

Einbindung von Wortschatzarbeit in den Leseunterricht und die LRS-Therapie

Susanne Seifert*, Lisa Paleczek* & Barbara Gasteiger-Klicpera*



Originalbeitrag
open access

* **Korrespondenz:**

Ass.-Prof. ⁱⁿ Susanne Seifert, PhD
susanne.seifert@uni-graz.at

Ass.-Prof. ⁱⁿ Lisa Paleczek, PhD
lisa.paleczek@uni-graz.at

Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Barbara
Gasteiger-Klicpera
barbara.gasteiger@uni-graz.at

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung
und PädagogInnenbildung
Abteilung Inklusive Bildung und
Heilpädagogische Psychologie
Merangasse 70/2
8010 Graz
Österreich

Zitation: Seifert, S.; Paleczek, L.
& Gasteiger-Klicpera, B. (2021).
Einbindung von Wortschatzarbeit
in den Leseunterricht und die
LRS-Therapie
Sprachtherapie aktuell:
Forschung - Wissen - Transfer 2:
Schwerpunktthema: Perspektiven
auf Beeinträchtigungen der
Schriftsprache: e2021-44; doi:
10.14620/stadbs210744

Zusammenfassung

Die steigende Zahl von Kindern mit anderen Erstsprachen in den Klassenzimmern auf der ganzen Welt hat dazu geführt, dass Lehrer_innen ihre Lehrmethoden und -materialien an die verschiedenen sprachlichen Bedürfnisse der Lerner_innen anpassen. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benötigen spezielle Lernstrategien, die ihnen helfen, die sprachliche Struktur der Unterrichtssprache zu verstehen und den Wortschatz zu erwerben und zu behalten. Insbesondere bei diesen Kindern ist es auch notwendig, darauf zu achten, dass die Entwicklung der Lesekompetenz und die Verbesserung der Sprachkenntnisse Hand in Hand gehen können. Jedoch nicht nur für Kinder mit anderen Erstsprachen, auch für Kinder mit deutscher Erstsprache ist ein Einbezug von Wortschatzarbeit in den Leseunterricht unterstützend für den Leseerwerb. Ebenso stellt die Wortschatzarbeit in der Therapie von Leserechtschreibauffälligkeiten einen Grundbaustein gelingender Interventionen für viele Patient_innen dar.

In diesem Artikel werden Anregungen für Wortschatzarbeit gegeben, die mit dem Erwerb des Lesens verknüpft wird. Für die Auswahl eines geeigneten Wortschatzes sind unterschiedliche Kriterien relevant. Linguistische und semantische Aspekte, die bei der Auswahl berücksichtigt werden müssen, werden diskutiert. Zudem werden Empfehlungen zur Einführung und Übung des ausgewählten Wortschatzes gegeben. Besonders nützlich sind die vorgestellten Anregungen für den Leseunterricht in Regelklassen der zweiten und dritten Klassenstufe. Sie beruhen auf Materialien, die an der Universität Graz entwickelt und in Österreich evaluiert wurden.

Schlüsselwörter: Wortschatzerwerb, Wortschatzarbeit, Leseunterricht, LRS-Therapie, Deutsch als Zweitsprache

1 Einleitung

In vielen Ländern spricht ein beträchtlicher Teil der Schüler_innen eine von der Unterrichtssprache abweichende Erstsprache. Im OECD-Durchschnitt der PISA (Programme for International Student Assessment)-Studie 2018 hatten 13% aller 15-jährigen Schüler_innen einen Migrationshintergrund (OECD, 2019). In Deutschland (18%) und in Österreich (21%) ist der Anteil jener Kinder, die angeben, eine andere Sprache als Deutsch zu Hause zu sprechen, noch größer (OECD, 2019). Auch in der Grundschule sprechen viele Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. In Österreich zum Beispiel ist Deutsch für 31% der SchülerInnen nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache (Statistik Austria, 2020). Kinder mit anderen Erstsprachen haben ein höheres Risiko, Leseschwierigkeiten zu entwickeln (Schabmann, Landerl, Bruneforth, & Schmidt, 2012). Die Ergebnisse der PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, Ende der 4. Klasse) und PISA-Studien (Ende der 9. Klasse) haben in allen teilnehmenden Ländern wiederholt gezeigt, dass Schüler_innen, die das Lesen in ihrer Erstsprache erlernen, ihre Mitschüler_innen mit anderen Erstsprachen in der Lesekompetenz übertreffen. In Deutschland und Österreich sind Kinder mit anderen Erstsprachen jedoch in ihren Leseleistungen besonders benachteiligt. Im Vergleich zu Ländern mit vergleichbarer wirtschaftlicher Situation ist der Unterschied in der Leseleistung zwischen Kindern, deren Erstsprache die Unterrichtssprache ist, und jenen mit anderen Erstsprachen einer der größten. So erreichen Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich am Ende der 4. Klasse durchschnittlich 500 Punkte auf der Gesamtskala Lesen in PIRLS, während Kinder mit Erstsprache Deutsch 550 Punkte erreichen. Diese Differenz entspricht einem Rückstand von fast

zwei Lernjahren (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth, & Schreiner, 2017). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch für Kinder mit anderen Erstsprachen in Deutschland (Hußmann et al., 2017). Vor allem in textnahen Fertigkeiten wie dem Leseverständnis zeigen Kinder mit anderer Erstsprache häufig Probleme (z.B. Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Verhoeven & van Leeuwe, 2012). Die Forscher_innen erklären diese spezifischen Verständnisdefizite vor allem mit Defiziten im Wortschatzwissen (Hutchinson, Whiteley, Smith, & Connors, 2003; Verhoeven, 2011). Das Wortschatzwissen hat bei Kindern, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist, nicht nur einen größeren Einfluss auf die Lesentwicklung (im Vergleich zu Kindern, deren Erstsprache die Unterrichtssprache ist), sondern es zeigt sich auch, dass der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lesefähigkeiten bereits von der ersten Klasse an besteht (Seifert, Paleczek, & Gasteiger-Klicpera, 2019; Verhoeven, 2000).

