

PALM, eine interaktive Webseite für das Erlernen von acht Sprachen

Claudia Mewald¹, Sabine Wallner²

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung einer interaktiven Plattform für das Erlernen von acht Sprachen. Die theoretische Grundlegung sowie die praktische Implementierung der Plattform werden beschrieben und Ziele, insbesondere jenes der Interkomprehensionskompetenz, werden erklärt.

PALM, an interactive platform for language learning

Abstract

This contribution describes the development of an interactive platform for the learning of eight languages. It describes the theoretical framework and the practical implementation of the platform and explains its goals with special attention to intercomprehension competence.

Schlüsselwörter:

Mehrsprachigkeit
Interkomprehensionskompetenz
Moderne Medien

Keywords:

Multilingualism
Intercomprehension competence
Modern media

1 Einleitung

Unsere zunehmend globalisierte Welt ist durch linguistische und kulturelle Vielfalt sowie Migration gekennzeichnet. Zeichen der Globalisierung werden in Hinblick auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Bevölkerung immer sichtbarer, ihre Folgen besonders in städtischen Gebieten und den umliegenden Bereichen spürbar (Al-Rodhan & Stoudmann, 2006; Albrow & King, 1990; Ritzer, 2008; Kramsch, 1998). Lehrkräfte, die im Brennpunkt dieser dynamischen Entwicklung stehen, müssen sich mit verschiedenen Kulturen, neuen Bildungsanforderungen und den komplexen Anforderungen multinationaler und mehrsprachiger Klassen auseinandersetzen. Mehrsprachigkeit wird in dieser Publikation im Verständnis des Europäischen Rats als das Vorhandensein einer Vielfalt von Sprachen verstanden. Dabei sind weder eine geografische Zuordnung noch eine demografische Größe oder perfekte Anwendung der Sprachen als Indikatoren für die Mehrsprachigkeit zu sehen, sondern es ist allein das Vorhandensein mehrerer Sprachen innerhalb existierender sozialer Gruppen maßgeblich. Ebenso werden auch jene Sprachen der Mehrsprachigkeit zuerkannt, welche nicht formell anerkannt sind. Dies führt dazu, dass grundsätzlich monolinguale Menschen, die eine Varietät ihrer Sprache kennen, ebenfalls als mehrsprachig gelten (Council of Europe, 2007).

Daher scheint es notwendig, bei der Unterrichtsplanung die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen zu bedenken und diese Planung dementsprechend zu gestalten. Um den demografischen Anforderungen der Schulklassen und den Bedürfnissen einer mehrsprachigen Schülerpopulation gerecht zu werden, sollten Lehrende daher befähigt sein, alle sprachlichen Ressourcen ihrer Schüler/innen zu verwenden, um erfolgreiche Wege zu finden, die sprachliche und kulturelle Vielfalt lernförderlich zu nutzen. Mehrsprachiger Unterricht

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: claudia.mewald@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

sollte demzufolge in jedem Bildungsprogramm des 21. Jahrhunderts als wichtige Aufgabe und Chance angesehen werden (Jessner, 2006).

Die Anforderungen, welche Unterricht in mehrsprachigen Klassen mit sich bringt, fordern von Pädagogen und Pädagoginnen, dass sie sprachliche Bildung besonders für jene als bedeutsam anerkennen, deren sprachliche Ressourcen Barrieren für ihren Zugang zu Bildung oder beruflicher Qualifikationen schaffen (Norton, 2013). In diesem Zusammenhang werden die Anforderungen der Unterrichtssprache (Schleppegrell, 2008) sowie ihre fachspezifischen Aspekte als gleichrangig zu jeder zusätzlichen (Fach-)Sprache betrachtet (Fischer, Greiner, & Bastel, 2012).

Die Verantwortung, mit zunehmend heterogenen Klassen umzugehen, ist demzufolge zu einer herausfordernden Aufgabe für Lehrkräfte geworden, mit der sie nicht allein gelassen werden dürfen. Vielmehr sollten ihnen geeignete Strategien und Materialien zur Verfügung stehen, um den Spracherwerb ihrer Schüler/innen effektiv und mehrsprachig gestalten zu können.

Die erfolgreiche Verwendung aller gemeinsamen Sprachen in Verbindung mit Englisch als Brückensprache zur Förderung der Entwicklung von Interkomprehensionskompetenz, der Fähigkeit zwischen den Sprachen zu verstehen (Burley & Pomphrey, 2003), spielt in der Entwicklung einer aktiven Mehrsprachigkeit, die zum Plurilingualismus, zur zielgerichteten, gleichzeitigen Verwendung mehrerer Sprachen führen soll, eine wichtige Rolle (Council of Europe, 2007; Council of Europe, 2001). Explizites Verstehen zwischen den Sprachen durch Übungen zur Entwicklung eines Sprachenbewusstseins zu fördern steht daher im Zentrum eines zeitgemäßen Unterrichts. Den Lernenden sollte dabei möglichst früh und effektiv gezeigt werden, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen bewusst und wirksam für erfolgreiches Lernen nutzen können.

Die Plattform PALM, welche durch ERASMUS+ Leitaktion 2 gefördert wird, bietet Lehrenden und Lernenden Materialien, welche auf die authentische und bewusste Entwicklung sprachlicher, inter- und transkultureller Kompetenzen bei jungen Lernenden abzielen.

2 Die Plattform PALM

Die Plattform PALM fördert authentische Kommunikation zwischen mehrsprachigen Lernenden durch Texte in schriftlicher, akustischer oder Videoform, welche von Kindern und Jugendlichen für Gleichaltrige produziert wurden. Sechs Institutionen der Lehrerbildung arbeiteten mit zwölf Schulen zusammen, um Texte, die in authentischen Szenarien (z.B. Freizeit, Projektarbeit, Schulveranstaltungen) oder lebensnahen Unterrichtssituationen produziert worden waren, zu sammeln. Die Ergebnisse sind auf einer Plattform (www.palm-edu.eu) veröffentlicht, wo Lernende die Texte und ihre minimal redigierten Transkripte sowie Hör- und Leseaufgaben in acht Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Ladinisch, Spanisch, Ungarisch) finden und verwenden können. Zu den Hör- und Leseaufgaben erhalten sie sofort formatives Feedback über ihre Performanz. Zusätzlich können sie spielerische Aufgaben sowie Materialien, welche die Wortschatzerweiterung auf der Basis von Erkenntnissen aus dem Lexical Approach nach Lewis (1993) sowie aus dem Lexical Priming nach Hoey (1991; 2005) fördern, nutzen. Nachdem die Bedeutung des Wortschatzes für das Lese- sowie für das Hörverständnis erkannt wurde (Grugeon, Dawes, Smith, & Hubbard, 2005; Krashen S., 2004; White & Evans, 2006), stellt die Wortschatzerweiterung eine Kernaufgabe der interaktiven Plattform PALM dar.

