlecht	91,1 % weiblich (41), 8,9 % männlich (4)	Deutlich weiblich dominierte Stichprobe, jedoch ohne Einfluss auf die Aussagekraft der Methode
	Sprachniveau	86,7 % A1–A2 (39), 11,1 % B1 (5), 2,2 % Muttersprachler (1)	Überwiegend Anfänger → Bedarf an starker didaktischer Struktur und sprachlicher Unterstützung
Organisation	Einführung, Aufgaben, Materialien, Struktur	100 % positiv	Sehr klare und transparente Unterrichtsgestaltung → fördert Orientierung und Sicherheit
	Zeitmanagement	44,4 % ausreichend (20), 55,6 % nicht ausreichend (25)	Zentrale Schwäche → Zeitplanung muss optimiert werden
Lernstationen	Rollenspiel	100 % sehr positiv	Fördert spontane Kommunikation und Interaktion
	Mindmap	100 % sehr positiv	Unterstützt Strukturierung und Wortschatzaufbau
	Präsentation	88,9 % positiv	Fördert Sprechkompetenz und Organisation von Inhalten



	Steckbrief	75,6 % positiv	Eher einfach → gut für Anfänger und sprachliche Vorentlastung
	Gruppeninterview	60 % sehr positiv	Anspruchsvollste Station → fördert komplexe Sprachproduktion
Didaktische Progression	Aufgabenstruktur	Von einfach → komplex	Sinnvolle Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen
Sprachliche Entwicklung	Mündliche Ausdrucksfähigkeit	100 % Verbesserung	Sehr hohe Wirksamkeit der Methode
	Sprechsicherheit	100 % Verbesserung	Stärkt Selbstvertrauen beim Sprechen
	Sprachproduktion allgemein	95,6 % verbessert	Hohe Aktivierung sprachlicher Kompetenzen
	Wortschatz	64,4 % „gut“	Positiv, aber noch ausbaufähig
Motivation & Zusammenarbeit	Beteiligung & Kooperation	95,6 % sehr positiv	Sehr hohe Motivation und Interaktion
	Sozialform	Gruppenarbeit	Fördert gegenseitige Unterstützung und Austausch
Qualitative Ergebnisse	Beliebte Stationen	Rollenspiel, Präsentation, Interview	Kommunikativ und realitätsnah → hohe Motivation
	Einfache Stationen	Mindmap, Steckbrief	Unterstützend, aber weniger herausfordernd
	Schwierigkeiten	Wortschatz, Redemittel, Grammatik	Typisch für Anfänger → Bedarf an Vorentlastung
Gesamtbewertung	Wirksamkeit der Methode	Sehr hoch	Fördert Motivation, Interaktion und Sprachkompetenz
	Optimierungspotenzial	Zeitmanagement, Differenzierung, sprachliche Unterstützung	Wichtige Ansatzpunkte für Verbesserung

Quelle: Umfrageergebnisse der Probanden.

Aus der tabellarischen Zusammenfassung sowie den zuvor dargestellten Ergebnissen geht deutlich hervor, dass das Stationenlernen eine äußerst effektive didaktische Methode zur Förderung der mündlichen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht darstellt. Die Ergebnisse



belegen eine signifikante Steigerung der Lernmotivation, der Interaktionsbereitschaft sowie der sprachlichen Aktivität der Studierenden. Gleichzeitig trägt die Methode wesentlich zum Aufbau kommunikativer Handlungskompetenz in heterogenen Lerngruppen bei. Gleichwohl werden im Rahmen der Analyse auch Optimierungspotenziale sichtbar. Diese betreffen insbesondere das Zeitmanagement während der einzelnen Stationen, die gezielte sprachliche Vorentlastung durch Wortschatz und Redemittel sowie die stärkere Differenzierung bei anspruchsvolleren Aufgabenformaten.

