

Die «befter-Methode» aus der Sicht der (interkulturellen) Lernforschung

Stefan Kammhuber

Ziel der befter-Methode

Die befter-Methode («before and after the experience») wurde als Lernmethode für das kollaborative Lernen in internationalen Online-Kooperationsprojekten entwickelt. Mittels dieser Methode sollen die Lernenden durch «selbst-gemachte Erfahrungen» zu einem «vertieften Lernen» gebracht werden, in dem sie vorhandene Wissensstrukturen aktivieren und mit neuem Wissen verknüpfen. Darüber hinaus sollten die Lernenden durch diese Methode mehr Selbstvertrauen erwerben als auch ihre sozialen und medialen Kompetenzen ausbauen.

Ablauf der befter-Methode

Die «befter-Methode» folgt 7 Schritten, die auch «Leuchttürme» genannt werden und die für die Orientierung in diesen Projekten sorgen sollen. Sie sind zeitlich eingeteilt in die Phasen vor der eigentlichen Lernerfahrung, die Lernerfahrung selbst sowie die Bearbeitungsphase nach der Lernerfahrung.

Before the experience

1. **Vision and Imagination:** Hier produzieren die Lernenden selbständig Ideen für Nachhaltigkeitsprojekte, die sie gerne bearbeiten würden und präsentieren diese auf der Projekt-Online-Plattform.
2. **Festival of ideas and team building:** In dieser Phase studieren die Lernenden die Projektideen, tauschen sich aus, geben sich Feedback und entscheiden, zu welchem Thema sie gerne ein Projektteam bilden wollen. Das machen sie z.B. über Video-Konferenzen oder im Klassenzimmer.

The experience

3. **Experience on site:** In diesem Schritt steht die tatsächliche direkte Erfahrung im Mittelpunkt. Das heisst, die Lernenden machen z.B. Unternehmensbesuche, sie führen zur Beantwortung ihrer Projekt-Fragestellung Experimente durch, organisieren Interviews mit ExpertInnen für ihre Fragestellung und halten ihre Ergebnisse in geeigneter Form und mit unterschiedlichen Medien fest (Video, Audio, Transkripte etc.). Aus dieser Erfahrungsphase generieren sie wiederum neue Fragestellungen, um sich immer weiter in den Gegenstand zu vertiefen.

After the experience

4. **Shape and Create:** in dieser Phase sichten und bearbeiten die Lernenden ihre Ergebnisse, die sie im vorangegangenen Schritt gesammelt haben, damit sie später anderen auf der Projekt-Website präsentiert werden können.
5. **Reflection:** In dieser Phase prüfen die Lernenden ihren eigenen Erkenntnisgewinn bezüglich der Projektfragestellung und inwieweit sich allenfalls bestimmte Hypothesen in der Realität bestätigt haben oder eben nicht. Sie reflektieren ihre persönliche Entwicklung und die Entwicklung im Team während der Projektdurchführung.
6. **Publishing:** In diesem Schritt publizieren die Lernenden ihre Ergebnisse auf der Projekt-Website und sorgen damit für die Verbreitung und Nachhaltigkeit ihrer Projektstätigkeit.
7. **Promotion and getting feedback:** Im letzten Schritt werden die Lernenden dazu motiviert ihre Ergebnisse mit anderen zu diskutieren und aus den Rückmeldungen von anderen die eigenen Ergebnisse in einem grösseren Zusammenhang wahrnehmen und einordnen zu können.

Analyse aus Sicht der Lernforschung

Eine geeignete Lernkonzeption in pädagogischen Kontexten muss immer die Frage nach dem Transfer des erworbenen Wissens in die Wirklichkeit jenseits des Klassenzimmers beantworten. Allzu oft stösst man hier auf das Phänomen des «trägen Wissens», d.h. Lernende erwerben Wissen, das sie in Tests auch wiedergeben können, aber daran scheitern es in der Realität anzuwenden.