In Zusammenarbeit mit Vortragenden und erfahrenen Lehrkräften beteiligen sich Studierende der Institutionen für Lehrerbildung an der Produktion von Materialien für die Plattform. Des Weiteren produzieren sie Unterlagen, welche in persönlichen Interaktionen von mehrsprachigen Lerngruppen bei Mobilitäten innerhalb des Projekts verwendet werden. Die Lehr- und Lernmaterialien auf der Plattform werden auf der Grundlage eines mehrsprachigen Lernerkorpus, der aus authentischen Texten besteht, entwickelt. Dies stellt eine bedeutende Innovation dar, denn in der Vergangenheit wurden Inputtexte für junge Lernende von Schulbuchautoren und -autorinnen produziert, die wesentlich älter als die Zielgruppe waren. Ebenso wurden Lernmaterialien nur selten ausschließlich mit Hilfe eines Korpus entwickelt, der auf Texten aus echter Kommunikation zwischen Mitgliedern der Zielgruppe basiert.

Im Projekt PALM leiten Lehrkräfte ihre Schüler/innen dazu an, während der Unterrichtszeit und in ihrer Freizeit Texte zu produzieren. Die Schüler/innen schreiben und sprechen während dieser Textproduktion mit dem Ziel, ihren Output mit Gleichaltrigen zu teilen, die ebenfalls neue Sprachen lernen. So werden zum Beispiel unterhaltsame Videos und mündliche Präsentationen in Unterrichtseinheiten zu bestimmten Themen erfasst und Geschichten, Aufsätze, Buchbesprechungen, Blogs und andere Textarten im Sprachunterricht oder in Sprachgruppen produziert. Die jungen Autorinnen und Autoren konzentrieren sich auf die Zielgruppe, für die

sie sprechen oder schreiben, und überlegen, wie die Texte zum Sprachenlernen verwendet werden können. Daher wird die Textproduktion zur authentischen Aufgabe mit einem sinnvollen Ergebnis. Durch diese gezielte Kontextualisierung der Textproduktion wird das ergebnisorientierte Unterrichten der jeweiligen Sprache zu einem authentischen Prozess im Sinne von van Lier (1996; 1998). Zusätzlich zur beschriebenen schulischen Textproduktion schafft Informationsaustausch in der Freizeit zwanglose Gesprächsanlässe mit Hilfe moderner Medien, welche als Quellen für Output genutzt werden. Skype-Sitzungen, Videokonferenzen, mediale Lernbetreuung sowie Treffen von Sprachbotschaftern/-botschafterinnen schaffen im Rahmen des Projekts lebensnahe Lernräume für authentische Kommunikation. Alle persönlichen Begegnungen zielen auf Informationsaustausch ab, welcher von Interkomprehension abhängig ist und sinnvolle Ergebnisse aufgrund von mehrsprachigem Input produziert.

3 Interkomprehension

Im Projekt PALM treffen Lernende aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten zusammen, um gemeinsam zu lernen. Das Gleiche geschieht in vielen Klassen, wo Schüler/innen in zunehmend mehrsprachigen Szenarien arbeiten. Bislang wird im Unterricht das mehrsprachige Potential der Lernenden kaum bewusst nutzbar gemacht (Council of Europe, 2001; Grosjean, 2010; Jessner, 2006). Im Gegenteil, meistens wird Unterricht einsprachig geführt, und Lehrkräfte neigen dazu Aufgaben zu vermeiden, die neben der Zielsprache auch die bewusste Verwendung der Sprachen, denen die Lernenden mächtig sind, berücksichtigen.

Vielmehr sollte man die Vorteile nutzen, die sich ergeben, wenn Lernende als Ausgangspunkt für Aufgaben einen Input bekommen, den sie vollständig oder beinahe vollständig verstehen, weil er in einer Sprache angeboten wird, die sie gut beherrschen. Wenn danach Folgeaufgaben nur in Zusammenarbeit mit Lernenden gelöst werden können, die konkrete Informationen möglicherweise nicht haben und dadurch auf die Zielsprache verweisen müssen, kommt es zum aktiven Einsatz ihrer mehrsprachigen Kompetenzen. Nutzt man diese Fähigkeit zur Mediation zwischen den Sprachen innerhalb einer Schülergruppe (Council of Europe, 2001) durch gelenkten Informationsaustausch zweckdienlich, scheint es eine Verschwendung von Ressourcen und verlorenen Gelegenheiten zu sein, wenn nicht alle Sprachen einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zum Einsatz kommen. Moderne Medien und innovative Unterrichtskonzepte (z.B. Flipped Classrooms: <http://www.flipped-classroom-austria.at>) bieten sich hier als geeignete Methoden an.

Mehrsprachige Konzepte berücksichtigen demnach Aufgaben, die in der Inputphase mehr als eine Sprache beinhalten und in der Outputphase von den gesprochenen Sprachen einer Gruppe Gebrauch machen. Dadurch entstehen natürliche Informationslücken, welche die darauffolgende Kommunikation und die kollaborative Entwicklung von neuem Wissen in der Zielsprache (Unterrichtssprache) zu einem natürlichen Mediationsvorgang machen (Feuerstein & Rand, 1975).

4 Mehrsprachige Lernende

Mehrsprachige Lernende verstehen und verwenden zwei oder mehr Sprachen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten können in allen Kompetenzbereichen gleich stark entwickelt oder auch nur in einigen davon vorhanden sein. Ebenso kann die Entwicklung der Sprachkenntnisse in verschiedenen Fertigkeiten und Sprachen unterschiedlich sein (Jessner, 2006). Nicht alle mehrsprachigen Menschen haben gleich ausgebildete Kompetenzen in allen Fertigkeiten und Sprachen, die sie verstehen oder verwenden. Es muss daher den Lehrkräften bewusst gemacht werden, dass die Kompetenzen mehrsprachiger Lernender variieren können. Sie müssen anerkennen, dass Lernende möglicherweise auditiven Input verstehen, aber Schwierigkeiten mit schriftlichem Input haben können. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Lernende nicht ausreichend mit dem Alphabet vertraut sind, das sie lesen oder schreiben können sollen. In solchen Situationen kommt es zur vermehrten Sprachkompetenz in den Bereichen Hören und Sprechen und zu Verzögerungen im Lesen und Schreiben. Verfrühte Versuche, Gleichgewicht in allen Bereichen schaffen zu wollen, ist bei mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen nicht nur kontraproduktiv und frustrierend, sondern aus der Sicht der aktuellen Forschung auch schlichtweg falsch (Herdina & Jessner, 2000; Jessner, 2006).

