

# Open Research Online

---

The Open University's repository of research publications and other research outputs

## Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios

### Book Section

#### How to cite:

Kühn, Barbel; Lang, Michael and Perez Cavana, Maria (2014). Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios. In: Berndt, Annette and Deutschmann, Ruth-Ulrike eds. Sprachlernberatung –Sprachlerncoaching. Fremdsprachen lebenslang lernen (2). Frankfurt: Peter Lang, pp. 213–234.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© 2013 Peter Lang

Version: Accepted Manuscript

Link(s) to article on publisher's website:

<http://www.peterlang.com/index.cfm?event=cmp.ccc.seitenstruktur.detailseiten&seitentyp=produkt&pk=79397&concordeid=26>

---

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.

---

# Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios

## Oder: *Tempora mutantur et nos mutamur in illis*

*Bärbel Kühn – Michael Langner – Maria Luisa Perez-Cavana*

### 1. Einleitung: A la Recherche d'un truc perdu

Wieder einmal ist in Europa die Rede von der Notwendigkeit der Erziehung zur Mehrsprachigkeit. Die neue Realität der Migration nach und innerhalb Europas als politischen Begründungszusammenhang dieser Rede einmal beiseite lassend<sup>1</sup> - aber nicht aus dem Kopf - sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, dass damit Themen, die in den 80er- und 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts schon einmal *en vogue* waren, heute ihre Renaissance erleben, BICS und CALP<sup>2</sup> z.B. oder eben das Europäische Sprachenportfolio des Europarats (im Folgenden ESP), das von Beginn an nicht nur für Fremdsprachen, sondern ebenso für die Erstsprachen von MigrantInnen und für ihre Zweitsprachen gedacht war<sup>3</sup>, auch wenn die Begriffe Erst- und Zweitsprache, obwohl linguistisch schon länger definiert<sup>4</sup>, damals sprachpolitisch noch nicht thematisiert wurden.

Worauf wir in früheren Publikationen aufmerksam gemacht haben<sup>5</sup> und was wir daher hier ebenfalls nur kurz streifen wollen, ist die Merkwürdigkeit, dass viel Geld und Energie in die Verbreitung des ESP gesteckt wurde und sich dennoch in den Antworten auf die Frage nach seiner Wirksamkeit zunehmend Enttäuschung ausbreitet.<sup>6</sup> Auch die pädagogische Theorie des Fremdsprachenlernens und -lehrens scheint sich nach kurzem Blick weitgehend vom ESP verabschiedet zu haben<sup>7</sup>. Dass es schwierig sein würde, traditionellen Unterricht mit den Prinzipien des ESP zu verbinden, wussten bereits seine Väter, aber dass es so kommen würde, sahen sie nicht voraus. Wir denken, sie wollten zu viel auf einmal, z.B.

---

<sup>1</sup> Von den Gefahren nationaler Abgrenzungen ganz zu schweigen.

<sup>2</sup> Die kommunikativen Grundfertigkeiten (*BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills*) und die Textkompetenz (*CALP – Cognitive Academic Language Proficiency*), siehe Cummins 1979

<sup>3</sup> Vgl die berühmte Definition von Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), 17

<sup>4</sup> Siehe z.B. Langner 2001, 108

<sup>5</sup> Siehe hierzu Kühn/Langner in Kühn / Pérez Cavana 2012, 161 ff

<sup>6</sup> Und das auch und zwar besonders häufig bei Personen und Einrichtungen, die es gar nicht einzuführen versucht haben.

<sup>7</sup> Für unseren ESP-Band fanden wir Bereitwilligkeit zur Darstellung v.a. in der Väter- und Müttergeneration des ESP und, nicht im Buch aber in den Vorgesprächen, immer wieder den enttäuschten Hinweis, dass es so wenig wissenschaftliche Studien zur Wirksamkeit gegeben habe.

- in einem *top down*-Prozess LehrerInnen und Lehrer ebenso wie die für ihre Aus- und Weiterbildung Verantwortlichen dazu bringen, nach zentral festgelegten Regeln für spezielle Bedürfnisse das Produkt weiterzuentwickeln und nachfolgend zu implementieren, welches hochrangige VertreterInnen europäischer Erziehungsministerien im Europarat beschlossen hatten<sup>8</sup>
- in den Reformen das Lernen, Lehren und Testen von Sprachen zusammenbringen<sup>9</sup>
- den *Washback*-Effekt der zügig von großen europäischen Testorganisationen umgesetzten Anpassungen ihrer Zertifikate an den GER auf die Sprachlernbücher der großen Verlage (einschließlich ihrer Mini-ESPs) für den Beginn eines *Washback*-Effektes auf die pädagogische Reflexion halten.

Bekanntlich reichte die Wirksamkeit nur so lange wie die europäischen Projekte, die dies vorantreiben sollten, und die Ordner und Mappen des ESP blieben auf den Brettern der Schulbibliotheken stehen<sup>10</sup>, obgleich sie doch ein jedes Kind bis ins Seniorenalter hatte benutzen sollen.

## 2. Le truc vivant

Dennoch war nach unserer Überzeugung keine der Bemühungen um das ESP umsonst: Handlungsorientierung, Autonomie, dynamisches Assessment<sup>11</sup>, drei wesentliche Prinzipien konstruktivistischen Sprachenlernens haben sich durchgesetzt und sind Belege für den vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und vom ESP eingeleiteten Paradigmenwechsel, der weit über das Lernen von Sprachen hinaus seine Wirkungen entfaltete. Zwei Gründe:

- Der GER war die erste sprachenpolitisch konsequente Umsetzung der konstruktivistischen gegenüber der instruktivistischen Lerntheorie;

---

<sup>8</sup> [Portfolio-Resolution on the European Language Portfolio \(2000\)](#)

<sup>9</sup> Little 2012

<sup>10</sup> In der Schweiz als Vorreiterin in Sachen ESP können wir keinesfalls von einer flächendeckenden Verwendung des ESP im Schulbereich sprechen. Wir hatten gehofft, dass so lange nach der Einführung und sogar schon Aktualisierung der fünf Schweizer Sprachen-Portfolios die Mehrzahl der Studienanfänger tatsächlich schon ein ESP besitzt (oder doch zumindest schon davon gehört hat!).

<sup>11</sup> Dynamisches Assessment hat seine Ursprünge in der Theorie der Zone der proximalen Entwicklung (zone of proximal development ZPD) von Lew S. Vygotsky. Hier ganz speziell in der Beobachtung, dass Kinder mit offensichtlich gleichen Fähigkeiten unter Anleitung unterschiedliche Leistungen erbringen. Der Begriff wurde dann in den Assessment-Zentren des Personalmanagements eingeführt und ist im Pädagogischen Bereich – noch – wenig gebräuchlich. Karin Kleppin benutzt ihn gerne – zu Recht, wie wir meinen - um die Besonderheit von Assessment **IM** Lernprozess auszudrücken im Unterschied zum Assessment der Lernergebnisse, des „Outputs“. Siehe auch: [http://calper.la.psu.edu/dyna\\_assess.php](http://calper.la.psu.edu/dyna_assess.php). Zugriff: 20.01.213

- der GER und das ESP und damit die Einführung einer einfachen Symbolsprache zur Bezeichnung standardisierter sprachlicher Kompetenzniveaus - der gleichen europäischen Währung mithin - machten den Anfang für Lissabon und Bologna, die Entwicklung des Europäischen Qualitätsrahmens (EQR), sowie für „PISA“ und alle nachfolgenden Standardisierungsbestrebungen der OECD-Staaten.