Insgesamt bestätigt die Untersuchung, dass das Stationenlernen ein praxisorientiertes, lernwirksames und motivierendes Unterrichtsmodell darstellt, das sich insbesondere für den Einsatz in anfängerorientierten Fremdsprachenkontexten als besonders geeignet erweist.

4. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die in der didaktischen Fachliteratur beschriebenen Potenziale der Stationenarbeit. Im Einklang mit den theoretischen Annahmen der konstruktivistischen Didaktik (Bauer, 2009; Hegele, 2016; Meyer, 2011) steigert der Einsatz von Stationen im Hochschulunterricht Motivation, Aktivität und Interaktion der Studierenden signifikant. Die intensive Zusammenarbeit sowie der kontinuierliche Austausch während der Bearbeitung der Aufgaben zeigen, dass aktivierende Methoden auch in großen Gruppen die Lernbereitschaft erhöhen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen.

Ein zentrales Merkmal der Stationenarbeit ist ihre Differenzierungs- und Adaptierbarkeit. Studierende bearbeiten Aufgaben in individuell variierendem Tempo und wenden unterschiedliche kognitive Strategien an, wodurch fachliche Kompetenzen – insbesondere mündliche Ausdrucksfähigkeit und in abschließenden Phasen auch schriftliche Kompetenzen – gestärkt werden. Kooperative Arbeitsformen fördern zugleich soziale und kommunikative Fähigkeiten. Die Methode ermöglicht die Verknüpfung kognitiver und handlungsorientierter Lernprozesse, wie Meyer (2011) betont.

Gleichzeitig treten methodische Herausforderungen auf. Die Vorbereitung und Organisation der Stationen erfordert erheblichen zeitlichen und materiellen Aufwand. Die Erstellung differenzierter Materialien, die Strukturierung der Abläufe und präzise



Arbeitsanweisungen sind notwendig, um Überlastung der Studierenden zu vermeiden. In heterogenen Gruppen kann die selbstständige Bearbeitung der Aufgaben problematisch sein, und der reibungslose Ablauf der Stationswechsel erfordert kontinuierliche Moderation durch die Lehrenden.

Praktische Herausforderungen treten insbesondere bei großen und lauten Gruppen auf: Längere Bearbeitungsphasen führen zu Konzentrationsverlust und Ermüdung, sodass die Lehrenden den Ablauf überwachen, Pausen integrieren und ggf. adaptive Maßnahmen ergreifen. Die Organisation kooperativer Aufgaben verlangt didaktische Sensibilität, um die Interaktion zwischen Studierenden unterschiedlicher sprachlicher und methodischer Vorkenntnisse produktiv zu gestalten.

Trotz dieser Herausforderungen zeigt sich die Wirksamkeit der Stationenarbeit: Sie transformiert die Rolle der Lehrenden von reiner Wissensvermittlung zu lernbegleitender Interaktion und unterstützt die aktive kognitive und soziale Partizipation der Studierenden. Unterschiedliche Sozialformen – Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – fördern sowohl fachliche als auch kommunikative und interkulturelle Kompetenzen. Aufgaben wie Peer-Feedback, kollaboratives Erstellen von Mindmaps oder Durchführung von Gruppeninterviews regen metasprachliche Reflexion und kooperative Problemlösungsstrategien an. Die Lehrenden steuern diesen Prozess durch gezielte Intervention, strukturierte Gruppenzusammensetzung und Monitoring der Interaktionsdynamik, wodurch heterogene Gruppen effizient in den Lernprozess eingebunden werden.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, den Einsatz der Stationenarbeit im Fach „Mündlicher Unterricht“ als Methode zur Bewältigung großer Studierendengruppen zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Stationenarbeit einen positiven Einfluss auf Motivation, Aktivität und Interaktion der Deutschstudierenden des ersten Studienjahres an der Universität Algier 2 ausübt. Darüber hinaus konnten Verbesserungen in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Studierenden festgestellt werden, was auf die aktive, strukturierte und differenzierte Arbeitsweise dieser Methode zurückzuführen ist.