Die Nutzung ihrer Interkomprehensionskompetenz bietet mehrsprachigen Lernenden die Möglichkeit, gesprochene oder sogar geschriebene Texte in oder über Sprachen hinweg zu verstehen, die sie noch nicht

vollständig erlernt oder erworben haben. Mit Kenntnissen über Interkomprehensionsstrategien können Lehrkräfte jene Hilfsmittel bereitstellen, die sie benötigen, um ihre Lernenden beim mehrsprachigem Verstehen und Kommunizieren zu unterstützen. Dies umfasst laut Seidlhofer (2011) auch die Verwendung einer *Lingua franca*, einer gemeinsamen Sprache, die von Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen verwendet wird, wenn erfolgreiche Kommunikation über nur eine Sprache erfolgen kann.

Wenn Lernende zwei oder mehrere Sprachen in einem Gespräch verwenden, um erfolgreich zu kommunizieren, nehmen sie an einem mehrsprachigen Diskurs teil. Wenn sie ihre erworbenen Sprachen verwenden, um die ihnen unbekannt Sprachen der Anderen zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren, nennt man das „Translanguaging“. Dieser Vorgang erfordert Interkomprehensionskompetenz, was am besten mit Lernenden bewerkstelligt werden kann, die gelernt haben, diese bewusst anzuwenden. Interkomprehension kann nach Doyé auch dann zum Verständnis beitragen, wenn verbale Produktion in der Zielsprache noch nicht möglich ist. Man spricht in diesem Fall von Interkomprehensionsfähigkeit (Doyé, 2005). Durch Interkomprehension können Menschen die Sprachen von anderen verstehen und sie können die eigenen Sprachen in mehrsprachigen Begegnungen verwenden. Daher kann die Interkomprehension als Alternative oder Ergänzung zu der üblichen Verwendung einer *Lingua franca* gesehen werden (Olliver & Strasser, 2010; Pinho & Andrade, 2009).

Interkomprehensionskompetenz nutzt bereits angeeignete Kenntnisse, Fähigkeiten und Strategien und setzt außersprachliche Komponenten wie Hintergrundwissen, situationsbezogenes Wissen oder visuelle Unterstützung ein, um die nicht gelernten Sprachen zu verstehen. Ihre Entwicklung ist höchst individuell und dynamisch (Jessner, 2006).

5 Sinnvolle Materialien

Lehrkräfte können Interkomprehension auf verschiedene Weise fördern. Sie können Lerndesigns mit Materialien entwickeln, die bewusste oder unbewusste Interkomprehension ermöglichen und die Verwendung von verschiedenen Sprachen im Unterricht zulassen. Dies kann verwirklicht werden, indem den Lernenden ermöglicht wird, zusätzlich zum Input in der Unterrichtssprache auch auf solchen in ihren stärkeren Sprachen (das sind jene Sprachen, die im schulischen Kontext aufgrund ihrer Ausprägung über dem Niveau A2 verwendet werden können: Cummins, 2003) zurückzugreifen. Dies kann durch Flipped Classroom Modelle (Bergmann & Sams, 2014) umgesetzt werden, wo der Input mittels modernen Medien dem Face-to-Face Unterricht vorgelagert wird. Außerdem können Wörterbücher, Glossare, Thesauri und Übersetzungstools, welche über moderne Medien zur Verfügung stehen, zum Einsatz kommen. Wenn Lehrkräfte unterschiedliche Variationen von Input durch mehrsprachliche Texte ermöglichen, die Verwendung von Strategien fördern, Bewusstsein für diverse sprachliche Bedürfnisse entwickeln und Lernerautonomie fördern, schaffen sie die *notwendigen Lernbedingungen* (Marton, 2015) für erfolgreichen Spracherwerb. Variation und Vielfalt ermöglichen einen mehrsprachigen Prozess, der die Entwicklung von Interkomprehensionskompetenz erfordert und fördert. Durch Interkomprehension als Leitprinzip im Unterricht fördern Lehrer/innen ihre Schüler/innen nicht nur in aktuellen Lernsituationen. Sie geben ihnen vielmehr auch die Möglichkeit, die notwendigen Strategien für das Verstehen von Texten und Äußerungen jeder neuen Sprache zu erwerben, denen sie in der Zukunft begegnen (Doyé, 2005). Dieses förderliche Lernszenario entwickelt sich allerdings nur, wenn die verschiedenen Sprachen der Lernenden während des Lernprozesses Beachtung finden und wenn die Lehrkräfte bewusst Methoden anwenden, die Interkomprehension explizit machen.

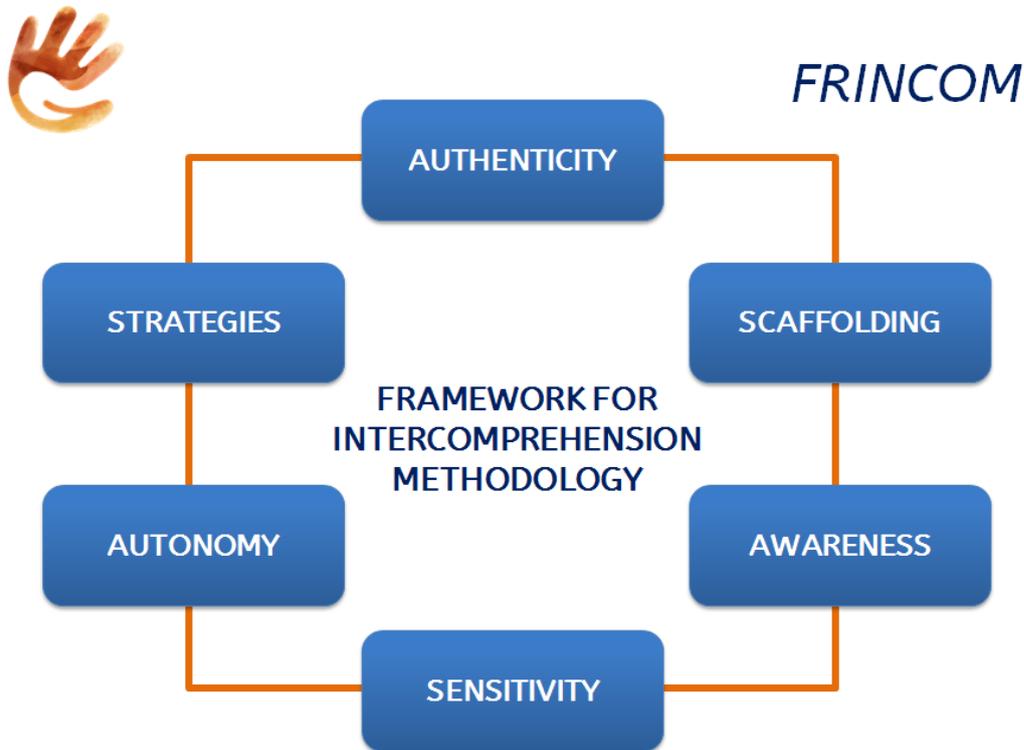


Abbildung 1: FRINCOM: A Framework for Intercomprehension Methodology
(Ein theoretischer Rahmen für die Methodik der Interkomprehension).