Rückblickend auf 20 Jahre seit der „Geburt“ von GER und ESP<sup>12</sup> und auf die 20 Jahre, die ihr vorausgingen<sup>13</sup>, können wir so feststellen, dass es die konstruktivistische Theorie war – ausgehend vom kulturenübergreifenden Zusammendenken von Piaget, Vygotski und Dewey in den siebziger Jahren - die sich zur pädagogischen „Bewältigung“ der um die Jahrtausendwende absehbaren technologischen und sozialen Entwicklungen anbot und immer noch zur Verfügung steht gegenüber aktuellen Herausforderungen.

### 3. Aktuelle Herausforderungen – les défis

#### 3.1 Technologische Entwicklung

Eine rasante technologische Entwicklung zeichnete sich zwar 1990 schon ab, so sehr, dass z.B. im Bremen der 90iger Jahre viel Geld für das Fremdsprachenzentrum zu bekommen war für den Aufbau von sog. **Selbstlernzentren** mit Computern im großen Stil<sup>14</sup>. Aber es gab damals noch keine spontane Nachfrage auf Seiten der **Kunden** – worunter im Stil der Zeit sowohl die Lernenden wie die Lehrenden zu verstehen waren - es sei denn, dass wir die Fehlnutzung der PCs, die alle Internetanschluss hatten, als Spielkonsolen oder für die Emailabfrage als solche bezeichnen wollen. Heute dagegen heißt es immer wieder, dass Studierende zunehmend dem Unterricht die flexiblen Angebote zum autonomen Lernen in Peergruppen vorziehen, in denen sie nicht von Lehrkräften unterrichtet, sondern von ausgebildeten studentischen TutorInnen *gecoacht* werden. Durch Foren, Blogs und die virtuelle Spielwelten des Internets seien sie ganz offensichtlich in den Formen virtueller Selbstorganisation derart zu Hause, dass ihnen ein virtueller Campus zum Sprachenlernen weder technische Schwierigkeiten bereitet, noch ihre Selbstdisziplin besonders herausfordert. Dies hat seine Richtigkeit, ist jedoch nur die eine Seite, Genauerer zur anderen im übernächsten Abschnitt.

Eine Herausforderung stellt die technologische Entwicklung sicher für die Lehrenden dar, sogar für die jungen, deren Ausbildung noch keine Vorbereitung auf die neue

---

<sup>12</sup> Auf dem Rüsclikon-Symposium

<sup>13</sup> Vgl. dazu diverse Publikationen von Henri Holec, David Little

<sup>14</sup> Nur für Großanlagen gab es Geld, nicht für kleine Räume, so dass wir, um einen Unterrichtsraum zum Selbstlernzentrum dazu zu bekommen, eine große Durchgangstür einziehen mussten, um die beiden Räume als einen einzigen glaubhaft machen zu können.

Web 2.0-Welt geleistet hat und die - wie alle - unter der mangelnden technischen und personelle Ausstattung der Schulen im Medienbereich leiden. So hören Außenstehende aus dem Schulbereich immer nur davon, dass wieder eine neue kommerzielle Plattform erprobt wird<sup>15</sup>, weil *Open Source*-Angebote wie Moodle dieser angeblich unterlegen seien. Die Wahrheit ist, dass *Open Source*-Produkte allen Schulbediensteten zu viel Eigenarbeit aufbürdet – was nicht sein müsste, wenn die neue Herausforderung ernst genommen und schul- und länderübergreifend in Netzwerken Austausch organisiert würde<sup>16</sup>.

Hier zunächst, wie angekündigt, noch einmal zurück zu den *digital natives*-Lernenden, den Nerds, der Nintendo-Generation, auf Französisch, in einer etwas anderen Perspektive, auch *enfants ROI* genannt<sup>17</sup>: Die Realität sieht im Vergleich zu diesen Bezeichnungen viel nüchterner aus. Tatsächlich sind nur wenige dieser Generation wirklich in der Lage, **professionell** mit den digitalen Medien umzugehen, gerade wenn es um Lernen geht. Mehrere – zugegeben: nicht repräsentative – Umfragen in Michael Langners Seminaren zum Thema „Digitale Medien und Fremdsprachenlernen“ ergeben bei der Generation der 20–23-Jährigen (Bachelor-Studierende) immer wieder eine extrem seltene Nutzung von Smartphones, Tablets etc. zum (Sprachen-)Lernen. Natürlich wird schnell einmal *gegoogelt* oder „bei Leo“ nachgeschlagen, aber schon die Nutzung von Apps zum Sprachenlernen<sup>18</sup> liegt bei unter 10 Prozent der Seminar-Teilnehmenden.

Wir hoffen dennoch, dass auch Schulen sich auf den Weg der Autonomieförderung mit digitalen Angeboten machen.<sup>19</sup> Denn theoretisch wäre es möglich! Bernd Rüschoff war einer der ersten, die es hatten kommen sehen: 2009, auf dem Bremer Symposium, stellte er das Web 2.0 als „pädagogisches Web“ vor.<sup>20</sup> Ungefähr gleichzeitig bat Bärbel Kühn, *Google Alert*, sie auf Neuerscheinungen zu „Sprachen“

---

<sup>15</sup> Nach dem Motto, wer nimmt den Schulen mehr Arbeit ab „it’s learning“ oder „Fronta“?

<sup>16</sup> Im Hochschulbereich nämlich, wo von kommerziellen Angeboten aus Geldgründen nicht die Rede sein kann und es Forschungsnetzwerke gibt, wird das Zeitargument gegenüber Moodle weniger häufig gebraucht. Wer weiß noch, dass das Internet eine Netzwerkerfindung von Wissenschaftlern ist?

<sup>17</sup> Sarma/Weinberg/Peters, 2009. „Un enfant-roi, voire plus péjorativement un enfant-tyran, désigne un phénomène sociologique lié à l'éducation parentale. Il se définit par des parents qui cèdent devant les exigences excessives de leur enfant.“ (siehe : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Enfant-roi>, Zugriff 14.1.2013)

<sup>18</sup> Im Android-Playstore gab es im Januar 2013 nicht weniger als 97 Apps zum Spanischlernen, also für eine einzige Sprache!

<sup>19</sup> Es wäre fatal, wenn es mit den digitalen Medien ähnlich ginge, wie in den 60er-Jahren mit TV – es wurde als schädlich aus der Schule ausgeblendet und existierte in einer für uns Jugendlichen eminent wichtigen Parallelwelt.

<sup>20</sup> Bernd Rüschoff, Autonomes Lernen und Authentizität im Web. 2.0

und „Sprachenlernen“ hinzuweisen – und dachte schon, der Hinweisdienst funktionierte nicht, so wenige Emails zum Thema bekam sie. Heute kann sie sich kaum retten vor häufig mehreren *Alerts* pro Tag. Denn plötzlich mutieren früher beiseitegeschobene oder von Lehrplanautorinnen und den Schulbuchverlagen überlassene Themen – Handlungs- und Kompetenzorientierung, Binnendifferenzierung zu Moden<sup>21</sup> und der GER ist zur Bibel geworden. *Tempora mutantur et nos mutamur in illis!*