Im Leseunterricht mit Schüler_innen mit anderer Erstsprache müssen Lehrpersonen auf zwei unterschiedliche Bedürfnisse dieser Lernengruppe eingehen: 1. ihr Bedürfnis, die Unterrichtssprache zu lernen und 2. gleichzeitig Unterrichtsinhalte zu lernen, zu lesen und zu verstehen (Gersten, 1996). Lesepädagog_innen können die Lernenden in ihrem Prozess des Lesenlernens durch Wortschatzarbeit unterstützen. Dabei stellt die Wortschatzarbeit eine der wichtigsten Säulen dar, auf denen der Leseunterricht aufbauen sollte - nicht nur für Kinder mit anderer Erstsprache, sondern auch für Kinder, deren Erstsprache die Unterrichtssprache ist, insbesondere wenn sie aus bildungsfernen Familien stammen (Baumann, 2009; Cassidy & Cassidy, 2005/2006; Rupley, Logan, & Nichols, 1998/1999). In zahlreichen internationalen Studien wurde die Wirksamkeit von Wortschatztrainings auf die Leseleistung untersucht. In einer Meta-Analyse fassten Elleman, Lindo, Murphy und Compton (2009) die Effekte aus 37 Studien, die Kinder vom Kindergartenalter bis zur Klassenstufe 12 inkludierten, zusammen. Es zeigte sich, dass Wortschatztrainings generell als effektiv anzusehen sind, jedoch bei Kindern mit Leseauffälligkeiten die Effekte mehr als dreimal so groß waren wie bei Kindern ohne Lese-probleme.

Der vorliegende Beitrag enthält Vorschläge für wortschatzorientierten Leseunterricht, der für sprachlich heterogene Klassen geeignet ist. Diese Vorschläge sind im evaluierten Leseunterrichtsprogramm LARS (Language And Reading Skills, durchgeführt von 2011 bis 2014 von unserer Arbeitsgruppe an der Universität Graz, Österreich) in zweiten und dritten Grundschulklassen angewendet und evaluiert worden. Innerhalb dieses Unterrichtsprogramms ist die Wortschatzarbeit mit differenzierten Lesetexten verbunden, die in vier verschiedenen Leseniveaus vorliegen (Seifert, Schwab, &

Gasteiger-Klicpera, 2014; Paleczek, Seifert, Kulmhofer-Bommer, Waldmüller, & Gasteiger-Klicpera, 2019). Diese Texte enthalten hochfrequent einen nach gewissen Kriterien ausgewählten thematischen Wortschatz. Das Ziel der Wortschatzarbeit ist nicht nur die Erweiterung und der Ausbau des Wortschatzes selbst, sondern auch die Erleichterung des Verständnisses der Texte. Die Materialien wurden jeweils ein ganzes Schuljahr lang zweimal wöchentlich von Schüler_innen der zweiten und dritten Klassenstufe verwendet. Kontrollklassen erhielten regulären Leseunterricht. Vor und nach der Implementierung wurden die Lesefähigkeiten (Dekodieren und Leseverständnis) sowie der Wortschatz und die Grammatikkenntnisse aller Kinder untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass bei hoher Implementationskontrolle in der zweiten Klasse die Kinder, die am Leseunterrichtsprogramm LARS teilnahmen, höhere Steigerungen im Leseverständnis auf Satzebene sowie im produktiven Wortschatzwissen des trainierten Wortschatzes aufweisen als Kinder der Kontrollgruppe (Seifert, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2015).

Im Folgenden werden nun zunächst der Wortschatzerwerb im Deutschen und die Besonderheit dieses Erwerbs bei Kindern mit anderer Erstsprache in Erinnerung gerufen, bevor die im Unterrichtsprogramm LARS umgesetzten Vorschläge und Anregungen für Wortschatzarbeit im differenzierten Leseunterricht (DiLu: Materialien frei verfügbar unter <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/>) vorgestellt werden. Diese können auch Anregungen für die LRS-Therapie sein. Die Vorschläge fokussieren die Anwendung in der zweiten und dritten Klasse, wenn die meisten Kinder das alphabetische Prinzip bereits beherrschen und daher die zugrunde liegenden Buchstaben-Laut-Korrespondenzen verstanden haben (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, & Schmidt, 2020). Diese Ideen und Vorschläge können jedoch nach Bedarf für die eigenen Zwecke, Kontexte und natürlich für die spezifischen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Zunächst werden Vorschläge für die Organisation der Wortschatzarbeit gegeben. Anschließend werden die verschiedenen Aspekte einer angemessenen Wortauswahl thematisiert. Schließlich werden Empfehlungen für die Vermittlung des relevanten Wortschatzes aufgeführt.

2 Wortschatzerwerb im Deutschen bei Kindern mit deutscher und anderer Erstsprache

Dem Wortschatzerwerb kommt im Spracherwerb eine bedeutende Rolle zu. Die Sprachrezeption (=Sprachverständnis) bildet dabei eine notwendige Voraussetzung für die Sprachproduktion (Steinberg, Nagata, & Aline, 2001), da gesprochene Sprache erst verstanden werden muss, damit Kommunikation erfolgreich ablaufen kann. Die ersten Wörter verstehen Kinder bereits im Alter von

etwa acht bis zehn Monaten (Hollich, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2000), während sie etwas später, etwa um den ersten Geburtstag, auch in der Lage sind, die ersten Wörter sprechen zu können.