Die Plattform PALM stützt sich auf einen theoretischen Rahmen für die Methodik der Interkomprehension (FRINCOM), welcher die folgenden Elemente umfasst:

- Authenticity, die Authentizität von Input und Aufgaben
- Scaffolding, die gezielte Unterstützung des Lernens
- Awareness, das Schaffen von Bewusstsein des mehrsprachigen Potentials und der mehrsprachigen Identität der Lernenden
- Sensitivity, die Sensibilität in Bezug auf kulturelle und persönliche Veranlagungen
- Autonomy, die Autonomie in Bezug auf das Lernen und die persönliche Sprachentwicklung
- Strategies, die Nutzung von Strategien, die Bedeutungsherstellung in und zwischen Sprachen fördert

Das Zusammenspiel aller Elemente soll im Projekt PALM wesentlich für die Wirksamkeit einer Methodik für Interkomprehension sein und bei der Entwicklung von sinnvollen, motivierenden und kommunikativen Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden. In den folgenden Abschnitten werden die sechs Komponenten des FRINCOM erläutert.

6 Authentizität

Junge Lernende beginnen ihren Bildungsweg üblicherweise mit einer ausreichend guten Beherrschung ihrer Familiensprache(n). Sie bringen gefestigte Fähigkeiten mit sich, aus mündlichem Input Bedeutung zu erschließen, ohne jedes Wort zu verstehen, welches sie bereits erlernt haben und kennen. Sie nutzen dabei neben semantischen auch zusätzliche Hinweise wie zum Beispiel Körpersprache und Gesichtsausdrücke. Zusätzlich interpretieren sie Ausdruck und Tonalität, um Sinn aus Input oder Kommunikation zu entnehmen. Des Weiteren verwenden Kinder ihr situationsbezogenes Wissen und ihre lebensweltlichen Erfahrungen, um ihre noch eingeschränkten sprachlichen Ressourcen maximal zu nutzen. Beim Kommunizieren vermischen oder adaptieren sie alle ihre sprachlichen Mittel, die sie sich angeeignet haben. Zudem sind sie einfallreich beim Schaffen ihrer individuellen Sprachen und zeigen alle möglichen Interimssprachen in ihrer sprachlichen Entwicklung (Ellis, 2010). Familien sprechen unterschiedliche Sprachvarietäten wie zum Beispiel Dialekte,

Soziolekte oder Idiolekte. Manche Familienmitglieder verwenden möglicherweise sogar verschiedene Sprachen. Daher sind die meisten modernen Haushalte vielsprachige Sprachumgebungen, genauso wie die meisten Spielplätze. Die Nähe und die Erinnerung an den vielsprachigen Spracherwerb scheinen die Haltung von Kindern und Jugendlichen zu neuen Sprachen positiv zu prägen. Die meisten Kinder bringen aus ihrer familiären Umgebung meist entspannte und unversehrte Lernerfahrungen mit sich, was in der Sprachausbildung genutzt werden kann und sollte. Taylor (1994) sieht Unterricht als authentische Lernumgebung des Spracherwerbs, und andere Wissenschaftler pflichten dieser Ansicht bei, sofern die Aufgaben zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen kommunikativ und authentisch bleiben (Rivers & Temperley, 1978; Littlewood, 1992; van Lier, 1996).

Breen definiert vier Typen der Authentizität, die für den Spracherwerb relevant sind: die Authentizität der Texte, die als Input verwendet werden, die Authentizität der Interpretationen dieser Texte durch die Lernenden, die Authentizität der Aufgaben, die den Spracherwerb fördern sowie die Authentizität der tatsächlichen sozialen Situation des Sprachunterrichts (Breen, 1985). Die meisten authentischen Texte, die von Erwachsenen für Kinder geschrieben wurden, sind in aller Wahrscheinlichkeit zu schwierig für Lernende neuer Sprachen im gleichen Alter wie die ursprüngliche Zielgruppe. Daher verwenden Lehrkräfte häufig authentische Bücher oder Materialien, die ursprünglich für jüngere Leser/innen oder Hörer/innen verfasst wurden oder sie vereinfachen Texte.

Allerdings ist Input, mit Ausnahme der für Kinder angepassten Sprache von Eltern und Betreuern/Betreuerinnen (Caretaker Speech nach Ellis, 2010), im wirklichen Leben nicht unbedingt vereinfacht und Kinder sind es gewohnt, mit Verständnislücken umzugehen. Sie können üblicherweise erfassen, was sie lesen oder hören, auch wenn Input von Erwachsenen lexikalisch und syntaktisch komplexer ist als ihre eigene produktive Sprachbeherrschung. Der Input von Gleichaltrigen ist für Kinder meistens verständlicher, da sie über ein ähnliches lexikalisches Niveau verfügen. Stammt dieser Input jedoch von Gleichaltrigen in einer für die Leser/innen oder Zuhörer/innen neuen Sprache, bringt dies andere Herausforderungen mit sich. Obwohl die sprachlichen Äußerungen nicht unbedingt komplexer sind, könnten sie trotzdem aufgrund der Sprechgeschwindigkeit, dem Akzent oder der lexikalischen Dichte schwieriger zu verstehen sein. In authentischen Situationen können jedoch gemeinsame Lebenserfahrungen und Interessen erfolgreiche Interaktion fördern, wenn die Kommunizierenden über die Einschränkungen des/der anderen Bescheid wissen. In dieser Situation können Strategien hilfreich sein, um Hindernisse zu überwinden, und das Kennen des Sprachniveaus des/der Kommunikationspartners/-partnerin könnte Mediation fördern (Feuerstein & Rand, 1975).

Die authentischen Texte auf der Plattform PALM werden auf der Basis ihrer lexikalen und strukturellen Elemente in Schwierigkeitsgrade eingeteilt und erhalten farbige Rahmen, die den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens von A1 bis B2 entsprechen. Für Texte in englischer Sprache wird das Tool „Text Inspector“ (<http://textinspector.com/>) verwendet, um das GERS Niveau zu bestimmen.

Neben der Authentizität der Inputtexte bietet PALM auch die Authentizität der Aufgaben, die den Spracherwerb fördern, sowie die Authentizität der tatsächlichen sozialen Situationen der Lernumgebung (Breen, 1985). Dies wird durch spielerische Lernaufgaben in einem virtuellen Umfeld ermöglicht. Lernende können die Aufgaben auf der Plattform PALM alleine, in Partnerarbeit oder in Gruppen lösen. Die Aufgaben ermöglichen Wettbewerb und können als vom Lehrer/von der Lehrerin aufgegebenen Hausaufgabe individuell gelöst werden.