### 3.2 Soziale Entwicklung

Beschränken wir uns hier auf das, was für die Sprachenlerndidaktik relevant ist, lässt sich der Wandel am Beispiel des Begriffs der *Lernberatung* nachvollziehen. Der große Renner heißt heute *Coaching*; und die HerausgeberInnen dieses Bandes tun gut daran, darauf zu bestehen, dass beide Begriffe wissenschaftlich zu definieren seien. Doch vor aller Begriffsdefinition: Wer es sich leisten kann, geht heute nicht in Kurse – auch nicht in Sprachkurse – sondern heuert einen Coach an. Und fast scheint es so, als müssten erst auf Grund dieser „Mode“ auch gelernte Lehrerinnen und Lehrer umdenken. Das Gute an dieser Entwicklung: Unter der Hand setzt sich durch, wofür wir als VerfechterInnen von Lernerautonomie lange vergeblich eingetreten sind: Auch in der Bildung zählt plötzlich das einzelne lernende Subjekt – es soll nicht sitzenbleiben oder in die Ecke gestellt werden, sondern seine Lernbedürfnisse werden ordentlich diagnostiziert und es wird nach Lösungen gesucht, um der Besonderheit jeder und jedes Einzelnen auch im Klassenverbund oder im Kurs gerecht zu werden. Lehrkräfte, die ihre Legitimation früher im „Stoff“ und seit dem GER ersatzweise in der Qualitätssicherung von Tests und Prüfungen suchten, erkennen mit einem Mal, dass Standards, auch die der Deskriptoren des GER, immer nur für ein idealtypisch standardisiertes Wesen in einer idealtypisch „homogenen“ Klasse gelten können. Und als seien gerade im Sprachenunterricht nicht auch sie selbst als chinesische, russische oder US-amerikanische LektorInnen schon immer in der gleichen Situation, entdecken sie heute mit der zweiten *En-vogue*-Kiste, dem *interkulturellen Coaching*, auch die interkulturelle Situation ihrer Studierenden oder der SchülerInnen mit dem so häufig zitierten „Migrationshintergrund“ wie etwas ganz Neues. Um nicht missverstanden zu werden: Natürlich ist auch dies keine Mode, auch wenn es manchmal so daherkommt, sondern beruht auf sehr, sehr ernst zu nehmenden sozialen Entwicklungen, in der einerseits Ungleichheit zunimmt, andererseits - und zum Glück - dieselbe politisch und pädagogisch reflektiert wird. Das wohl wichtigste Schlagwort der Bildungsdebatten heute, auch im Sprachenunterricht, auch an Hochschulen, ist

---

<sup>21</sup> Z.B. abzulesen an der zunehmenden Zahl eingereicherter Beiträge zu den Themen und der Teilnehmerzahl Symposium zum autonomen Fremdsprachenlernen – dessen Attribut „autonom“ in den ersten Jahren gegen Einwände relevanter Mitveranstalter nahezu subversiv „gerettet“ werden musste.

deshalb Heterogenität. In der sich zurzeit gerade neu (oder besser: erneut) konstituierenden Didaktik der Mehrsprachigkeit etwa ist sie die Folie für die Fragestellung, wie den unterschiedlichen Niveaus der Entwicklung der Fertigkeiten in den **Familiensprachen** und in den **Bildungssprachen** Rechnung zu tragen sei<sup>22</sup>. Auch hier ist so manches „Modisch-Imitatorische“ an der Entwicklung der Google-Links abzulesen – in denen das Bremer Fremdsprachenzentrum gerade eben noch (2012/13) führend ist beim Stichwort „Akademische Mehrsprachigkeit“.

Obwohl in diesem Aufsatz nicht genügend Platz ist, in zureichender Genauigkeit darauf einzugehen, möchten wir hier wenigstens kurz ein Stichwort aufgreifen, welches seit kurzem durch die Bildungslandschaft geistert: Die „Hattie-Studie“ (und ähnliche Forschungsarbeiten)<sup>23</sup>: Darin geht es um die Frage der Wirksamkeit von Bildungsangeboten speziell in Schulen. Was in diesen Studien daherkommt wie eine Rehabilitierung des instruktionistischen Frontal-Unterrichts ist bei genauerem Hinsehen die nachdenkliche Rückkehr zur Frage, was Lernen braucht, um nachhaltig zu sein. Vernünftige Schlussfolgerungen, die nicht als Tagesaktualität schnell wieder beiseitegeschoben werden sollten, zeigen, dass es eine Vielfalt an pädagogischen Methoden braucht, damit schulisches Lernen zustande kommt – und zu diesen gehört nach diesen Studien zentral die enorme Bedeutung von Lehrpersonen. Insofern wird das Lehren rehabilitiert: Die Motivation der Lernenden in der Schule wird vor allem durch eine Lehrerpersönlichkeit geschaffen, die diesen Namen auch verdient. Wenn vor diesem Hintergrund die „alte“ Autonomiediskussion eine neue Bedeutung bekommt, dann diese: Die schon in den 19achtzigern kritisierte Verwechslung von Autonomie und *Laissez-faire*, die naive Forderung nach dem **autonomen Lerner**, der selbst am besten weiß, wo es lang geht, kann endgültig als erledigt erklärt werden. Geht es doch in Schule immer um Erziehung, um Pädagogik, gerade auch dann, wenn es um Autonomie geht. Autonomieförderung also an den Stellen des Lernprozesses, wo sie einen Sinn ergibt.

Die Frage stellt sich natürlich, inwieweit sich solche Ergebnisse auch auf Hochschullernen beziehen lassen. Die Ausführungen im Abschnitt *peer and collaborative learning* werden zeigen, dass in *distance learning*-Institutionen, wie der Open University, digitale Werkzeuge sinnvoll eingesetzt werden. Dies liegt aber vor allem daran, dass die Lern-Bedingungen hier auch klar definiert sind. Für eher traditionelle Lernzusammenhänge gibt es hingegen kaum Studien, die belegen, dass wir mit den neuen Lernangeboten tatsächlich automatisch besser oder auch nur gleich gut lernen. Das hat aber deutlich damit zu tun, dass die für gemeinsames und Peer-Lernen notwendigen Beratungsstrukturen bisher weder strukturell noch in der

---

<sup>22</sup> Wer ist alt genug und erinnert sich noch an die Debatten der ersten (deutschen) SoziolinguistInnen UND der politisierten SozialwissenschaftlerInnen in den 70ern des letzten Jahrhunderts über den „elaborierten Code“?

<sup>23</sup> Hattie 2009 und Schwerdt, Guido und Amelie C. Wuppermann 2011.

pädagogischen Ausbildung vorkommen. Und auch die didaktische Begleitforschung hinkt der technologischen Entwicklung immer noch heillos hinterher. Das Buch von Hasebrook 1995, „Multimedia-Psychologie“, in dem tatsächlich Untersuchungen zitiert bzw. aufgeführt werden, die sich dieser Entwicklung widmen, hat seither keinen Nachfolger gefunden. Einzig Hess 2006 und Sarma/Weinberg/Peters 2009 beschäftigen sich mit diesem so eminent wichtigen Themenbereich. Und dieser wird zusehends wichtiger, je mehr sich traditionelle Familienstrukturen wandeln, der Einfluss von virtuellen Netzwerken wächst und ihr Einfluss auch auf die Herausbildung von Persönlichkeitsstrukturen bei Kindern und Jugendlicher immer wahrscheinlicher wird. So wird heute, was seit der Aufklärung konstitutiver Bestandteil liberaler – und demokratisch verfasster - Gesellschaften und ihrer Erziehungsziele ist, die Differenz, die das einzelnen Individuum zu etwas Besonderem macht, Heterogenität, hauptsächlich als das Problem der unterschiedlichen Zugänge zum Lernen beschrieben. Denn bezog sich dieser Begriff einmal - bezieht er sich in Philosophie und in der liberalen politischen Theorie immer noch - auf den idealtypisch beschriebenen Einzelnen, der immer schon ein bisschen vom Genie hat und dem noch immer die Hochbegabtenförderung huldigt, so stellt die Realität von Heterogenität heute die Herausforderung dar, nach einer langen Zeit sozialen Friedens in Europa wieder zunehmender Ungleichheit – auch euphemistisch beschrieben als „Vielfalt“ – zu begegnen.

