

Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz

Eine empirische Untersuchung bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Bachelorstudiums Primarstufe sowie Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe

Brigitte Haushofer¹, Isabella Benischek²

Zusammenfassung

In der Grundschule wird den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Lese- und Schreibfähigkeit im Deutschunterricht vermittelt, sondern es werden komplexere sprachliche Anforderungen an sie gestellt, wie sie unter anderem auch im Lehrplan der Volksschule und in den Bildungsstandards aufgelistet sind. Im didaktischen Modell zur Leseförderung von Rosebrock und Nix (2017) ist die kleinste Einheit des Leseprozesses die Wortidentifikation, die ohne einen entsprechenden Wortschatz nicht möglich ist. Daher ist dem Wortverständnis sowie der Wortschatzdidaktik im gesamten Unterricht in allen Fächern seitens der Lehrpersonen große Aufmerksamkeit beizumessen. Fehlender Wortschatz kann bei Schülerinnen und Schülern in allen schulischen (und auch außerschulischen) Bereichen zu massiven Problemen führen, da das sinnentnehmende Lesen oftmals die Basis des Lernens ist. Wissen wird häufig in Form von Texten bereitgestellt, die von den Lernenden eigenständig bearbeitet werden sollen. Im Rahmen eines Pilotprojekts an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Krems-Mitterau werden in einem ersten Schritt die wortschatzdidaktischen Kompetenzen von Studierenden des ersten Semesters der Primarstufenlehrer-Ausbildung in den Fokus genommen. Ein Abgleich mit der Schulpraxis wird vorgenommen, indem Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe befragt werden.

Schlüsselwörter:

Wortverständnis
 Wortschatz
 Lesekompetenz

Keywords:

word comprehension
 vocabulary
 reading skills

1 Einleitung

Als ein Ziel der Agenda 2030 (SDGs) wird formuliert, „dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt“ sowie „dass alle Jugendlichen [...] lesen, schreiben und rechnen lernen“ (Bundeskanzleramt, o.J., o.S.). Sprache und insbesondere die Lesekompetenz sind für den Erwerb von Bildung in jeglicher Hinsicht eine unabdingbare Notwendigkeit. In der Schule werden in nahezu allen Unterrichtsgegenständen Texte als Lerngrundlage verwendet. Besonders wichtig ist ein entsprechendes Leseverständnis, wenn sich Schülerinnen und Schüler selbstständig mit verschriftlichten Inhalten auseinandersetzen sollen, beispielsweise um sich diese anzueignen. Ein entsprechend fundierter (aktiver und passiver) Wortschatz ist als Voraussetzung für das Leseverständnis unumgänglich. Aber auch im späteren Leben braucht es Kompetenzen im Bereich der Sprache und des Lesens, um im Beruf, im Alltag sowie im Privatleben Aufgaben und Herausforderungen meistern zu können. Es ist auch anzumerken, dass die Anforderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt an das Verstehen von Texten in den letzten Jahrzehnten drastisch gestiegen sind. „Wer heute auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr gewachsen.“ (Garbe, 2012, S. 9) Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die „internationalen und nationalen Studien zur

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, brigitte.haushofer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, isabella.benischek@kphvie.ac.at

Untersuchung wesentlicher Fähigkeiten der Schüler [sic!] in den Hauptlernbereichen wie Deutsch, Mathematik und Sachwissen [...] in der Grundschule zu einem Paradigmenwechsel geführt [haben]: Die Ausbildung des Lesens der Kinder als einer Basisfunktion allen Lernens rückte verstärkt in den Mittelpunkt theoretisch-empirischer Untersuchungen und der unterrichtlichen Betrachtung.“ (Schulz, 2012, S. 7)

2 Zum Spracherwerb

Der kindliche Spracherwerb erstreckt sich über viele Jahre. Die meisten einsprachigen Kinder haben sich ab etwa vier Jahren die grammatischen Grundlagen und einen umfangreichen Wortschatz angeeignet, trotzdem begegnen sie in der Volksschule zahlreichen sprachlichen Herausforderungen, darunter neben dem Erwerb komplexer grammatischer Strukturen und der Auseinandersetzung mit Bildungs- und Schriftsprache auch der kontinuierlichen Erweiterung des Wortschatzes (Krempin & Mehler, 2017, S. 9). Im Alter von sechs Jahren umfasst der aktive Wortschatz eines Kindes etwa 3000 bis 5000 Wörter, 9000 bis 14000 Wörter werden passiv verstanden. Pro Schuljahr werden nach Studien etwa 3000 neue Wörter eingeführt. Nach Apeltauer (2002, S. 239-241) werden jedoch nur wenige davon explizit im Unterricht besprochen oder erklärt/geklärt, so etwa Fachwörter (etwa im Mathematikunterricht) oder konkrete Tier- und Pflanzennamen (Sachunterricht). Komplexe Komposita oder Adjektiva mit bestimmten Nachsilben werden nicht zwingend besprochen. Wenn diese unbekannt sind, müssen sich die Schülerinnen und Schüler deren Bedeutung selbst erschließen. Dabei fällt dies den Kindern mit vergleichsweise großem Wortschatz leichter als Schülerinnen und Schülern mit geringerem Wortschatz. Bei allen kann es aber zu Fehldeutungen und Missinterpretationen kommen, was zu Problemen und Missverständnissen führen kann. Die Lösung einer mathematischen Aufgabe kann etwa am Verständnis einzelner Wörter scheitern und nicht am Nicht-Können der Rechenstrategien. Ebenso kann es bei Mengenausdrücken oder komplexen Satzkonstruktionen zu Verständnisproblemen kommen (Apeltauer, 2002, S. 239-241).

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich daher versichern, ob ihre Schülerinnen und Schüler die verwendeten Begriffe korrekt verstehen und deuten können. Die Sensibilisierung für den Sprachgebrauch sowie für die unabdingbar notwendige Klärung von Wörtern muss bereits in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen erfolgen und einen gewichtigen Stellenwert (in allen Fächern) einnehmen.