Die Entwicklung innerhalb des zweiten Lebensjahres verläuft wesentlich rascher. Insbesondere gilt dies für den Erwerb des rezeptiven Wortschatzes im Vergleich zum produktiven. Bis zum Alter von etwa 18 bis 24 Monaten können die Kinder in der Regel ca. 40 bis 50 Wörter sprechen, aber bereits etwa 200 Wörter verstehen (Szagun, 2006). Ab diesem Zeitpunkt wächst der Wortschatz rasant weiter, so dass bis zum Schuleintritt im Alter von sechs Jahren der produktive Wortschatz etwa 5000 Wörter und der rezeptive ca. 10.000 bis 14.000 Wörter umfasst (Rothweiler & Meibauer, 1999; für eine Übersicht siehe Kannengießer, 2012). Dieser Vorsprung des rezeptiven Wortschatzes im Vergleich zum produktiven bleibt über die gesamte Lexikonentwicklung robust bestehen (Bates, Dale, & Thal, 1995).

Die Art und Weise, wie die Wörter erworben werden, unterliegt im Laufe der Entwicklung einem Wandel. Der frühe Worterwerb basiert vorrangig auf expliziten Lernsituationen, in denen vor allem Wörter für konkrete Dinge und Aktivitäten erworben werden, die ihren Referenten leicht zugeordnet werden können. In der späteren Phase des Worterwerbs (ab ca. fünf Jahren) steht das kontextuelle Lernen im Vordergrund, wobei durch Gespräche, beim Vorlesen und später auch beim selbstständigen Lesen neue Wörter aus dem Kontext erschlossen werden (Pomnitz & Rupp, 2013; Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006). Mit sechs Jahren (zum Schuleintritt) beherrschen Kinder bereits 5.000 bis 14.000 Wörter, deren Abstrahierungsgrad sich laufend erhöht. Nun werden auch metaphorische Verwendungen (bspw. in Redewendungen) den Kindern zugänglich (Pomnitz & Rupp, 2013). Der Wortschatz entwickelt sich bis ins hohe Erwachsenenalter hinein weiter.

Zwischen Kindern, die nur eine Sprache erwerben, und Kindern, die simultan oder früh (mit einem Erwerbsbeginn der Zweitsprache bis zum vierten Lebensjahr) zwei Sprachen erwerben (früher bilingualer Spracherwerb), besteht ein wesentlicher Unterschied in der Menge der zu erlernenden Wörter, da bilinguale Kinder zwei sprachspezifische Lexika erwerben (Klassert & Kauschke, 2014). Gleichzeitig sind sie den jeweils zu erwerbenden Sprachen und dem in diesen Sprachen dargebotenen Input verhältnismäßig geringer ausgesetzt, was Auswirkungen auf die Größe des Wortschatzes hat. Die Wortschatzüberlegenheit monolingualer Kinder im Vergleich zu bilingualen im Vor- und Grundschulalter konnte bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (z. B. für Englisch-Spanisch bilinguale Kinder: Cobo-Lewis, Pearson, Eilers, & Umbel, 2002a, 2002b; für

Kinder mit Englisch als Zweitsprache und unterschiedlichen Erstsprachen: Goldberg, Paradis, & Crago, 2008; für Kinder mit Zweitsprache Deutsch und Erstsprache Russisch: Klassert, 2011), wobei sich die Unterschiede in beiden Sprachen im produktiven Wortschatz noch deutlicher als im rezeptiven Wortschatz zeigen (Cobo-Lewis et al., 2002a, 2002b).

Da bilinguale Kinder die beiden Sprachen häufig in sehr unterschiedlichen Sprachkontexten erwerben, können die sprachspezifischen Lexika sehr unterschiedlich sein (Meisel, 2004). Nicht nur quantitativ können Abweichungen zwischen monolingualen und bilingualen Kindern bestehen. Auch können bilinguale Kinder bei bestimmten Wortarten mehr Probleme zeigen als bei anderen. Eine Wortart, die im Deutschen aufgrund ihrer komplexen Verwendungsbedingungen generell schwierig zu erwerben ist, sind Präpositionen (Ahrenholz, 2010). Bei Kindern, in deren Erstsprache diese Wortart nicht existiert (wie bspw. im Türkischen), kann diese ohnehin schon schwierige Erwerbsaufgabe eine noch größere Herausforderung darstellen. So zeigen Kinder mit Erstsprache Türkisch häufiger Abweichungen in den deutschen Präpositionalphrasen im Vergleich zu Kindern mit anderen Erstsprachen (Grießhaber, 2007).

Beim späten Zweitspracherwerb (Erwerbsbeginn der zweiten Sprache nach dem vierten Lebensjahr) findet der Erwerb der Zweitsprache vor dem Hintergrund der Erstsprache statt (Holler-Zittlau, Dux, & Berger, 2004). Neue Wörter der Zweitsprache beziehen sich in diesem Fall auf einen bereits bestehenden Erstsprach-Wortschatz. Allerdings sind die Sprachkontexte beider Sprachen häufig sehr verschieden, sodass der zum Beispiel im schulischen Kontext verlangte Wortschatz noch nicht in der Erstsprache vorhanden ist und daher sprachliche Konzepte erst neu herausgebildet werden müssen, um auch die Wortformen in der Zweitsprache zu erlernen (Apeltauer, 2010; Niebuhr-Siebert & Baake, 2014).