Vor diesem Hintergrund geht es uns also keinesfalls darum, die neuen Entwicklungen als Moden schlecht zu machen. Im Gegenteil, wir kritisieren, dass sie als Moden – genauer wäre der psychoanalytische Terminus der Verschiebung - in aller Munde sind, während die Wirklichkeit des Schulunterrichts, wie auch der Sprachkurse an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung, noch weitgehend nicht anders verläuft wie vor 30 Jahren. Aber auch dafür wissen wir ja längst die Gründe: Wenn Schulen oder auch Sprachenzentren an Hochschulen oder Volkshochschulen zu wenig an Forschung angebunden sind, brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn sie – einfach auf der Basis von Erfahrungen oder von schnell Angelesenem – nur versuchen können, aktuellen Entwicklungen als Moden hastig gerecht zu werden.

Womit wir wieder bei unserem Hauptthema sind, der Relevanz wie aber auch der notwendigen Reformulierung der Anforderungen an das ESP. Wie hoffentlich klar geworden sein sollte, geht es uns darum darzutun, dass aus eben den gleichen Gründen das ESP einmal zur Mode wurde – und dann genau so schnell wieder unmodern. Denn ganz offensichtlich haben sich ja die Verhältnisse, für die es gedacht war, nicht zum Besseren entwickelt, sie haben sich vielmehr zugespitzt, und zwar so, dass die Themen, für die es bereits damals entwickelt wurde, erst heute einer breiteren gebildeten Öffentlichkeit verständlich geworden sind. Daher spricht vieles dafür, dass es sich angesichts der aktuellen technologischen und sozialen Entwicklungen gerade heute lohnt, das ESP wieder zu entstauben. Wir haben unsere



Argumente dafür bereits an anderem Ort ausführlich dargestellt<sup>24</sup>, deshalb wollen wir uns hier mit vier knappen Thesen begnügen:

1. Die Argumentation zu Gunsten des Lernens mit Portfolios kommt heute von außen auf den Sprachenbereich zurück!
2. Unter Web-2.0-Bedingungen könnte aus einsamem Lernen mit dem ESP gemeinsames Lernen auf einer ESP-Lernplattform werden – vor dem Hintergrund von Heterogenität muss Erziehung zur Autonomie reformuliert werden.
3. Die Möglichkeit von *Peer*-Lernen und kollaborativem Lernen auf einer ESP-Lernplattform gibt der Benutzung des ESP einen bedeutsamen Anstoß in die oben angemerkte Richtung: vom individuellen hin zum sozialen Lernen.
4. Eine neue Variante von Lernberatung ergibt sich – und damit eine Perspektive für die Lehrerrolle der Zukunft.

#### *Ad 1: Portfolios sind „in“*

Denn autonomes Lernen ist „in“. Denn nur indem mit ihr in einer „Erziehung zur Mündigkeit“<sup>25</sup> – das alte Ziel der Aufklärungspädagogik der 1970iger Jahre - pädagogisch ernst macht, kann adäquat auf Heterogenität geantwortet werden. Autonomie, so David Little, mag angeboren sein, aber ohne pädagogische Förderung bleibt sie ungenutzt. So fehlt – zum Glück – in der neuen Portfolioentwicklung die Zweideutigkeit des ESP, die es auch einem David Little nur schwer zu verteidigen gelingt, wenn er von der gewollten Gleichzeitigkeit von Assessment und Pädagogik im ESP spricht.<sup>26</sup> Das Mahara-e-Portfolio, das zur Zeit avancierteste *Open Source*-e-Portfolio weltweit, kennt zwar (noch)<sup>27</sup> nicht die gestufte Anlage zu lernender Kompetenzen in Niveaus, aber – gemäß dem Stand amerikanischer und kanadischer e-Portfolio-Pädagogik - ist es bei weitem keine reine Dokumentenmappe<sup>28</sup>, sondern eine Lernplattform, die es seinen Nutzern erlaubt, „in der Zeit“ ihre Lernprodukte zu sammeln, zu verwalten und, allein oder gemeinsam mit anderen, ihren Lernprozess zu reflektieren, zu steuern, zu bewerten. So nehmen Hochschulen und Schulen Portfolios in ihre Zielvorgaben, Richtlinien oder Lehrpläne auf. Wo es denn, wie im Falle von EPOS, ein funktionierendes Sprachenportfolio gibt, greifen sie gerne darauf zurück, ohne zu wissen, dass es einmal, wenn auch für den speziellen Bereich der Sprachen, am Anfang der – europäischen - Portfolio-Bewegung stand.

---

<sup>24</sup> Kühn / Pérez Cavana 2012

<sup>25</sup> Adorno 2008 (zuerst 1969). Für die Rückbindung des Begriffs der Lernerautonomie auf Adorno und die Bildungsdiskussion der 1970iger Jahre vgl. Schmenk 2005

<sup>26</sup> Little 2009

<sup>27</sup> EPOS hat es ihm gerade vorgemacht.

<sup>28</sup> Dieses Vorurteil hängt dem ESP bis heute an – womit sich möglicherweise rächt, dass seine Väter diese Seite hervorhoben – vielleicht um die Bereitwilligkeit zu erzeugen, mit der sich sowohl die großen Prüfungskonzerne wie der Erziehungsministerien für es einsetzten.

## Ad 2: Web 2.0 Bedingungen

Die Rede vom **Web 2.0** geht zurück auf Tim O'Reilly (2005) und bezieht sich dort auf Ausdrücke wie **Lese- und Schreib-Web** und **Soziales Web** – wobei die englischen Ausdrücke – *read and write web* und *social web* im Deutschen so selbstverständlich klingen, dass die Eindeutschung fast merkwürdig anmutet. Allgemein kann gesagt werden, dass das *Web 2.0* eine Verschiebung der *Web-Tools* und *Web-Praktiken* (die Anglizismen gehören im Web 2.0 leider! einfach dazu!) zu mehr Beteiligung benennt – wobei Partizipation/Beteiligung (ein bisschen wie **Mitbestimmung** im kapitalistischen Betrieb) zunächst technisch gemeint ist und das Herunterladen und das Teilen digitaler Inhalte unter mehreren, nur virtuell verbundenen Individuen meint. Eine Revolution, deren pädagogischen Impetus Rüschoff benannte, stellt es trotzdem dar: Innerhalb weniger Jahre ist das soziale **netzwerken** auch in stalinistischen Diktaturen (Nord-Korea) kaum noch zu stoppen und führt sich die Unterscheidung von Privatsphäre und Öffentlichkeit auch ohne *big brother* mit Blogs und eben Facebook gerade selbst ad absurdum.