3 Sprachliche Voraussetzungen und Wortschatzarbeit

In der Grundschule wird den Kindern nicht nur die Lese- und Schreibfähigkeit vermittelt, sondern es werden komplexe sprachliche Anforderungen an sie gestellt. Diese werden im Regelfall nicht in der Alltagssprache der Kinder formuliert, die sogenannte Bildungssprache wird verwendet. Aber dennoch ist nach Leisen (1998, S. 2) zu beachten, dass alltagssprachliche Handlungen „eng mit der Erlebnis- und Erfahrungswelt“ der Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Sprachliche Bildung sollte genau dort, also bei der Sprache der Lernenden, ansetzen (Lange & Gogolin, 2010, S. 40).

Koch und Oesterreicher (1985) prägen die Begriffe „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“ bzw. mediale und konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Medial mündlich bedeutet, dass es sich um das gesprochene Wort handelt. Medial schriftlich wäre ein geschriebener Text auf einem Blatt Papier. Je nachdem, in welcher Form Sprache gestaltet ist, wird zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschieden. So wird etwa ein Telefonat mit einer Freundin oder einem Freund medial und konzeptionell mündlich sein, während ein Fachvortrag zwar medial mündlich, jedoch aufgrund der Art und Weise des Sprachgebrauchs konzeptionell schriftlich gestaltet ist. Dies gilt auch für medial schriftlich verfasste Sprache, etwa beim Vergleich einer SMS (konzeptionell mündlich) mit einem Behördenschriftstück (konzeptionell schriftlich). Die „Sprache der Nähe“ überwiegt in der Familie, die auch gleichzeitig der Ort der ersten literarischen Spracherfahrungen ist. So erleben die Kinder die Familienmitglieder lesend, Bilderbücher werden gemeinsam angesehen oder es wird vorgelesen. Hier lernen die Kinder Formen konzeptioneller Schriftlichkeit kennen. Dabei kommt es zu Unterschieden zwischen denen, die umfassende Schriftsprachbegegnungen erleben, und denen, die nur wenige Erfahrungen sammeln können. Studien, etwa von Hurrelmann (1993) zum Leseklima in der Familie, Wieler (1997) zum Vorlesen in der Familie oder auch Müller (2012) zu den kindlichen Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorischen Einflüssen der Familie, zeigen auf, dass Kinder sehr früh sprachliche Erfahrungen sammeln, sich sprachliche Kompetenzen aneignen und sprachliches Wissen aufbauen. Diese

erworbenen sprachlichen Kompetenzen unterscheiden sich zwar von der „Sprache der Distanz“ im Schulbetrieb, sie wirken aber vorbereitend für die Weiterentwicklung der Sprache in der Schule (Wildemann & Fornol, 2016, S. 40-43).

Nach Feilke (2012, S. 5) versteht man unter Bildungssprache „[...] die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet. Die entsprechenden grammatischen Mittel und wissensbildenden Funktionen finden sich auch in Texten mit Alltagsthemen, die sachliche komplexe Verhältnisse darstellen“. Merkmale von Bildungssprache sind unter anderem Substantivierungen, der Einsatz des Präteritums und von Passivformen, die Verwendung von Pronomen, unpersönlichen Ausdrücken, Konjunktivformen und Komposita oder die Verwendung des Genitivs (Krempin & Mehler, 2017, S. 19-20). Besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder aus bildungsfernen Familien sind bildungssprachliche Merkmale problematisch, da die Schule „deren Beherrschung [...] für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch aber [...] gar nicht lehrt“ (Feilke, 2012, S. 4). So haben diese Kinder oft Schwierigkeiten, die für den Unterricht notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen ohne gezielte Unterstützung im Unterricht zu erwerben. „Die Bildungssprache ist die wichtigste Säule eines sprachbewussten Deutschunterrichts und Voraussetzung dafür, kognitiv anspruchsvolle Sprach-, Fach- und Sachverhalte zu verstehen und kontextadäquat zu konstruieren. Sie geht über das Schriftsprachliche hinaus und umfasst im Unterricht auch mündliche, alltagssprachliche, mehrsprachbezogene und überfachliche Kompetenzen, die für die Bildungslaufbahn unabdingbar sind.“ (Selimi, 2019, S. 27)

In der Grundschule soll Bildung grundgelegt werden. Die sprachliche Grundbildung erfolgt auf der einen Seite als Persönlichkeitsbildung, auf der anderen Seite fördert, weckt bzw. erhält sie die Fähigkeit zur Kulturaneignung. Es lassen sich fünf allgemeine sprachliche Kompetenzen unterscheiden: linguistische Kompetenz, kommunikative Kompetenz, kognitive Kompetenz, metakommunikative Kompetenz und multimediale kommunikative Kompetenz. Dabei geht es im Bereich der linguistischen Kompetenz um die Beherrschung eines entsprechenden Wortschatzes sowie um die Regeln, wie Wörter zu Sätzen und weiter zu Texten verbunden werden können. Diese allgemeinen Kompetenzen werden im Deutschunterricht in fachspezifischen Kompetenzbereichen entwickelt. Der Gegenstand Deutsch soll sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Bereich Voraussetzungen für alle weiteren Unterrichtsgegenstände, für den weiterführenden Unterricht, für Kommunikationssituationen und für den mündigen Mediengebrauch schaffen. Dadurch hat er eine grundlegende sowie fächerübergreifende Bildungsaufgabe und soll es Kindern ermöglichen, am sozialen und kulturellen Leben teilzunehmen, und das Interesse bzw. die Freude am Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören fördern (BIFIE, 2011b, S. 7).

