

**LERNEN DURCH LEHREN AM BEISPIEL EINES  
LANDESKUNDLICHEN PROJEKTES / LEARNING BY TEACHING  
BASED ON A GERMAN CULTURE AND CIVILIZATION  
PROJECT<sup>1</sup>**

**DOI: [10.5281/zenodo.10405047](https://doi.org/10.5281/zenodo.10405047)**

**Abstract:** Der Fokus dieses Beitrages liegt auf der Darstellung und dem Einsatz der didaktischen Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Landeskunde-Unterricht. Im ersten Teil unserer Arbeit haben wir recherchiert, wie dieses Thema in der Fachliteratur behandelt wird und welche Entwicklung es im Laufe der Zeit durchgemacht hat. Dann haben wir genau verfolgt, welche Rolle diese Methode und die Projektarbeit im Unterricht haben können. Durch den Einsatz der LdL-Methode wollten wir unsere Studierenden auffordern, sich intensiver mit dem Fach Landeskunde auseinanderzusetzen und verantwortungsbewusster zu studieren. Im Rahmen eines Projektes haben wir die LdL-Methode systematisch in den Unterricht integriert und am Ende des Semesters ein Treffen zwischen Studierenden und Schüler\*innen organisiert, das beiderseits vorteilhaft war. Unsere Studierenden mussten die neu erworbenen landeskundlichen Kenntnisse an jüngere Lerner\*innen (Gymnasiast\*innen) weitervermitteln. Auf diese Weise ist es uns gelungen, die meisten Ziele, die wir uns gesetzt haben, zu erreichen, was durch die Ergebnisse von Befragungen der Studierenden und Schüler\*innen bestätigt wurde.

**Schlüsselwörter:** Lernen durch Lehren (LdL), Landeskunde, Projekt, DaF

**Abstract:** The focus of this article is on the presentation and use of the didactic method learning by teaching in classes of German culture and civilization. In the first part of our paper, we researched how this topic is dealt with in specialized literature and what developments it has undergone over time. Then we followed closely what role this method and project-based learning could have in class. By using the learning by teaching method, we wanted to encourage our students to deal more intensively with the subject of German culture and civilization and to study more responsibly. As part of a project, we systematically integrated learning by teaching in class and organized a meeting between students and pupils at the end of the semester, which was mutually beneficial. Our students had to pass on their newly acquired cultural knowledge to younger learners (high school students). In this way, we managed to achieve most of the goals we set ourselves, which was confirmed by the results of the surveys given to the students and pupils.

**Keywords:** learning by teaching, German culture and civilization, project, German as a Foreign Language

### **Einleitung**

Ein handlungsorientierter Unterricht soll laut Roche (vgl. 2008: 215 ff.) u. a. Vermittlung von Medienkompetenz, Erwerb sozialer Kompetenzen, Aktivierung des Lernalers, Interaktivität, Projektarbeit und Lernen durch Lehren (LdL) einbeziehen.

Ausgehend von Roches Feststellung, befassen wir uns in unserem Beitrag mit zwei Formen des offenen bzw. handlungsorientierten Unterrichts, Lernen durch Lehren und Projektunterricht/Projektarbeit, die wir im Rahmen eines landeskundlichen Projektes im Unterricht verbunden und eingesetzt haben, um zu ermitteln, ob unsere Studierenden motivierter landeskundliche Kenntnisse erwerben und mehr Verantwortung für ihr Studium tragen. Durch dieses interaktive Projekt, bei dem Germanistik-Studierende Gymnasiast\*innen unterrichten, soll auch die Medien- und Sozialkompetenz der Beteiligten gefördert werden.

Der lehrerzentrierte Unterricht sichert keine langfristige Einprägung des neuen Stoffes. Immer mehr Studierende haben wenig Geduld zum Verinnerlichen der neuen

---

<sup>1</sup> Alexandra Denisa IGNA, University of Oradea, Romania, den\_igna@yahoo.com; Adina BANDICI, University of Oradea, Romania, abandici@gmail.com

Informationen oder widmen nicht genug Zeit der Bearbeitung oder Vernetzung der neuen Kenntnisse. Sie sind oft oberflächlich, denn sie finden schwer passende Lerntechniken, die ihnen dabei helfen können, effektiv zu lernen, sich Wissen anzueignen.

Renkl (vgl. 1997: 1-2) zufolge ist die Passivität von Lernenden in der Schule und an der Universität eines der Hauptprobleme des Unterrichts: Besonders im Falle der Anwendung traditioneller Lehrformen, wie des darbietenden Unterrichts oder der Vorlesung, können die Lernenden keine Verbindung zwischen dem, was sie bereits wissen, und dem neu eingeführten Stoff herstellen, sie erreichen nur ein oberflächliches Verständnis, können das erworbene Wissen nicht anwenden und vergessen es auch schnell. Lehr-Lernmodelle, wie das situierte Lernen, die Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen, die neueren Formen suggestopädischen Lehrens und Lernens, die kooperativen Lernarrangements, versuchen Lernende in produktiver Weise zu aktivieren, auch durch das Integrieren kooperativen Lernens (vgl. *ibidem*: 2). Durch die Einbeziehung der Lernenden in den Lehrprozess soll die Effektivität des Lernens erhöht werden. Deshalb versuchen die Lehrkräfte, Änderungen im Unterricht vorzunehmen und neue Prinzipien und Methoden zu testen, die die Lernerautonomie und -aktivierung fördern.

Jean-Pol Martin, der Begründer der Unterrichtsmethode Lernen durch Lehren (LdL), stellt die wesentlichen Merkmale der Methode am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts dar, erklärt aber, dass sich das Konzept LdL auf jedes Fach mit einigen Änderungen übertragen lässt (vgl. Martin, 2000: 3). Im Gegensatz zu anderen Methoden, die auf Schüleraktivierung und Lernerautonomie zielen, lernen die Schüler\*innen bzw. Studierenden durch LdL nicht nur für sich, sondern übernehmen auch eine Mitverantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler\*innen bzw. Mitstudierenden. In LdL sind die meisten Techniken integriert, die in anderen Unterrichtsformen Anwendung finden, wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit aber auch Frontalphasen. Die LdL-Methode kann den gesamten Unterricht auch zum Projekt umgestalten, bei dem die Lernenden als Projektziel die Aufgabe bekommen, sich gegenseitig den Stoff zu vermitteln. So lernen sie, angesichts der immer knapper werdenden Aufmerksamkeitsressourcen, wie man die Aufmerksamkeit der Menschen weckt, wie man sie anspricht und stimuliert (vgl. *ibidem*: 10-11).

Die Methode Lernen durch Lehren hat unser Interesse besonders geweckt und wir wollten sie im Unterricht testen. Manchmal sind die Studierenden nicht aufmerksam genug und ihr Interesse am Studium lässt schnell nach, wenn sie nicht motiviert werden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Wir haben die LdL-Methode während des Semesters im Rahmen eines Projektes eingesetzt, damit sich die Studierenden intensiver mit Landeskunde beschäftigen und sich die neu erworbenen landeskundlichen Kenntnisse einfacher merken. Das von uns entwickelte Projekt ist als Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schüler\*innen gedacht. Es war interessant zu beobachten, wie die Leistung jedes/jeder einzelnen Studierenden gesteigert werden kann, indem er/sie etwas nicht für sich selbst, sondern für die anderen tut, denn die lehrenden Studierenden mussten ständig darüber nachdenken, wie sie den Unterricht logischer und interaktiver für die Schüler\*innen organisieren sollten. Außer der aktiven Beteiligung an der Planung und Durchführung des Unterrichts, hatten unsere Studierenden Anlass zur Selbsteinschätzung durch einen Fragebogen, dessen Ergebnisse deren Einstellung zur LdL-Methode wiedergeben. Um zu überprüfen, ob die Ziele des Projektes erreicht wurden, war es erforderlich, auch die Wirkung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten auf die Schüler\*innen durch eine Befragung zu bestimmen.