Die Studie unterstreicht die Bedeutung der Stationenarbeit als effektive Lösung für die Herausforderungen großer Gruppen im



Hochschulunterricht. Durch die Aufteilung der Lerninhalte in thematisch klar strukturierte Stationen wird individuelles Lernen ermöglicht, ohne den organisatorischen Rahmen einer Großgruppe zu sprengen. Gleichzeitig fördert die Methode selbstständiges und kooperatives Lernen und entlastet die Lehrperson, indem sie eine gezielte Lernbegleitung erlaubt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Stationenarbeit ein großes Potenzial für den Einsatz im Hochschulunterricht besitzt, insbesondere im Bereich der mündlichen Fertigkeiten. Zukünftige Forschung könnte sich auf die langfristige Wirkung dieser Methode auf den Lernerfolg konzentrieren sowie ihre Anwendung in anderen Fachbereichen oder in höheren Studienjahren untersuchen. Ebenso wäre ein Vergleich mit anderen aktivierenden Lehrmethoden sinnvoll, um den nachhaltigen Beitrag der Stationenarbeit zur Hochschuldidaktik weiter zu vertiefen.

Literaturverzeichnis

1. Bauer, R., 2009. *Lernen an Stationen weiterentwickeln: Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen*, Cornelsen Verlag: Berlin.
2. Bimmel, P., 1993. *Lernstrategien und Lernberatung im Fremdsprachenunterricht*, Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.
3. Bimmel, P.; Rampillon, A., 2000. *Lernen lernen: Strategien für selbstgesteuertes Lernen*, Langenscheidt Verlag: Berlin.
4. Böttcher, E., 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*, Band 2, S. 11–27. Università degli Studi di Trieste.
5. Buribaeva, S.; Madjitova H., 2016. Stationenlernen im DaF Unterricht, In: Schulze K.; Tyan N. (Hrsg.): *Usbekisch deutsche Studien IV: Kontakte: Sprache, Literatur, Kultur, Didaktik*, S. 305-312, LIT Verlag: Münster.
6. Hänze, M.; Berger, R., 2007. Kooperatives Lernen im Gruppenpuzzle und im Lernzirkel, *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung*, 35. Jahrgang, Heft 3 S. 227-240, Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: Leibniz.
7. Hegele, T., 2016. *Handlungsorientierte Didaktik im Fremdsprachenunterricht*, Klett Verlag: Stuttgart.
8. Janíková, V., 2011. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Masaryk-Universität: Brunn.



9. Mattes, W., 2010. *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Schöningh Verlag: Paderborn.
10. Mattes, W., 2014. *Methoden für den Unterricht*, Schöningh Verlag: Paderborn.
11. Meyer, H., 2011. *Lernen sichtbar machen: Konzepte und Methoden für einen aktivierenden Unterricht*, Beltz Verlag: Weinheim.
12. Rampillon, A., 2000. *Selbstgesteuertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt Verlag: Frankfurt am Main.
13. Schwerdtfeger, B., 2001. *Methodenhandbuch Stationenarbeit: Praxisorientierte Gruppenarbeit*, Herder Verlag: Freiburg.
14. Wicke, E. R., 2006. Stationenlernen im Besonderen, *Fremdsprache Deutsch*, Heft 35, S. 7–62, Hueber Verlag: Ismaning.
15. Wicke, R. E., 2004. *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Hueber Verlag: Deutschland.
16. Werner, E.; Meyer H., 1994. *Handlungsorientierter Unterricht: Grundlagen, Konzepte, Beispiele*, Beltz Verlag: Weinheim.
17. Ziebell, H., 2002. *Organisatorische Gestaltung und Ablaufplanung für Stationenarbeit im Unterricht*, Kallmeyer Verlag: Leipzig.