Das Alter bei Erwerbsbeginn ist nicht der einzige Einflussfaktor, der den Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache beeinflusst. Hinzu kommen bspw. das Sprach- und Sprechangebot, die Erstsprache selbst, sozialpsychologische Faktoren, familiärer Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status sowie bildungspolitische und schulische Faktoren (für genauere Details zu diesen Einflussfaktoren: siehe Niebuhr-Siebert & Baake, 2014).

3 Organisation der Wortschatzarbeit in Themen

Die Unterstützung des Wortschatzerwerbs ist aufgrund der großen Bedeutung für den Leseprozess und die Lesentwicklung ein Bestandteil des Lesunterrichts bzw. der Leseförderung (siehe Einleitung). Für die

Tabelle 1: Übersicht über die Themen des DiLu-Materials in der zweiten und dritten Schulstufe, entnommen aus Paleczek et al. (2019).

Themenkomplexe	Themenbezeichnung 2. Schulstufe	Themenbezeichnung 3. Schulstufe
Herbst, Multikulturalität	Ich und die anderen: der Herbst, mein Zuhause und die verschiedenen Menschen	Das Bekannte und das Fremde: der Herbst, die Jahreszeiten und die verschiedenen Sprachen
Weihnachten, Advent	Der Dezember hier und woanders: Advent und Weihnachtszeit	Meine Familie feiert anders: Advent und Weihnachtszeit
Neujahr, Zeit	Das neue Jahr beginnt: Neujahr und die Jahreszeiten	Wo ist das alte Jahr geblieben? Neujahr, das Wetter und die Zeit
Winter, Fasching	Der Winter treibt es bunt: der Winter und Fasching	Verrückte Winterzeit: der Winter und Fasching
Körper, Gesundheit	Ich kann dich sehen, hören, riechen und fühlen: mein Körper und die Gesundheit	Mir geht es gut: mein Körper, die Gesundheit, die Ernährung und die Gefühle
Ostern, Frühling	Was blüht denn da? der Frühling, Ostern und die Natur	Draußen zu Hause: der Frühling, Ostern, die Natur und die Umwelt
Berufe, Muttertag	Was ich einmal werden möchte: die Berufe, Polizei, Feuerwehr und Muttertag	Wo ich arbeiten möchte: die Berufe, die Geschäfte und Muttertag
Tiere	Tiere in meiner Umgebung: der Bauernhof und die Haustiere	Wunderwelt der Tiere: die Tiere hier und woanders
Ferien, Freizeit	Was ich gerne mache: die Freizeit und die Ferien	Die Schule ist aus! Die Freizeit, der Sport und die Ferien

Planung der Wortschatzarbeit steht zunächst die Entscheidung für den Zeitraum der Förderung und die Anzahl der Wörter, die innerhalb dieses Zeitraums vermittelt werden sollen, an.

Insbesondere für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern bzw. in sprachlich heterogenen Klassen ist eine kontinuierliche Wortschatzarbeit über einen längeren Zeitraum sinnvoll (Selimi, 2016). Beispielsweise kann man sich für die Dauer eines Schuljahres entscheiden, da dieser Zeitraum auch für die Kinder eine gute Orientierung bietet. Ein kürzerer Zeitraum wäre natürlich insbesondere dann empfehlenswert, wenn kleinschrittig der Lernprozess überwacht und das Vorgehen entsprechend adaptiert werden möchte. Auch die Anzahl der Wörter, die vermittelt werden sollen, liefert ein Indiz dafür, wie lang der Zeitraum für die Wortschatzarbeit geplant werden sollte. Schauen wir uns dafür einmal die Erwerbsaufgabe von mehrsprachigen Kindern an, die erst bei Einschulung Kontakt mit der deutschen Sprache haben: der produktive Wortschatz eines deutschen Kindes im Grundschulalter beträgt durchschnittlich 5000 Wörteinheiten. Um auf dieses Niveau zu kommen, müsste ein Kind mit anderer Erstsprache, das keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache mitbringt, innerhalb eines Jahres täglich 14 neue Wörter lernen, was unrealistisch ist (Haber, 2017). Allerdings wissen wir, dass das Lesen eines Textes deutlich erschwert ist, wenn bereits 5% der Wörter nicht verstanden werden. Bleiben noch mehr Wörter unverständlich, so kann auch der gesamte Text nicht verstanden werden (Hirsh & Nation, 1992). Außerdem ist bei Kindern das Frustrationsniveau höher, je mehr Wörter im Text ihnen unbekannt sind, und damit steigt das Risiko, dass die Kinder das Lesen des Textes

abbrechen (Eskey, 2005). Somit sind zwei Aspekte von Relevanz: zum einen sollte man bereits bei der Planung der Wortschatzarbeit eine Anzahl festlegen, die den Kindern bestenfalls in überschaubaren „Portionen“ eine ausreichende Anzahl an Wörtern liefert, um die Inhalte der Texte besser zu verstehen. Zum anderen sollten die Portionen, also Gruppen von Wortschatzwörtern, sich thematisch an den Texten orientieren. Dafür bietet sich die Organisation der Wortschatzarbeit in einzelnen Themen über ein ganzes Schuljahr hinweg an. Im LARS-Projekt und den daraus entstandenen DiLu-Materialien wurden für die zweite und dritte Schulstufe je neun Themenkomplexe gewählt, in denen die Wortschatzarbeit über das gesamte Schuljahr hinweg organisiert war. Die Themenkomplexe waren am Lehrplan orientiert, berücksichtigten jedoch immer wieder die sprachlich und kulturell heterogene Realität der Kinder (siehe Tab. 1).