LearningApps, Quizlet oder Smartboard-Aufgaben sind elektronische Anwendungen für Spiele und spielerische Aufgaben, doch auch traditionelle Brettspiele wie das Leiterspiel (Snakes and Ladders) oder Quartett werden zu manchen Texten angeboten. Die meisten Spiele und Aufgaben fördern die lexikale Entwicklung der Lernenden und zeigen die Wichtigkeit von Wortschatzaufbau durch Konzentration auf das Lernen von Wortgruppen, Phrasen und Kollokationen (Boers & Lindstromberg, 2008; Davies, et al., 1999; Hoey, 2005; Lewis, 1993; Mewald, 2015; Nation & Waring, 1997). Sinnvolle Lernmaterialien wie Mindmaps, graphische Lernbilder, Bildwörterbücher oder Dialogstrukturen regen die Erstellung personalisierter „Lexical Notebooks“ an, in denen Wörter und Phrasen gesammelt werden, welche die Bereitschaft zur Kommunikation fördern und die unmittelbaren kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden unterstützen (Wallner & Mewald, 2016). Die Materialien im lexikalischen Notizbuch von PALM sollen die Lernenden nicht nur dazu ermutigen, ihre lexikalen Wortschatzsammlungen aufzubauen, sondern auch, sie wieder aufzusuchen und sie im Laufe ihres Lernprozesses mit der Plattform oder durch andere Quellen zu ergänzen. Das heißt, dass die lexikalischen Notizbücher nicht wie Vokabelhefte weggeworfen werden, wenn ein Kurs oder ein Jahrgang abgeschlossen ist. Stattdessen wird erwartet, dass die „Lexical Notebooks“ über mehrere Monate des Lernens verwendet und immer umfangreicher werden, da immer mehr Wörter und Phrasen hinzugefügt werden. Zudem sollen die

lexikalischen Notizbücher, die mit den Materialien auf der Plattform PALM erstellt wurden, Personalisierung fördern, da die Lernenden ermutigt werden, Wörter und Phrasen, die sie sich merken möchten, hinzuzufügen und durch Wörter und Phrasen in anderen Sprachen, die sie sprechen, zu ergänzen.



Abbildung 2: Mindmap eines sechsjährigen Kindes zum PALM Text 1021.

Das oben angeführte Beispiel ist die Mindmap eines sechsjährigen Kindes, die es anfertigte, nachdem es den Text 1021 auf PALM (<http://www.palm-edu.eu/content/the-mitten/>) gelesen und die Aufgaben zu diesem Text gelöst hatte. Die Ergänzungen in dessen Erstsprache (Russisch) stellen ein Beispiel für die oben beschriebene mehrsprachige Wortschatzsammlung in „Lexical Notebooks“ dar.

7 Strategien

Wenn Lernende neue und sinnvolle Sprache auf Grund von Texten in ihren zusätzlichen Sprachen produzieren, aktivieren sie üblicherweise Vorerfahrungen und Vorwissen. Die intuitivsten Strategien, die sie verwenden, werden benutzt, um nach Wörtern oder Phrasen zu suchen, die eine ähnliche Aussprache, Bedeutung und/oder Schreibweise wie in der Erstsprache haben. Dies passiert meistens unbewusst. Das Schaffen eines Bewusstseins für und die strategische Verwendung von verwandten Wörtern in anderen Sprachen schaffen Assoziationen, die das Verständnis des Inputs und die Bereitschaft, Output zu produzieren, ankurbeln. Zudem können international verständliche Wörter wie zum Beispiel Computer oder Television eine ähnliche Wirkung auf Verständnis und Sprachkompetenz haben, und viele davon sind leicht zugänglich und werden von den Lernenden verstanden. Wenn Lernende mit international verständlichen Wörtern vertraut gemacht werden, die in ihrer Erstsprache ähnlich verwendet werden, hat dies eine positive Wirkung auf das Lernen. Diese beschleunigende Wirkung zeigt sich am deutlichsten bei Themenbereichen, die mit modernen Medien und Computerspielen, die interaktive sprachliche Komponenten enthalten, zu tun haben. Strategien, die visuelle und zusätzliche auditive Hinweise einsetzen, damit Textinhalte wie Bilder oder Körpersprache und Gesichtsausdrücke verstanden werden können, fördern das Verständnis genauso gut wie die bewusste Wahrnehmung von Tonalität und Stimmung in den Videos der Plattform PALM. Solche paralinguistischen Strategien nutzen verhaltensbezogenes Wissen wie beispielsweise die Verwendung verbaler Zeichen, um Ideen, Emotionen und Absichten auszudrücken und andere Verhaltensnormen, um Informationen zu vermitteln (Sarıçoban & Aktaş, 2011) sowie situationsbezogene Erfahrungen (Doyé, 2005).

Neben sprachlichen Ähnlichkeiten können kulturelles Wissen und darauf beruhende soziale Strategien die Interkomprehension fördern oder beeinträchtigen (Kramsch, 1998). Sie können einerseits zu Stereotypen und falschen Verallgemeinerungen führen, andererseits aber auch gemeinsame gesellschaftliche Aktivitäten fördern. Die unterschiedlichen kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden sind wichtig für die Entwicklung

ihrer Interkomprehension. Die kulturelle Vielfalt der Texte auf der Plattform PALM und die kulturellen Aspekte und Aktivitäten, die darin angesprochen werden, können interkulturelles Lernen und transkulturelles Handeln fördern (Tolman, Ford, & Irby, 2003). Wenn bestimmte Ideen oder Ereignisse in den Kulturen der Lernenden jenen der Gesellschaften der Zielsprache ähnlich sind, stellen Lernende mit Hilfe von authentischen Texten der Plattform PALM hilfreiche Zusammenhänge her. Wenn sich ihre gesellschaftlichen und persönlichen Lebenswelten erheblich unterscheiden, entwickeln die Lernenden ein Verständnis dafür, was vermutlich in bestimmten Kulturen geschieht.