Als Grundstock sind die semantischen Basisqualifikationen zu sehen, da der Wortschatz maßgeblich für die Lese- und Schreibkompetenzen mitverantwortlich ist. Zu diesen Basisqualifikationen gehören sowohl der passive als auch der aktive Wortschatz, aber auch Differenzierungen des Wortschatzes auf Wortbildungs- und Wortbedeutungsebene. Deren Entwicklung hängt unter anderem von der Qualität sowie Intensität des Sprachkontaktes ab (Wildemann & Fornol, 2016, S. 49).

Rosebrock und Nix (2010, S. 16) stellten die Entwicklungsprozesse beim Lesen von Schülerinnen und Schülern in den Fokus und entwickelten einen Lesekompetenzbegriff, der Grundlage des Mehrebenenmodells des Lesens ist. Betrachtet man dieses Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2017), ist die kleinste Einheit des Leseprozesses die Wortidentifikation, die ohne Wortschatz nicht möglich ist. Diese Kompetenz ist Teil des innersten Kreises des in konzentrischen Kreisen angelegten Modells und gehört, ebenso wie lokale und globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen und Darstellungsstrategien identifizieren, zur Prozessebene. In weiterer Folge finden sich die Subjektebene mit dem Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin bzw. (Nicht-)Leser und schließlich die soziale Ebene, auf der die Anschlusskommunikation zentrales Thema ist. Das Zentrum des Kreises ist die Prozessebene mit den kognitiven Tätigkeiten des Leseprozesses: Das Geschriebene muss entziffert werden. Kognitionstheoretische Modelle des Lesens gehen davon aus, dass der Leseprozess ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist. Hier lassen sich verschiedenste Anforderungsdimensionen isolieren, etwa die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung. Dies geschieht bei der kompetenten Leserin bzw. dem kompetenten Leser während des Leseprozesses automatisiert. Diese Automatisierung der Worterkennung ist ein langwieriger Prozess, auf dessen Ebene der sogenannte „Wortüberlegenheitseffekt“ eine Rolle spielt. „Er besteht darin, daß [sic!] bei kurzfristiger simultaner Darbietung maximal 4-5 unzusammenhängende Buchstaben korrekt wiedergegeben werden können, aber erheblich mehr (d.h. 8-16) Buchstaben in einem Wort; die Benennung eines Buchstabens in einem Wort fällt leichter als in isolierter Darbietung.“ (Günther, 1996, S. 919) Wörter müssen somit in ihrer Buchstabengestalt semantisch verfügbar sein, um eine schnelle Identifizierung zu ermöglichen und die Lesegeschwindigkeit damit zu erhöhen. Dabei hilft auch der Kontext, in dem das entsprechende Wort zu lesen ist. Jene Leseanfängerinnen und -anfänger, die in dieser Phase auf einen differenzierten Wortschatz zurückgreifen können und über

entsprechendes Kontextwissen verfügen, haben daher bereits auf dieser niedrigsten Stufe der Leseleistung einen Vorteil, da sie während des Leseprozesses zur Unterstützung des Buchstabierens bereits Erwartungen entwickeln, sogenannte „Top-down“-Leistungen einsetzen. Beim Satzverständnis helfen den Kindern vor- und außerschulische Erfahrungen, die sie mit strukturell schriftsprachlicher Kommunikation haben, da sie in der Lage sind, semantisch passende Sequenzen innerhalb des Satzes zu bilden. Dies wird als sogenanntes mentales Modell bezeichnet. Sprach- und Weltwissen sind für die nächste Stufe der Lesekompetenz notwendig: die lokale Kohärenzbildung. Dabei werden über die Satzgrenzen hinaus Sinnzusammenhänge gebildet. Komplexeres Leseverstehen beginnt, wenn all diese Stufen automatisiert – während des Leseprozesses – mitlaufen, denn erst dann bildet die Leserin bzw. der Leser eine strukturierte Vorstellung des gesamten Textinhaltes, stellt also eine globale Kohärenz her (Rosebrock & Nix, 2017, S. 13-20).

Im Lehrplan der Volksschule ist der Bereich „Wortschatz erweitern und differenzieren“ für alle Schulstufen verankert. Für die 4. Schulstufe heißt es in diesem Zusammenhang unter anderem „verschiedene Möglichkeiten der Wortbildung erproben, Wortbedeutungen durch Vergleichen und Abgrenzen unterscheiden“ (Wortschatzdidaktik) (Lehrplan der Volksschule – siebenter Teil, 2003, S. 14). Ebenso wird in den Bildungsstandards in den verschiedenen Kompetenzbereichen auf einen entsprechenden Wortschatz verwiesen:

- Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“: Informationen einholen und sie an andere weitergeben – Sachinformationen an andere weitergeben und dabei gelernte Fachbegriffe verwenden; Sprachfähigkeit erweitern und an der Standardsprache orientiert sprechen – verfügen in aktiver Sprachverwendung über einen altersadäquaten Wortschatz
- Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“: über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen – verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene; den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen – zur Klärung fehlender bzw. unzureichender Informationen zusätzliche Quellen, einschließlich elektronischer Medien, nutzen
- Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“: beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen – bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden
- Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“: sprachliche Verständigung klären – Merkmale und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und darüber sprechen, eigene Ausdrucksformen mit der Standardsprache vergleichen, Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme finden (BIFIE, 2011a, S. 133).

Es ist also zu erkennen, dass Wortschatzdidaktik mehr oder weniger in allen Bereichen des Deutschunterrichts zu finden ist, trotzdem wird sie fachdidaktisch eher an den Rand gedrängt und erhält erst seit der vermehrten Beschäftigung mit DaZ-Fragestellungen größere Bedeutung. Ein defizitärer Wortschatz wurde lange Zeit von Pädagoginnen und Pädagogen nicht genau wahrgenommen bzw. ging man davon aus, dass der Wortschatz im Unterricht nebenbei miterworben werden würde. Fehlender oder zu geringer Wortschatz führt bei den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht nur beim Lesen und Hören, sondern auch beim Schreiben und Sprechen zu Problemen und es kann darüber hinaus auch zu Schwierigkeiten in anderen Fächern kommen.