Die Wortschatzwörter, die am Beginn des Themas einführend angeboten werden und in den weiteren Einheiten zu einem Thema wiederholt und gefestigt werden, beziehen sich inhaltlich auf den Themenkomplex. Ausgehend von zwei Unterrichtsstunden pro Woche mit den DiLu-Materialien gehörten in der zweiten Schulstufe zu jedem themenbezogenen Wortschatz fünfzehn Wortschatzwörter (Seifert et al., 2014). In der dritten Schulstufe wurde die Anzahl auf zwanzig Wortschatzwörter erhöht, da entwicklungspsychologisch davon ausgegangen werden kann, dass Kinder in diesem Alter schon in der Lage sind, mit diesem Umfang umzugehen, da beim Speichern und Abrufen von Informationen auch bereits unterstützende Strategien angewandt werden können (Hünnerkopf, Kron-Sperl, & Schneider, 2009).

4 Kriterien für die Auswahl der Wortschatzwörter

Die Auswahl der Wortschatzwörter sollte sich immer am Bedarf der Lernenden orientieren. Dabei können nicht nur die Relevanz der Wörter berücksichtigt werden, sondern auch grammatische, prosodische und/oder orthographische Regularitäten oder Besonderheiten eine Rolle spielen. Für die Erstellung der DiLu-Materialien erfolgte die Wortschatzauswahl unter Berücksichtigung der Aspekte Relevanz, Wortfrequenz, Wortart, orthographische Regularität und morphologische Komplexität, da diese Aspekte in der Literatur als relevant für Wortschatzarbeit beschrieben werden (Seifert, Kulmhofer, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2016). Nachfolgend soll auf die einzelnen Aspekte näher eingegangen werden.

4.1 Thematische Relevanz

Die Wortschatzwörter, die einem Themenkomplex zugeordnet sind, sollten repräsentative bzw. relevante Wörter dieses Themas sein. Dies ist zum einen wichtig, da sie den Bezug zum Thema einfürend herstellen, zum anderen da sie in den differenzierten Lesetexten häufig vorkommen und somit das Verständnis der zum Thema zugehörigen Texte erleichtern sollen (siehe Abschnitt „Vermittlung des Wortschatzes“). Relevanz sollten die Wörter (zumindest zum Teil) auch für den Alltag der Kinder haben, da Wörter, die im täglichen Leben in Gebrauch sind, einfacher erlernt werden können (Nation, 2011).

4.2 Wortfrequenz

Für das Leseverständnis ist es förderlich, auf Wörter mit hoher Frequenz (=Häufigkeit) im Wortschatz sicher zugreifen zu können (Nation, 2005). Dies gilt es insbesondere für die Wortschatzarbeit mit Kindern mit anderen Erstsprachen zu berücksichtigen. Um die Wortfrequenzen zu bestimmen, können u. a. Datenbanken oder Wortlisten (z. B. in Erstlese-Fibeln) als Werkzeug genutzt werden. Der Wortschatz im DiLu-Material mit vorwiegend hochfrequenten Wörtern (10-100 Mal in einer Million Wörter; Schroeder, Würzner, Heister, Geyken, & Kliegl, 2015) wurde mit Hilfe einer umfangreichen und aktuellen Datenbank (ChildLex—German Children’s Book Corpus; Schroeder et al., 2015) zusammengestellt. Die ChildLex-Datenbank, die mittlerweile in die lexikalische Datenbank dlex integriert wurde und darüber auch separat abgerufen werden kann ([dlexDB – Plattform für lexikalische Datenbanken](#)), ist für diesen Zweck eine hilfreiche Informationsquelle im deutschen Sprachraum, da sie speziell auf die schriftsprachliche Erfahrungswelt von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren abgestimmt ist. Basierend auf dem zugrundeliegenden Korpus können Informationen bezüglich der Häufigkeit von ungefähr zehn Millionen Wörtern abgerufen werden. Die Informationen sind in

drei Altersbereiche (sechs bis acht, neun bis zehn, elf bis zwölf Jahre) gegliedert und basieren auf circa 500 Büchern (Schroeder et al., 2015). Durch Eingabe eines Wortes in der Datenbank wird, nach Auswahl der Altersgruppe, die Frequenz ausgegeben.

4.3 Wortarten

Um wichtige syntaktische und morphologische Grundregeln zu besprechen, die mit den verschiedenen Wortarten einhergehen, ist es sinnvoll den Wortschatz entsprechend mit unterschiedlichen Wortarten auszustatten. Im DiLu-Material bestanden die Wortschatzwörter aus Nomen, Verben, Adjektiven und in der dritten Klassenstufe auch Präpositionen. Nach Stahl (2003) erlernen Kinder konkrete Nomen aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Vorstellbarkeit besser und schneller als andere Wortarten. Aus diesem Grund nahmen Nomen den größten Anteil an Wortschatzwörtern ein. Die verschiedenen Wortarten wurden (in einem dazugehörigen Wörterbuch) in unterschiedlichen Formen dargeboten (Nomen: mit dazugehörigem Artikel in Singular und Plural, Verben: Infinitiv, 3. Person Singular und 1. Person Plural, Adjektive in den Steigerungsformen Positiv und Komparativ, Präpositionen in einem kurzen Teilsatz zum parallelen Erwerb des dazugehörigen Kasus), wodurch morphologische Besonderheiten, die mit den Wortarten einhergehen (Genus, Flexion, Kasus), direkt veranschaulicht wurden.