8 Unterstützung und Autonomie

Gezielte Unterstützung des Lernens (Scaffolding) und Förderung der Autonomie scheinen nicht automatisch zusammen zu passen. Während materielle oder personelle Hilfestellungen die Lernenden vom Scaffolding abhängig machen, zielt Autonomie auf Selbstständigkeit im Lernprozess ab. Allerdings scheint es in mehrsprachigen Lernumgebungen und insbesondere bei der Verwendung der Plattform PALM wichtig, Unterstützung des Lernens und Lernerautonomie zu kombinieren (Sawyer, 2006). Um sprachlich diversen Lernenden personalisierte Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellen zu können, müssen angemessen differenzierte Materialien vorhanden sein, um alle Lernbedürfnisse abdecken zu können. Dies setzt voraus, dass Lernen als dynamischer Prozess von Wissensbildung und -erkundung gesehen wird, der für jede/n Lernende/n unterschiedlich ist (Larsen-Freeman, 1997; Herdina & Jessner, 2000) und beeinflusst die Gestaltung des Lernens mit einer interaktiven Plattform. Sinnvolles Lernen für eine sprachlich und kulturell vielfältige Zielgruppe geht jedoch über die Möglichkeit, bevorzugte Themen auswählen zu können, hinaus. Die Förderung von Interkomprehension erfordert, dass die Lernenden geeignete Unterstützungsmaßnahmen vorfinden, damit sie individuelle Verbindungen zwischen ihren Sprachen und den Texten, die sie rezipieren wollen, herstellen um Verständnis entwickeln zu können.

In Unterrichtssituationen schließt die Auswahl geeigneter Unterstützungsmaßnahmen eine sorgfältige Analyse dessen, was die einzelnen Lernenden bereits wissen, ein (Vygotsky, 1978). In einer interaktiven Online-Lernumgebung müssen die notwendigen Maßnahmen zum Verstehen und Lernen anhand des verfügbaren Inputs vielfältig gestaltet sein. Daher liefern die Lese- und Höraufgaben auf der Plattform PALM sofort Feedback, welches auf einem theoretischen Konstrukt zum Lese- und Hörverständnis sowie auf einer daraus abgeleiteten Sammlung von Kompetenzbeschreibern/-beschreiberinnen und passendem Feedback beruht (siehe Abbildung 3 & Tabelle 1). Außerdem wird die Möglichkeit zur Selbstbewertung und Peer-Bewertung, die in vielen interaktiven Spielen und Klassenaufgaben integriert ist, geboten (siehe Abbildung 4).

Worum geht es in diesem Video?

- einen Jungen
- Musik machen
- eine neue Gitarre

Korrekt

Du kannst die Hauptidee verstehen.

Abbildung 3: Feedback im Quiz zum PALM Text 3001.

2 schriftliche Fragen

1. mehrere Schlaginstrumente



ANTWORT EINGEBEN

2. eine Gruppe von Musikern



ANTWORT EINGEBEN

Abbildung 4: Aufgabe im Quizlet zum PALM Text 3001.

Interkomprehension funktioniert am besten, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, darüber nachzudenken, was sie verstehen, wie sie es verstehen und was sie tun müssen, um mehr zu verstehen. Die Materialien auf der Plattform PALM ermöglichen daher verschiedene Zugänge zum Textverständnis und zur Schaffung individueller Bedeutungsprozesse. Die Plattform PALM bietet unterschiedliche Formen des Inputs: geschrieben oder mündlich, inklusive oder exklusive visuelle Unterstützung durch Bildmaterialien oder Lernmaterialien.

In persönlichen Begegnungen, die im Rahmen von Projektreffen stattfinden, werden Interkomprehension und „Translanguaging“ gezielt herbeigeführt. Dazu werden Materialien und Aufgaben herangezogen, deren Input in den verschiedenen Sprachen der Teilnehmer/innen angeboten werden. Die Schüler/innen werden angeregt, vorhandenes kontextuelles und inhaltliches Verständnis in den neuen Sprachen, denen sie begegnen, nutzbar zu machen. Erste Ergebnisse zu „Translanguaging“ Aufgaben aus den PALM Projektreffen zeigen, dass Interkomprehension nie als abgeschlossener Prozess gesehen werden kann. Planung und Umsetzung von Aufgaben, welche die Interkomprehension fördern, stellen sich vielmehr als dialogischer und dynamischer Prozess heraus. Mit Aufgaben und Materialien, welche unterschiedliche sprachliche Ziele verfolgten, wurden den Reaktionen und Bedürfnissen der Lernenden entsprechend unterschiedliche Verhaltensmuster im Prozess der Lösungsfindung identifiziert. Was auf den ersten Blick wie ein ungeordneter Prozess aussah, entpuppte sich jedoch als interaktionistischer Ansatz. Dieser entwickelte sich zu Beginn immer über das gemeinsame Verstehen einzelner Wörter, die mittels Körpersprache, Mimik, Gestik und vorhandener Materialien (z. B. Papier, Schere und Klebstoff beim Bauen eines möglichst hohen Turms) kontextualisiert wurden, sodass verständliche Kommunikation entstand.

Demzufolge wurde zur Förderung der Lernerautonomie für die Plattform PALM ein Konzept entwickelt, welches Lehrenden und Lernenden Folgendes ermöglichen sollte:

- Das Auswählen von Aufgaben, die individuellen Lernzielen entsprechen
- Das Identifizieren von angemessenem Lernmaterial und die Strukturierung seiner Nutzung
- Das Beobachten des Lernprozesses, die Beurteilung von Leistungen und/oder Anregung zur Selbst- oder Peer-Bewertung
- Das Auswählen neuer Ziele und Materialien auf Grund erzielter Lernerfolge

Das in der Folge beschriebene theoretische Konstrukt wurde für die Entwicklung der Lese- und Hörübungen im „Quiz“ der Plattform PALM aufgestellt. Es basiert auf der Annahme, dass sich das Textverständnis progressiv entwickelt ohne jedoch darauf zu vergessen, dass die Progression oft nicht geradlinig verläuft und sich der

Kompetenzerwerb ebenso nicht immer aufsteigend darstellt (Herdina & Jessner, 2000). Dieser Tatsache wird im Rahmen der Plattform PALM dadurch Rechnung getragen, dass in jedem Quiz möglichst viele Komplexitätsstufen des Konstrukts abgebildet werden, die Anwender/innen aber aus unterschiedlichen Niveaus der Inputtexte wählen können. So kann man sehr einfache Fragen auf Wortniveau sowohl in sehr einfachen als auch in sehr anspruchsvollen Texten finden. Ebenso findet man aber auch komplexe Fragen in ganz einfachen Texten.

Im theoretischen Konstrukt der Plattform PALM wird davon ausgegangen, dass dem basalen Verständnis einzelner Wörter oder Phrasen die strategische Anwendung von pragmatischem Wissen über Textsorten und deren gesellschaftlichen Funktionen folgen kann. Sobald die Lernenden bekannte Wörter identifiziert und einen Text zur Gänze verstanden haben, können sie sich üblicherweise selektiv auf konkrete Informationen konzentrieren, die explizit und einfach zu identifizieren oder erkennen sind. Dies gelingt besonders mit visueller Unterstützung. Haben die Lernenden den Hauptinhalt und konkrete Informationen eines Textes auf der Mikroebene verstanden, können sie ermutigt werden, detaillierte Informationen im Kontext zu verstehen. Dies erfordert selektive Aufmerksamkeit bei Hörübungen oder sorgfältiges Lesen. Die komplexeste Ebene der Lese- und Zuhörübungen erfordert das Verstehen von impliziten Bedeutungen, was meistens die größte Herausforderung beim Lesen oder Zuhören in neuen Sprachen darstellt.