## 1. Lernen durch Lehren: Konzept und Geschichte

Lernen durch Lehren (LdL) ist eine lerner\*innenzentrierte, handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die Anfang der 1980er Jahre vom deutsch-französischen Didaktiker und Methodiker Jean-Pol Martin als didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht eingeführt wurde. Martin gibt folgende Definition:

„Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode Lernen durch Lehren (LdL).“ (Martin, 2002: 1)

Die deutsche Pädagogin und Politikerin Margret Riep, die sich seit Anfang der 1990er Jahre auch intensiv mit der LdL-Theorie und -Praxis befasst, betont die Ausrichtung des LdL-Bildungskonzepts auf demokratische Prinzipien und Handlungsmuster (s. Riep, 2020: 53-74). Martin (1986: 1) zufolge strebt die LdL-Methode „eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch die Integration älterer und neuerer Theorieansätze und Verfahren“ an. Der Didaktiker bemerkt auch, dass, seit der Einführung dieser Methode, in regelmäßigen Abständen verschiedene Begriffe in die Diskussion eingebracht werden, die durch den Einsatz von LdL umgesetzt werden, nämlich die Handlungsorientierung, die seit 1983 in LdL bereits realisiert ist, die Lernerzentrierung, die Lernerautonomie, der ganzheitliche Unterricht, der offene Unterricht, der Projektunterricht oder die Prozessorientierung (vgl. Martin, 1996: 70).

Basierend auf Abraham Maslows Modell der Grundbedürfnisse (s. Maslow, 1954), hat Jean-Pol Martin die LdL-Methode als Antwort auf alle menschlichen Grundbedürfnisse (physiologische Bedürfnisse, Sicherheit, soziale Einbindung, soziale Anerkennung, Selbstverwirklichung, Sinn, Transzendenz), die sich einem alles einschließenden Bedürfnis nach Kontrolle unterordnen lassen, konzipiert (vgl. Martin, 2018: 346-348). Er erläutert, dass „durch die Übernahme von Lehrfunktionen im Unterricht die Kontrollkompetenz der Lerner von Anfang an aufgebaut wird.“ (Martin, 2020: 7) Durch die LdL-Methode sollen die Lernenden aus ihrer rezeptiven Rolle heraustreten und den Lehrprozess aktiv und sogar kreativ gestalten können (s. Hepting, 2008: 62).

Schon in der Antike hat der römische Philosoph Lucius Annaeus Seneca (Seneca der Jüngere) über die Wirkung des Lernens durch Lehren in den *Epistulae morales* an seinen Freund Lucilius Junior geschrieben: „Homines dum docent discunt“, z. Dt. „während die Menschen lehren, lernen sie.“ (Seneca, Giebel, 2020: 19) Davon wurde das lateinische Sprichwort *Docendo discimus*, z. Dt. Durch Lehren lernen wir, abgeleitet (vgl. Chott 2001: 135). Zu den Vorläufern der LdL-Methode zählt Jean-Pol Martin die Pädagogen Georg Kerschensteiner (Arbeitsschulbewegung, 1914), John Dewey und William Heard Kilpatrick (Projektmethode, 1935), Peter Petersen (Jena-Plan, 1937/1951), Alan Gartner, Mary Conway Kohler und Frank Riessmann (1971) und F. Kaufmann (1977) (vgl. Martin, Kelchner, 1998: 1).

Anfang der 1970er Jahre beginnen Gartner, Conway Kohler und Riessmann im englischen Raum sich mit dem Konzept Lernen durch Lehren in der Didaktik zu befassen (s. Gartner, Kohler, Riessmann, 1971). 1975 erscheint erstmals in Deutschland ein Buch über LdL (s. Krüger, 1975) und zehn Jahre später (1985) wird über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im von Schülern gestateten Fremdsprachenunterricht geschrieben (s. Steinig, 1985). Im selben Jahr veröffentlicht Jean-Pol Martin seine Dissertation zur Anwendung der Methode Lernen durch Lehren im Französischunterricht (s. Martin, 1985). Martin (vgl. 1996: 71) erklärt, dass die Idee zu Lernen durch Lehren in Ludger Schifflers 1980 erschienenem Buch *Interaktiver*

*Fremdsprachenunterricht* geboren wurde. In den *Didaktischen Briefen Französisch 1985-1988* liefert der Didaktiker konkrete Handlungsanweisungen für Lehrkräfte, die seine LdL-Methode im Unterricht anwenden möchten (s. Martin, 1994: 29-48). 1987 hat Martin ein Kontakt- bzw. Kommunikationsnetz ins Leben gerufen, das als Fortbildungskonzept für Lehrkräfte gedacht ist, die sich intensiv mit dem methodischen Konzept Lernen durch Lehren befassen (s. Martin, 1989: 389-400).

Andere wichtige Aufsätze und Bücher zum Thema Lernen durch Lehren wurden<sup>1</sup> u. a. von Udo Kettwig (s. Kettwig, 1986: 474-485), Theodor F. Klassen (s. Klassen, 1988: 26-29), Alexander Renkl (s. Renkl, 1997), Ursula Drews (s. Drews, 1997), Joachim Grzega<sup>2</sup> (s. Grzega, 2006; Grzega, 2007: 41-43; Grzega, Waldherr, 2007: 1-17; Grzega, Schöner, 2008: 167-175; Grzega, 2009: 19-22; Grzega, Guttenberger, Grupe, 2009: 64-66; Grzega, 2010; Grzega, Klüsener, 2011: 17-35; Berger, Grzega, Spannagel, 2011), und neuerdings (seit 2020) von Isabelle Schuhladen Le Bourhis geschrieben, die ab 2021, im Kontext der Corona-Pandemie, Modelle für den Einsatz von Lernen durch Lehren im Distanz-Unterricht entwickelt hat. (s. Schuhladen Le Bourhis, 2020; Schuhladen, 2021).

Aus der Sicht von Jean-Pol Martin „ist LdL eine Methode, also ein kohärentes Ganzes von Theorie und praktischer Anleitung.“ (Martin, 2007: 4) Martin bezeichnet LdL als „Methode“, „Unterrichtsform“, „ein modernes Unterrichtskonzept“, „didaktisches Gesamtkonzept“ (Martin, 2000: 105-110) und „Grundprinzip des Unterrichtens“ (Martin, 2002: 8), Dagmar Abendroth-Timmer nennt es ein „Unterrichtsprinzip“, das von der jeweils eingesetzten „Unterrichtsmethode“ unabhängig ist (Abendroth-Timmer, 2000: 2). Auch Grzega & Waldherr (2007: 2) sprechen von einem „didaktischen Gesamtmodell“.

Laut Jean-Pol Martin (2002: 6) lässt sich die Methode *Lernen durch Lehren* „innerhalb des bestehenden Schulsystems in jedem Fach, jedem Schultyp und jeder Altersstufe sofort anwenden“, aber sie kann auch auf andere Kontexte, wie Hochschule bzw. Universität, und Zielgruppen (Studierende, Erwachsene) (s. u. a. Pfeiffer, Rusam, 1992: 425-433; Pfeiffer, Rusam, 1994: 243-250; Skinner, 1993: 40-41; Skinner, 1994: 38-39; Skinner, 1998: 267-272; Meyer, 1994: 41-53; Grzega, 2004: 9-22; Oebel, 2006) übertragen werden.

Martin ist ein Befürworter der Verantwortungsübernahme durch die Lernenden für den Lehr- und Lernprozess: „Lernen durch Lehren beruht auf dem Prinzip, dass der Unterricht weitgehend von den Schülern verantwortet wird.“ (Martin 2002: 5) Er unterstreicht aber auch die wichtige Rolle der Lehrkraft beim Einsatz der LdL-Methode:

„Zwar ist LdL einsetzbar in jeder Klassenstufe, mit jeder Klassengröße und in jedem Fach, von der Grundschule bis zur Universität, sie verlangt aber vom Lehrer genaueste Vorbereitung und hohen Einsatz im Unterricht.“ (*ibidem*: 10)

Grzega erklärt, dass die Lehrkraft eine beratende Rolle übernimmt: „Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors.“ (Grzega, 2004: 10)

Jean-Pol Martins LdL-Modell umfasst „eine allgemein- und eine fremdsprachendidaktische Komponente“ (Martin, Kelchner, 1998: 1), wobei die allgemein-didaktischen Ziele der LdL-Methode Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Differenzierung, Autonomie, kooperatives Arbeiten, kommunikative

---

<sup>1</sup> außer von Jean-Pol Martin, der sich auch weiterhin intensiv mit der von ihm begründeten Unterrichtsmethode beschäftigt und seit über vierzig Jahren zahlreiche Publikationen dazu vorzuweisen hat

<sup>2</sup> einem ehemaligen Studenten von Jean-Pol Martin und seit 1998 ein wichtiger Weiterentwickler der LdL-Methode, der sie auch an Hochschulen mit Erfolg umgesetzt hat

Kompetenzen, Metareflexion und exploratives Verhalten sind (vgl. *ibidem*: 2). Die fremdsprachendidaktische Komponente des LdL-Modells enthält „eine lerntheoretische und eine sprachtheoretische Komponente“ (*ibidem*: 2). Die lerntheoretische Komponente bezieht sich auf die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Kognitivierung und Üben und die sprachtheoretische auf die Förderung von gezieltem, aber auch zufälligem Lernen (vgl. *ibidem*: 2).