4.4 Prosodie

Die Silbe stellt für Kinder einen ganz intuitiven Zugang zur Sprache dar, da den Silben in fast allen Sprachen der Welt eine große Bedeutung zukommt. Silben und deren Betonung in Wörtern spielen für die sprachliche Kompetenz und den Erwerb der deutschen Schriftsprache eine große Rolle (Tophinke, 2003). Gerade für die Leseflüssigkeit sind diese prosodischen Merkmale der deutschen Sprache von Bedeutung (Kuhn & Stahl, 2003). Die prosodischen Besonderheiten der deutschen Sprache in die Wortschatzarbeit einzubauen, ist daher insbesondere sinnvoll für den Leseanfang, wenn die Silbenstruktur das Erlesen erleichtern kann. In den DiLu-Materialien wurde dies somit insbesondere für die Wortschatze der ersten Themen der zweiten Schulstufe berücksichtigt. Wörter, die das für die deutsche Sprache typische Wortbetonungsmuster, den Trochäus (Abfolge einer betonten und unbetonten Silbe, z. B. in „Kleidung“), enthielten (entweder in der flektierten oder unflektierten Form), wurden hier verstärkt in den Wortschatz aufgenommen. Für die dritte Schulstufe wurden jedoch auch Unregelmäßigkeiten in Wortbetonungsmustern, also Abweichungen von den für das Deutsche typischen Wortbetonungen inkludiert (z. B. Büro, Fabrik, Hotel). Dies soll den Lehrpersonen ermöglichen, die prosodischen Regularitäten und Besonderheiten des

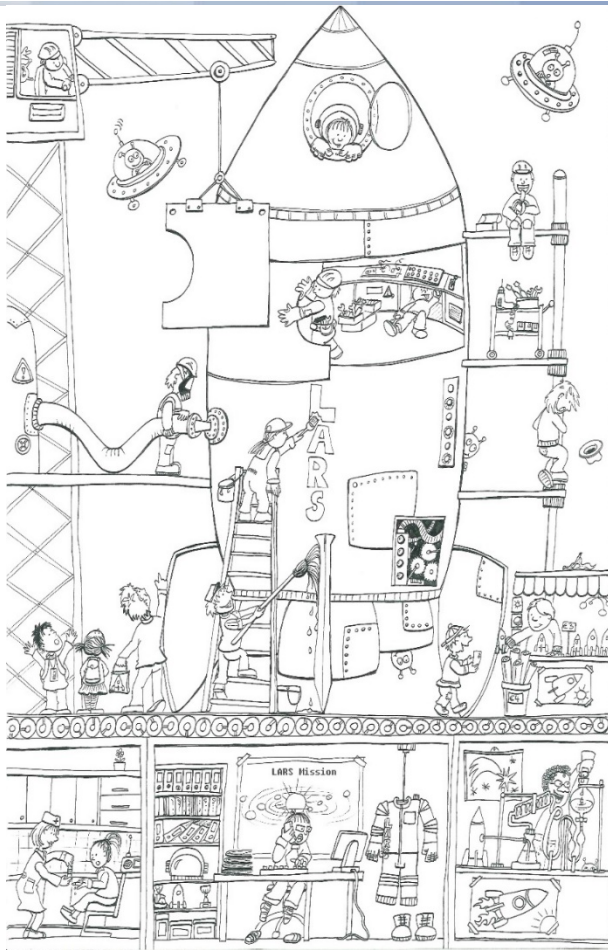


Abbildung 1: Wimmelbild zum Themenkomplex „Berufe, die Geschäfte und Muttertag“ aus der dritten Schulstufe (Zeichnungen von Heike Skringer).

Deutschen auch mit den Wortschatzwörtern zu thematisieren.

4.5 Orthographie

Der Wortschatz in der Wortschatzarbeit kann ebenso als unterstützendes Element für die Erarbeitung orthographischer Regeln herangezogen werden. Dabei können sowohl Wörter mit regulärer als auch irregulärer Rechtschreibung hilfreich sein. In den DiLu-Materialien wurde dies berücksichtigt, wobei die reguläre Rechtschreibung insbesondere in den Wortschatzwörtern der zweiten Klasse vorrangig im Blick behalten wurde. Jedoch wurden in den Wortschatzen der dritten Klasse auch vermehrt orthographische Besonderheiten berücksichtigt, um Lehrpersonen zu ermöglichen, die Irregularitäten der deutschen Sprache mit den verwendeten Wortschatzwörtern zu thematisieren. So können Wörter wie beispielsweise „Maschine“ und „Tiger“ als irreguläre Darstellungsvarianten des gedehnten Vokals herangezogen und der regulären Darstellung in Wörtern wie „Fieber“ und „frieren“ gegenübergestellt werden.

5 Vermittlung des Wortschatzes: Einführen und üben

Der effektivste Weg zur Stärkung des Wortschatzwissens ist ein reichhaltiger Unterricht mit sorgfältig ausgewählten Wörtern. Dazu gehört laut Literatur die Implementierung der Wortschatzarbeit sowohl in Aufgaben vor als auch nach dem Lesen (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Direkte und indirekte Lernsituationen sollten kombiniert werden. Direkte oder explizite Vermittlung von Wortschatz kann nachgewiesenermaßen das Leseverständnis verbessern (NRP, 2000). Darunter zählen neben der direkten Instruktion von Wortbedeutungen auch Schlüsselwortübungen, wiederholtes mehrfaches Lesen, das Lehren von Mehrfachbedeutungen von Wörtern, Synonymen und Antonymen sowie semantische Kategorisierungsübungen (NRP, 2000). Indirektes Wortschatzlernen findet statt, wenn Wörter durch Gespräche, beim Vorlesen oder beim eigenen Lesen gelernt werden und so die Möglichkeit besteht, die Wörter durch den Kontext zu lernen (Sénéchal et al., 2006). Die explizite Vermittlung kann jedoch auch durch indirektes Wortschatzlernen ergänzt werden, indem die vermittelten Wörter in unterschiedlichsten Text- und Gesprächskontexten wieder auftauchen und somit der Erwerb der mit den Wörtern verbundenen Konzepte und die Festigung und Erweiterung des Wortschatzes erreicht werden kann (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2009; Ossner, 2010).