„Gegenstand der Wortschatzarbeit ist das Lexikon als Reservoir aller der Kommunikation zur Verfügung stehenden Sprachzeichen. Die Elemente des Lexikons, die Lexeme, sind entweder einfache Wörter (aus einem einzigen Morphem bestehend), komplexe Wörter (nach den Regeln der Wortbildung konstruiert) oder feste, formelhaft verwendete Redewendungen aus mehreren Wörtern (Wortgruppenlexeme, Phrasen).“ (Lischeid, 2011, S. 129-130)

Unbekanntere Wörter sollen nicht nur bezüglich ihrer Form und Bedeutung untersucht werden, sondern im Unterricht mittels altersadäquater und -relevanter Handlungen bearbeitet werden, die nicht nur diesen Teil der Sprachreflexion beinhalten, sondern auch die anderen fachdidaktischen Bereiche, etwa das Sprechen, Schreiben oder Lesen miteinbeziehen. Neuen kognitivistischen, konstruktivistischen und lernpsychologischen Ansätzen zufolge versteht man unter „Wortschatz“ ein mentales Lexikon, in dem Wörter als eine Art Knotenpunkte netzartig und mehrdimensional verbunden sind und so erlernt werden. Diese Wortnetze lassen sich in verschiedene Typen unterteilen, etwa Sachfelder, Schema-Felder, Kollokationsfelder, Wortfelder oder auch Assoziationsnetze (Lischeid, 2011, S. 130). „Didaktisch geht es darum, einerseits die Aneignung neuen lexikalischen Materials (mitsamt seinen syntaktischen Eigenschaften) und andererseits dessen Vernetzung auf den unterschiedlichen Ebenen zu fördern.“ (Hochstadt, Krafft & Olsen 2015, S. 209)

Nach dem didaktischen Modell von Hembacher-Sezer, Dzinic und Rumesz (2018) sollen bei der Erarbeitung eines Wortschatzes vier Phasen durchlaufen werden: In der ersten Phase sollen Wörter verstanden und

abgespeichert werden. Dies kann in der Praxis so geschehen, dass schwierige bzw. unbekannte Wörter durch Bilder, Erklärungen oder Ähnliches dargelegt werden. Gleichzeitig sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, in Wörterbüchern oder Lexika nachzuschlagen. In der zweiten Phase werden die neuen Wörter wiederholt, indem sie etwa abgeschrieben oder nachgesprochen werden. Durch Routine sollen die Wörter geläufig werden. In der Praxis wären für diese Phase beispielsweise Wortlisten relevant. In der dritten Phase sollen die Wörter regelmäßig benutzt werden. Im Unterricht sind daher immer wieder Anlässe zu schaffen, die dem Wortschatz entsprechen und zum Sprechen und Schreiben auffordern. In der letzten Phase soll über Wörter reflektiert werden, das heißt, der Wortschatz soll nun bewusst wahrgenommen und untersucht werden, um Regelmäßigkeiten zu erkennen bzw. aufzuzeigen (Hembacher-Sezer, Dzinic & Rumesz, 2018, S. 26). Die Reihenfolge ist nicht zwingend vorgegeben, so kann die Wortbetrachtung (Phase 4) beispielsweise bereits mit Phase 1 (Klärung neuer Wörter) verknüpft werden.

Nach Selemi und Ivanovska (o.J., S. 17) eignet sich jedes Thema, das für Kinder der entsprechenden Altersstufe zugänglich und pädagogisch sinnvoll ist, zur Förderung des Wortschatzes. Die im Rahmen der Wortschatzarbeit gelernten Wörter können weiterführend für Übungen der phonologischen Bewusstheit aufgegriffen werden.

Ulrich (zit. n. Töpel, 2012, S. 293) propagiert die lexikonorientierte Wortschatzarbeit, die auch als semantisch-lexikalischer Ansatz bekannt ist. „Dabei orientiert sie sich an den linguistischen Ansätzen der Merkmalssemantik und an der Prototypentheorie. Die lexikonorientierte Wortschatzarbeit strebt die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten an, unter anderem den Aufbau eines möglichst großen passiven und aktiven Wortschatzes und von Wissen zu den Bedeutungsprofilen eines Lexems, zu Wortbildungsprozessen, zur Bedeutungserweiterung oder zu den semantischen Beziehungen zwischen den Lexemen.“ (Töpel, 2012, S. 293) Dafür wird von Ulrich (2007) eine zweifache Herangehensweise gewählt: Ein erster Schritt dient der „Zusammenstellung von Lexemen und Lexemgruppen aus dem Gedächtnis und [der] Überprüfung und Beschreibung der Beziehungen zwischen den Lexemen“ (Ulrich, 2007, S. 37). In einem zweiten Schritt werden die Einheiten, die aus dem Gebrauchskontext genommen wurden, im Textzusammenhang geübt. Dies dient der Erweiterung des aktiven Wortschatzes sowie der Weiterentwicklung im Bereich des sprachlichen Ausdrucks (Ulrich, 2007, S. 37).

Das allgemeine Ziel der Wortschatzarbeit ist „die Ausbildung einer Wortschatzkompetenz, worunter man die Fähigkeit eines Menschen versteht, auf ein umfangreiches Reservoir von bedeutungsprofilierten Lexemen in seinem mentalen Lexikon zurückgreifen zu können“ (Mesch, Radvan & Rothstein, 2019, S. 511).

Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Erweiterung und Vertiefung ihres Wortschatzes brauchen Lehrerinnen und Lehrer sowohl Fachwissen und methodisch-didaktisches Wissen als auch diagnostisches Wissen. Einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung dieser Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern leistet die Ausbildung. Laut Curriculum des „Bachelorstudiums als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe“ (KPH Wien/Krems, 2014, i.d.g.g.F., S. 7) befähigt das Studium „die Studierenden zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des (eigenen) Unterrichts in der Primarstufe, zur effektiven Diagnostik, Unterstützung und Förderung des Lernens von Grundschulkindern, zur sensiblen Wahrnehmung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und Übernahme von Erziehungsverantwortung im Schulbereich, zur Qualitätssicherung und forschenden Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis und zur professionellen Mitgestaltung von Schulentwicklung“.

Lehrerinnen und Lehrer müssen erkennen, wenn Lernende Wörter nicht verstehen, damit diese geklärt werden können. Bereits bei der Vorbereitung und Planung ist zu überlegen, welche Begriffe im Unterricht mit welcher Methode vorentlastet/erklärt werden.

4 Zur Pilotstudie

Im Rahmen einer Pilotstudie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurden am Campus Krems-Mitterau die Vorerfahrungen von Studierenden des ersten Semesters im Bereich der Wortschatzarbeit in den Fokus genommen, beziehungsweise das Herangehen, ohne in Lehrveranstaltungen noch die entsprechenden Inhalte gelernt zu haben. Für einen Abgleich mit der schulischen Wirklichkeit wurden die Arbeiten von Schülerinnen und Schülern der Praxisvolksschule (4. Schulstufe) herangezogen.

Ausgangspunkt der Pilotstudie war eine Unterrichtsbeobachtung im Rahmen einer Hospitationsstunde im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien. Mit Kindern einer vierten Klasse wurde von einer Studierenden im Deutschunterricht die Thematik „Wortzusammensetzungen“ bearbeitet, wobei die Wortgrammatik im Vordergrund stand. Es stellte sich der Hospitierenden die Frage, ob alle Kinder wirklich die Bedeutung der zusammengesetzten Nomen, die auf dieser Seite des verwendeten approbierten Schulbuches vorkommen,

kennen. Vor Beginn der Bearbeitung der Aufgabe im Buch wurde von der Studierenden keine Vorentlastung der Begriffe durchgeführt, die Studentin versicherte sich auch nicht, ob die Schülerinnen und Schüler die Wörter kennen bzw. verstehen.

In einem ersten Durchgang der Pilotstudie wurden im Studienjahr 2019/20 die Studierenden des ersten Semesters mit der Materie in einer Deutsch-Lehrveranstaltung konfrontiert. Es sollte herausgefunden werden, welche Vorerfahrungen beziehungsweise welche Meinungen Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Bezug auf Wortschatzarbeit haben. Für einen Abgleich mit der Realität bearbeiteten Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Aufgaben.

In einem zweiten Untersuchungsschritt, der für das kommende Studienjahr geplant ist, werden auch höhersemestrige Studierende einbezogen, sodass Unterschiede in den didaktischen und fachlichen Bereichen (Zuwachs an Wissen und Kompetenzen) herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in der Fachgruppe diskutiert werden und gegebenenfalls in Lehrveranstaltungen einfließen.

Im Rahmen der Pilotstudie, die in den nächsten Semestern eine Ausweitung (insbes. Anzahl der Befragten, Studierende höherer Semester, andere Standorte) erfahren soll, stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

- Welche Wörter eines Arbeitsblattes zum Thema „Wortzusammensetzungen“ identifizieren Studierende des ersten Semesters als erklärungsnotwendig?
- Welche zusammengesetzten Nomen des Arbeitsblattes können Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe richtig erklären?
- Wie groß ist die Übereinstimmung zwischen dem Wissen der Schülerinnen und Schüler und den antizipierten Überlegungen zur Vorentlastung seitens der Studierenden?

An der Untersuchung nahmen insgesamt 72 Studierende des ersten Semesters der Primarstufenlehrer-Ausbildung an der KPH Wien/Krems am Campus Krems-Mitterau teil. Für den Abgleich mit der Praxis („Wissen der Schülerinnen und Schüler“) wurden 43 Schülerinnen und Schüler (vierte Schulstufe) der Praxisvolksschule Krems miteinbezogen.

Aufgrund der Beobachtung in der Praxis wurden die Buchseiten jenes Lehrwerks, das Grundlage für die hospitierte Unterrichtseinheit war, analysiert. Insgesamt wurden zwanzig zusammengesetzte Nomen identifiziert, mit denen laut Arbeitsanweisung im Buch gearbeitet werden sollte. Es wurde ein Arbeitsblatt in Anlehnung an den Aufbau des Buches mit diesen Begriffen erstellt. Die Studierenden sollten im Rahmen einer Lehrveranstaltung zunächst die Arbeitsaufträge (insbesondere im Bereich der Wortgrammatik) selbst ausführen und in einem zweiten Schritt jene Wörter/zusammengesetzten Nomen angeben, die Kinder im Alter von neun bzw. zehn Jahren ihrer Meinung nach eventuell nicht verstehen könnten. Weiters sollten sie diese Begriffe selbst definieren und eine Erklärung angeben.

Um einen Abgleich mit dem tatsächlichen Wissen von Kindern dieser Altersstufe durchführen zu können, wurden für je zehn Begriffe in systematischer Variation Arbeitsblätter erstellt, die im Rahmen einer Deutschstunde in der Praxisvolksschule bearbeitet wurden. Begründet wird diese Vorgehensweise damit, dass die Bearbeitung aller 20 Begriffe mit der durchschnittlichen Konzentrationsspanne von Kindern dieser Altersstufe nicht vereinbar ist. Die Variation der Reihenfolge der Begriffe soll weiters systematische Fehler zu vermindern helfen. Den Schülerinnen und Schülern wurde von ihrer Klassenlehrerin der Arbeitsauftrag detailliert erklärt, sie sollten die Begriffe auf dem Arbeitsblatt genau erklären, wobei auch Zeichnungen, Synonyme oder ein Anwendungsbeispiel angegeben werden konnten.