Ähnlich wie Jean-Pol Martin (s. 2000: 105-110) betont auch Joachim Grzega die Vorteile von LdL für die Lernenden:

„mit LdL werden Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und nicht zuletzt die allseits geforderten Schlüsselqualifikationen (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, exploratives Verhalten, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, Generierung von Wissen) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert.“ (Grzega, 2000: 10)

Grzega bemerkt auch, dass LdL den Studierenden Gelegenheiten gibt, vernetztes Denken zu trainieren, um somit Wissen zu generieren (vgl. *ibidem*: 21).

Laut Martin wird durch LdL für einen Informationsverarbeitungszyklus bestehend aus Informationsinteresse, Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information und Informationsanwendung (vgl. Martin, 1994: 4) gesorgt. Auf mentaler Ebene ist Informationsverarbeitung mit positiven Gefühlen verbunden (vgl. Martin, 2018: 352).

Jean-Pol Martin erklärt, wie die LdL-Methode im Wesentlichen eingesetzt werden kann:

„Bei LdL erhalten die Schüler/innen den Auftrag, einen vorgegebenen Stoff vorzustellen und mit ihren Mitschülern einzuüben. Sie müssen die in den Materialien enthaltenen Informationen aufbereiten. Das bedeutet, dass sie die Inhalte herauswählen, die sie später im Plenum vermitteln werden. Bereits in dieser Phase sind sie frei, ohne Fremdsteuerung die Aufnahme der Stimuli selbst zu regulieren.“ (*ibidem*: 345)

Dagmar Abendroth-Timmer (2000: 4) zufolge „kann die Leitung einer Stunde auch von kleinen Gruppen übernommen werden“. LdL kann auch nur in einzelnen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden (vgl. Feyerherm, 1995: 160).

Die Sozialpsychologen Bargh & Schul haben drei Phasen des zeitlichen Ablaufs von Lernen durch Lehren identifiziert, in denen die Lernenden ihr Wissen erweitern können: Vorbereitungsphase, Erklärphase und Phase der Rückfragen (vgl. Bargh, Schul, 1980: 593-604). Renkl (vgl. 1997: 3) verbindet mit der ersten Phase die Komponente der Lehr-Erwartung, denn die Lernenden bereiten sich vor, den zu erarbeitenden Stoff später weiterzugeben und zu erklären, dadurch verstehen sie den Lernstoff besser und steigern ihre Lernleistung. Das Geben von Erklärungen ist eine bedeutsame Komponente der zweiten Phase, in der die Lernenden ihr Wissen organisieren oder auch reorganisieren müssen, um es weiterzugeben. In dieser Phase kann der Lernerfolg auch durch die Behebung von Wissenslücken erhöht werden. (vgl. *ibidem*: 4) Die dritte wichtige Komponente, die der dritten Phase entspricht, ist laut Renkl (vgl. *ibidem*: 4) das Reagieren auf Rückfragen zu Unklarheiten oder Inkonsistenzen, die von den Mitlernenden den Erklärenden gestellt werden und diese anregt, die Sachverhalte nochmals zu überdenken.

Hans-Eberhard Piepho, der in den 1970er Jahren die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht eingeleitet hat, die den Projektunterricht als exzeptionelle Unterrichtsform ansieht (s. Legutke, 2003: 115-132), hat die Bedeutung der Authentizität von Kommunikation betont und gilt als ein weiterer Vorläufer der LdL-

Methode: „Sinn jeder Kommunikation ist die Mitteilung von Absichten, Meinungen, Gedanken, Gefühlen, Einstellungen bzw. deren Rezeption und Deutung beim Hören und Lesen.“ (Piepho, 1979: 120) Abendroth-Timmer (2000: 113) unterstreicht die Rolle der LdL-Methode zur Förderung kommunikativer Kompetenz:

„Indem die Situation des Unterrichts bei LdL selbst zum authentischen Handlungsort wird, erhält die Sprache authentische kommunikative Relevanz. Die Lerner erfüllen über Sprache nicht nur sprachvermittlerische, sondern auch organisatorische Aufgaben. Damit erhält Sprache im LdL-Ansatz einen starken funktionalen Charakter.“

Pfeiffer & Rusam haben die Wirkung der LdL-Methode besonders an Hochschulen untersucht und sind zu folgendem Schluss gekommen:

„Delegiert man die Funktionen des Lehrers schrittweise an Studenten, so kommt es zu einer spürbaren Aktivierung kognitiver, explorativer, kommunikativer und sozialintegrativer Fähigkeiten. Gerade im universitären Bereich bietet sich die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ besonders an, weil mit ihr die Entmündigung des Lerners verringert und seine Verantwortung durch die aktive Mitgestaltung des Unterrichts herausgefordert wird. Die Übertragung der Diskursführung an die Lerner schafft authentische Kommunikations- und Redesituationen, und sie hat oft einen beachtlichen Motivationsschub zur Folge.“ (Pfeiffer, Rusam, 1994: 4)

## **2. Zur Rolle und Gestaltung von Projekten im Fremdsprachenunterricht**

In der modernen Didaktik wird viel für den Einsatz von Projekten im Fremdsprachenunterricht plädiert. Riemer (2015: 169) bemerkt, dass jetzt die Zeit der „Hochkonjunktur von Lernerautonomie, Aufgaben-, Projekt- und Kompetenzorientierung“ herrscht. Gudjons (1997: 253) meint, dass es in einem Projekt

„um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen“ geht.

Wöll (2011: 214) definiert Projektlernen als

„eine nicht im Rahmen der traditionellen Unterrichtsorganisation realisierte, aus einem Verständigungsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden erwachsene aktive, selbst- oder umweltgerichtete, instrumentell (instrumentelles Handeln) und/oder nichtinstrumentell (kommunikatives Handeln) orientierte Auseinandersetzung der Lernenden mit einer relevanten Situation, die im Dienste bildender Erfahrung steht.“

Als komplexe Unterrichtsform können Projekte im Unterricht eingesetzt werden, denn „Projekte sind ein sehr flexibles Instrument der Unterrichtsgestaltung und lassen sich mit einer Vielzahl von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen vereinbaren“ (Schart, 2010: 1173). Wicke (2004: 137) betont die wesentliche Rolle der Handlungsorientierung in der Projektarbeit:

„Projektunterricht beinhaltet handelndes Lernen, d.h. er ist immer mit aktiver Arbeit der Schüler gleichzusetzen. Im Vordergrund der Arbeit steht nicht mehr der Lehrer, sondern der Lerngegenstand. [...] Der Lehrer hilft, gibt Anregungen, bietet Zusatzmaterialien an, schlägt Bearbeitungstechniken vor und moderiert Gruppenprozesse. Er bleibt jedoch mehr oder weniger im Hintergrund, während die Schüler Arbeitsverfahren, Möglichkeiten der Problemlösung und Ergebnisse selbst aushandeln. Praktisches Tun, Denken und die Aneignung von Wissen spielen eine ebenso große Rolle wie das Experimentieren und das soziale Lernen.“

Auch Jean-Pol Martin sieht die beste Form, Handlungsorientierung zu implementieren, im Projekt (vgl. Martin, 2002: 3). Martin (1994: 62) zufolge bestehen

„Projekte aus einem Projektziel“ [und] „die Schüler bekommen Freiräume, in denen sie selbstständig auf das Erreichen des Projektzieles hinarbeiten können. Der Lehrer unterstützt sie dabei. Bewertet wird die Arbeit erst beim Vorstellen des Projektergebnisses.“