Mit den DiLu-Materialien wird sowohl die direkte einführende Instruktion von Wörtern und ihren Bedeutungen ermöglicht, als auch das Wiederholen und Üben der Wörter durch das wiederkehrende Auftauchen in den Texten, im Wörterbuch und in Lesespielen. Für die Einführung der Wortschatzwörter stehen Wortschatzwörter mit zugehörigen Illustrationen, sowie ein Wimmelbild, in dem die Wortschatzwörter eingebettet sind, zur Verfügung (siehe Abbildung 1). Diese Materialien bieten eine Grundlage für einen vielfältigen Einsatz während der Instruktion. Beispielsweise kann das Wimmelbild dazu genutzt werden, um Gespräche über das Thema und den entsprechenden Wortschatz anzuregen. Die Schüler_innen können durch das Nennen einzelner oder in Sätzen eingebetteter Wörter zur Erschließung des Wortschatzes beitragen. Dabei kann entweder das gesamte Wimmelbild gezeigt oder nur Ausschnitte (durch Verdecken oder durch Auseinanderschneiden zu einem Puzzle) präsentiert werden. Die einzelnen Wortschatzwörter mit ihren Illustrationen könnten vorab den Kindern ausgeteilt und auf dem Wimmelbild gesucht werden. Man könnte ebenso die Illustrationen an der Tafel anbringen und die Kinder mit der Zuordnung ihres Wortes zur Illustration beauftragen. Je nachdem, welcher Lernfokus derzeit in der Klasse angesetzt ist, können die Kinder dann auch die Aufgabe bekommen, einen Satz mit dem Wort zu bilden, die Wortart zu bestimmen, Flexionen oder ähnliches









 <p>arm W</p> <p>_____</p> <p>noch ärmer</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>	 <p>sie bezahlt T</p> <p>_____</p> <p>wir bezahlen</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>
 <p>der Astronaut N</p> <p>_____</p> <p>die Astronauten</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>	 <p>das Büro N</p> <p>_____</p> <p>die Büros</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>
 <p>er steht auf T</p> <p>_____</p> <p>wir stehen auf</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>	 <p>der Chef N</p> <p>_____</p> <p>die Chefs</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>
 <p>die Bank N</p> <p>_____</p> <p>die Banken</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>	 <p>die Fabrik N</p> <p>_____</p> <p>die Fabriken</p> <p>_____</p> <p>Kennst du das Wort in einer anderen Sprache?</p>

Abbildung 2: Auszug aus dem Wörterbuch der dritten Schulstufe zum Themenkomplex „Berufe, die Geschäfte und Muttertag“, Anmerkung: N=Namenwort (Nomen), T=Tunwort (Verb), W=Wiewort (Adjektiv/Adverb) (Zeichnungen von Heike Skringer).

anzuwenden, die Rechtschreibung zu analysieren oder die Silbenstruktur des Wortes zu identifizieren. Die Möglichkeiten für die Vermittlung des themenspezifischen Wortschatzes sind sehr vielfältig.

Zum weiterführenden Üben der Wortschatzwörter sowie zum besseren Verständnis der Lesetexte tauchen die Wortschatzwörter hochfrequent in den dem Themenkomplex zugehörigen differenzierten Lesetexten (vier verschiedene Leseniveaus) mit entsprechenden Leseaufgaben wieder auf (für weitere Informationen zu den Lesetexten, siehe Paleczek et al., 2019). Zur zusätzlichen Auseinandersetzung mit den Wortschatzwörtern kann das Wörterbuch, in dem alle Wortschatzwörter zu den neun Themenkomplexen für die jeweilige Klassenstufe abgebildet und schriftlich festgehalten sind, verwendet werden (siehe Abbildung 2). Zu den Einträgen der Wortschatzwörter gibt es im Wörterbuch die Möglichkeit, das Wort in einer anderen Sprache zu notieren. Diese crosslinguistische Auseinandersetzung bietet vor allem Schüler_innen mit anderer Erstsprache die Möglichkeit, ihre Expertise zu zeigen, und fördert einen wertschätzenden Umgang mit Sprache und Diversität (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Außerdem liegen differenzierte Lesespiele vor, die den Kindern eine weitergehende selbstständige und vor allem auch kooperative Auseinandersetzung mit den Wortschatzwörtern ermöglichen (für weitere Informationen, siehe Paleczek et al., 2019). All diese Materialien können natürlich auch in der

Sprach- und Lesetherapie eingebunden und genutzt oder für das Üben zu Hause den Kindern mitgegeben werden.

6 Abschließende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag stellt Anregungen für die Wortschatzarbeit im Leseunterricht und der Lesetherapie im Zusammenhang mit den an der Universität Graz im LARS-Projekt entwickelten Differenzierten Leseunterrichts-(DiLu-)Materialien vor. Es wurden dabei Vorschläge für die Organisation der Wortschatzarbeit innerhalb von Themen über das Schuljahr hinweg gegeben, Empfehlungen für Kriterien zur Auswahl der thematischen Wortschatzwörter gemacht und Vorschläge für eine ansprechende Einführung und vielfältige Wiederholung des Wortschatzes gemacht. Die Materialien sowie weiterführende Informationen zu den mit der Evaluation der Materialien verbundenen Studien stehen auf der Homepage <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/> zur freien Verfügung.