Am Beispiel der Entwicklung des Bremer e-Portfolios EPOS lässt sich ablesen, was das für das ESP heißt: EPOS ist heute ein e-Portfolio, das auf Mahara aufgesetzt und über eine SSO-Stelle<sup>29</sup> mit Moodle verbunden ist.<sup>30</sup> Und nach dem oben Ausgeführten wird es nicht verwundern, dass heute das spontane Interesse sowohl von Lernenden wie von Lehrenden an EPOS erstens gestiegen ist und zweitens voraussagbar immer zuerst den *features* gilt, die dem WEB 2.0 entlehnt sind: EPOS enthält Werkzeuge zur Kommunikation und zum Dokumenten-*Sharing*, und das heißt, positiv gewendet, dass diese pädagogisch nutzbar gemacht werden können. Das beste Beispiel dafür sind die sogenannten **Ansichten**, mit denen Lernprodukte ebenso wie Lernprozesse anderen sichtbar gemacht werden können, der *Peer-Group*, einem Tutor, der Lehrerin, anderen, der Welt – je nachdem wie ich, als heterogenes autonomes Lernwesen, dies entscheide. Diese Ansichten können alles Mögliche sein: ein (selbsterstellter) Podcast, ein (selbst- oder fremderstellter) Film, ein Internet-Link, eine Aufgabe samt Lösung aus der „virtuellen Klasse“ in Moodle, ein Auszug aus meinem Lerntagebuch oder auch das Tagebuch insgesamt, das damit zum BLOG wird...

Autonom sind Lernende darin zu entscheiden, was sie sammeln, was sie preisgeben. Zugegeben, damit bekommt das Pflänzchen Autonomie wieder einen Beigeschmack von Beliebigkeit, von *laissez-faire*. Über die Funktion der **Ansichten** hinaus sind Lernende in EPOS allerdings auch autonom in einem Sinne, der das Web 2.0 noch

---

<sup>29</sup> Single sign-on

<sup>30</sup> Rüdiger Fehse; Jürgen Friedrich; Bärbel Kühn 2011: epos – an ePortfolio for Language Learning. In: Proceedings of the International Conference "ICT for Language Learning" 2011; [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper\\_pdf/ILT66-445-ABS-Fehse-ICT4LL2011.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/ILT66-445-ABS-Fehse-ICT4LL2011.pdf) (abgerufen am 2. Mai 2012)

deutlicher in die Richtung von Pädagogik transzendiert und der von Lehrenden/PädagogInnen - ESP-fremd - leicht übersehen wird: EPOS erlaubt eine wesentliche Weiterentwicklung des „alten“ ESP: Vor, nach und an Stelle der einmal als fix und heilig verstandenen Deskriptoren, der **Can-Do-Beschreibungen** – sie mussten vom Europarat akkreditiert werden – können andere, ganz eigene Ziele gesetzt werden, kleinschrittigere also oder solche Lernziele, die sich besser zu den **Vorhaben** fügen, den pädagogischen Umsetzungen der Ziele in handlungsorientierte Aufgaben und Projekte. In diesem Kontext, kein **Muss**, sondern ein **Kann** in EPOS, ergibt das Portfolio als Instrument zur **Erziehung zur Mündigkeit**<sup>31</sup> besonders Sinn. Wir wissen, das ist keine ganz ungefährliche Angelegenheit<sup>32</sup> – aber sie macht – trotz aller oben formulierter Vorbehalte - radikal ernst mit dem, was am Uranfang des ESP stand: „Das Portfolio ist das Eigentum des Lerner/der Lernerin“.<sup>33</sup>

### *Ad 3: Peer-Lernen und kollaboratives Lernen*

Wie oben angemerkt spielt der Gebrauch des Web 2.0 eine wesentliche Rolle bei der aktuellen Transformation der Art und Weise, wie gelernt wird. Schon Mejiias 2006 betont die pädagogische Bedeutung der sozialen Netzwerke, die darin liegt, dass sie Lernende in zwei Richtungen lenken: erstens ganz praktisch *Scaffolding*<sup>34</sup>-Erfahrungen zu machen und zweitens diese im Sinne von forschendem Lernen zu reflektieren. Über die „Macht der Vielen“ – genauer: über die Interaktion mit anderen Lernenden - bekommen Lernende Zugang zu mehr Ressourcen, zu mehr Forschungsergebnissen und zu mehr Erfahrungen als wenn sie es nur mit dem zu tun hätten, was sie sich individuell (aus Büchern) erarbeiten oder in der Klasse/im Kurs/im Seminar lernen.

In diesem Kontext ist *Peer-Lernen* – also das Lernen unter Gleichen - geradezu unvermeidlich. Wobei gesagt werden muss, dass es auch diese Lernform nichts Neues darstellt; als Form des gemeinsamen Lernens war sie immer schon Teil von Lernzusammenhängen. Dennoch, durch die theoretische Beschreibung ebenso wie durch soziale und technologische Entwicklungen hat, ähnlich wie Autonomie, auch das *Peer-Lernen* in den letzten 25 Jahren Entwicklungen mitgemacht, die den Inhalt des Begriffs signifikant verändert haben. (Topping 2005). Um *Peer-Lernen* adäquat zu beschreiben, werden heute andere Begriffe in Beziehung zu ihm gesetzt: v.a. *peer*

---

<sup>31</sup> Vgl. Anm. 25

<sup>32</sup> Ist denn überhaupt klar, wie viel Grammatik in welchem Alter sein muss? Oder ob der sog. *Natural Approach* genau so funktioniert wie der didaktisch in Stückchen zerlegte?

<sup>33</sup> z. B. Schneider 1999 Abschnitt 7: Charakteristische Merkmale in Kurzform.

<sup>34</sup> Dieser Begriff wurde 1976 erstmals von Bruner et al. eingeführt und basiert auf Überlegungen von Vygotsky zur ZPD (siehe Fussnote 11)

*coaching*,<sup>35</sup> *peer-tutoring*<sup>36</sup> und *Peer assisted learning*.<sup>37</sup> „Peer assisted learning“, Peer-unterstütztes Lernen, bezieht sich auf ein Lernen, das unterstützt wird durch Peers. In den letzten zehn Jahren, hervorgerufen durch die rasche Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) sowie der Nutzung sozialer Netzwerke, hat es sich als quasi-natürliche Konsequenz herausgebildet. Eine andere Möglichkeit, auf die neue Entwicklung zu reagieren, bildet *kooperatives Lernen (CL)*, in diesem Kontext besonders durch den Aspekt der Möglichkeit der „strukturierten“ Konstruktion einer „positiven Interdependenz“ (Slavin 1990), die auf das Erreichen eines besonderen Zieles ausgerichtet ist.

Die pädagogische Bedeutung der Nutzung von *Web 2.0-Tools* durch **Peer-unterstütztes** oder **kollaboratives Lernen** ist in Studien bestätigt worden (Conole & Alevizou, 2010) und basiert, wie oben bereits angemerkt, auf dem sozialen Konstruktivismus, der die soziokulturelle Situiertheit der Kognition betont. Das heißt, dass Lernen – von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen – definiert wird als soziale Konstruktion, mithin mit anderen geteilte Lernaktivität, vernetzt im Web 2.0 z.B. in Foren. Im Ergebnis heißt das: Lernen wird individuell konstruiert, aber sozial vermittelt (Minocha 2009) oder: Das Lernergebnis ist ein individuelles Konstrukt – seine Herstellung ein sozialer Prozess.

Wir haben bereits angemerkt, dass das Web 2.0 signifikant dazu beitragen kann, den **traditionellen** Gebrauch des ESP, der sich vorher häufig mit der individuellen Benutzung der „Can-Do-Statements“ zur Selbstevaluierung begnügte, weiter zu entwickeln. In einer ESP-Pädagogik geht es heute nicht mehr allein darum, dass Lernende mit dem ESP ihre eigenen Lernziele festlegen und beschreiben können, sondern vermehrt darum, dass sie ihre Lernprodukte (*learning outcomes*) mit *Peers* teilen. Sie können dabei die Erfahrung machen, dass sich der Lernprozess von einem

---

<sup>35</sup> „Peer-Coaching“ wurde bereits in den 1980iger Jahren von Joyce and Showers eingeführt. Ursprünglich genutzt in der Lehrerbildung, bezeichnete es einen Prozess, in dem sich zwei oder mehrere LehrerInnen gegenseitig evaluieren und in enger Zusammenarbeit Fertigkeiten trainieren, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen weiter entwickeln, neu definieren, Ideen teilen und Probleme in der Klasse gemeinsam supervidieren und lösen (Slater C.L& Simmons, D.L, 2001).