Laut dem Didaktiker sichert LdL, „dass der gesamte Unterricht als Projekt gestaltet wird“ (*ibidem*: 68):

„Die Wahl der Methode LdL als Grundstruktur macht den gesamten Unterricht zum Projekt: das Erreichen aller im Lehrplan angegebenen fachspezifischen Ziele wird als Projektziel (Handlungsziel) der Lerngruppe vorgegeben.“ (Martin, 1994: 69)

Jean-Pol Martin (2000: 2) behauptet, dass

„aus reformpädagogischer Sicht Lernprozesse am besten in selbstbestimmter, aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelingen. Daher ist es günstig, wenn eine direkte, nicht didaktisch vermittelte Begegnung zwischen dem Schüler und dem Stoff arrangiert wird. Diese Begegnung erfolgt meist im Rahmen von größeren Projekten, wobei der Lehrer sich als Helfer betätigt und die Schüler bei ihren Anstrengungen unterstützt.“

Unseres Erachtens können die Lernenden anhand von landeskundlichen Projekten durch viel Recherche Kenntnisse erwerben und somit die Fähigkeit entwickeln, selbstständig und verantwortlich zu handeln, mit Internetquellen kritisch umzugehen, wichtige Informationen über Land und Leute zu sammeln und zu verarbeiten, die sie dann in Form eines Endprodukts präsentieren. Das Ergebnis wird sich auf diese Weise besser in ihr Gedächtnis einprägen und zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse führen. Wenn die Lernenden sich zusammentun und sich gemeinsam für die Lösung eines Problems engagieren, die ihnen neue Kenntnisse und konkrete Erfolge bringen könnte, herrscht im Unterrichtsraum eine angenehme und positive Lernatmosphäre, die Kreativität, Motivation und Spaß am Lernen erzeugt und zur Entwicklung von Sozialkompetenzen beiträgt. Die Lehrkraft bleibt im Hintergrund, hat aber keine leichteren Aufgaben als im klassischen Unterricht. Projekte bieten den Lernenden eine Abwechslung von den traditionellen Unterrichtsformen, sie fordern aber am meisten ihre Konzentration und Beteiligung, wie Sehrbrock erklärt:

„Projektunterricht [...] kann man verstehen als die höchstentwickelte Form von freiem Lernen, das an für Schüler wirklich relevanten Problemen stattfindet und Freiarbeit als ein durchgängiges didaktisches Prinzip integriert.“ (Sehrbrock, 1993: 17-18)

Laut Krumm (vgl. 1991: 4-8) erfordern Projekte verglichen mit Übungen und vielen Aufgaben einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand, aber er legt unter anderem auch einige gute Gründe dar, warum Projekte wichtig im Unterricht sind. Eine aufmerksame Planung und Ausführung helfen den Teilnehmer\*innen Neues, Fremdes zu entdecken. Die Außenwelt wird in den Unterricht integriert und der Unterricht wird in die Außenwelt erweitert, wobei die Lernenden die Sprache in kommunikativer Funktion verwenden. Wir sind der Überzeugung, dass die Lernenden mit viel Begeisterung an einem Projekt arbeiten, wenn das Thema ihrem Interesse entspricht, auch wenn das viel zeit- und energieaufwendiger ist als im Falle eines traditionellen Unterrichts.

Es gibt verschiedene Typen von Projekten, aber wir beziehen uns in unserem Beitrag auf Karagiannakis (vgl. 2009: 15) Klassifizierung. Sie unterscheidet, je nach

Dauer, vier Grundformen von Projekten:

- Stunden- oder Miniprojekte (1-2 Stunden);
- Kleinprojekte (2-6 Stunden);
- Mittelprojekte (1-2 Tage, maximal eine Woche) und
- Großprojekte (mindestens eine Woche).

Wir sind der Meinung, dass in einem Projekt folgende Phasen der LdL-Methode berücksichtigt werden sollen:

- die Aneignungsphase (bestehend aus einer Sachanalyse, der Planung der Unterrichtsstunde, der Besprechung der Unterrichtsplanung mit der Lehrkraft und der konkreten Vorbereitung der Unterrichtsstunde);
- die Unterrichts- bzw. Präsentationsphase (die Wissensvermittlung durch das Halten einer Unterrichtsstunde) und
- die Abschlussphase (bestehend aus einer Reflexion und Besprechung der Präsentation); hier kann man die Lernenden-Lehrer auch einen Fragebogen ausfüllen lassen.

Die Projektarbeit erfordert bestimmte Sozial- und Medienkompetenzen seitens der Lernenden, die sie vor oder im Laufe des Projektes entwickeln sollen. Funk et al. (vgl. 2017: 152) erläutern, dass die Projektarbeit der Hinführung zum projektorientierten Lernen bedarf. Die Lehrkräfte sollen ihre Lernenden langsam an handlungsorientierte Aufgaben gewöhnen, die ihre Sozialkompetenzen aufbauen. Der lehrerzentrierte Unterricht wird zunehmend durch kreative Unterrichtsformen ersetzt, welche die Lernenden zu Experimenten und Recherchen ermutigen. Großprojekte können erst dann organisiert werden, wenn die Lernenden schon mit Miniprojekten vertraut sind.

### **3. Projekt: „Lernen durch Lehren: Eine virtuelle Städtereise“**

Wir haben die Methode Lernen durch Lehren in einem komplexeren Szenario als Komponente eines Großprojektes eingesetzt, das eine intensivere Beteiligung der Studierenden am Unterrichtsprozess erfordert. Durch LdL sollten sich die Studierenden zuerst selbst den neuen Stoff erklären und schließlich dem Studium mehr Zeit widmen. Wir wollten jedoch mit unserem Projekt die LdL-Methode noch weiter vorantreiben und eine Zusammenarbeit zwischen unseren Studierenden und jüngeren Lerner\*innen (Gymnasiast\*innen) aufbauen. Wir nahmen an, dass die Gestaltung dieser Methode als Großprojekt dazu führen kann, dass alle Beteiligten viel (inter)aktiver, motivierter und einfacher landeskundliche Kenntnisse erwerben. Um das zu überprüfen, haben wir im Anschluss an das Projekt anhand von Fragebögen an die Studierenden und Schüler\*innen Daten erhoben und die Ergebnisse ausgewertet.

**Zielgruppe/Teilnehmer\*innen:** Unser Projekt wurde als Zusammenarbeit zwischen Germanistik-Studierenden im ersten Studienjahr und DaF-Lerner\*innen (Gymnasiast\*innen der neunten Klasse einer Schule in derselben Stadt) gestaltet. Fünfzehn Studierende und zweiundzwanzig Schüler\*innen haben daran teilgenommen.

**Veranstaltungsort und Dauer:** Das Treffen zwischen den Studierenden und den Gymnasiast\*innen hat im Universitätscampus stattgefunden und eineinhalb Stunden gedauert.

#### **Projektziele:**

- Interesse am Studium steigern;
- Motivation, Kreativität und Spaß am Lernen fördern;
- Neue landeskundliche Kenntnisse auf interaktive Weise erwerben;
- Sich neuen Wortschatz aus verschiedenen Bereichen aneignen;

- Medienkompetenz entwickeln (Medienkanäle kritisch nutzen);
- Globales Leseverstehen trainieren;
- Sozialkompetenz ausbauen;
- Sprechfertigkeit fördern;
- Selbstwert- und Verantwortungsgefühl steigern.

**Kernthema:** Virtuelle Städtereise – eine Stadt der DACH<sup>1</sup>-Länder besser kennenlernen.

Für eine gelungene Projektarbeit sollten bei der Planung von Projekten bestimmte Schritte berücksichtigt werden. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons schlägt vier Schritte in der Gestaltung eines Projektes vor (vgl. Gudjons 1984: 260-266; vgl. Gudjons 1994: 15), an denen wir uns beim Ablauf unseres Projektes orientiert haben.