Folgende Lese- oder Zuhörstrategien sollen in diesem Prozess zur Anwendung kommen:

- 1 Lesen oder Zuhören auf der Wortebene bzw. Verstehen von Phrasen.
- 2 Rasches Lesen oder selektive Aufmerksamkeit, um das Wesentliche/die Hauptidee eines Textes/Videos zu verstehen

Das Wesentliche kann sich auf folgende Aspekte beziehen:
 - a) einen möglichen/vorgeschlagenen Titel
 - b) das Thema
 - c) die Textsorte
 - d) den Schreibanlass/Sprechanlass (Funktion), wenn dieser einfach zu erkennen ist
- 3 Rasches Lesen oder selektive Aufmerksamkeit, um konkrete Informationen, die eindeutig erkennbar sind, zu verstehen
- 4 Sorgfältiges Lesen oder Zuhören, um detaillierte Informationen aus dem Zusammenhang heraus zu filtern und zu verstehen
Dies erfordert die Fähigkeit, wichtige Informationen von zusätzlichen Details zu unterscheiden.
- 5 Sorgfältiges Lesen oder Zuhören, um Informationen, die nicht direkt erwähnt werden, zu verstehen.
Dazu gehört die Fähigkeit, zwischen den Zeilen zu lesen oder zu erkennen/zu vermuten, was gemeint ist oder passieren wird.
- 6 Sorgfältiges Lesen oder Zuhören, um auf den Text zu reagieren, z.B. durch Reflexion, kreative oder kritische Kommentare oder Antworten.

Strategie	Kompetenz	Feedback
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Verstehen auf Wortebene Verstehen von Phrasen	Du kannst einzelne Wörter verstehen. Du kannst Phrasen verstehen.
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Verstehen von Basisinformationen.	Du kannst die Hauptidee verstehen. Du kannst den richtigen Titel erkennen. Du kannst den richtigen Titel nennen. Du kannst das Thema erkennen. Du kannst das richtige Thema nennen. Du verstehst, worum es geht.
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Verstehen von konkreten Informationen aus dem Text.	Du kannst Informationen verstehen, die im Text vorkommen.
Sorgfältiges Lesen Sorgfältiges Zuhören	Verstehen detaillierter Informationen in einem Zusammenhang.	Du kannst bestimmte Informationen aus dem Text herausfiltern.
Sorgfältiges Lesen Sorgfältiges Zuhören	Verstehen von Informationen, die nicht direkt im Text erwähnt werden.	Du kannst verstehen was gemeint ist, auch wenn es nicht direkt im Text vorkommt. Du kannst zwischen den Zeilen lesen. Du kannst zwischen den Zeilen hören. Du kannst Informationen aufnehmen, die im Text nicht direkt erwähnt werden. Du kannst Wörter durch den Zusammenhang verstehen.
Sorgfältiges Lesen Sorgfältiges Zuhören	Produktion kritischer oder kreativer Antworten/Beiträge	Danke für deine Antwort.

Tabelle 1: Theoretisches Konstrukt für das Lesen und Zuhören und dazugehöriges Feedback.

Lernende, die Autonomie in virtuellen Lernumgebungen entwickeln sollen, müssen sich auf sofortige Rückmeldung und Unterstützung verlassen können, wenn sie die richtige Antwort nicht alleine finden. Des Weiteren müssen sie die Möglichkeit haben, auf Grund gezielter Entscheidungen nach gelungenem oder nicht gelungenem Verständnis einfacheren oder schwierigeren Input auszuwählen.

Die folgenden Unterstützungsmaßnahmen werden dabei als nützlich angesehen:

- Visualisierung
- Untertitelter Videoinput und die Möglichkeit für wiederholten Input
- Kommentierte Inputtexte (Randanmerkungen, Wortdatenbanken, Glossare...)
- Die Möglichkeit, Online-Wörterbücher und Thesauri zu verwenden
- Markierte Texte mit Randanmerkungen und Zusammenfassungen oder Glossaren

Die Plattform PALM bietet dem Muster im Tabelle 1 folgend sofortiges Feedback und außerdem Informationen zur korrekten Lösung nach jeder Frage. Zusätzlich werden Transkripte zu allen Texten und Videos zur Verfügung gestellt. Wortschatzübungen und spielerische Aktivitäten setzen visuelle Hilfsmittel gezielt ein. Aufgrund der potentiell individuellen Lösungen für Vermerke, Markierung oder Randanmerkungen wird die Strategie der kommentierten Inputtexte jedoch den Lehrkräften überlassen, welche die virtuellen Lernangebote verwenden. Die Plattform liefert aber Unterstützung für Lehrkräfte in den Materialien für den Unterricht.

9 Bewusstsein und Sensibilität

Wenn Lernende auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Sprachkompetenzen aufmerksam gemacht werden, wirkt dies meistens sehr motivierend auf ihr Sprachbewusstsein. Werden sie zusätzlich ermutigt, all ihre

Ressourcen bewusst zu nutzen, um neuen Input zu verstehen, werden sie vermehrt Strategien anwenden. Keine Lehrkraft bzw. kein Tool kann jedoch alle mentalen Verbindungen identifizieren, welche Lernende in einem bestimmten Lernmoment herstellen. Vielmehr müssen die Lernenden selbst die sinnvollen Verbindungen zwischen ihren Sprachen erkennen lernen. Dies erfordert Sensibilisierung für bewusste Sprachanwendung und sprachbewusste Aufmerksamkeit. Gefördert wird dies in der Plattform PALM durch die kollaborative Sammlung von Wörtern und Phrasen in Inputtexten und ähnlichen lexikalischen Elementen aus den Erstsprachen der Lernenden sowie durch mehrsprachige „Lexical Notebooks“ (siehe Abbildung 2).