<sup>36</sup> „Peer-Tutoring“ wird charakterisiert durch die besondere Rolle einerseits von TutorIn/Tutor und andererseits von „Tutee“, der zu betreuenden Person mithin, wobei der Focus ausdrücklich auf dem Inhalt des Curriculums liegt und normalerweise auch auf einem transparenten Prozess der Interaktion, in der sich die Akteure gegenüber treten und spezifische Lerninhalte erwerben. (Topping, 2005)

<sup>37</sup> Es gibt verschiedene Definitionen von „Peer Assisted Learning (PAL)“. Wir verwenden hier den die ganz allgemeine Definition von Topping & Ehly (2001), die damit eine Gruppe von Strategien meint, die sowohl die aktive wie die interaktive Vermittlung von Lerninhalten durch andere Lernende meint, die keine professionellen LehrerInnen sind. (Topping & Ehly, 2001, 113)

einsamen (und langweiligen) Lernpfad in eine unterhaltsame gemeinsame Reise verwandelt.

Die motivierende Bedeutung gemeinsamen Lernens und der Unterstützung durch Gleiche ist durch eine Anzahl von Studien belegt (Johnson & Johnson 1986; Slavin 1996; Topping 2005). Kühn knüpft 2009 daran an mit der Konzeption des inzwischen mehrfach dargestellten Tutorenprogramms des Fremdsprachenzentrums Bremen zum autonomen Lernen (Kühn 2010), und María Luisa Pérez Cavana sieht es bestätigt in ihrer Erfahrung mit Studierenden der *Open University*. Dort ist die Unterstützung durch *Peers* in den Kursen ein fundamentaler Bestandteil, was sich darin zeigt, dass Kursabbrüche dramatisch steigen, wenn diese Unterstützung fehlt.<sup>38</sup>

Diese hohe Evidenz korrespondiert mit der oben dargestellten sozialen Relevanz sowie den neuen Studien zur Unverzichtbarkeit der Lehrerpersönlichkeit und ist ein weiteres Argument dafür, Aspekte des Lernens mit dem ESP in den Vordergrund zu rücken und mit Vorrang weiter zu entwickeln, die in der Vergangenheit zu kurz kamen<sup>39</sup>. Ein besonderer Fokus liegt für uns aus diesen Gründen auf den *Tools* zum *Peer-Lernen*, sowohl für Lernende wie für Lehrende. Auch wenn das ESP genuin zum individuellen Lernen gehört – es ist „das **Eigentum** der/des Lernenden“ – werden individuelle, mit dem ESP verbundene Lernziele doch nur durch soziale **Mediation** vermittelt – so paradox das klingen mag (vgl. Kühn 2010). Und das wiederum ist der Grund, warum wir gerade in den Möglichkeiten der EPOS-Plattform in Bezug auf das Web 2.0 eine neue Perspektive sehen.

#### *Ad 4: Eine neue Form von Lernberatung - die Lehrerrolle der Zukunft*

Um es einmal wieder in einer eher saloppen – unserer Meinung nach aber durchaus zeit-adäquaten - Art zu sagen: Problematisch wurde die ganze Angelegenheit mit dem ESP ja nur, weil sie in seiner zwanzigjährigen Geschichte immer haarscharf an der praktischen Pädagogik vorbeiging (oder von ihr übersehen wurde?). Heute, auch darauf wurde bereits verwiesen, hat sich in doppelter Hinsicht etwas verändert: Soziale Verhältnisse drängen die Pädagogik Autonomie und Heterogenität neu zu denken und eine Neuausrichtung innerhalb der Pädagogik selbst scheint sich im genau richtigen Moment abzuzeichnen: Die Hattie-Studie belegt ja gerade, dass es sich bei Lernprozessen um **Prozesse** handelt, die ohne Persönlichkeiten – hier die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für das Lernen – nicht gedacht werden kann! Und nicht umsonst publizieren wir ja in einem Band zum Thema Lernberatung! So

---

<sup>38</sup> Es gab vor Kurzem den Fall eines Deutschkurses für die Mittelstufe, in dem die Zahl der Abbrüche signifikant hoch war. Die einzige plausible Erklärung dafür war, dass in diesem speziellen Kurs das Forum nicht so gut funktionierte wie sonst und es auch nicht die sonst üblichen Strukturen der Peer-Unterstützung gab.

<sup>39</sup> Die wichtige Rolle des Lehrers/der Lehrerin bei der vermittelnden Hinführung zur Arbeit mit dem ESP belegt die Untersuchung von Olga Esteve (2012)

wie Menschen krank werden, wenn sie ohne sozialen Zuspruch leben müssen, so geht Lernen nicht ohne menschliche Umgebung. LehrerInnen sollen unserer Überzeugung nach keine **Instrukteure** sein; aber sie müssen mehr sein als vom **Ich** ausgedachte Rollen (wie im virtuellen Spiel)! Denn diese könnten doch immer nur Aspekte des eigenen Selbst vertreten.<sup>40</sup> Lehrerinnen, aus dieser Perspektive gesehen, repräsentieren ebenfalls eine Form der Heterogenität mit einer besonderen Ausprägung und Funktion: Sie stellen Wissen, Erfahrung, helfende und unterstützende Emotionalität zur Verfügung. In der Philosophie gibt es für diese Form von Heterogenität schon lange den Ausdruck des **Anderen**, einer Form des **Fremden**, die im Grunde nur das Ich, das Eigene, spiegelt<sup>41</sup>. In der Psychoanalyse von Julia Kristeva ist die Spiegelung dieser/dieses **Anderen** eine Aufgabe der Analytikerin. Könnte er/sie nicht – in einer verstehenden Pädagogik, in der Nachfolge eines Comenius – auch eine Aufgabe der Lehrerin sein? Es mag sein, dass dies auch heute noch utopisch anmutet. Voila! So soll die Spiegelung dieser/dieses Andere heute zumindest eines sein: eine Aufgabe der Lernberaterin.

### *Beratung von Institutionen, Versuch und Auftrag*

Sind wir zu mutig, wenn wir seit einem halben Jahr versuchen, im Auftrag des Europäischen Sprachenzentrums des Europarates in Graz (ECML), Institutionen zu beraten, die es noch nicht ganz aufgegeben haben mit dem ESP oder die, wie oben beschrieben, unter ganz neuen Bedingungen plötzlich wieder Interesse äußern an einem Portfolio? Nach allem bisher Gesagten sollte deutlich geworden sein, dass es für uns v.a. darum geht, Anstöße dafür zu geben, Pädagogik – ethisch und emphatisch zugleich gesprochen – auf der Höhe der Zeit weiter zu entwickeln. Und wir können heute nur hoffen, dass auch der Europarat diese Aufgabe noch lange aufrechterhalten und uns unterstützen kann.