#### **a) Vorbereitung**

##### **Schritt 1: Auswahl einer problemhaltigen Sachlage**

An unserem Germanistik-Lehrstuhl wird das Fach Landeskunde im Sommersemester des ersten Studienjahres unterrichtet. Im Rahmen der Vorlesungen wurden verschiedene Themen der deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur behandelt. Während der Seminare setzten sich die Studierenden schon mit der Methode Lernen durch Lehren auseinander, indem sie Aspekte des neu vermittelten Stoffes in Gruppen bearbeiteten und ihren Kolleg\*innen präsentierten. In der Vorbereitungsphase des Projektes entschieden die Studierenden darüber, welche Stadt aus den DACH-Ländern ihr Interesse besonders weckte und die deutsche Stadt Hamburg wurde durch Abstimmung als Ziel der virtuellen Reise festgelegt.

##### **Schritt 2: Entwicklung eines gemeinsamen Plans zur Problemlösung**

Alle Gruppen von Studierenden arbeiteten an kurzen PowerPoint-Präsentationen unter Berücksichtigung einiger Kriterien (kreative Präsentationsform, logische Struktur, klare Darstellung von Informationen, Attraktivität der gesammelten Informationen, sprachliche Richtigkeit, Qualität der verwendeten Quellen). Jeder Gruppe wurde ein bestimmter Aspekt zugewiesen: eine Stadtrundfahrt, Besuch der Elbphilharmonie, berühmte Persönlichkeiten, Feste und typische Speisen. Sie selbst erstellten anhand des präsentierten Stoffes auch Spiele, Quizzen, Arbeitsblätter und andere Aktivitäten, die sie beim Treffen mit den Gymnasiast\*innen durchführten. Jede Gruppe hatte zwanzig Minuten Zeit, den Schüler\*innen durch die virtuelle Reise neue Informationen zu vermitteln und ihnen dabei zu helfen, sie zu festigen.

#### **b) Durchführung**

##### **Schritt 3: Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Aufgabe**

Die Studierenden gestalteten das ganze Treffen auf solche Weise, dass sie den Schüler\*innen den Eindruck einer echten Reise hinterließen. Sie hatten nicht nur die Aufgabe den Stoff zu präsentieren, sondern sollten auch dafür sorgen, dass ihre Erläuterungen klar sind und die neuen Kenntnisse auch genug gefestigt werden. Die Studierenden haben versucht, einen motivierenden Unterrichtsverlauf zu gestalten, indem sie viele Spiele und interaktive Aktivitäten für ihre jüngeren Gäste in Form eines Wettbewerbs entwickelten. Weiter folgt eine detaillierte Beschreibung der Arbeit der Studierenden mit den Schüler\*innen:

**1:** Die Gymnasiast\*innen wurden aleatorisch in fünf Gruppen von jeweils vier bis fünf Personen eingeteilt.

---

<sup>1</sup> Die Abkürzung DACH steht für Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH).

**2:** Die Studierenden gaben den Schüler\*innen Hinweise über die Stadt, die sie virtuell erkundeten. Die Gymnasiast\*innen errieten, dass es sich um die Stadt Hamburg handelte.

**3:** Die erste PPT-Präsentation hatte das Ziel, zusammen mit den Schüler\*innen eine Stadtrundfahrt durch Hamburg zu machen. Anhand des präsentierten Materials erstellten die Studierenden ein Kahoot-Spiel, mit dem sie die Aufmerksamkeit der Gymnasiast\*innen überprüften. Die ersten drei Gruppen von Schüler\*innen in der Rangliste bekamen 20, 15 bzw. 10 Punkte. Die Gruppen auf den letzten zwei Plätzen erhielten jeweils 5 Punkte.

**4:** Die Elbphilharmonie wurde virtuell durch ein Video und eine PPT-Präsentation besichtigt. Dann mussten die Gruppen von Gymnasiast\*innen ein Arbeitsblatt mit Richtig-Falsch-Aufgaben ausfüllen. Jeder Gruppe wurden für eine korrekte Antwort 5 Punkte vergeben.

**5:** Als Nächstes wurden berühmte Persönlichkeiten, die aus Hamburg stammen, präsentiert. Jede Gruppe von Schüler\*innen erhielt dann ein Arbeitsblatt mit einer Multiple-Choice-Aufgabe zu den vermittelten Informationen. Jedes richtig gelöste Item brachte den Gruppen 5 Punkte.

**6:** Letztendlich stellten die Studierenden Feste und typische Speisen vor. Nach der PPT-Präsentation folgte ein Spiel. Die Gruppen von Schüler\*innen bekamen von den Studierenden ein typisches Hamburger Dessert, das Franzbrötchen, das sie probieren sollten. Sie mussten dann auf ein Blatt Papier schreiben, welche Zutaten der Nachtisch enthält. Für jede richtig erratene Zutat bekamen die Gruppen 5 Punkte.

Die Studierenden, die für die Auswertung der Ergebnisse verantwortlich waren, kündigten die Gruppe an, die die meisten Punkte erzielt hat. Als Preis erhielten die Schüler\*innen dieser Gruppe freie Eintrittskarten zu fünf Sehenswürdigkeiten in der Stadt.

### **c) Reflexionsphase**

#### **Schritt 4: Überprüfung der Lösung an der Wirklichkeit**

Am Ende des Projektes wurden sowohl an die Studierenden als auch an die Schüler\*innen Fragebögen (s. Anhang) verteilt. Sie mussten darüber reflektieren, ob ihnen die Arbeit an diesem Projekt gefallen hat, ob sie von Nutzen war, welche Schwierigkeiten sie hatten und wie sie sie überwunden haben, was sie gelernt haben und wie sie ihre eigene Leistung an dem Projekt einschätzen.

#### **Auswertung der Projektergebnisse**

Die Fragebögen wurden anonym von beiden Seiten ausgefüllt, damit ihre Validität nicht gefährdet wird. Die Datenerhebung erfolgte sowohl durch quantitative Messungen als auch durch eine qualitative Darstellung der Ergebnisse.

Das Ziel der Befragung der Studierenden war zu ermitteln, in welchem Maße das Projekt „Lernen durch Lehren: Eine virtuelle Städtereise“ Motivation fürs Studium fördern kann, welche Wirkung die LdL-Methode auf die Studierenden hatte und wie die Studierenden ihren Lernerfolg einschätzen. Durch die Fragen überprüften wir noch, ob oder welche Projektziele erreicht wurden.

Die erste Frage ermittelte, welchen Einfluss diese Projektarbeit auf das Interesse der Studierenden am Studium hatte. Wie die Ergebnisse zeigen, erfuhren die Studierenden ein hohes Maß an Motivation, indem 86% der Befragten angaben, sie hätten gern und intensiv an diesem Projekt gearbeitet. Für die restlichen 14% hatte das Projekt keinen großen Einfluss auf ihre Motivation.

Durch die nächsten drei Fragen wollten wir genau überprüfen, welche Wirkungen die Methode Lernen durch Lehren auf unsere Studierenden hatte. Bei der zweiten Frage gaben 80% der Befragten an, sie hätten sehr gut im Rahmen dieses

Projekt es zusammengearbeitet, während 12% finden, sie könnten sich auf einige Kolleg\*innen nicht verlassen, was durch die restlichen 7% bestätigt wird, die zugaben, sie hätten sich nicht sehr daran beteiligt. Bei der nächsten Frage durften sie mehrere Optionen ankreuzen. Laut 60% sei für sie das freie Sprechen am schwierigsten, 26% fanden auch die Vorbereitungsphase schwer, 13,3% das Erstellen von Arbeitsblättern. Die vierte Frage hat uns Auskunft darüber gegeben, wie genau die angewandte Methode den Studierenden geholfen hatte. Auch hier konnten die Befragten mehrere Optionen ankreuzen. Die Mehrheit der Studierenden (66,6%) gaben an, dass sie während des Projektes das freie Sprechen geübt hätten. Wir haben daher bemerkt, dass das Projekt ihnen genau bei dem Aspekt geholfen hat, der ihnen die meisten Schwierigkeiten bereitete. 53,3% hätten sich einfacher neue Wörter eingeprägt, 46% hätten sich einfacher landeskundliche Kenntnisse angeeignet, 40% von ihnen hätten sich an Teamarbeit gewöhnt, 20% hätten ihr Deutsch durch das Erstellen von Aufgaben geübt. Dieses Prozent mag geringer sein, denn die Studierenden haben selbstständig ihre Tätigkeiten in Gruppen aufgeteilt, und vielleicht haben nicht alle bei der Erstellung der Arbeitsblätter mitgemacht. Ein Drittel hätte gelernt, besser mit Online-Quellen umzugehen. Was uns aber negativ überrascht hat, ist, dass nur 20% ihr Selbstwertgefühl gesteigert hätten. Das war ein Ziel unseres Projektes, auf das wir viel Wert legten, das aber nicht im gewünschten Maße erreicht wurde.