Die überzeugendste Erklärung für dieses Phänomen liefern die Theorien des «situierten Lernens» bzw. des subjektzentrierten Lernens. Hinter diesen Begriffen stehen durchaus unterschiedliche Ansätze, die aber eine gemeinsame erkenntnistheoretische Grundlage haben. Sie gehen von folgenden Grundannahmen aus:

Lernen ist subjektzentriert: Lernen kann nicht von aussen aufgezwungen werden, durch einen Lehrer oder eine noch so kreativ gestaltete Lernumgebung. Lernende brauchen immer einen subjektiv empfundenen «guten Grund», um in einen Lernprozess einzusteigen und die Anstrengungen des Lernens auf sich zu nehmen (Holzkamp 1993). Wenn Lernende vor dem Hintergrund ihrer Lebensinteressen und ihrer eigenen biografischen Situiertheit in einer Aufgabe keine Relevanz für sich sehen, dann werden sie vielleicht die Aufgabe zwar bearbeiten, aber sich nur so weit anstrengen, dass sie möglichen negativen Konsequenzen aus dem Weg gehen, wie z.B. eine schlechte Note oder eine negative Kritik der Lehrperson zu erhalten. Holzkamp spricht hier von einer sog. «defensiven Lernmotivation», die nicht zu einer Nachhaltigkeit des Lernprozesses führt und einen Transfer von Wissen auf neue Fragestellungen unwahrscheinlich macht. Wenn hingegen die Lernenden in der Projektaufgabe eine für sie persönlich relevante Fragestellung sehen und sie sich diese aktiv «zu eigen» machen, dann ist eine eher «expansive Lernmotivation» zu erwarten. Die

Lernenden werden sich dann bemühen, immer tiefer in einen Gegenstand einzutauchen, womit eine grössere Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens und der Transfer wahrscheinlicher werden.

Lernen ist situiert: Wenn Wissen nicht von der Situation, in der es erworben wird, getrennt werden kann, dann ist es entscheidend für den Transfer von Wissen, dass Wissen nicht «abstrakt» vermittelt wird, sondern immer in seinem Anwendungszusammenhang. So kann ein Vortrag über die SDG sicherlich sehr lehrreich sein, aber trotzdem zu tragem Wissen führen, wenn den Lernenden nicht deutlich wird, wie sich Nachhaltigkeitsziele in einem spezifischen Anwendungskontext durch welche Handlungen ausformen. Die Flexibilität von Wissen und damit dessen Transferwahrscheinlichkeit hängt in hohem Masse davon ab, wie Wissen in verschiedenen Situationen kontextualisiert wird. In diesen verschiedenen Anwendungskontexten können dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden und so Prinzipien gefunden werden, die diese Kontexte verknüpfen, sog. Meta-Kontextualisierungen (Kammhuber 2017).

Lernen ist ein sozialer, multiperspektivischer Prozess: Lernen geschieht nicht in Isolation, sondern Lernende sind soziale Wesen, d.h. sie gleichen ihre Vorstellungen mit denen anderer Personen oder deren Erzeugnissen ab, z.B. mit Lehrpersonen, Peers oder Lehrmaterialien, und konstruieren auf diese Weise eine spezifische Sicht auf einen Lerngegenstand. Je bewusster dieser Reflexionsprozess durchlaufen wird, umso perspektivenreicher wird der Blick auf das Wissen und somit auch die Wahrnehmung der Realität komplexer und differenzierter. Dies erleichtert in der Folge den Transfer des Wissens.

Lernen als identitätsstiftender Prozess: Lernen ist mehr als die Aneignung von Faktenwissen. Die Lernenden werden durch das Lernen allmählich zu Mitgliedern einer Expertengemeinschaft, in der spezifische Werte, Normen und Regeln gelten, mithilfe derer sich allmählich ein bestimmtes Selbstbild ausformt und zur Identitätsentwicklung beiträgt (Lave & Wenger 1991). In einer Lehre lernen z.B. die Bäckerinnen oder Floristen nicht nur ihr Handwerk, sondern entwickeln auch eine Identität als Bäcker oder Floristin und einen Berufsstolz.