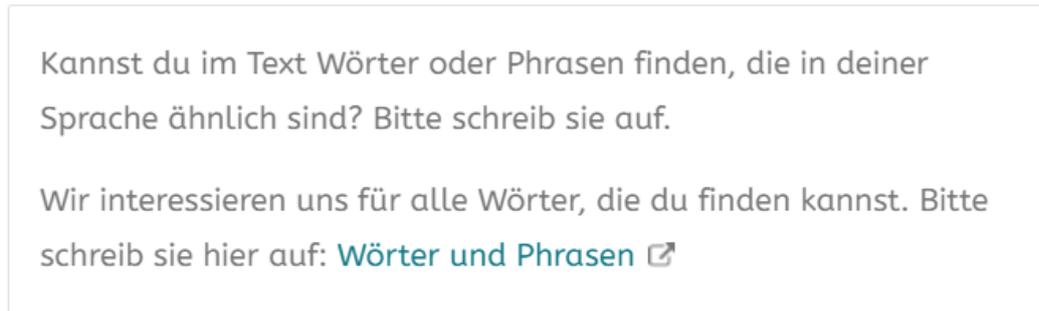


Abbildung 5: Förderung der sprachlichen Sensibilität durch Wortschatzanalyse.

Während man im Unterricht gezielt transformiertes sprachliches sowie kulturelles Verständnis schaffen und Wissen über neue Kulturen teilen kann, anstatt Parallelwelten von zwei oder mehreren Kulturen nebeneinander aufrechtzuerhalten, beschränken sich Online-Materialien auf das Angebot von kulturell vielfältigem und reichhaltigem Input. Wie erfolgreich Benutzer/innen diesen Vorgang des kulturellen Wandels anwenden, wissen allerdings nur sie selbst. Das Teilen von Erfahrungen und Ideen in Online-Feedbackbereichen, die auch in PALM angeboten werden, stellt jedoch eine Möglichkeit dar, solche Prozesse sichtbar werden zu lassen. Um die Nutzer/innen vor unsensiblen Kommentaren zu schützen, werden Beiträge in PALM zeitversetzt und nach einem professionellen Screening veröffentlicht.

10 Zusammenfassung

Dieser Beitrag begann mit der Behauptung, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt und Migration herausragende Merkmale einer globalisierten Welt sind und endet mit der Erwartung, dass ausreichende und erfolgreiche Verwendung von Interkomprehension jenes Bewusstsein fördern kann, auf das eine globalisierte und friedliche Welt angewiesen ist. Dieses Bewusstsein findet sich in Menschen, die kommunizieren können, jede/r mit einer eigenen Sprache und einem Verständnis der Sprache der Anderen, obwohl sie die Sprache nicht fließend sprechen. Sie schaffen Verständnis, auch unter Schwierigkeiten. Sie verstehen den „Geist“ und das kulturelle Universum, das jede/r beim Sprechen der Sprache der Vorfahren und der eigenen Tradition ausdrückt (Eco, 1994).

Die Plattform PALM stellt den Versuch dar, den „Geist“ des gegenseitigen und transkulturellen Verstehens und der sinnvollen Kommunikation mit Hilfe der authentischen Texte und Materialien, die sie zur Verfügung stellt, zu schaffen. Der Ausgangspunkt ist die kollaborative Projektarbeit von Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Ländern und ihren Lehrkräften. Das kurzfristige Ziel ist die Herstellung von sinnvollen Materialien durch Studierende und Lektorinnen aus höheren Bildungseinrichtungen. Diese Lernmaterialien sollen den Nutzern/Nutzerinnen ermöglichen, ihren Spracherwerb authentisch und zielgerichtet zu steuern. Durch das Teilen der Texte und der darauf basierenden Lernangebote, die von den Autorinnen und Autoren mit großer Sorgfalt entwickelt wurden, soll aber auch das langfristige Ziel erreicht werden: die Schaffung von „Geist“ und kultureller Identität.

Literatur

- Albrow, M., & King, E. (1990). *Globalization, Knowledge and Society*. London: SAGE.
- Al-Rodhan, R. N., & Stoudmann, G. (2006). *Definitions of the Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Retrieved from Wayback Machine: <http://www.sustainablehistory.com/articles/definitions-of-globalization.pdf>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.). (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (Applications of Cognitive Linguistics 6 ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 60-70.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2003). Intercomprehension in Language Teacher Education: a dialogue between English and Modern Languages. *Language Awareness*, 12, 247-255.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2007). *FROM LINGUISTIC DIVERSITY TO PLURILINGUAL EDUCATION: GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN EUROPE*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C. B. Paulston, & G. R. Tucker, *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 322-328). London: Blackwell.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing* (Studies in Language Testing 7 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Retrieved from Council of Europe, Language Policy Division: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>.
- Eco, U. (1994). *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ellis, R. (2010). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1975). Mediated learning experiences: an outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. In L. G. Fein, *International Understanding: Cultural Differences in the Development of Cognitive Processes* (pp. 7-37). New York: ICP.
- Fischer, R., & Greiner, U. (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. In R. Fischer, U. Greiner, & H. Bastel (Hrsg.), *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (S. 31-59). Linz: Trauner.
- Fischer, R., Greiner, U., & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). *Teaching Speaking and Listening in the Primary School*. Abingdon: David Fulton Publishers.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London & New York: Routledge.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science on Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), pp. 141-165.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Littlewood, W. T. (1992). *Teaching oral communication: a methodological framework*. Oxford: Blackwell.
- Mewald, C. (2015). Lexical Range of Learners in Bilingual Schools in Lower Austria. (M. College, Ed.) *Global Education Review*(1), pp. 98-113. Retrieved from

- https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-07-2016/mewald_lexical_range_and_communicative_competence_of_learners_in_bilingual_schools_in_lower_austria.pdf.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt, & M. M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olliver, C., & Strasser, M. (2010). Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik - eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze. In D. Newby, M. Rückl, & B. Hinger, *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht* (S. 15-29). Wien: Praesens Verlag.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313–329.
- Ritzer, G. (2008). *The Blackwell Companion to Globalization*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second language*. New York: Oxford University Press.
- Sarıçoban, A., & Aktaş, D. (2011). A New Intercomprehension Model: Reservoir Model. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), 144-163.
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2008). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, D. (1994). TESL-EJ: Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1(2). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>.
- Taylor, H. M. (1981). Learning to listen to English. *TESOL Quarterly*, 15(1), 41-50.
- Tolman, J., Ford, P., & Irby, M. (2003). *What Works in Education Reform: Putting Young People at the Center*. Retrieved from International Youth Foundation: <http://www.iyfnet.org/uploads/Ed%20REform%20whatworks.pdf>.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity* (Applied Linguistics and Language Study Series ed.). London: Longman.
- van Lier, L. (1998). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (2001). Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry. In C. Candlin, & N. Mercer, *English Language Teaching in its Social Context: A Reader* (pp. 90 - 107). London and New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Wallner, S., & Mewald, C. (2016). Personalized Lexical Recording, Recycling, Retention and Recall for Lower Secondary Learners. *TEYL Worldwide*(1), 60-63.
- White, H., & Evans, C. (2006). *Learning to Listen to Learn: Using multi-sensory teaching for effective listening*. London: Paul Chapman Publishing.