Der letzte Aspekt, auf den eingegangen wurde, war die Selbsteinschätzung des Lernerfolges. Die Antworten auf die vorletzte Frage sind erfreulich, denn 80% seien sehr zufrieden mit dem Ergebnis, 13% seien zufrieden mit dem Ergebnis, obwohl die Arbeit mit manchen Schüler\*innen schwer war, 6,6% konnten sich nicht äußern, denn sie hätten sich nicht zu sehr daran beteiligt. Auf die sechste Frage haben 80% mit „Ja“ geantwortet, während 20% angaben, sie würden auch in Zukunft an solchen Projekten teilnehmen, aber nicht sehr oft, denn sie beanspruchen viel Zeit.

Für die Schüler\*innen ist jede außerschulische Aktivität ein guter Anlass, mit Neugier und Freude am Lernprozess teilzunehmen. Die Spiele sollten zur besseren Festigung des neuen Stoffes beitragen und keineswegs die Wettbewerbsfähigkeit der Gymnasiast\*innen anregen. Wir haben aber bemerkt, dass durch die Wettbewerbe alle sehr motiviert, fleißig und aufmerksam gearbeitet haben. Als Nächstes werden wir die Ergebnisse der Auswertung der Schüler\*innen-Fragebögen präsentieren.

Bei der ersten Frage gaben fast alle befragten Schüler\*innen (90,9%) an, sich motivierter zu fühlen, Deutsch zu lernen, wenn sie an Projekten teilnehmen. Nur 9,1% fühlen sich unsicher über ihre Deutschkenntnisse, was ihnen die Teilnahme an solchen Projekten erschwert. Alle befragten Gymnasiast\*innen fanden die durchgeführten Aktivitäten interessant, aber für manche (40,9%) war der Schwierigkeitsgrad zu hoch. Man muss aber beachten, dass fünf der zweiundzwanzig Schüler\*innen Anfänger sind. Fast drei Viertel der Befragten (72,7%) bejahten die Frage, ob sie viele neue Dinge gelernt hätten, während die anderen 27,3% wegen ihrer begrenzten Deutschkenntnisse leider nicht viel verstehen konnten. Bei der vierten Frage konnten die Befragten mehrere Optionen ankreuzen. Am besten haben den Gymnasiast\*innen die Aufgaben in Form von Spielen gefallen. Das Kahoot-Spiel zu der PPT-Präsentation über Allgemeines aus Hamburg haben sie besonders gemocht (95,4%), gefolgt von dem Zutaten-Spiel (86,3%), in dem sie ein typisches Hamburger Dessert, gebacken von einer Studierenden, probieren durften und die Zutaten entdecken sollten. Die PPT-Präsentationen waren für einige der Befragten vielleicht zu schwer, aber immerhin gab fast ein Viertel von ihnen an, Gefallen daran gefunden zu haben. Nur 9,1% mochten die Aufgaben in Form von Arbeitsblättern. Dieser niedrige Wert ist vielleicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler\*innen die Übungen in Form von Online-Spielen bevorzugen, jedoch wäre es schwierig gewesen, einige Aufgaben im Online-Format in Gruppen zu lösen und durch die Arbeitsblätter hat man auch Zeit sparen

können. Auch bei der nächsten Frage konnten die Gymnasiast\*innen mehrere Optionen ankreuzen. Die meisten Befragten (68,2%) fanden das Projekt nützlich, weil sie neue landeskundliche Kenntnisse erworben haben. Vielen hat das Projekt geholfen, ihre Deutschkenntnisse zu üben (59,1%). Mehr als der Hälfte (54,5%) hat besonders der soziale Teil des Projektes gefallen, denn sie konnten neue Bekanntschaften machen. Zwei Aspekte, die verbessert werden können, sind dass auch die Schüler\*innen mehr Sprechanlässe haben und mehr über das Studentenleben erfahren, z.B. indem man einen Rundgang durch den Universitätscampus plant, wofür die für das Projekt vorgesehene Zeit leider zu knapp war. Es ist erfreulich, dass alle befragten Schüler\*innen wieder an solchen Projekten teilnehmen würden, laut der Antworten auf die letzte Frage.

### **Schlussfolgerungen**

Nach Auswertung der Ergebnisse der Fragebögen, die von unseren Studierenden ausgefüllt wurden, kann man schlussfolgern, dass dieses Projekt ein guter Anlass für sie war, sich viel intensiver und verantwortungsvoller mit Landeskunde zu beschäftigen, indem sie die neu erworbenen Informationen an jüngere Lerner\*innen (Gymnasiast\*innen) weitervermittelten.

Wir haben bei ihnen auch während der Vorbereitungsphase ein gesteigertes Interesse am Studium beobachtet. Wir haben bemerkt, dass die meisten Studierenden mit Ehrgeiz und Fleiß gearbeitet haben, denn sie wollten einen guten Eindruck machen und das hat sie sehr motiviert. Wenn sie Referate vor ihren Kolleg\*innen halten müssen, arbeiten sie nicht so sorgfältig wie bei einem solchen Projekt. Sie sind den Stoff mehrmals durchgegangen, sind allen unseren Hinweisen gefolgt, alle notwendigen Verbesserungen gemacht und äußerten sogar den Wunsch, die PPT-Präsentationen im Unterricht dreimal zu simulieren, damit sie sehr gut vorbereitet sind. Auf diese Weise konnten wir bemerken, dass viele von ihnen große Fortschritte gemacht haben, indem sie dem Selbststudium mehr Zeit gewidmet haben. Sie mussten sich voller Verantwortung den neuen Unterrichtsstoff merken, damit sie ihr Wissen weitervermitteln konnten. Unseres Erachtens haben die Studierenden nachvollzogen, dass der Lernerfolg zum Lebenserfolg führt und das kann nur durch intensives Studium erreicht werden.

Wir wollten, dass sie sich selbstbewusster fühlen, wenn sie neue Kenntnisse erwerben und sie an andere weitervermitteln, aber das ist uns nicht in zu hohem Maße gelungen. Aber was uns sehr erfreut hat, ist, dass sie das freie Sprechen geübt haben, einen Aspekt, der ihnen noch viele Schwierigkeiten bereitet. Unter den Zielen, die wir mithilfe dieses Projektes erfolgreich erreicht haben, können wir aufzählen: Die Studierenden haben neue Kenntnisse auf interaktive Weise erworben, sich neue landeskundliche Informationen und neuen Wortschatz einfacher angeeignet, waren motivierter, intensiv zu studieren als im traditionellen Unterricht, haben gelernt, Medienkanäle kritisch zu nutzen, haben im Rahmen der Teamarbeit, Sozialkompetenz ausgebaut und, wie schon oben erwähnt, was wir für sehr wichtig halten, sie haben ihre Sprechfertigkeit entwickelt. Die Methode Lernen durch Lehren finden wir daher nützlich und sie kann auch auf andere Bereiche/Fächer ausgeweitet werden, wo man beobachtet, dass das Interesse am Studium nachlässt. Auf diese Weise kann man die Studierenden in den Lehrprozess aktiv und kreativ einbeziehen.

Die Befragung der Schüler\*innen wollte überprüfen, welche Auswirkung die durchgeführten Aktivitäten auf sie hatte und festlegen, ob die vermittelten Informationen angekommen sind. Nach der Auswertung der Fragebögen konnten wir schlussfolgern, dass das Treffen zwischen unseren Studierenden und den Schüler\*innen ein Erfolg war. Dies steht als Beweis dafür, dass die Studierenden tatsächlich sehr gut vorbereitet waren.

Unserer Meinung nach kann dieses Projekt einerseits dazu beitragen, dass die Studierenden sich intensiv mit dem Studium der Landeskunde befassen, verantwortlich in Zusammenarbeit mit jüngeren Lerner\*innen handeln und im besten Fall sogar neue pädagogische Fähigkeiten entdecken, andererseits können die Gymnasiast\*innen in einer akademischen Atmosphäre neue Kenntnisse erwerben und neue Bekanntschaften mit Studierenden machen. Das kann dazu führen, dass sie eine Vorliebe für das Erlernen der deutschen Sprache oder sogar ein Interesse für ein späteres Germanistik-Studium entwickeln. Jedoch sind wir uns der Tatsache bewusst, dass es trotz der Vorteile, die solche Projekte bieten können, auch Nachteile gibt. Die Methode Lernen durch Lehren hilft zwar den Studierenden bei ihrem Lernprozess, aber sie ist ziemlich zeitaufwendig.