Aus diesen Grundprinzipien lassen sich dann zentrale didaktische Gestaltungshinweise für Lernumgebungen ableiten (Bransford, Brown & Cocking, 1999):

- **Authentizität und Relevanz** der Lernumgebung/ -materialien, d.h. der Lernkontext sollte in der Realität angesiedelt sein bzw. deren Komplexität widerspiegeln und aus der subjektiven Sicht der Lernenden einen «guten Grund» bieten in einen Lernprozess einzusteigen.
- **Multiple Kontexte**, d.h. in der Lernsituation sollten möglichst viele unterschiedliche Anwendungskontexte bearbeitbar sein, damit die Lernenden ihr Wissen meta-kontextualisieren können;

- **Multiple Perspektiven**, d.h. durch den Einbezug unterschiedlicher Blickwinkel, z.B. aus verschiedenen Disziplinen oder Interessensgruppen kann die Komplexität der Wahrnehmung für die Problemsituation erweitert und flexibilisiert werden;
- **Diskursive Lernkultur**, d.h. der kommunikative Austausch von multiplen Perspektiven sollte durch kooperative Lern- und Argumentationsformen ermöglicht werden (Stengel, 2008);
- **Lehrpersonen als „exzellente Lernende“**, d.h. Lehrpersonen sind in diesen Lernumgebungen nicht die «Alleswisper», die auf alle Fragen eine abschliessende Antwort haben, sondern sind eher «LernexpertInnen», die den Lernenden zeigen, wie sie auf Probleme und Fragestellungen schauen und welche Handlungen sie daraus ableiten. Sie zeigen also, wie sie sich in einem komplexen Kontext bewegen und nach Lösungen suchen.

Wie transferwirksam ist die «befter-Methode»?

Wenn man nun die «befter-Methode» mit den Kriterien einer subjektzentrierten und situierten Lernumgebung analysiert, kann man sehen, dass die befter-Methode den Kriterien an eine transferwirksame und motivierende Lernumgebung sehr gut entspricht:

Befter steps	Kriterien subjektzentrierten situierten Lernens
Vision & Imagination	Durch das selbständige Entwickeln von Projektideen wird das Lernen subjektzentriert , d.h. die Lernenden arbeiten an IHREN Fragestellungen, was eine expansive Lernmotivation erwarten lässt.
Festival of Ideas & Teambuilding	Bereits hier wird der soziale Aspekt des Lernens sichtbar, mit dem Fragestellungen durch Austausch und Perspektivenwechsel präzisiert werden, aber auch «ExpertInnen»- Communities begründet werden.
Experience on site	Hier machen die Lernenden die authentischen und relevanten Erfahrungen rund um ihre Problematik. Sie erleben die Fragestellung im realen, komplexen Kontext und entwickeln ein kontextbezogenes, situierendes Wissen über ihre Problematik.
Shape & Create	Durch das Erfassen ihrer Erfahrungen mittels unterschiedlicher Methoden und Techniken machen die Lernenden diese Erfahrungen

	der Reflexion zugänglich, die entscheidend ist für die Entwicklung eines flexiblen, transferorientierten Wissens.
Reflection	In der gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen lernen die Lernenden in ihrem Team multiple Perspektiven einzunehmen und das in unterschiedlichen Situationen angewandte Wissen zu meta-kontextualisieren
Publishing	Mit dem Publishing bereiten die Lernenden ihre Erkenntnisse für die Öffentlichkeit auf. Sie treten also auch hier in einen kommunikativen Austausch und müssen die Perspektiven der Zuschauer in die Darstellung ihrer Ergebnisse einbeziehen. Das fördert eine weitere Vertiefung des Wissens bei den Lernenden und darüber hinaus die Motivation der Lernenden, da sie sehen, dass ihre Projektarbeit relevant für eine Öffentlichkeit ist.
Promotion & Feedback	In diesem letzten Schritt ist wiederum die Multiperspektivität angelegt. Durch das Feedback im sozialen Austausch mit team-externen Personen wird der Blickwinkel auf die eigene Fragestellung erneut erweitert. Die Lernenden lernen ihre Projektergebnisse kritisch zu evaluieren und einen dauerhaften, nachhaltigen Lernprozess abzuleiten.

Mögliche Hindernisse für die Lernwirksamkeit

Die Lernumgebungen entlang der better-Methode bieten viele Lernpotenziale, bergen aber auch einige Herausforderungen, die den Lernerfolg beeinträchtigen können. Im Folgenden werden die wichtigsten Herausforderungen geschildert und Hinweise gegeben, wie man diesen erfolgreich begegnen kann.