Zurück zum Naheliegenden. Ganz wichtig für unser Unterfangen im Rahmen des ECML: Gerade die oben zuletzt beschriebene Rolle der Lernberatung dürfen wir uns dabei **nicht** anmaßen! Wir beraten Institutionen und keine Individuen! Andererseits gilt: Wir beraten Einrichtungen, die, so meinen wir, mit dem ESP bisher zu wenig Erfolg hatten, weil ihnen die diesem gemäße Pädagogik – und das wiederum wäre die oben beschriebene – (noch) nichts sagte. Es kann nicht häufig genug wiederholt werden: Das ESP ist kein Prüfungsinstrument. Es dient nicht der Standardisierung als

---

<sup>40</sup> Es ist hier nicht unser Thema, aber weil es zu den entscheidenden Aspekten des Persönlichkeitswandels in der Gegenwart gehört, sei es hier wenigstens als Stichwort genannt: Narzissmus – schon einmal ein vieldiskutiertes Thema in den 1970igern und 1980igern, unter dem Label der „Vaterlosen Gesellschaft“, die Alexander Mitscherlich schon in den 1960igern voraussagte. (Mitscherlich 2003, Originalausgabe 1963). In dieser scheinen wir heute endgültig angekommen zu sein. Verstärkt durch neue Technologien? Durch „soziale“ Netze? Dies muss hier als Fragen offen bleiben.

<sup>41</sup> Vgl. Kristeva 1990 und Kristeva 1994

solcher, sondern der Verankerung von Bildungsstandards im Lernprozess. Wird diese Unterscheidung missverstanden, KANN das ESP vielleicht der Sicherung (Dokumentation) des *Learning-Outputs* dienen, aber nicht der Pädagogik, deren Gegenstand nicht der Output, auch nicht der Input, sondern das Lernen selbst ist und damit der (beim ESP als lebenslang gedachte) Lernprozess.

Unsere Intervention muss daher zwei Aufgaben haben – und so beschreibt es auch die neue Aktivität im Programm des ECML, auf die wir uns eingelassen haben:

1. Weiterbildung, *training*,
2. Beratung, *consultancy*

Es mag paradox klingen und ist es wohl (immer noch) auch: *Training* wäre in unserem Verständnis durchaus **Beratung** - von LehrerInnen im Hinblick auf die oben beschriebene Rolle in ihrem spezifischem europäischen Bildungskontext sowie in der Bedeutung des ESP. *Consultancy* dagegen muss sehr genau die Institution in ihrem politischen Kontext begreifen, der wir, die BeraterInnen, zumal wenn wir auch noch aus einem anderen Land, aus einer anderen Institution (Uni, Sprachenzentrum) kommen, immer auch fremd sind. Auch hier ist unserer Empathie gefragt, aber sie darf sich keinesfalls mit psychologischer Einfühlung in die Person(en) begnügen, sondern muss immer zugleich den sozialwissenschaftlich-analytischen Blick haben.

Es liegt vielleicht nahe, bei der Beratung von Institutionen an eine weitere Modeerscheinung zu denken, an die vielen **Consulting-Institute** und **-Personen**, die Existenzgründerinnen, ins „Trudeln“ geratene Firmen und Banken, Hochschulen und heutzutage vielleicht auch schon ganze Staaten beraten. Auch daran ist uns nicht gelegen. Erstens aus Kompetenzgründen – wer sind wir, dass wir das komplexe System der öffentlichen und nicht-öffentlichen Sprachenanbieter eines Landes beratend beeinflussen könnten? - und zweitens, weil es uns ja „nur“ um's ESP geht – auch wenn dessen Erfolg, wie angemerkt, immer nur aus seinem jeweiligen Kontext heraus verfolgt werden kann.

Gegen das Davonlaufen ob der Komplexität unserer Aufgabe hilft uns ein anderes, oben schon einmal angeführtes Modewort der neuen Zeit, *diversity* - **Vielfalt**. Wir haben darauf hingewiesen, dass dieser Begriff auch eine verhüllende – in den 1970er Jahren hieß es **ideologische** - Bedeutung hat. Aber Begriffe sind nie eindeutig. Vielfalt zu bedenken, ist eine Herausforderung, der wir uns auch ganz positiv stellen wollen. Denn - und das ist in seiner ganzen Emphase ernst gemeint - damit stellen wir uns der realen Situation in Europa, in der es aktuell darum geht, aus politischer

Einsicht in die Risiken auseinanderdriftender Gesellschaften,<sup>42</sup> **Vielfalt in der Einheit** zu bewahren, um ein Zerfallen in Viele zu verhindern.<sup>43</sup>

Wie aber wollen wir beratend eingehen auf die Vielfalt von Institutionen? Wir versuchen z.B.

- nicht unsere eigene Vielfältigkeit aufzulösen: Jürgen, neben den AutorInnen der vierte im Team des ECML, ist (u.a.) Informatiker, Bärbel (u.a.) Leiterin eines Sprachenzentrums, Michael (u.a.) Didaktiker, Maria Luisa (u.a.) Lehrerin....
- die verschiedenen Argumente, die in, für und gegen das ESP in den nachfragenden Institutionen in der Vergangenheit am Werk waren, benennbar zu machen und sichtbar zu dokumentieren,
- die Erwartungen an unserer Beratung möglichst genau und zwar in verschiedenen Phasen der Zusammenarbeit benennbar zu machen, zu kommunizieren, zu reflektieren und sichtbar zu dokumentieren,
- ebenso die Erwartungen an den Gegenstand der Beratung, das ESP, sowie eine e-Plattform für die Weiterentwicklung/Entwicklung des ESP,
- dabei EPOS als konkretes jedoch auch durch spezielle Interessen geprägtes Beispiel zu erläutern, zu erproben, zu reflektieren,
- schließlich in einem lokalen Netzwerk ein e-ELP soweit zu entwickeln und die Vernetzung aller daran Interessierten soweit voranzubringen, dass es wirksam genutzt wird,
- ein Angebot zur überlokalen Vernetzung bereitzuhalten und möglichst zur Wirksamkeit zu bringen.

### **3. Netzwerkbildung – le truc et le réseau**

Wir sind noch am Anfang. Und wir wissen nicht, wie viel wir, auch angesichts sehr schmaler Mittel, werden erreichen können<sup>44</sup>. Und von Ergebnissen können wir erst sprechen, wenn wir etwas weiter sind. Aber einen Satz oder zwei können wir noch zu unserer, ebenfalls im Auftrag des ECML vorgegebenen Methode sagen: Es ist die der Vernetzung, eine Form, in der wir eine besondere und ebenfalls den neuen Gegebenheiten angemessene Form der Beratung sehen. Wer sich vernetzt, tut das nicht ohne Eigeninteresse, sondern weiß, dass das Netz als Ganzes mehr kann als jeder für sich: Es kann z.B. zusammenhalten und vor Abstürzen schützen.

---

<sup>42</sup> Vgl. die Empfehlungen zum nichtformalen und informellen Lernen im Rahmen der 2020-Strategie der Europäischen Kommission (Rat der Europäischen Union 2012)

<sup>43</sup> Vielleicht ist dies heute die Aufgabe der Generation, die sich als „68er“ gegen die noch kriegsführende Vätergeneration stellte, um mit einem geeinten Europa Kriege zu verhindern.

<sup>44</sup> Wieder nur teilweise ironisch: Das ESP-Geld **wurde** eben bereits ausgegeben!



ESP-Vernetzungen, zum Beispiel im Rahmen des Arbeitskreises der Sprachenzentren in Deutschland (AKS) oder im Rahmen unseres ECML-Projekts in der Tschechischen Republik, bringen den TeilnehmerInnen am Netzwerk ein **Wissen**, dass die Vorzüge, die die Nutzung des Portfolios für ein Mitglied bringt, auch für andere gegeben sein können.