In der folgenden Tabelle (Tabelle 1) werden einige zusammengesetzte Nomen genannt sowie beispielhafte Antworten von Schülerinnen und Schülern angeführt. Bereits diese ausgewählten Beispiele zeigen eine gewisse Bandbreite und Vielfältigkeit der Antworten.

Zusammengesetztes Nomen	Antworten von Lernenden
Mittelschule	Dort geht man hin, wenn man nicht so gut ist. Da gehe ich nächstes Jahr hin. Das ist besser als die Volksschule, aber schlechter als das Gymnasium.
Springbrunnenfigur	Eine Figur, die einen Springbrunnen darstellt. Das ist so ein Ding, wo Wasser rauskommt, in der Mitte vom Springbrunnen. Das ist ein Brunnen mit einer Figur darauf.
Frühsommer	Das ist, wenn der Sommer zu früh da ist. Das ist so zwischen Frühling und Sommer.

	Wenn es im Frühling schon sehr warm ist.
Schuldirektor	Der Schuldirektor ist der Direktor deiner Schule, wie beim Zirkus. Das ist der Chef. Der passt auf die Kinder und auf die Lehrer auf.
Maschinenbau	Eine riesige Garage, wo eine Maschine gebaut wird. Das ist ein Studienfach an der Uni. Da baut man was.
Kurzarbeit	Da muss man nur kurz arbeiten. Das ist, wenn es in der Firma keine Arbeit mehr gibt, dann arbeiten die Leute weniger. Das ist, damit keiner entlassen wird.
Leuchtturmwärter	Der wartet den Leuchtturm. Der zündet immer den Leuchtturm an, damit die Schiffe ihn sehen. Der kontrolliert, ob der Leuchtturm funktioniert.
Modeschule	Da lernt man über Mode. Das ist eine Schule, wo man lernt, wie man Kleider macht. Da wird man modisch.
Großstadtverkehr	Das ist der Verkehr in der Großstadt. Das ist in Wien, da sind ganz viele Autos und es stinkt.
Hausarbeit	Das ist die Arbeit, die man zuhause macht. Das muss die Mama machen. Das ist, wenn ich meine Hausübung mache.
Arbeitsplatz	Das ist der Platz, wo man arbeitet. Das ist das Büro von meinem Papa. Das ist ein Tisch, wo man arbeitet.
Arbeitgeber	Der gibt die Arbeit her. Das ist der Chef von der Firma.
Billigflug	Das ist ein billiger Flug. Das ist, wenn du für den Flug in den Urlaub weniger zahlen musst.
Taschendiebstahl	Da klaut dir ein Dieb die Tasche. Das ist, wenn einer deine Sachen aus der Tasche nimmt und du merkst es nicht.

Tabelle 1: Beispielerklärungen von Schülerinnen und Schülern

Um die Aussagen der Studierenden und Kinder analysieren zu können, wurde auf die Dokumenten-/Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Die Inhaltsanalyse kann als eine Weiterentwicklung eines alltäglichen Vorgangs verstanden werden, sie ist eng mit dem Sprachverstehen verbunden und ermöglicht es, sowohl die Bedeutung des Geschriebenen oder Gesprochenen zu verstehen als auch Rückschlüsse daraus zu ziehen (Lamnek, 2010, S. 434). Somit kann die Inhaltsanalyse als eine Methode begriffen werden, „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlußfolgerungen [sic!] auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen“ (Mayntz et al., 1974, S. 151 zit. nach Lamnek, 2010, S. 434). Bei der Dokumentenanalyse, die in dieser Pilotstudie verwendet wurde, werden Schriftstücke (im vorliegenden Fall ausgefüllte Arbeitsblätter von Studierenden und von Kindern) mit einem festgelegten Kategorienschema untersucht (Lamnek, 2010, S. 456). Ermittelt werden in der vorliegenden Studie die Qualität der Begriffsklärungen sowie die Quantität in Form von Häufigkeiten von korrekten Beschreibungen bzw. Begriffserklärungen. Vorab wurden für jedes zusammengesetzte Nomen mögliche korrekte Musterantworten definiert sowie eine qualitative Bandbreite dargelegt. Ebenso wurde festgelegt, welche Antworten auf jeden Fall als nicht korrekt gezählt werden können. Die Qualität der Auswertung wird durch die Berechnung der Übereinstimmung zwischen zwei Raterinnen angegeben.

Unabhängig voneinander wurden, nach der gemeinsamen Erarbeitung des Kategorienschemas, die Arbeitsblätter der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden ausgewertet. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden folgendermaßen klassifiziert: richtig – teilweise richtig – falsch – keine Angabe. Nach einem ersten Abgleich der Antworten wurden jene Bereiche diskutiert, in denen es zwischen den Raterinnen einen Unterschied um mehr als zehn Prozentpunkten gab. Dies war bei insgesamt fünf Begriffen der Fall, bei denen es eine Abweichung von 37 bis 13 Prozentpunkten gab. Anschließend erfolgte ein nochmaliges Rating/eine nochmalige Durchsicht der Arbeitsblätter. Die Übereinstimmung der Raterinnen nach einem zweiten

Auswertungsdurchgang ist in Tabelle 2 dargestellt. Aufgrund der nun hohen Übereinstimmung (jeweils über 90 %) wurde auf eine weitere Schleife verzichtet.