Literatur

Ahrenholz, B. (2010). Mündliche Produktionen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9, Deutsch als Zweitsprache* (pp. 173-188). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke

- (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9, Deutsch als Zweitsprache* (pp. 239-252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bates, E., Dale, P.S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 96-151). Cambridge: Basil Blackwell.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus meaning. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-346). New York, NY: Routledge.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. (2nd ed.). New York: Guilford.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Sprachliche Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>
- Cassidy, J., & Cassidy, D. (2005/2006). What's hot, what's not for 2006. *Reading Today*, 23(1), 8-9.
- Cobo-Lewis, A.B., Pearson, B.Z., Eilers, R.E., & Umbel, V.C. (2002a). Chapter 4: Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 64-97). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cobo-Lewis, A.B., Pearson, B.Z., Eilers, R.E., & Umbel, V.C. (2002b). Chapter 5: Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written Spanish skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 98-117). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P., & Compton, D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Eskey, D.E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-580). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fischer, U., & Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Ergebnisse einer Interventionsstudie zum basalen Lesen im differenzierten Unterricht. In Jeuk, S. & Schmid-Barkow, I. (Eds.), *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht* (pp. 115-138). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Gersten, R.M. (1996). The double demands of teaching English language learners. *Educational Leadership*, 53(5), 18-22.
- Grißhaber, W. (2007). Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (pp. 31-48). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Goldberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65.
- Haber, O. (2017). *Wortschatzarbeit motivierend gestalten. Eine Handreichung für Fachlehrkräfte*. Verfügbar unter https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/85126/pdf/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size Is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W., & Berger, R. (2004). *Evaluation der Sprachentwicklung 4- 4½-jähriger Kinder in Hessen. Eine empirische Untersuchung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik* (DGS). Landesgruppe Hessen e.V. im Auftrag des Hessischen Sozialministeriums.
- Hollich, G.J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(3).1-123.
- Hünnerkopf, M., Kron-Sperl, V., & Schneider, W. (2009). Die Entwicklung des strategischen Gedächtnisses im Laufe der Grundschulzeit. Zusammenfassende Ergebnisse der Würzburger Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 1-11.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C., & Valtin, R. (Eds.). (2017). IGLU 2016. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Hutchinson, J.M., Whiteley, H.E., Smith, C.D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Kannengießer, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation, Philipps Universität Marburg.
- Klassert, A., & Kauschke, C. (2014). Semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Eds.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit* (pp. 121-134). München: Urban & Fischer.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Meisel, J.M. (2004). The bilingual child. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91-113). Oxford: Blackwell.
- Melby-Lervag, M., & Lervag, A. (2013). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A metaanalysis of studies comparing first and second language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.
- Nation, I.S.P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nation, I.S.P. (2011). *Vocabulary research into practice*. *Language Teaching*, 44(4), 529-539.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Rockville MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Niebuhr-Siebert, S., & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Ossner, J. (2010). *Orthographie. System und Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Paleczek, L., Seifert, S., Kulmhofer-Bommer, A., Waldmüller, K., & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). LARS - Ein Leseförderprogramm mit Wortschatzarbeit und differenzierten Materialien für den inklusiven Unterricht in der Grundschule. In L. Paleczek & S. Seifert (Eds.), *Inklusiver Leseunterricht - Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (pp. 283-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Pomnitz, P., & Rupp, S. (2013). Lexikontwicklung. In S. Ringmann, & J. Siegmüller (Eds.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Schuleingangsphase* (pp. 25-50). München: Urban & Fischer.
- Rothweiler, M., & Meibauer, P. (1999). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. (1998/1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52(4), 336-346.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M., & Schmidt, B.M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp. 17-69). Graz: Leykam.
- Schroeder, S., Würzner, K.M., Heister, J., Geyken, A., & Kliegl, R. (2015). childLex: a lexical database of German read by children. *Behavior Research Methods*, 47(4), 1085-1094. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0528-1>
- Seifert, S., Kulmhofer, A., Paleczek, L., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Suggestions for Vocabulary Focused Reading Lessons for Mainstream Classrooms Addressing Both L1 and L2 Learners. *Early Childhood Education Journal*, 45, 333-345. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0762-x>

- Seifert, S., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 259-278.
- Seifert, S., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen. *Sprache Stimme Gehör*, 38(02), e21-e27. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1370987>
- Seifert, S., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Effects of a Whole-Class Reading Program Designed for Different Reading Levels and the Learning Needs of L1 and L2 Children. *Reading & Writing Quarterly*, 32(6), 499-526. DOI: 10.1080/10573569.2015.1029176
- Selimi, N. (2016). *Wortschatzarbeit konkret: Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. Dickenson, & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 173-182). New York: Guilford.
- Stahl, S.A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-247.
- Statistik Austria. (2020). *Bildung in Zahlen 2018/19: Tabellenband*. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/1/index.html?includePage=detailedView§ionName=Schulbesuch&pubId=462
- Steinberg, D.D., Nagata, H., & Aline, D. (2001). *Psycholinguistics. Language, Mind, and Word* (2nd ed.). Harlow: Longman Linguistics Library.
- Szagan, G. (2006). Variabilität im frühen Spracherwerb: normal – nicht pathologisch. *Kinder- und Jugendarzt*, 37(11), 1-4.
- Tophinke, D. (2003). *Sprachförderung im Kindergarten. Materialien und praktische Anleitung*. Weinheim: Beltz.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.
- Verhoeven, L. (2011). Second Language Reading Acquisition. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 661-683). New York: Routledge.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805-1818.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.