Ein Knoten des Netzes muss auch nicht genau wie der andere sein. Dennoch bietet es den einzelnen Mitgliedern eine gewisse Absicherung vor einem totalen Scheitern. Nicht-metaphorisch gesagt heißt das: Varianten der Nutzung mit kooperierenden Partnern, weil am gleichen Gegenstand Interessierten, zu entwickeln und vielleicht auch zu erproben. So gesehen, könnten wir unseren **Job** als BeraterInnen auch gut mit dem von **e-Netz-Administratorinnen** vergleichen. Allerdings, und das eben ist unsere aktuelle Herausforderung: Zunächst ist erst einmal das Netz soweit zu knüpfen, dass es sich dann auch selbst weiterknüpft.<sup>45</sup>

Das Wichtigste dabei, um es noch einmal zu sagen: Nicht zu vergessen, dass wir **IN Situationen** beraten. So haben wir auch schon die Situation gehabt, dass eine Mitarbeiterin ins Netz wollte – ihr Chef aber nicht – die umgekehrte Situation mithin wie oben für die „Frühphase“ der europäischen ESP-Implementierung beschrieben. Eine Möglichkeit könnte es hier sein, weitere Fürsprecher einzubinden, etwa solche, die hierarchisch höher stehen, entweder **im Knoten** der zu beratenden oder im Knoten der BeraterInnen. Auch dies ist einer der Gründe, weshalb wir **Vielfalt** so wichtig nehmen. Damit ist auch die Vielfalt der Knoten und der dort gespeicherten Ressourcen gemeint.

#### **4. Schlussendlich – le truc finale ?**

Wir hoffen, dass hiermit zureichend deutlich geworden ist, was es heißt, wenn wir sagen, dass wir uns ein bisschen fühlen wie die „Zwerge auf den Schultern von Riesen“, von denen in der europäischen Aufklärung – vor der sich noch das ESP verbeugt - so oft die Rede war: Es ist alles schon gedacht und erprobt worden, wofür wir hier eintreten. Das macht einiges leichter, denn wir können auf all dies zurückgreifen, auch auf das Wissen davon, warum etwas nicht gelang. Wir haben dennoch keineswegs die Gewähr, dass es heute besser gelingen könnte. Was am – vorläufigen – Ende bleibt, ist die Vermutung, dass es umso mehr an der Zeit ist, dass es gelingt - und somit die Hoffnung, dass uns die technische Entwicklung – und vielleicht sogar die soziale Einsicht – dabei entgegenkommen.

---

<sup>45</sup>Für Beispiele brauchen wir nicht schon auf große Netzwerke wie z.B. Facebook zuzugreifen. Naheliegender ist etwa die Rasterorganisation des Bochumer Sprachenzentrums.

## 5. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor (2008): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Conole, G. / Alevizou, P. (2010): *A Literature Review of the use of Web 2.0 Tools in Higher Education*. The Open University: Milton Keynes.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* No. 19, 121-129.
- Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe (2000): Resolution on the European Language Portfolio, adopted at the 20th Session of the Standing, Cracow, Poland, 15-17 October 2000). Im Internet: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key\\_reference/Resolution\\_ELP2000\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Resolution_ELP2000_EN.pdf). Zugriff: 20.01.2013
- Esteve, Olga / Trenchs, Mireia / Pujola, Joan-Thomàs / Arumì, Marta / Birello, Marilisa (2012): The ELP as a mediating tool for the development of self-regulation in foreign language learning university contexts: an ethnographic study. In: Kühn, Bärbel / Perez Cavana (2012): *Perspectives from the European Language Portfolio*
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 2001
- Fehse, Rüdiger / Friedrich, Jürgen / Kühn, Bärbel (2011): epos – an ePortfolio for Language Learning. In: *Proceedings of the International Conference "ICT for Language Learning" 2011*; [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper\\_pdf/ILT66-445-ABS-Fehse-ICT4LL2011.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/ILT66-445-ABS-Fehse-ICT4LL2011.pdf) (Zugriff 20.01.2013)
- Hasebrook, Joachim (1995): *Multimedia-Psychologie: Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation*. Heidelberg: Spektrum.
- Hattie John C. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hess, Hans Werner (2006): E-Lernen – Fakten und Fiktionen. *Info DaF* 33, 4, 305-328.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1986): *Learning together and alone*. (2<sup>nd</sup>.ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt: Suhrkamp 1990
- Kristeva, Julia (1994): *Die neuen Leiden der Seele*. Hamburg: Junius 1994
- Kühn, Bärbel (2010): Eine Pädagogik zur Begleitung von Selbstlernprozessen - Paradox oder Herausforderung. In: Elsner, Daniela / Wildemann, Anja (Hg.) (2010): *Sprachen lernen - Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kühn, Bärbel / Pérez Cavana, Maria Luisa (2012): *Perspectives from the European Language Portfolio. Lerner autonomy and self-assessment*. London/New York: Routledge.
- Kühn, Bärbel / Langner, Michael (2012): *Experimentum mundi, or a concrete utopia for a language centre in higher education: building blocks for successful language learning*. In: Kühn / Pérez Cavana, 2012, 161-189.
- Langner, Michael (2001): Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in der Schweiz. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*, 108-124.
- Little, David (2012): *The European Language Portfolio: history, key concerns, future prospects*. In: Kühn / Pérez Cavana, 7-21.
- Little, David (2009): *The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet*, Strasbourg: Council of Europe

- Mejias U. (2006): Teaching Social Software with Social Software. *Innovate: Journal of Online Education*, Vol 2, Issue 5, June/July 2006.
- Mitscherlich, Alexander (2003): *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz 2003
- Minocha, S. (2009): *A Study of the Effective Use of Social Software by Further and Higher Education in the UK to Support Student Learning and teaching*.  
 [Online: <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=8655>]
- Rat der Europäischen Union auf Empfehlung der Europäische Kommission (2012) *Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung von nicht formalen und informellen Lernens*. In: Amtsblatt der Europäischen Union, C398/1.
- Im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>. (Zugriff: 20.01.2013)
- O'Reilly, T. (2005): *Web 2.0: Compact Definition?* retrieved from (7.01.2013)  
 [Online: <http://tcc-web20.googlecode.com/svn/trunk/Pesquisa/O'Reilly%20Radar%20-%20Web%202.0%20Compact%20Definition.pdf>]
- Rüschhoff, Bernd (2009) : Autonomes Lernen und Authentizität im Web 2.0 : Social Software und Sprachenlernen kritisch reflektiert. In : *3. Bremer Symposion 2009, Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen. Analysen, Erfahrungen, Konzepte. Plenarvortrag*. Im Internet : Powerpoint Präsentation : <http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/1872.0.html>. (Zugriff 20.01.2013)
- Sarma, Nandini / Weinberg, Alysse Peters, Martine (2009): Cliquer, glisser, dactylographier ou sélectionner dans un menu déroulant : manipulations préférées des étudiants universitaires *RCAT, Revue Canadienne de l'apprentissage et de la technologie*.  
 [Online: <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/544>]
- Schmenk, Barbara (2005): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr 2005
- Schneider, Günther (1999): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*.  
 [Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm#vorgeschichte>]
- Schwerdt, Guido und Amelie C. Wuppermann (2011): Is Traditional Teaching really all that Bad? A Within-Student Between-Subject Approach. *Economics of Education Review* 30 (2): 365-379.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996): The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, March 1996, Vol. 53, No 6, 12-17.
- Slavin, R.E. (1990): *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1996): Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement. *What We Know, What We Need to Know, Contemporary Educational Psychology* 21, 43-69.
- Topping, K.J. (2005): Trends in Peer Learning, *Educational Psychology*, Vol. 25, No 6, December 2005, 631-645.