Die Durchmischung der Gruppen (Studierende und Gymnasiast\*innen) brachte beidseitige Vorteile. Das Treffen mit anderen Deutsch-Lernenden schaffte eine positive Arbeitsatmosphäre. Die Studierenden brauchten keine besonderen pädagogischen Fähigkeiten oder mussten nicht unbedingt eine didaktische Karriere anstreben, obwohl diese Gelegenheit mit Sicherheit Erfahrung auch in diesem Bereich bringen konnte. Sie mussten nur den Stoff sehr gut beherrschen, denn sie waren für den ganzen Lehr- und Lernprozess verantwortlich.

### **Bibliographie**

- Abendroth-Timmer, D., 2000, „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip“, Schlemminger, G., Brysch, T., Schewe, M. L. (Hg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin, Cornelsen, S. 110-118.
- Bargh, J. A., Schul, Y., 1980, "On the cognitive benefits of teaching", *Journal of Educational Psychology*, 72, S. 593-604.
- Berger, L., Grzega, J., Spannagel, C. (Hrsg.), 2011, *Lernen durch Lehren im Fokus - Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*, Berlin, epubli.
- Chott, P. O., 2001, *Lernen lernen – Lernen lehren. Mathetische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule*, Weiden, Schuch-Verlag.
- Drews, U. (Hrsg.), 1997, „Themenheft: Schüler als Lehrende“, *Pädagogik*, 11.49, Weinheim, Beltz-Verlag.
- Feyerherm, C., 1995, „Lernen durch Lehren - Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektüreprase“, *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, XXXIX.4, S. 159-171.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, R. E., 2017, *DLL04: Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.
- Gartner, A., Conway Kohler, M., Riessmann, F., 1971, *Children teach children. Learning by teaching*, New York, Harper & Row.
- Grzega, J., 2004, „LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft“, *Journal for EuroLinguistiX*, 1, S. 9-22.
- Grzega, J., 2006, "Developing More than Just Linguistic Competence: The Model LdL for Teaching Foreign Languages (with a Note on Basic Global English)", *Humanising Language Teaching*, 8.5 <http://old.hltmag.co.uk/sep06/mart01.htm> (abgerufen am 06.03.2023).
- Grzega, J., 2007, „LdL - Lernen durch Lehren“, *PADUA*, 2/3, S. 41-43.
- Grzega, J., 2009, „Lernen durch Lehren (LdL) – Ein lerneraktivierendes Modell mit suggestopädischem Einsatzpotenzial“, *DGSL Magazin*, 4, S. 19-22.
- Grzega, J., 2010, „Schüler als Unterrichtsmanager: Lernen durch Lehren (LdL) und Aktivierungsmethoden bei schwierigen Schülern“, Kurzweg, K. (Hrsg.), *Starke Lehrer – Starke Schule*, Stuttgart, Raabe.
- Grzega, J., Guttenberger, J., Grupe, M., 2009, „Lernen durch Lehren: Partizipation im Unterricht“, *Lernende Schule*, 46/47, S. 64-66.
- Grzega, J., Klüsener, B., 2011, "Learning by Teaching through Polylogues: Training Communication as an Expert in Information and Knowledge Societies with LdL (Lernen durch Lehren)", *Fachsprache*, 33, S. 17-35.
- Grzega, J., Schöner, M., 2008, "The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society", *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34.3, S. 167–175.
- Grzega, J., Waldherr, F., 2007, „Lernen durch Lehren (LdL) in technischen und anderen Fächern

- an Fachhochschulen: Ein Kochbuch“, *Didaktiknachrichten (DiNa)*, 11, S. 1-17.
- Gudjons, H., 1984, „Was ist Projektunterricht? Begriff, Merkmale. Abgrenzungen“, *Westermanns pädagogische-Beiträge*, 36.6. S. 260-266.
- Gudjons, H., 1994, „Was ist Projektunterricht?“, Bastian, J., Gudjons, H. (Hrsg.), *Das Projektbuch: Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, Hamburg, Bergmann und Helbig Verlag, S. 14-27.
- Gudjons, H., 1997, *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Hepting, R., 2008, *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*, 2., durchges. und erg. Auflage, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Karagiannakis, E., 2009, „Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht – Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden“, *Profil*, 1, S. 13-32.
- Kettwig, U., 1986, „Lernen durch Lehren, ein Plädoyer für lehrendes Lernen“, *Die deutsche Schule*, 4, S. 474-485.
- Klassen, T. F., 1988, „Lernen durch Lehren, das Beispiel der Jenaplanschule Ulmbach“, *Zeitschrift Pädagogik*, 11, S. 26-29.
- Krüger, R., 1975, *Projekt „Lernen durch Lehren“: Schüler als Tutoren von Mitschülern*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Krumm, H.-J., 1991, „Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch*, 4, S. 4-8.
- Legutke, M. K., 2003, „Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme“, *Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), Neue Beiträge zur Germanistik*, Band 2, Heft 3, S. 115-132.
- Martin, J.-P., 1985, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes* (Dissertation), Tübingen, Narr.
- Martin, J.-P., 1986, „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4, S. 395-403 <http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/lehrfunk.pdf> (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Martin, J.-P., 1989, „Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept“, Kleinschmidt, E. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, S. 389-400.
- Martin, J.-P., 1994, „Didaktische Briefe Französisch - 1985-1988“, Graef, R., Preller, R.-D. (Hrsg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach, Verlag im Wald, S. 29-48.
- Martin, J.-P., 1994, *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Martin, J.-P., 1996, „Das Projekt ‚Lernen durch Lehren, - eine vorläufige Bilanz“, Henrici G., Zöfgen, E. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*, 25, Tübingen, Narr, S. 70-86.
- Martin, J.-P., 2000, „Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept“, *Schulverwaltung Bayern*, Carl Link Verlag, 23.3, S. 105-110 <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf> (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Martin, J.-P., 2002, „ ‚Weltverbesserungskompetenz‘ als Lernziel?“, *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6.1, S. 71-76 <http://lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2002-2.pdf> (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Martin, J.-P., 2002, „Lernen durch Lehren“, *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29.4, S. 3-9 <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf> (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Martin, J.-P., 2018, „Lernen durch Lehren: Konzeptualisierung als Glücksquelle“, Burow, O.-A., Bornemann, S. (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*, Köln, Carl Link Verlag, S. 345–360.
- Martin, J.-P., Kelchner, R., 1998, „Lernen durch Lehren“, Timm, J.-P. (Hg.), *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin, Cornelsen, S. 211-219 [102](http://www.lernen-</a></p></div><div data-bbox=)