Lost in Context

Aus der Lernforschung zu situierten Lernumgebungen ist bekannt, dass Novizen in einem Lernfeld ohne eine grundlegende Wissensstruktur von der Komplexität einer Fragestellung schnell überfordert sein können. Sie benötigen dann viel Zeit, um im Feld das notwendige Wissen aufzubauen, das es zur Problemlösung benötigt. Das kann dann zu Schwierigkeiten mit der Lernmotivation und Frustrationen führen. Dem kann man entgegenwirken, wenn die Lernenden bei und nach der Auswahl ihrer Themen strukturiertes

Hintergrundwissen erwerben, bevor sie in die «Experience on site» eintreten. Dies kann entweder durch die Lehrperson geschehen oder durch Lehrmaterialien.

Dominanz und Konformität in Gruppen

Die Teamdynamik wirkt sich stark auf die Lernmotivation und den Lernerfolg der individuellen Teammitglieder aus. So können meinungsstarke Teammitglieder und Konformitätsprozesse im Team schüchterne oder weniger selbstbewusste Teammitglieder so beeinflussen, dass diese es nicht mehr wagen ihre Perspektiven oder Fragen zu äussern und sie sich so die Projektfragestellung nicht mehr zu eigen machen können. Ihre Lernmotivation wird dann vor allem defensiv sein und das Team bleibt hinter dem möglichen Potenzial zurück. Hier gilt es die Teams für diese Problematiken zu sensibilisieren und ihnen Methoden an die Hand zu geben, wie sie die Teamarbeit so gestalten können, dass das Projektziel erreicht wird, aber sich alle Teammitglieder im Prozess gleich entfalten können.

Interkulturelle Teams

Bestehen die Teams aus Lernenden mit unterschiedlicher kultureller Sozialisation, so können einerseits hochinteressante neue Perspektiven das Team bereichern, aber auch die aus der interkulturellen Teamforschung bekannten Probleme auftreten. So können unterschiedliche Kommunikations- und Konfliktstile, Unterschiede in Projektmanagement und Teamkooperation zu Missverständnissen und Konflikten führen, die verhindern, dass das Lernpotenzial des Teams vollständig ausgeschöpft wird. Dies kann noch dadurch verstärkt werden, dass die gemeinsame Fremdsprache unterschiedlich gut beherrscht wird, und sich so Dominanz- und Unterordnungsproblematiken mit nachfolgenden Konflikten ergeben. Dem kann man mit interkulturellen Vorbereitungen bzw. Begleitcoachings der Teams begegnen.

Frustration durch fehlende Nachfrage

Die Lernenden entwickeln eine hohe Motivation die Ergebnisse ihrer Teamarbeit auch zu zeigen (Publishing & Promotion). Fehlt dann die Nachfrage des externen Publikums, können schnell Frustrationen entstehen und die Lernenden beginnen sich die Frage zu stellen, warum sie den ganzen Aufwand betrieben haben. Insofern ist es wichtig, dass dieser Schritt nicht nur mit einem Upload auf die Website endet, sondern einen Anlass und die Einladung von interessierten Externen beinhaltet, denen die Inhalte dann präsentiert werden.

Fazit

Die better-Methode kann als gelungene didaktische Umsetzung der Prinzipien subjektzentrierten und situierten Lernens betrachtet werden und bietet die Möglichkeit für den Aufbau eines flexiblen, transferwirksamen Wissens in einer motivierenden Lernumgebung, solange die potenziellen Lernhindernisse frühzeitig wahrgenommen und entsprechende Massnahmen zu ihrer Bewältigung entwickelt werden. Die Lernenden entwickeln dabei vielfältige Handlungskompetenzen, wie Kommunikations-, Team-, Konflikt- und

Entscheidungsfähigkeit, Perspektivenwechsel, interkulturelle Kompetenzen, nachhaltiges Denken und Handeln, interdisziplinäres Denken und Handeln, Sprachkompetenzen, Projektmanagement-Kompetenzen, Lernkompetenzen, Selbstkompetenzen u.v.m. Insofern ist die better-Methode eine gute Möglichkeit sog. «Future Skills» in den Jugendlichen zu fördern (OECD 2019).

Literatur:

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.

Holzkamp, K (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus

Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Springer.

Kammhuber, S. (2017). Globalisierung-Kulturelle Vielfalt-Interkulturelles Lernen. In D. Frey und H.W. Bierhoff (Hrsg.). *Kommunikation, Interaktion und Soziale Gruppenprozesse. Enzyklopädie der Psychologie. Sozialpsychologie, Band 3*, S. 407-440. Hogrefe.

Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2019). *Skills for 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf

Stengel, V. (2008). *Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden*. Peter Lang Verlag.