Modeschule	Schuldirektor	Mittelschule	Arbeitsplatz	Arbeitgeber	Hausarbeit	Kurzarbeit	Tanzschule	Großstadtverkehr	Leuchtturmwärter	Stundenplan	Esstisch	Frühsommer	Geburtstag	Maschinenbau	Leserate	Ladegerät	Billigflug	Taschendiebstahl	Springbrunnenfigur
91	95	95	91	91	95	95	95	91	95	91	91	93	100	95	100	95	95	95	91

Tabelle 2: Schülerantworten – Prozentuelle Übereinstimmung der Raterinnen (Angabe in %, auf Einer gerundet)

In Tabelle 3 werden die Detailergebnisse der Lernenden (N = 43) dargestellt (Angaben in %).

	richtig	teilweise	falsch	k. A.
Modeschule	34,88	20,93	18,60	25,58
Schuldirektor	51,16	39,53	9,30	0,00
Mittelschule	58,14	20,93	11,63	9,30
Arbeitsplatz	25,58	69,77	2,33	2,33
Arbeitgeber	62,79	27,91	4,65	4,65
Hausarbeit	51,16	46,51	0,00	2,33
Kurzarbeit	9,09	13,64	70,45	6,82
Tanzschule	90,70	9,30	0,00	0,00
Großstadtverkehr	28,89	42,22	13,33	15,56
Leuchtturmwärter	27,91	32,56	20,93	18,60
Stundenplan	53,49	44,19	2,33	0,00
Esstisch	53,49	44,19	2,33	0,00
Frühsommer	25,58	20,93	34,88	18,60
Geburtstag	88,37	4,65	6,98	0,00
Maschinenbau	16,28	41,86	23,26	18,60
Leserate	97,67	0,00	0,00	2,33
Ladegerät	83,72	16,28	0,00	0,00
Billigflug	32,56	48,84	6,98	11,63
Taschendiebstahl	18,60	53,49	20,93	6,98
Springbrunnenfigur	34,88	41,86	11,63	11,63

Tabelle 3: Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe

Die Studierenden des ersten Semesters hatten nach der Bearbeitung der Beispiele des Arbeitsblattes die Aufgabe, vorentlastungswürdige Begriffe zu identifizieren, diese zu notieren und auch zu erklären. Am häufigsten wurden zwei, drei beziehungsweise vier Wörter identifiziert.

Anzahl der gewählten Wörter	1. Semester
0 Wörter	2
1 Wort	4
2 Wörter	14
3 Wörter	19
4 Wörter	17
5 Wörter	9

6 Wörter	5
7 Wörter	0
8 Wörter	1

Tabelle 4: Anzahl der identifizierten Wörter durch Studierende des ersten Semesters

Tabelle 5 gibt einen Überblick, wie viel Prozent der Studierenden des ersten Semesters das betreffende zusammengesetzte Nomen als „vorentlastungswürdig“ angesehen haben und wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe dieses Wort nicht korrekt erklären konnten (Angabe in %).

	Studierende	SuS
Modeschule	13,89	65,12
Schuldirektor	0,00	48,84
Mittelschule	8,33	41,86
Arbeitsplatz	1,39	74,42
Arbeitgeber	37,50	37,21
Hausarbeit	0,00	48,84
Kurzarbeit	44,44	90,91
Tanzschule	1,39	9,30
Großstadtverkehr	13,89	71,11
Leuchtturmwärter	52,78	72,09
Stundenplan	0,00	46,51
Esstisch	0,00	46,51
Frühsommer	36,11	74,42
Geburtstag	1,39	11,63
Maschinenbau	45,83	83,72
Leserate	15,28	2,33
Ladegerät	0,00	16,28
Billigflug	26,39	67,44
Taschendiebstahl	15,28	81,40
Springbrunnenfigur	19,44	65,12

Tabelle 5: Gegenüberstellung „identifizierte Begriffe“ durch Studierende – „falsche Antworten“ von Schülerinnen und Schülern (Angaben in %)

Um diesen Zusammenhang auch zahlenmäßig ausdrücken zu können, wurde der Korrelationskoeffizient „Spearman-Rho“ herangezogen. Der errechnete Wert ist 0,524. Es handelt sich somit um einen mittleren positiven Zusammenhang, der auf einem 5%-Niveau (zweiseitig) signifikant ist. Das Ergebnis kann somit auf die Grundgesamtheit (= Studierende des ersten Semesters im Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule) übertragen werden. Der gemessene Zusammenhang zwischen den beiden Variablen „identifizierte Begriffe durch Studierende“ und „falsche Antworten von Schülerinnen und Schülern“ tritt in der Stichprobe somit nicht einfach zufällig auf.

Es zeigt sich damit die Tendenz, dass Primarstufenstudierende zu Beginn ihrer Ausbildung bereits eine gewisse Sensibilität aufweisen und teilweise erkennen, welche Wörter/Begriffe für Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe eventuell problematisch sein und zu Verständnisschwierigkeiten führen könnten. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Wortschatzarbeit für die Ausbildung ein wichtiger Inhalt ist, sowohl in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen als auch in den Pädagogisch-praktischen Studien.

Eine Ausweitung der Studie auf höhere Semester und auch auf andere Standorte/Pädagogische Hochschulen soll zeigen, wie groß dieser Zusammenhang nach etlichen Semestern Ausbildung beziehungsweise in unterschiedlichen Regionen (z.B. städtische Region/ländliche Region) ist. Die Veränderungen der Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung bei der Einschätzung von Begriffen, die im Unterricht erklärt beziehungsweise vorentlastet werden sollen, soll aufgezeigt werden, wobei es – je nach Untersuchungsergebnis – auch eine