- [durch-lehren.de/Material/Publicationen/timm.pdf](http://durch-lehren.de/Material/Publicationen/timm.pdf) (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Martin, J.-P., Oebel, G., 2007, „Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?“, *Deutschunterricht in Japan*, 12, S. 4-21.
- Maslow, A., 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.
- Meyer, M., 1994, „Praxis- und Persönlichkeitsbezug in der Literaturwissenschaft: eine harte Nuß für eine brotlose Kunst?“, Meyer, M. (Hg.), *Vom Hörsaal zum Tat-Ort: Neue Spuren vom Hochschulunterricht?*, Bamberg, Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der O.-F.-Universität Bamberg, S. 41-53.
- Oebel, G. (Hrsg.), 2006, *LdL – Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen*, Hamburg, Verlag Dr. Kovac.
- Pfeiffer, J., Rusam, A. M., 1992, „Der Student als Dozent. Die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ an der Universität“, Jung, U. O. H., Jung, H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main, Peter Lang, S. 425-433.
- Pfeiffer, J., Rusam, A. M., 1994, „Autonomes Lernen. Die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ in universitären Deutschkursen“, Wolff, A., Gügöld, B. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Materialien DaF*, Bd. 35, Regensburg, FaDaF, S. 243-250 <http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/EmpfLiteratur/pfeiff1.pdf> (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
- Piepho, H.-E., 1979, *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg, Frankonius Verlag.
- Renkl, A., 1997, *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*, Wiesbaden, Deutscher Univ.-Verlag.
- Riemer, C., 2015, „Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden und Lehrenden?“, Hoffmann, S., Stork, A. (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen, Narr, S. 169-178.
- Roche, J., 2008, *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen/Basel, Francke.
- Ruep, M., 2020, „Lernen durch Lehren – ein handlungsorientiertes und auf Demokratie ausgerichtetes Bildungskonzept“, Regier, S., Regier, K., Zellner, M. (Hrsg.), *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen*, Wiesbaden, Springer VS, S. 53-74.
- Schart, M., 2010, „Projektorientierung“, Krumm, H.-J., Fandrych, C., Riemer, C., Hufeisen, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin/New York, de Gruyter, S. 1172-1176.
- Schuhladen Le Bourhis, I., 2020, „Lernen durch Lehren: Eine Methode für das 21. Jahrhundert“, Kolbe, S. W., Martin, J.-P., Ruep, M. (Hrsg.), *Neue Menschenrechte? Bestandsaufnahme eines bedürfnisorientierten Handlungsansatzes*, Herne, Gabriele Schäfer Verlag, S. 190-215.
- Schuhladen, I., 2021, „Lernen durch Lehren, ein agiles Konzept in der Praxis“, Kantereit, T., Arn, C., Bayer, H., Lévesque, V., MacKevett, D. (Hrsg.), *Agilität und Bildung*, Dornstadt, Visual Ink Publishing, S. 140-147.
- Sehrbrock, P., 1993, *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, Frankfurt am Main, Cornelsen Scriptor.
- Seneca, L. A., Giebel, M. (Hrsg.), 2020, *Briefe an Lucilius*, Ditzingen, Reclam.
- Skinner, J., 1993, "Learning by Teaching at the University", *English Teaching Forum*, 31.4, 1993, S. 40-41.
- Skinner, J., 1994, "Learning by Teaching", *Zielsprache Englisch*, 2, S. 38-39.
- Skinner, J., 1998, „Kulturwissenschaft an der Hochschule: Das Koblenzer Modell“, Hermes, L., Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 267-272.
- Steinig, W., 1985, *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.
- Wicke, R. E., 2004, *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*, Ismaning, Max Hueber Verlag.
- Wöll, G., 2011, *Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht*, 3. Auflage, Baltmannsweiler, Schneider Verlag.

**Alexandra Denisa IGNA** ist Dozentin an der Philologischen Fakultät der Universität Oradea, Rumänien, wo sie Morphologie, Lexikologie, Didaktik der deutschen Sprache, Landeskunde,

Übersetzungen und Kommunikationstechniken unterrichtet. Sie promovierte in Philologie mit einer Arbeit über die Rezeption deutscher expressionistischer Lyrik in der rumänischen Literatur (2006). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören deutsche Morphologie, Lexikologie, Didaktik der deutschen Sprache und Landeskunde.

**Adina BANDICI** ist Dozentin an der Philologischen Fakultät der Universität Oradea, Rumänien, wo sie deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts, schriftliche und mündliche Kommunikation, Grammatik und Wortschatz, Übersetzungen und Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichtet. Sie promovierte in Philologie mit einer Arbeit über antike griechisch-lateinische Einflüsse in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts (2013). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Landeskunde, Didaktik der deutschen Sprache, deutschsprachige Literatur (18. Jahrhundert, Wiener Moderne) und Lexikologie.

## **Anhang**

### **Fragebogen für die Studierenden**

1. Warst du durch dieses Projekt motivierter zu studieren?
  - Ja, an diesem Projekt habe ich intensiv und gern gearbeitet.
  - Ich war genauso motiviert wie immer.
  - Nicht unbedingt, ich bevorzuge traditionelle Methoden.
  - Nein, die Arbeit an diesem Projekt hat mich überfordert.
  
2. Wie bewertest du die Teamarbeit?
  - Wir hatten eine gute Zusammenarbeit.
  - Es war schwer mit den anderen zu arbeiten, denn einige hatten unterschiedliche Meinungen.
  - Ich musste doppelt so viel arbeiten, denn einige konnten ihre Aufgaben nicht erledigen.
  - Ich habe mich mehr auf die anderen verlassen.
  
3. Welche Teile des Projektes haben dir Schwierigkeiten bereitet? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
  - Die Vorbereitungsphase in Gruppen
  - Das Erstellen von Quizen mithilfe von Apps
  - Das Erstellen von Arbeitsblättern
  - Die Präsentation der PPT-Vorträge
  - Das freie Sprechen
  - Die Durchführung der Aktivitäten mit den Schülern
  - Ich hatte keine Schwierigkeiten
  - Andere: \_\_\_\_\_
  
4. Wie hat dieses Projekt zu deinem Lernerfolg beigetragen? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
  - Ich habe mir die neuen landeskundlichen Kenntnisse leichter und besser eingeprägt.
  - Ich habe gelernt, besser mit Online-Quellen umzugehen.
  - Ich habe gelernt, die Hauptideen aus den verwendeten Quellen zu entnehmen.
  - Ich habe mich an Teamarbeit gewöhnt.
  - Ich habe mir viele neue Wörter eingeprägt.
  - Ich habe mein Deutsch durch das Erstellen von Aufgaben geübt.
  - Ich habe das freie Sprechen auf Deutsch geübt.
  - Ich habe mein Selbstwertgefühl gesteigert.
  - Für mich war das Projekt nicht hilfreich.
  - Andere: \_\_\_\_\_
  
5. Wie bewertest du die Arbeit mit den Schüler\*innen?
  - Ich bin sehr zufrieden mit dem Ergebnis. Die Schüler\*innen waren sehr rezeptiv.
  - Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis, aber mit manchen Schüler\*innen war es schwer zu arbeiten.
  - Ich habe mich nicht zu sehr daran beteiligt.
  - Ich bin nicht zufrieden mit dem Ergebnis. Wir sind auf einige Probleme gestoßen: \_\_\_\_\_
  
6. Möchtest du, dass solche Projekte öfter im Unterricht eingesetzt werden?
  - Ja, durch Projekte kann ich besser lernen.
  - Ja, aber nicht sehr oft, denn sie beanspruchen zu viel Zeit.
  - Nein, ich lerne besser durch traditionelle Methoden.
  - Nein, die Arbeit an einem Projekt überfordert mich.

### **Fragebogen 1: Fragebogen für die Studierenden**

**Fragebogen für die Schüler\*innen**

1. Fühlst du dich motivierter, Deutsch zu lernen, wenn du an Projekten teilnimmst?
  - Ja, Projekte können mein Interesse an der deutschen Sprache wecken.
  - Nicht unbedingt, denn ich fühle mich unsicher über meine Deutschkenntnisse.
  - Nein, ich mag Projekte nicht, ich bevorzuge den klassischen Deutschunterricht.
  
2. Wie bewertest du die durchgeführten Aktivitäten?
  - Sie waren sehr interessant und interaktiv.
  - Sie waren interessant, aber zu schwer für mich.
  - Sie waren langweilig.
  
3. Hast du viele neue Sachen gelernt?
  - Ja, ich habe viele neue Informationen erhalten.
  - Nein, viele Informationen kannte ich schon von der Schule.
  - Nein, denn ich konnte nicht viel verstehen.
  
4. Welche Aktivitäten haben dir gefallen? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
  - Die PowerPoint-Präsentationen
  - Das Kahoot-Spiel
  - Die Arbeitsblätter
  - Das Zutaten-Spiel
  
5. Warum war dieses Projekt nützlich für dich? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
  - Ich habe neue landeskundliche Kenntnisse erworben.
  - Ich habe meine Deutschkenntnisse geübt.
  - Ich habe viel auf Deutsch gesprochen.
  - Ich habe viel über das Studentenleben erfahren.
  - Ich habe neue Bekanntschaften gemacht.
  - Andere: \_\_\_\_\_
  
6. Würdest du wieder an einem solchen Projekt teilnehmen?
  - Ja
  - Nein

**Fragebogen 2: Fragebogen für die Schüler\*innen**

Received: April 10, 2023 | Revised: October 9, 2023 | Accepted: November 8, 2023 | Published: December 15, 2023