entsprechende Berücksichtigung der Thematik in Lehrveranstaltungen der Aus-, aber auch der Fortbildung geben könnte. Gleichzeitig wird im Rahmen der Ausbildung die Wichtigkeit der Wortschatzarbeit für alle Unterrichtsgegenstände und Themenbereiche thematisiert.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Sprachliche Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen generell und speziell im schulischen Kontext für die (aktive) Teilhabe an der Gesellschaft, für den beruflichen Alltag sowie für die Freizeit. Ohne einen entsprechenden Wortschatz und ohne entsprechende sprachliche Kompetenzen, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, kann es zu massiven Problemen kommen. Der Aufbau eines umfangreichen und adäquaten Wortschatzes sollte im Volksschulbereich erfolgen, sodass dieser in weiterführenden Schulen sowie auch im Studium oder Berufsleben weiter ausgebaut werden kann. Daher ist die Wortschatzarbeit (in allen Unterrichtsfächern) in der Schule ein wesentlicher Faktor, da dieser den Grundstein für das weitere Lernen legt. Zu berücksichtigen sind die Alltagssprache, die Bildungssprache und die Fachsprache. Wenn Begriffe von den Schülerinnen und Schülern nicht verstanden werden, so müssen diese erklärt und geklärt werden, damit es zu keinen Fehlinterpretationen kommt, die beispielsweise eine weitere Bearbeitung einer Aufgabe einschränken und/oder unmöglich machen. Pädagoginnen und Pädagogen müssen im Unterricht erkennen, wenn Schülerinnen und Schüler Wörter nicht verstehen, sie müssen sich aber auch bereits im Rahmen der Vorbereitung Gedanken machen, welche Begriffe vorentlastet werden sollten. Für die didaktische Umsetzung gibt es zahlreiche Möglichkeiten und Methoden, die jedoch entsprechend geplant werden müssen.

In einer Pilotstudie wurde untersucht, inwieweit Studienanfängerinnen und Studienanfänger bereits antizipieren können, welche zusammengesetzten Nomen (aus einem Schulbuch der vierten Klasse) Schülerinnen und Schüler einer vierten Schulstufe möglicherweise nicht verstehen. Die von den Studierenden identifizierten Begriffe wurden mit den korrekten/nicht korrekten Begriffserklärungen der Schülerinnen und Schüler abgeglichen. Trotz der Limitation der Pilotstudie (geringe Anzahl an Probandinnen und Probanden, nur eine Pädagogische Hochschule/ein Standort) können erste Erkenntnisse gewonnen werden. Es zeigte sich, dass zu Beginn der Ausbildung bereits ein mittelgroßer Zusammenhang von den durch Studierende identifizierten Begriffen und den nicht korrekt erklärten Wörtern von Lernenden besteht. Auf dieser Basis sollten in den Lehrveranstaltungen die nächsten Schritte gesetzt werden. Die Problematik soll verstärkt – vorrangig in didaktischen Lehrveranstaltungen – thematisiert werden.

Diese vorliegende Pilotstudie soll nun weiter ausgebaut werden, im Rahmen von weiteren Untersuchungen wird der Kompetenzzuwachs der Studierenden im Laufe der Ausbildung in den Fokus genommen, wobei auch in den Lehrveranstaltungen der „sprachensible Unterricht“ noch mehr thematisiert werden soll. Ziel sollte sein, dass Schülerinnen und Schüler einen umfassenden (aktiven und passiven) Wortschatz haben und die Begriffe auch entsprechend erklären können, um so eine tragfähige Ausgangsbasis für ein lebenslanges Lernen zu haben.

Literatur

- Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (S. 239–253).
- BIFIE (2011a). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Graz: Leykam.
- BIFIE (2011b). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. https://www.bifie.at/wp-content/.../bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf [10.05.2019]
- Bundeskanzleramt (o.J.). *Ziele der Agenda 2030*. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/entwicklungsziele-agenda-2030.html> [21.07.2020]
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233 (S. 4–13).
- Garbe, C. (2012). Wie werden Kinder zu Lesern? In: Schulz, G. (Hrsg.). *Lesen. Didaktik in der Grundschule*. Berlin: Cornelson. S. 9-23.
- Günther, H. (1996). *Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung*. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 918-931.
- Hembacher-Sezer, R., Dzinic, M. & Rumesz, W. (2018). Wortschatzarbeit. In: Brosche, H. & Hembacher-Sezer, R. (Hrsg.). *Kultur- und sprachsensibel unterrichten*. Augsburg: Auer.

- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke, (S. 208–212).
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* (36) (S. 15–43).
- Lanmek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5. Überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- KPH Wien/Krems (2014). *Curriculum des Bachelorstudiums als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe*.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (1998). Sprache(n) im Physikunterricht. In: *Praxis der Naturwissenschaften Physik*, 2/47. (S. 2–4).
- Lehrplan der Volksschule (2003): siebenter Teil: *Deutsch, Lesen, Schreiben*.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?61ec06 [13.07.2018].
- Lischeid, T. (2011): Sprachdidaktik. In: Köhnen, R. (Hrsg.). *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart: Metzler (S. 87–134).
- Mesch, B., Radvan, F. & Rothstein, B. (2019) (Hrsg.). *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, C. (2012). *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2010). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulz, G. (2012). Vorwort. In: Schulz, G. (Hrsg.). *Lesen. Didaktik in der Grundschule*. Berlin: Cornelson. S. 7-8.
- Selemi, N. & Ivanovska, B. (o.J.). *Möglichkeiten der Unterstützung der Sprachentwicklung zweisprachig aufgewachsener Vorschulkinder*. Verfügbar unter <http://eprints.ugd.edu.mk/24251/9/16.07.2020%20JLLT%20Artikel%20Ivanovska%20II%20%28Redigiert%29.pdf> [15.10.2020]
- Selimi, N. (2019). Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext. *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik*. In IDE 2/2019. S. 27-36.
- Töpel, A. (2012). Wörterbücher im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II – zur Nutzung der Bedeutungserläuterungen von *lexiko*. In *Deutsche Sprache* 42/2012. S. 291-308. Verfügbar unter https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4172/file/T%c3%b6pel_W%c3%b6rterb%c3%bccher_im_muttersprachlichen_Deutschunterricht_2014.pdf
- Ulrich, W. (2007). *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim und München: Juventas.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett.