

KARIN MANDL, ELISABETH STABLER

Zur Bedeutung des lexikalischen Inferierens im Kontext einer fachintegrierenden Leseförderung:

Eine qualitative Untersuchung zur Wortschatzarbeit im Rahmen des Leseförderprogramms FLEDI

Abstract

The development of educational and technical language skills is an essential task for schools. Language must be seen as a central element of all subjects. The following article is therefore dedicated to vocabulary work at primary level and examines the question of which methods of vocabulary work are currently used in (reading) lessons at primary level and how lexical inferencing is implemented in the context of subject-integrated reading promotion. Of particular interest here was the role of the teacher in teaching vocabulary and the challenges involved. The results of the qualitative study show that teachers consider the importance of language- and vocabulary-sensitive teaching, especially for children with German as a second language, to be necessary, but that there is a lack of concrete implementation, methodological certainty and diagnostic foundation.

Key words

Fachintegrierende Leseförderung, sprachsensibler Fachunterricht, Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung

1. Einleitung

Der Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ist eine zentrale Aufgabe der Primarstufe, sollte aber nicht Alleinstellungsmerkmal des Deutschunterrichts sein, sondern Einzug, im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin, 2013), im gesamten Fächerkanon halten. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie unterschiedlicher Erfahrungen in der Sprache Deutsch stehen Lehrpersonen vor besonderen didaktischen Herausforderungen (Chilla & Hamann, 2021). Studien zur fachintegrierenden Leseförderung, darunter jene des Lesefördertrainings FLEDI 4 (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht mit Schwerpunkt Leseverstehen) (Stabler et al., 2025), zeigen, dass es bei Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Lesefördermaßnahmen häufig zu Wortschatzproblemen kommt, die dazu führen,

dass das Textverständnis massiv beeinträchtigt wird. Insbesondere die Fähigkeit des lexikalischen Inferierens – das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen aus dem Kontext – stellt eine zentrale Schwierigkeit dar (Röthlisberger et al., 2021). In diesem Zusammenhang beschäftigen sich Juska-Bacher et al. (2022) damit, wie Wortschatz und Leseverstehen in den ersten Schuljahren miteinander interagieren. Die Ergebnisse belegen einen engen Zusammenhang zwischen Wortschatzumfang, der Vernetzung von Wortbedeutungen im mentalen Lexikon und dem Leseerfolg. Damit es zu einer sinnvollen Verknüpfung zwischen Textverstehen und Wortschatzerweiterung kommt, sind Texte erforderlich, die eine angemessene Qualität und Stimmigkeit aufweisen. Insbesondere Sachtexte scheinen diesem Anspruch aufgrund der logisch aufgebauten Satzstruktur, des inhaltlichen Niveaus, des literalen Wortschatzes sowie der Vernetzbarkeit von Begriffen gerecht zu werden (Baumann & Müller, 2005).

Ziel dieses Beitrags ist herauszufinden, inwieweit Wortschatzarbeit im aktuellen fachintegrierenden (Lese-)Unterricht der Primarstufe umgesetzt wird. Dabei ist das Ziel der Wortschatzarbeit „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 et al., 2019, S. 511).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, wie Lehrpersonen, die am Förderprogramm FLEDI 3 teilgenommen haben, Wortschatzarbeit in ihrem Unterricht praktizieren und mit welchen Herausforderungen sie diesbezüglich konfrontiert werden. Um Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Leseunterricht im Fach, der sich an den individuellen Fähigkeiten der Kinder orientiert, ableiten zu können, ist es zunächst von Relevanz, sich mit dem Wortschatz im Leseunterricht per se auseinanderzusetzen.

2. Wortschatz und Lesen

Wortschatz und Lesefähigkeit stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander (Philipp, 2012). Dessen Relevanz betrifft den gesamten Fächerkanon sowohl der Primar- als auch Sekundarstufe, denn zum einen wird verstehendes Lesen durch ein tiefgreifendes und vielfältiges Wortwissen gefördert (Ouellette, 2006), zum anderen wächst durch das Lesen der Anteil neu erlernter Wörter (Nagy & Scott, 2000). Bei dieser Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes sind Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern angewiesen, die über Fachwissen, methodisch-didaktisches Wissen als auch diagnostische Kompetenz verfügen (Haushofer & Benischek, 2020). Dem entsprechend widmet sich das nachstehende Kapitel zunächst dem Wortschatz im Leseprozess und dem lexikalischen Inferieren, bevor in weiterer Folge die Wortschatzarbeit im Kontext einer fachintegrierenden Leseförderung sowie die Rolle der Lehrperson in der Wortschatzvermittlung thematisiert wird.

2.1 Wortschatz im Leseprozess

Gemäß Lewis (1993) stellt der Wortschatz einen zentralen Aspekt der Sprache dar. Steinhoff (2009) spricht dabei vom „Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs“ (S. 33), der grundsätzlich alle produktiven und rezeptiven sprachlichen Kompetenzen (Juska-Bacher et al., 2024) protegirt. Wörter gelten demnach als universelle Bausteine der Sprache (Miller, 1993) und bilden die Grundlage für die Entwicklung weiterer linguistischer Fähigkeiten (Phonologie, Syntax, Pragmatik). Darüber hinaus stellt das Wortschatzwissen eine zentrale Prämisse vieler weiterer Fähigkeiten der Schulzeit dar. Vor allem die Fähigkeiten im Lesen (im Speziellen das Leseverständnis) stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Wortschatzwissen (Seifert et al., 2019). Je umfangreicher und tiefer das Wortwissen von Kindern bei einer Lektüre ist, desto geringer ist einerseits das Risiko, unbekanntem Wörtern zu begegnen, andererseits unterstützt das bessere Wortwissen die Wortschatzerweiterung und -vertiefung (Nagy & Scott, 2000).

Am Beginn des Leseerwerbs stehen vor allem technische Lesefertigkeiten, wie das Recodieren von Graphemen und Phonemen (siehe dazu u.a. das Modell von Rosebrock & Nix, 2020). Dies nimmt aber am Ende der Grundstufe 1 deutlich ab, da die meisten Schülerinnen und Schüler diese Teilkompetenz des Lesens beherrschen. Demgegenüber steht der Wortschatz, der ab der dritten Schulstufe zum stärksten Prädiktor der Lesefähigkeit wird (Seifert et al., 2019; Biemiller, 2012; Verhoeven et al., 2011). Ennemoser et al. (2012) stellen diesbezüglich fest, dass das Leseverständnis am Ende der Grundschulzeit durch die Wortschatzfähigkeiten im Vorschulalter vorhergesagt werden kann. Aus diesem Grund bezeichnen auch Perfetti et al. (2005) den Wortschatz als „Flaschenhals des Verstehens“ (S. 240).

Im Bewusstsein, ein verkürztes Bild über wesentliche Aspekte des Leseverstehens zu erhalten, wird nachstehend die Darstellung des komplexen Leseprozesses auf jene Teilaspekte beschränkt, die für die Forschungsfrage zum lexikalischen Inferieren von zentraler Bedeutung sind.

Wenn von der Kompetenz Lesen die Rede ist, bedarf es zunächst einer Unterscheidung zwischen Lesefertigkeit – darunter wird die Kompetenz verstanden, Grapheme in Phoneme umzusetzen – und Leseverständnis, per definitionem die Fähigkeit, Gelesenem Sinn zu entnehmen. Lenhard (2019) zufolge umfasst der Begriff des Leseverständnisses alle Fähigkeiten, die zur Rekonstruktion eines Textes notwendig sind, und den Rekonstruktionsprozess als solchen. Dafür braucht es Teilfähigkeiten, die sich sowohl auf die Wort- und Satzebene als auch auf die Textebene beziehen. Der Sinn eines Wortes wird dabei von den Wörtern beeinflusst, mit denen es in Beziehung steht. Richter und Christmann (2002) vermuten daher, dass während des Lesens zeitgleich sowohl die syntaktische Satzstruktur als auch der Bedeutungsgehalt der gelesenen Wörter im Fokus stehen. Nicht mehr einzelne Wörter, sondern Wortgruppen bilden dabei die grundlegenden Informationseinheiten.

Perfetti und Stafura (2014) gehen in ihrer Theorie davon aus, dass sich das Lesen zum einen aus der Wortidentifikation, dem Worterkennen, und zum anderen aus dem Leseverständnis zusammensetzt.

Bei der Wortidentifikation unterscheiden die Autoren zwei Einflussfaktoren. Zum einen beeinflusst das mentale Lexikon die Wortidentifikation, da es Wortbedeutungen, Morphologie, Wissen über Syntax und Argumentationsstrukturen sowie semantische Rollen enthält. Zum anderen nimmt die phonologische Rekodierung mit den orthografischen und phonologischen Einheiten Einfluss auf die Wortidentifikation. Im Zusammenspiel mit der Wortidentifikation erfolgt schließlich der Leseverständnisprozess. Dieser umfasst das Situationsmodell, die Textpräsentation und den Syntaxanalysator. Das Situationsmodell meint das Bild einer Situation, das im gelesenen Text vermittelt wird (van Dijk & Kintsch, 1983). Es wird mithilfe von Inferenzen (Schlussfolgerungen) gebildet, indem die lesende Person explizite Textinhalte mit dem eigenen Vor- und Weltwissen verbindet. Die dadurch entstandene mentale Repräsentation bildet so den im Text dargestellten Sachverhalt ab. Dabei ist es aber möglich, dass sich die Repräsentation von der Textbasis unterscheidet und über den gelesenen Text hinausragt (Lenhard & Artelt, 2009). Der Inhalt des Situationsmodells stellt daher das Resultat einer komplexen Interaktion zwischen den expliziten Textmerkmalen, den Lesefähigkeiten und Lesekapazitäten (z.B. Vor- und Weltwissen) sowie der Aufgabe bzw. den Zielen der lesenden Person, die durch das Lesen erreicht werden sollen, dar (Graesser et al., 2007). Die Textpräsentation hingegen ist eine konkrete Repräsentation des Textes während des Lesens. Der Syntaxanalysator wiederum zeigt sich für die Analyse der aktuellen Satzkonstruktion im Text verantwortlich. Um Inferenzen aus nicht explizit erwähnten Informationen eines Textes bilden zu können, stehen die Textpräsentation und das Situationsmodell in Interaktion zueinander. Dadurch wird eine ständige Aktualisierung des Textverständnisses ermöglicht (Lenhard & Artelt, 2009).

Einen zentralen Stellenwert für das Leseverständnis nimmt in der Theorie von Perfetti und Stafura (2014) das mentale Lexikon ein, eine laut den Autoren etwas vernachlässigte Komponente in der Textverständnisforschung. Gemäß ihrer Ansicht wird unter dem mentalen Lexikon das gesamte orthografische und phonologische Wissen verstanden, das sich im Zuge des Erstleseprozesses durch das Erlernen der Wortidentifikation entwickelt und Verknüpfungen des Wortbildes mit Phonologie und Semantik impliziert. Infolgedessen beinhaltet das mentale Lexikon den gesamten aktiven und passiven Wortschatz. „Dies meint vor allem die Breite und Tiefe des Wortschatzes, d.h. das semantische Verständnis für Wörter in einem umfassenden Sinn.“ (Gasteiger-Klicpera, 2020, S.16) Aufgrund der gespeicherten Wortbedeutungen wird dem mentalen Lexikon eine bedeutende Rolle im Leseverständnis zuteil. Während des Lesens stellt die lesende Person eine Repräsentation eines Textes her, die eine ständige Aktualisierung erfährt. Darüber hinaus werden Erwartungen an den Text gestellt, wie sich dieser fortsetzt. Taucht jedoch ein Wort im Text auf, das von der lesenden Person in diesem

Zusammenhang nicht erwartet wurde, ändert sich die Textrepräsentation und dies führt zu einer Anpassung des Textverständnisses. Dieser Änderungsprozess wird als Paraphraseneffekt bezeichnet. Dieser Effekt ist bei lesestarken Schülerinnen und Schülern wesentlich stärker ausgeprägt als bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern. Lesestarke Schülerinnen und Schüler sind daher besser in der Lage, ihren Repräsentationsprozess während des Lesens zu adaptieren und dementsprechend zu reagieren. Diese Fähigkeit hilft den Schülerinnen und Schülern, die Textkohärenz über mehrere Sätze hinweg herzustellen bzw. zu behalten. Neben einer ständigen Aktualisierung der Textrepräsentationen versuchen Schülerinnen und Schüler während des Lesens auch alle Wörter zu verstehen. Jene, die nicht verstanden werden, werden im Idealfall aus dem Text erschlossen. Es kommt daher zu einer fortlaufenden Verfeinerung und Präzisierung bestehender Wörter und genauso zum Lernen neuer unbekannter Wörter. Hierfür bedarf es aber der Kombination von Textinformation mit dem Allgemeinwissen und dem spezifischen Wissen der Schülerinnen und Schüler. Auch bei dieser Fähigkeit unterscheiden sich lesestarke von leseschwachen Kindern (Gasteiger-Klicpera, 2020). Die dargelegten Ausführungen machen deutlich, dass Probleme im Leseverständnis durch eine Ineffizienz der vorangestellten Komponenten verursacht werden können. Dies kann sowohl das Dekodieren, den Leseverständnisprozess oder das Wissen über das linguistische und schriftsprachliche System betreffen. „Zwar sind gewisse Kompensationsmechanismen möglich – etwa durch vertieftes Allgemeinwissen, aber eine größere Schwäche in einem Bereich kann nicht allein durch höhere Effizienz in einem anderen Bereich kompensiert werden.“ (Gasteiger-Klicpera, 2020, S. 17)

2.2 Rolle des lexikalischen Inferierens bei der Texterschließung

Artelt et al. (2005) weisen darauf hin, dass das Verstehen von Texten maßgeblich davon abhängt, wie Leserinnen und Leser mit unbekanntem Wörtern umgehen. Eine zentrale Strategie zur Bewältigung solcher Verständnishürden ist das lexikalische Inferieren, verstanden als das kontextgestützte Erschließen unbekannter Wörter. Dieses stellt eine unverzichtbare Teilkompetenz bei der Texterschließung dar.

In Anlehnung an Juska-Bacher et al. (2024) zeigt sich, dass Kinder der dritten Schulstufe im Umgang mit unbekanntem Wörtern häufig auf Strategien des Ratens oder der phonetischen Annäherung zurückgreifen, anstatt systematisch semantische oder syntaktische Hinweise zu nutzen – allerdings mit unterschiedlichem Erfolg, je nach sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen. Die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen ist eng an das Wissen über Wortstrukturen, Wortbildungsmechanismen sowie an die Flexibilität geknüpft, zwischen verschiedenen Bedeutungsoptionen zu wählen (Stephany, 2023).

Gerade in heterogenen Lerngruppen wird deutlich, dass sprachsensibler (Fach-)Unterricht und gezielte Wortschatzarbeit maßgeblich zur Förderung des lexikalischen Inferierens beitragen können. Sprachsensibler Unterricht umfasst verschiedene Unterrichtskonzepte, „die Sprache bewusst als Mittel des Denkens

und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen“ (Giesau & Woerfel, 2018, S. 1). Damit wird intendiert, dass Schülerinnen und Schüler durch das Heranziehen spezieller Methoden und didaktischer Werkzeuge für die Bildungs- und Fachsprache sensibilisiert werden (Bildungsdirektion Steiermark, 2023). Gemäß dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) legt ein sprachsensibler Unterricht den Fokus auf Lese-, Schreib- und Sprachfertigkeiten und führt zu mehr Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler (ÖSZ, 2024).

Sprachsensibler Fachunterricht umfasst per definitionem wiederum diverse didaktisch-methodische Unterrichtsansätze, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, fachliche Inhalte sprachlich zu verstehen, und sie dazu befähigen, ihre allgemeinen und fachsprachlichen Fähigkeiten derart zu erweitern, dass sie in der Lage sind, fachliche Anforderungen und schulische Aufgaben zuwege zu bringen (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020).

Lehmann et al. (2013) betonen, dass der Aufbau eines belastbaren mentalen Lexikons nicht nur über explizites Wortlernen, sondern auch durch wiederholte Anwendung und durch Strategien zur Kontexterschließung erfolgt. Das gezielte Training solcher Strategien im Deutschunterricht kann die Lesekompetenz nachhaltig stärken (Artelt et al., 2005). Allerdings zeigen aktuelle Befunde auch, dass viele Schülerinnen und Schüler beim Inferieren eher intuitiv oder impulsiv vorgehen, was zu fehlerhaften Deutungen führen kann, wenn ihnen metakognitive Steuerung und sprachliche Hilfsmittel fehlen (Juska-Bacher et al., 2024).

Insgesamt ist das lexikalische Inferieren ein hochkomplexer, aber erlernbarer Prozess, der sowohl kognitive als auch sprachliche Ressourcen beansprucht. Seine Förderung sollte deshalb integrativ im Rahmen von Lesedidaktik und Wortschatzarbeit erfolgen, um die Texterschließung besonders bei sprachlich weniger starken Lernenden zu unterstützen (Stephany, 2023; Lehmann et al., 2013).

2.3 Wortschatzarbeit im Kontext einer fachintegrierenden Leseförderung

Sprachliches und fachliches Lernen sind eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig (Höfler et al., 2024). Dies zeigt sich gegenwärtig an einer Vielzahl von Studien, die sich der Sprache als Medium und Ressource im Fachunterricht widmen (z.B. Becker-Mrotzek et al., 2021; Connolly, 2019). Für den jeweiligen Fachunterricht bedarf es des Aufbaus einer spezifischen Sprache in den Bereichen Lexik, Syntax und Textkompetenz. Basierend auf dem Wortschatz, über den die Schülerinnen und Schüler verfügen, muss sich im Fachunterricht einerseits das fachliche Konzept und andererseits der fachspezifische Wortschatz ausbilden. Fachwortschatz per se charakterisiert sich sowohl durch die Verwendung von Komposita, Nominalisierungen sowie Fremd- und Lernwörter als auch durch den Gebrauch von Abkürzungen, die fachbezogene Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und den Wortschatzumfang (Sprachsensible Schulentwicklung, o.J.).

Wortschatzarbeit im Konkreten ist dann besonders lernwirksam, wenn sie semantische Netzwerke aufbaut, also Wörter systematisch miteinander in

Beziehung setzt (Bachmann-Stein & Stein, 2022). Aus diesem Grund wird in der fachintegrierenden Leseförderung der Wortschatz unter anderem mit der Lernmethode Concept Maps erarbeitet. Sie werden verwendet, um Wissensstrukturen zu visualisieren und sollen dabei helfen, Textverständnis zu generieren (Chang et al., 2002; Stracke, 2004). FLEDI fokussiert dabei Lesemaßnahmen, die nicht losgelöst von ihren Problemzusammenhängen agieren, sondern vielmehr eine mentale Vernetzung des Gelesenen im Fachunterricht implizieren. In diesem Kontext ist der Aufbau einer systematischen und kontextsensiblen Wortschatzarbeit erforderlich, die sich an konkreten Handlungssituationen orientiert. Aufbauend auf aktuellen Forschungsergebnissen lassen sich für die Förderung lexikalisch-semanticen Wissens drei wesentliche Ansätze unterscheiden, die durch die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen der Wortverarbeitung gestützt werden (Motsch & Ulrich, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2018):

- **Kontextuelle Bedeutungserschließung:** Kinder lernen, neue Wörter anhand des sprachlichen und situativen Umfelds zu verstehen. Hinweise aus Sätzen, Geschichten oder Handlungen helfen, Bedeutungen selbstständig abzuleiten. Diese Strategie greift insbesondere die episodische (persönliche Erlebnisse), prozedurale (Handlungsbezüge) und syntaktische Dimension auf, indem Wörter in konkrete Handlungen, Satzstrukturen oder Alltagserfahrungen eingebettet werden.
- **Semantische Vernetzung:** Neue Wörter werden in Bedeutungsfelder und semantische Netzwerke eingeordnet, z.B. über Synonyme, Ober- und Unterbegriffe oder thematische Zusammenhänge. Die Vernetzung fördert den Abruf und die flexible Nutzung des Wortschatzes. Hierbei werden die semantische, morphologische und teilweise die graphemische Dimension angesprochen, da Wörter in ihrer Bedeutung, Wortstruktur und Schreibweise bewusst verknüpft werden.
- **Strategisches Lernen und Elaboration:** Durch gezielte Strategien wie Wiederholung, Nachfragen oder Verknüpfung mit persönlichen Erfahrungen werden Wörter tiefgehend verarbeitet und langfristig gespeichert. Elaboration bezeichnet hierbei die reichhaltige, vernetzte Verarbeitung, die mehrere Dimensionen integriert, um das Wort im mentalen Lexikon robust zu verankern. Dies unterstützt sowohl die phonologische, morphologische, semantische als auch die episodische Dimension.

2.4 Die Rolle der Lehrperson in der Wortschatzvermittlung in der Leseförderung

Die Lehrperson übernimmt im Rahmen der Wortschatzförderung eine zentrale Rolle, insbesondere in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Verstehen und nachhaltigen Erwerb neuer Wörter im Leseprozess. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, sprachliche Hürden gezielt zu erkennen und geeignete Maßnahmen

zur Reduktion dieser Hürden zu setzen (Stephany, 2023). Dazu gehört die kontextualisierte Einführung neuer Wörter, deren visuelle Aufbereitung sowie eine mehrfach gesicherte Anwendung in unterschiedlichen Lernkontexten (Lehmann et al., 2013). Die bewusste Planung und Gestaltung von Wortschatzarbeit werden dabei als didaktische Schlüsselfunktion verstanden, die sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen fördert.

Eine systematische Wortschatzarbeit sollte auf mehreren Ebenen ansetzen: Die Auswahl relevanter Zielwörter muss lernwirksam begründet sein, etwa durch deren semantische Dichte, funktionale Relevanz im Text oder thematische Anschlussfähigkeit (Lehmann et al., 2013; Stephany, 2023). Die Lehrkraft hat dabei auch die Aufgabe, unterschiedliche Lernzugänge zu ermöglichen, etwa durch multisensorische Impulse, semantische Netze oder kooperative Austauschformate. Besonders betont wird die Notwendigkeit der aktiven Auseinandersetzung mit den neuen Wörtern, etwa in Form von Definitionen, Umformulierungen, Beispielsätzen oder Anwendungen in neuen Kontexten (ÖSZ, 2024).

Eine gezielte Förderung lexikalischer Inferenzen ist ebenfalls Teil der Aufgaben der Lehrperson, da das sinnentnehmende Lesen in hohem Maße von der Fähigkeit abhängt, unbekannte Wörter auf Grundlage von Vorwissen und Kontext zu erschließen (Artelt et al., 2005; Juska-Bacher et al., 2024). Lehrkräfte können diese Fähigkeit fördern, indem sie geeignete Strategien modellieren, deren Anwendung anregen und Raum für selbstständiges Erproben bieten. Unterstützt wird dies durch Maßnahmen wie das explizite Nachdenken über Wortbedeutungen, strukturierte Strategietrainings sowie eine lernförderliche Fehlerkultur (Lehmann et al., 2013; Stephany, 2023). Somit sind Lehrkräfte gefordert, Wortschatzarbeit nicht dem Zufall zu überlassen, sondern systematisch und mit Blick auf kognitive Prozesse zu planen (Ulrich, 2022).

Insgesamt zeigt sich, dass die Wirksamkeit der Wortschatzvermittlung in der Leseförderung maßgeblich von der Professionalität der Lehrperson in der sprachdidaktischen Gestaltung abhängt. Die Fähigkeit, sprachliche Anforderungen im Text zu erkennen und adressatengerecht aufzubereiten, bildet eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Wortschatzerwerb.

3. Zielsetzung und Fragestellung der Untersuchung

Ziel der empirischen Untersuchung ist die Erfassung eingesetzter Methoden und wahrgenommener Herausforderungen der Wortschatzförderung im Leseunterricht der Primarstufe. Von besonderem Interesse ist dabei die Wortschatzarbeit im Rahmen der fachintegrierenden Lesefördermaßnahme FLEDI. Mit dieser Erhebung soll herausgefunden werden, ob Lehrpersonen prinzipiell Wortschatzförderung im Unterricht betreiben und vor welche Herausforderungen sie hierbei gestellt werden. Aus den Ergebnissen sollen Schlussfolgerungen für eine Konzeptionierung von FLEDI 2 gewonnen werden, die sich dem Schwerpunkt der Wortschatzarbeit als Grundlage für ein besseres Leseverstehen in der Primarstufe widmen wird.

Dementsprechend lautet die Forschungsfrage: Welche Methoden der Wortschatzarbeit kommen gegenwärtig im (Lese-)Unterricht der Primarstufe zur Anwendung und wie wird ferner das lexikalische Inferieren im Kontext einer fachintegrierenden Leseförderung umgesetzt?

Um diese Forschungsfrage adäquat beantworten zu können, wurden Leitfragen herausgearbeitet, die einerseits Auskunft über aktuelle Methoden der Wortschatzarbeit im Leseunterricht der Primarstufe geben, andererseits den Expertinnen und Experten aber genügend Freiraum für die Darstellung persönlicher Erfahrungen bei der Umsetzung bietet. Hierzu wurden drei Leitfragen identifiziert:

1. Wie wird eine allgemeine Wortschatzförderung im Leseunterricht der Primarstufe aktuell umgesetzt?

Mit dieser Frage soll herausgefunden werden, welche Methoden der Wortschatzarbeit genutzt werden und ob Lehrkräfte unterschiedliche Herangehensweisen bei der Wortschatzarbeit auf Grundstufe I und II an den Tag legen. Ferner zielt die Frage darauf ab, Auskunft über Erschließungsstrategien unbekannter Wörter zu erhalten.

2. Welche Methoden der Wortschatzarbeit kommen bei einer fachintegrierenden Leseförderung im Rahmen von FLEDI 3 zu tragen?

Diese Frage fokussiert die Wortschatzarbeit bei der Erarbeitung der FLEDI 3-Lesetexte. Es geht dabei um die konkrete Umsetzung der Wortschatzarbeit bei einer fachintegrierenden Leseförderung.

3. Welchen Herausforderungen begegnen Lehrkräfte in Bezug auf die Wortschatzarbeit?

Diese Frage intendiert mögliche Herangehensweisen, wie mit Heterogenität in der Klasse bei der Wortschatzarbeit umgegangen wird. Darüber hinaus sollten aber noch weitere Herausforderungen bei der Wortschatzförderung identifiziert werden. Auf Basis dieser drei Leitfragen werden im Kapitel fünf die Ergebnisse der Studie dargestellt und im Anschluss daran diskutiert.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein querschnittliches Verfahren zugrunde, wobei die Daten Teil der Interventionsstudie FLEDI (Stabler et al., 2025) entstammen und zwischen April und Mai 2025 mittels leitfadengestützter Interviews mit Expertinnen und Experten erhoben wurden. Alle Lehrpersonen haben in einem zweimonatigen Zeitfenster vor der Befragung das Lesetraining FLEDI 3 im Klassensetting abgeschlossen und waren daher in der Lage, detaillierte Auskunft über die Wortschatzarbeit im Rahmen der (fachintegrierenden) Leseförderung zu geben. Bei der Stichprobe handelt es sich um zehn Lehrpersonen aus zehn verschiedenen Volksschulen in der Steiermark und Kärnten. Es wurde darauf geachtet, dass die Lehrpersonen sowohl aus städtischen als auch aus ländlichen Schulen entstammen. Von diesen Personen war eine männlich, alle anderen Lehrkräfte waren weiblich. Neun Lehrpersonen unterrichten aktuell eine

3. Schulstufe (90 %), eine Lehrperson eine Mehrstufenklasse (10 %). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Klassen variiert zwischen 13 und 26 Kindern (MW: 20.18; SD: 3.9). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler am Schulstandort lag zwischen 17 und 369 (MW: 97.46; SD: 16.18).

Die Stichprobe ist hinsichtlich der Dienstjahre altersheterogen (30 % 0–5 Dienstjahre; 20 % 6–10 Dienstjahre; 10 % 11–20 Dienstjahre; 40 % mehr als 20 Dienstjahre), sodass sowohl Erkenntnisse von Junglehrerinnen und Junglehrern als auch von erfahrenen Lehrpersonen in die Untersuchung miteinfließen. Damit werden vielseitige Perspektiven ermöglicht und altersspezifische Sichtweisen verhindert.

4.2 Erhebungsinstrument

Um im vorliegenden Beitrag die Erfahrungen der zehn Lehrpersonen, die im Rahmen ihres Leseunterrichts mit dem Lesetraining FLEDI arbeiteten, zu dokumentieren, wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt. Gemäß Helfferich (2019) gilt das Leitfadeninterview als „eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (S. 669). Zudem wurde den Lehrpersonen vor dem Interview ein Kurzfragebogen ausgehändigt, um personenspezifische Daten erheben zu können.

Insgesamt wurden zehn Online-Interviews durchgeführt. Die Interviews dauerten durchschnittlich 20.9 Minuten, wobei das kürzeste Interview elf Minuten dauerte und das längste einen Zeitrahmen von 46 Minuten umfasste. In Summe liegt ein Datenmaterial von 209 Minuten vor.

Die Transkription der Interviews erfolgte nach den inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018), wobei die Aufzeichnung der Gespräche im Vorfeld digital erfolgte. Es wurde wörtlich transkribiert, Äußerungen im Dialekt wurden hingegen in die österreichische Standardsprache übersetzt.

Zur Interviewtranskription wurde die automatische Spracherkennung aTrain der Universität Graz als Hilfsmittel herangezogen.

4.3 Datenanalyse

Die Auswertung der Daten erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die das Ziel verfolgt, durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen eine protokollierte bzw. festgehaltene Kommunikation zu analysieren und zusammenzufassen (Mayring, 2022).

Das Kategoriensystem für die vorliegende Untersuchung wurde genau bestimmt und aus der Fragestellung abgeleitet. Die Zuordnung der einzelnen Passagen erfolgte anhand der zuvor deduktiv festgelegten Haupt- und Subkategorien. Zur Erstellung des Kodierleitfadens sowie zur Kodierung wurde die Auswertungssoftware MAXQDA 24 verwendet. Nachstehend werden nun die Ergebnisse der qualitativen Studie dargelegt und im Anschluss daran diskutiert.

5. Ergebnisse

5.1 Zur Bedeutung der Wortschatzarbeit im Leseunterricht

Die Bedeutung der Wortschatzarbeit im Leseunterricht wird von den befragten Lehrpersonen sehr unterschiedlich beschrieben. Die Lehrpersonen betonen mehrheitlich die Relevanz sprachsensiblen Unterrichts für die Wortschatz- und Leseförderung in sprachlich heterogenen Klassen. Insbesondere das gezielte Erklären neuer oder schwieriger Wörter wurde von mehreren Lehrpersonen (n = 5) als zentrales didaktisches Element hervorgehoben. Dabei wird betont, dass das wiederholte Aufgreifen und Erklären im Verlauf des Unterrichts wesentlich zur Festigung von Wortbedeutungen beitragen: „(...) die Klärung, was bedeuten Wörter, finde ich andere Wörter, das fördert zum einen einmal die Kinder mit deutscher Muttersprache, die einfach dann, ja, Thesaurus spielen und andere Wörter finden, meist auch sehr einfache Wörter dafür.“ (Interview 3, Absatz 3)

Eine Lehrperson verweist auf die Notwendigkeit, den Unterricht sprachlich reichhaltig und kognitiv anregend zu gestalten, um nicht nur die rezeptiven, sondern auch die produktiven Sprachfähigkeiten der Lernenden zu fördern: „(...) dass schon immer wieder neue Wörter eingebaut werden und die aber kindgerecht und in so einem Zusammenhang, dass es die Kinder gut verstehen und immer wieder in Geschichten oder in Texten einfließen lassen.“ (Interview 6, Absatz 3)

In Bezug auf den sprachsensiblen Unterricht wird lediglich einmal auf die Einbindung unterschiedlicher Sprachvarietäten hingewiesen, etwa durch bewusstes Aufgreifen dialektaler oder herkunftssprachlicher Einflüsse in Wortschatzerklärungen: „(...) jedes Kind einmal dort abholen, wo es steht. Mir ist die Wortschatzübung, also die Wortschatzerarbeitung (...) ganz, ganz wichtig. Weil ich einfach merke, dass die Kinder auch keinen Wortschatz mehr haben (...) Das ist nicht nur für DaZ-Kinder mittlerweile, sondern auch für Kinder mit deutscher Muttersprache.“ (Interview 2, Absatz 3)

Zwei weiteren Lehrpersonen ist die Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt ihres sprachsensibel geführten Unterrichts von Bedeutung: „Sprachsensibler Unterricht ist für mich einerseits eben in Bezug auf andere Erstsprachen (...), weil halt einfach viele Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben in meiner Klasse. Dass ich da aufpasse, welche Worte ich verwende.“ (Interview 5, Absatz 3)

Besonders hervorgehoben wird in diesem Kontext auch die Rolle der Lehrperson als Sprachvorbild (n = 3). Einige Lehrpersonen betonen, dass sie bewusst auf korrektes, klar artikuliertes und elaboriertes Sprechen sowie einen mit Bedacht gewählten Wortschatz achten, um den Kindern sprachliche Strukturen implizit zugänglich zu machen.

Auch im Bereich des wortschatzsensiblen Unterrichtens wird die explizite Erklärung von Wörtern als zentrale Maßnahme genannt (n = 3). Neben der Erklärung unbekannter Begriffe betonen mehrere Lehrpersonen (n = 4), dass sie gezielt auf Wortschatzerweiterung hinarbeiten – etwa durch den Einsatz von Synonymen, Wortfeldern oder die Wiederaufnahme neuer Begriffe in verschiedenen Kontexten.

Auffällig ist hingegen, dass die Unterscheidung zwischen Alltags- und Fachwortschatz im Unterricht von keiner Lehrperson thematisiert wird (n = 0).

5.2 Eingesetzte Methoden bei der Wortschatzarbeit

Die befragten Lehrpersonen beschreiben zur Wortschatzförderung unterschiedliche methodische Zugänge, wobei die Mehrheit die Wortschatzarbeit mit der Erarbeitung der wöchentlichen Lernwörter im Rahmen des Rechtschreibunterrichts verknüpft (n = 6). Dabei stehen primär das korrekte Schreiben und Wiederholen dieser Wörter im Fokus, weniger jedoch eine systematische semantische Vertiefung oder Kontextualisierung. Hierzu berichten die Lehrpersonen: „Das beginnt montags (...), dass einfach der Wortschatz auf vielfältigste Art und Weise erarbeitet wird. Ob jetzt aufbauen, stempeln, aus Texten ausschneiden (...).“ (Interview 9, Absatz 7) „Bei den Rechtschreib-Wörtern habe ich immer ein Wort, das die Kinder nicht kennen.“ (Interview 4, Absatz 11)

Einige Lehrpersonen sprechen ergänzend von spielerischen oder semantisch strukturierten Zugängen: Zwei Lehrpersonen setzen regelmäßig Wortfelder ein, um thematische oder bedeutungsbezogene Wortbeziehungen zu verdeutlichen, während zwei weitere Wortschatzspiele als motivierende Wiederholungsform nutzen. Drei Lehrpersonen greifen zudem gezielt Wörter aus vorgelesenen Texten oder Kinderbüchern auf, um neue Begriffe im literarischen Kontext einzuführen und deren Bedeutung zu klären. Wortschatzarbeit, die sich aus konkreten Handlungssituationen (z.B. im Sachunterricht, bei Projekten oder im Alltag) ergibt, wurde hingegen von keiner der befragten Lehrpersonen erwähnt (n = 0).

Im Hinblick auf die wahrgenommenen Lernkanäle und die methodische Umsetzung zeigen sich Ansätze multimodaler Förderung: Eine Lehrperson hebt den gezielten Einsatz haptischer und körperbezogener Übungen, etwa durch Pantomime, hervor. Drei Lehrpersonen nutzen visuelle Unterstützungen wie Bilder oder Wortkarten, während eine Lehrperson auf akustische Zugänge verweist, etwa durch rhythmisiertes Sprechen oder Reime.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen (n = 8) nimmt eine klare Differenzierung in der Wortschatzarbeit zwischen der ersten und zweiten Grundstufe wahr. Die genannten Gründe dafür sind sehr divergent. Eine Lehrperson meint: „In der Grundstufe I ist die Wortschatzarbeit bei mir nicht so präsent wie in der Grundstufe II.“ (Interview 7, Absatz 13) Sie begründet dies mit dem Fokus auf die Buchstabenerarbeitung auf der Grundstufe I. Den Fokus der Wortschatzarbeit auf der Grundstufe I hingegen beschreibt eine andere Lehrperson: „Der Unterschied ist schon, dass sie manchmal mit Sprachdefiziten aus dem Kindergarten kommen und wir daran arbeiten, dass wir die Kinder so weit hinkriegen.“ (Interview 8, Absatz 11). Zwei Lehrpersonen geben an, zu dieser Frage noch keine fundierten Aussagen treffen zu können, da ihnen bislang die Erfahrung mit beiden Schulstufen fehle.

5.3 Wortschatzarbeit im Rahmen des Leseunterrichts

Die Erhebung zeigt ein heterogenes Vorgehen im Umgang mit unbekanntem Wörtern in Texten vor dem Lesen. Drei Lehrpersonen betonen, gezielt vor der Texterarbeitung potenziell schwierige Wörter aufzugreifen. Dabei identifizieren sie selbst Begriffe, die ihrer Einschätzung nach erklärungsbedürftig sein könnten, oder aktivieren durch gezielte Fragen zur Überschrift das Vorwissen der Kinder, um eine inhaltliche und sprachliche Vorbereitung auf den Text zu ermöglichen.

Zwei Lehrpersonen verneinen ein solches Vorgehen grundsätzlich. Sie geben an, unbekannte Wörter erst im Leseprozess spontan zu thematisieren, nicht aber im Vorfeld gezielt vorzubereiten. Der größte Teil der Lehrpersonen (n = 5) verfolgt ein situativ angepasstes Vorgehen. Sie entscheiden abhängig von der Textsorte und dem Schwierigkeitsgrad, ob eine vorausgehende Wortschatzarbeit notwendig erscheint.

In Bezug auf die Frage, ob Kindern bereits vor dem Lesen Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter vermittelt werden, zeigt sich ein eher zurückhaltendes Vorgehen. Drei Lehrpersonen führen an, keine spezifischen Strategien vorab zu thematisieren. Eine Lehrperson betont jedoch die Aktivierung von Vorwissen als vorbereitende Maßnahme zur Förderung des Textverständnisses. Drei weitere Lehrpersonen setzen auf eine visuelle bzw. kontextuelle Einstimmung durch das Zeigen passender Bilder oder Materialien, um relevante Begriffe im Vorfeld zu verankern.

Deutlich vielfältiger ist das Repertoire an Strategien, das während des Leseprozesses zur Anwendung kommt. Besonders häufig wird das Markieren unbekannter Wörter im Text genannt (n = 4), um zunächst ein Bewusstsein für Verständnislücken zu schaffen. Zwei Lehrpersonen fördern die kontextuelle Erschließung durch Hinweise auf den Textzusammenhang, während eine Lehrperson zusätzlich auf Visualisierungen einzelner Wörter zurückgreift, um semantische Zugänge zu erleichtern.

Hinsichtlich der Strategien zur Wortschließung nennen vier Lehrpersonen das Nachschlagen in digitalen Medien, sieben verweisen auf das klassische Nachschlagen in Wörterbüchern oder Glossaren. Besonders häufig (n = 9) wird jedoch die soziale Dimension des Lernens betont: Die Lehrpersonen legen dabei Wert darauf, dass sich die Kinder unbekannte Wörter gegenseitig erklären.

5.3.1 Wortschatzarbeit im Fachunterricht der Primarstufe

Die Ergebnisse zur Wortschatzarbeit in Mathematik und Sachunterricht zeigen, dass Lehrpersonen sich der sprachlichen Anforderungen in diesen Fächern bewusst sind und Maßnahmen zur Förderung des Fachwortschatzes ergreifen, jedoch mit unterschiedlicher Tiefe und Systematik.

Im Mathematikunterricht geben zwei Lehrpersonen an, zentrale Fachbegriffe explizit zu erklären, indem sie zum Beispiel „(...) sprachlich dazu die ganzen Rechenoperationen begleiten und damit eigentlich Wortschatzarbeit machen.“ (Interview 7, Absatz 23) Fünf Lehrpersonen setzen ergänzend auf Visualisierungen

mathematischer Begriffe. Ebenfalls vier Lehrpersonen berichten, dass sie gemeinsam mit den Kindern ein Mathematik-Wortschatzheft führen, in dem sie wichtige Begriffe sammeln und mit Erklärungen aufschreiben.

Im Sachunterricht zeigt sich eine noch größere methodische Vielfalt. Acht Lehrpersonen nennen die Visualisierung neuer Wörter, etwa durch Bilder, Fotos, Videos oder Legekreise, die im thematischen Kontext eingeführt werden. Sieben erklären, dass neue oder komplexe Begriffe explizit erläutert werden: „Sie kommen, wenn sie etwas nicht wissen.“ (Interview 2, Absatz 19) Fünf Lehrpersonen berichten, dass Schülerinnen und Schüler unbekannte Wörter auch eigenständig erarbeiten, beispielsweise durch Recherchetätigkeiten oder das Arbeiten mit kindgerechten Nachschlagewerken. Nur eine Lehrperson expliziert zudem haptische Zugänge, etwa durch das Begreifen realer Objekte oder Modelle, als ergänzende Methode zur Wortschatzarbeit.

5.3.2 Wortschatzarbeit im Rahmen des Leseförderprogramms FLEDI

Im Rahmen der Erhebung wird auch darauf eingegangen, inwiefern Wortschatzarbeit explizit im Zusammenhang mit dem bearbeiteten fachintegrierenden Leseförderprogramm FLEDI stattfindet. Die Antworten zeigen ein heterogenes Bild, das auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsstrategien schließen lässt. Dabei geben drei Lehrpersonen an, dass sie vor dem Lesen gezielt das Vorwissen der Kinder aktiviert haben. Eine Lehrperson beschreibt: „Wir haben uns das eigentlich zuerst am Computer oder am Laptop in Form von Videos angeschaut, so um was geht's da jetzt eigentlich (...)“ (Interview 9, Absatz 27) Fünf Lehrpersonen verweisen auf Wortschatzarbeit während des Lesens, etwa durch das Klären schwieriger Wörter im Textverlauf oder das Nachschlagen von Begriffen. Dabei bleibt häufig unklar, ob die entsprechenden Maßnahmen im Sinne einer systematisch geplanten Wortschatzförderung initiiert wurden oder ob sie vielmehr situativ-spontan im Unterrichtskontext entstanden sind.

Zwei Lehrpersonen äußern, dass Wortschatzarbeit im Rahmen des Leseförderprogramms FLEDI für sie kaum eine Rolle spielte. Eine weitere Person beschreibt, dass sie aus der Textarbeit Lernwörter ableitet, um diese gezielt im Rechtschreibunterricht weiterzubearbeiten.

Von besonderem Interesse ist die Feststellung, dass das zur Verfügung gestellte Begleitmaterial „Schwierige und eventuell unbekannte Wörter“ von neun Lehrpersonen gar nicht genutzt wurde. Eine Lehrperson erklärt, sie habe lediglich kurz darauf zurückgegriffen, da der Unterrichtsalltag „leider echt stressig“ (Interview 10, Absatz 32) gewesen sei.

5.4 Die Lehrperson im Blick der Wortschatzarbeit: Zwischen Unterstützungsbedarfen und Herausforderungen mit FLEDI

Im abschließenden Teil des Interviews wurden die Lehrpersonen nach ihrem Bedarf an weiteren Materialien zur Unterstützung der Wortschatzarbeit im Rahmen des

Leseförderprogramms FLEDI befragt. Dabei zeigt sich ein geteiltes Meinungsbild: Vier Lehrpersonen äußern ausdrücklich den Wunsch nach zusätzlichem Material. Genannt werden unter anderem Ideen, wie „(...) kleine Sprechblasen neben dem Text, mit den schwierigen Wörtern, die darin vorkommen.“ (Interview 1, Absatz 27) oder der Wunsch nach weiteren Texten mit neuen Themen. Sechs Lehrpersonen geben an, dass sie das vorhandene Material als ausreichend empfanden. Eine von ihnen ergänzt jedoch, „(...) es wäre schön, wenn es das für die zweite Klasse auch schon gäbe.“ (Interview 2, Absatz 25)

Im Anschluss an die Fragen zu den Materialien wird der Bedarf an weiterem fachlichen Input erfasst. Die Lehrpersonen zeigen sich in ihrer Haltung differenziert: Vier Personen geben an, dass sie keinen weiteren fachlichen Input als notwendig erachten, würden jedoch an entsprechenden Fortbildungen trotzdem teilnehmen. Andere Lehrpersonen (n = 5) signalisieren, dass sie weiteren fachlichen Input durchaus als sinnvoll und unterstützend ansehen. Lediglich eine Person verneint den Bedarf an fachlichem Input, zeigte jedoch Interesse an einem Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Die befragten Lehrpersonen wurden auch nach den zentralen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Wortschatzarbeit im Unterricht gefragt. Ein zentrales Thema stellt die Heterogenität der Schülerschaft dar: Sechs Lehrpersonen betonen den hohen Differenzierungsbedarf, der sich aus unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen innerhalb einer Klasse ergibt: „Was für mich manchmal schwierig ist, ist dass die Spanne in meiner Klasse, so wie in jeder Klasse, einfach so groß ist. Vom Wortschatz und von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (...).“ (Interview 5, Absatz 31) Zwei Lehrpersonen geben an, über zu wenig fachdidaktisches Wissen zur Wortschatzarbeit zu verfügen. Zudem wird von einer Lehrperson die begrenzte Zeit im Unterrichtsalltag als Herausforderung genannt. Zwei Lehrpersonen sehen keine besonderen Herausforderungen.

Auf die Frage, wie die Lehrpersonen mit der Heterogenität bei der Wortschatzarbeit in ihrer Klasse umgehen, werden unterschiedliche Strategien und Maßnahmen genannt, mit denen sie versuchen, den divergierenden sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Drei Lehrpersonen setzen auf Kleingruppenarbeit und die dabei gebotene Unterstützung durch eine zweite Lehrperson, um gezielter auf individuelle Lernbedarfe eingehen zu können. Ebenfalls drei Lehrpersonen nennen die Arbeit mit Helfersystemen durch Mitschülerinnen und Mitschüler als Möglichkeit zur Differenzierung: „Bei mir gibt es dann immer Helferkinder und das sind einfach die Kinder, die sich schon auskennen, die schon sprachlich gewandter sind (...) die dann einfach die anderen Kinder unterstützen (...).“ (Interview 5, Absatz 33) Zwei Lehrpersonen nutzen differenziert angebotene Lesetexte oder unterschiedliche Wortschatzangebote im Rahmen von Wochenarbeitsplänen, um auf verschiedene Lernniveaus einzugehen. Weitere genannte Maßnahmen sind der Einsatz von Visualisierungen (n = 1) sowie die Nutzung von diagnostischem Material zur Erhebung individueller Lernstände (n = 1).

Zwei Lehrpersonen geben an, dass sie „zu wenig darauf eingehen“ (Interview 4, Absatz 45).

Im Rahmen der Erhebung wurde auch danach gefragt, inwieweit Lehrpersonen Unterstützungsbedarfe im Bereich der Wortschatzarbeit wahrnehmen. Zwei Lehrpersonen äußern keinen Unterstützungsbedarf, während alle übrigen konkrete Wünsche benennen. Häufig erwähnt wird der Wunsch nach Strategien zur Wortschatzarbeit (n = 4). Fortbildungen zur Heterogenität in der Wortschatzarbeit werden von drei Personen als hilfreich genannt. Zwei Personen wünschen sich Materialien zur Wortschatzarbeit. Einzelne Personen formulieren spezifischere Unterstützungsformen: So wird einmal der Wunsch nach einer Fortbildung zur Wortschatzdiagnostik geäußert, ebenso wie nach einem digitalen Unterstützungsangebot und der Einbindung einer Teamkollegin als Ressource.

Am Ende des Interviews erhielten die Lehrpersonen die Gelegenheit, frei Rückmeldung zu geben. Die dabei geäußerten Aussagen zeichnen ein durchwegs positives Gesamtbild des Leseförderprogramms. Mehrere Lehrpersonen beschreiben das Programm als „eines der besten Projekte überhaupt“ (Interview 2, Absatz 35) und „wirklich gut durchdacht“ (Interview 5, Absatz 37), wobei insbesondere die Qualität der enthaltenen Texte hervorgehoben wird. Diese würden von den Kindern gerne gelesen, „weil sie auch etwas erfahren, was sie erfahren möchten“ (Interview 2, Absatz 35), was auf eine hohe motivationale Wirkung des Materials schließen lässt. Auch die Konzeption und langfristige Entwicklung des Programms finden Anerkennung: „Man merkt, dass sehr lange daran gearbeitet wurde.“ (Interview 5, Absatz 37)

6. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zur Wortschatzarbeit im Kontext des Leseförderprogramms FLED1 an Grundschulen liefert aufschlussreiche Einblicke in die gegenwärtige Praxis, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe im Unterricht. Im Zentrum der Diskussion wird vor allem die massive Diskrepanz zwischen abstrakter Einschätzung der Wichtigkeit einer Wortschatzarbeit und der konkreten Umsetzung im Unterricht der Primarstufe stehen.

Die Ergebnisse zur Bedeutung der Wortschatzarbeit verdeutlichen, dass Lehrpersonen eine sprach- und wortschatzsensible Unterrichtsgestaltung, insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, grundsätzlich anerkennen und im Sinne einer sozialen Erwünschtheit deren Wichtigkeit hervorheben. Unter anderem das bewusste Erklären von Wörtern sowie die eigene Rolle als sprachliches Vorbild werden als bedeutsam eingeschätzt und auch im Unterricht praktiziert. Gemäß den im Kapitel 2.3 vorgestellten Ansätzen zur Wortschatzarbeit (Motsch & Ulrich, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2018) entspricht diese Vorgehensweise aber lediglich der ersten Phase „Wörter und Formulierungen kontextbezogen einführen“. Unbekanntere Wörter sollen dabei nicht nur bezüglich ihrer Form und Bedeutung untersucht, 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 (Haushofer & Benischek, 2020).

Dennoch zeigt sich eine Diskrepanz zwischen theoretischer Einsicht und praktischer Umsetzung: Der gezielte Einsatz von Diagnoseinstrumenten zur Wortschatzfeststellung findet kaum statt, was auf fehlendes Wissen über geeignete Materialien sowie Priorisierungen zugunsten anderer Kompetenzbereiche (z.B. Rechtschreibung) zurückgeführt wird. Für Mathiebe (2019) gibt es weder „ausreichend spezifische Diagnostikinstrumente noch umfassende und wirksame didaktische Konzepte zur Förderung des Wortschatzes“ (S. 95).

Die Erhebung macht ferner deutlich, dass die Wortschatzarbeit häufig an den wöchentlich erarbeiteten Rechtschreibwortschatz gebunden ist, während systematische Methoden zur Wortschatzerweiterung oder inferenzfördernde Strategien beim Lesen nur punktuell zum Einsatz kommen. Dies zeigt sich etwa in problematischen Aussagen wie jenen zum Stempeln von Wörtern (siehe Kapitel 5.2), die nicht als Wortschatzarbeit bezeichnet werden dürfen, sondern vielmehr eine Möglichkeit zur Rechtschreibarbeit darstellen (Leßmann, 2025).

Hoffmann (2022) betont, dass die Auswahl des zu übenden Wortschatzes sich an inhaltlichen Schwerpunkten, semantischen Relationen und der Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen orientieren sollte. Die Fähigkeit, unbekannte Wörter über Kontextelemente, Wortbestandteile oder syntaktische Strukturen zu erschließen, ist keineswegs selbstverständlich, sondern erfordert eine systematische, didaktisch fundierte Begleitung durch die Lehrperson (Artelt et al., 2005).

Gerade die Wortschatzarbeit im Fachunterricht ist besonders wertvoll, weil Wortschatzarbeit dann lernwirksam ist, wenn sie semantische Netzwerke aufbaut, also Wörter systematisch miteinander in Beziehung setzt (Pohl, 2022). Trotz des Bewusstseins für sprachliche Heterogenität bleibt deren Berücksichtigung im (Fach-)Unterricht, wie in Kapitel 5.3.1 beschrieben, eine große Herausforderung – insbesondere hinsichtlich Differenzierungsmöglichkeiten und Zeitressourcen.

Besonders aufschlussreich ist die ambivalente Haltung zum angebotenen Begleitmaterial des Leseförderprogramms FLEDl: Trotz positiver Rückmeldungen zur Qualität des Gesamtprogramms wurde das spezifische Material zur Wortschatzarbeit nur vereinzelt genutzt. Gründe dafür liegen u.a. im Zeitdruck. Gleichzeitig formulieren mehrere Lehrpersonen den Wunsch nach zusätzlichen, gezielt einsetzbaren Materialien und Fortbildungsangeboten – insbesondere zu Wortschatzdiagnostik, methodischer Umsetzung sowie zum Umgang mit Heterogenität.

Insgesamt belegt die Studie, dass Wortschatzarbeit von Lehrpersonen zwar als wichtiger Bestandteil von Leseförderung wahrgenommen wird, es jedoch an konkreter Umsetzung, methodischer Sicherheit und diagnostischer Fundierung mangelt. Jene Kompetenzen, die Haushofer und Benischek (2020), wie in Kapitel 2 ausgeführt, aber bei der Wortschatzerarbeitung von Lehrkräften fordern.

Die Studie liefert damit eine empirisch fundierte Grundlage für die Weiterentwicklung des fachintegrierenden Leseförderprogramms FLEDI. Gleichzeitig wird deutlich, dass Maßnahmen notwendig sind, um wirksame Konzepte zur Diagnose und Förderung des Wortschatzes in der Grundschule zu etablieren.

7. Implikationen für die Praxis

Aus den Befunden ergeben sich zentrale Handlungsansätze für die Gestaltung einer wirksamen Wortschatzförderung im Leseunterricht der Primarstufe. Zunächst ist es wesentlich, dass die Vermittlung von Wörterschließungsstrategien systematisch in den Unterricht integriert wird. Damit Kinder zum lexikalischen Inferieren angeregt werden, braucht es zunächst ansprechende Texte, die die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler erhöhen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass unbekannte Wörter ignoriert werden (Juska-Bacher et al., 2024). FLEDI scheint hier, gemäß den Rückmeldungen der Lehrpersonen, eine gute Grundlage zu schaffen. Soll das Wort aber nicht nur entschlüsselt, sondern auch im mentalen Lexikon verankert werden, braucht es ausreichend Wiederholung sowohl in rezeptiver als auch produktiver Hinsicht (Beck et al., 2013). Kinder sollten darin unterstützt werden, unbekannte Wörter durch kontextuelle Hinweise, morphologische Elemente oder syntaktische Strukturen zu erschließen, wobei diese Strategien explizit eingeführt, geübt und reflektiert werden müssen (Juska-Bacher et al., 2024). Dabei führt das ÖSZ (2024) an, dass Lehrpersonen lernwirksame Zielwörter auswählen, diese kontextualisiert einführen und durch wiederholte vernetzte Anwendungen in unterschiedlichen Situationen sichern sollten. Vor allem im Fachunterricht sollte diese vernetzte Anwendung mittels Visualisierungstechniken im Fokus stehen. Dass dies aktuell in der Praxis noch kaum der Fall ist, haben die Ergebnisse der Befragung eindeutig bestätigt. Gründe dafür liegen laut Literatur in einer Überforderung durch derartige Herangehensweisen (Hilbert et al., 2008). Um diese kognitive Belastung seitens der Lehrpersonen zu reduzieren, braucht es gerade in der Aus-, Fort- und Weiterbildung Angebote, die derartige Verstehenshilfen gezielt thematisieren.

Die Auswahl der Zielwörter sollte dabei lernwirksam begründet sein, etwa durch deren funktionale Relevanz im Text oder ihre Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen (Artelt et al., 2005). Besonders hilfreich ist dabei auch der bewusste Einsatz von Strategiekarten, Laut-Denken-Phasen oder angeleiteten Übungsformaten, die eine metakognitive Auseinandersetzung mit Sprache fördern (Stephany, 2023). Auch die Verbindung von rezeptiven und produktiven Aufgabenstellungen (z.B. Worterklärungen, Verwendung in eigenen Sätzen, Transfer in neue Kontexte) sollte gezielt geplant und begleitet werden (Lehmann et al., 2023). Damit dies aber gelingen kann, müssen sich Lehrpersonen einerseits der zentralen Bedeutung der Wortschatzarbeit in ihrem (Lese-)Unterricht bewusst sein, und andererseits Methodenkompetenz aufweisen, um den Inferenzprozess adäquat unterstützen und so zu einer Verbesserung des Leseverstehens bei ihren Schülerinnen und Schülern aktiv beitragen zu können.

Basierend auf den in Kapitel 2.3 vorgestellten Dimensionen der Wortverarbeitung von Motsch und Ulrich (2012) sowie Reber und Schönauer-Schneider (2018) werden, diesen Beitrag abschließend, konkrete Vorschläge für die Wortschatzarbeit im (fachintegrierenden) Leseunterricht der Primarstufe geliefert. Die nachfolgenden Übungen fördern dabei das kontextuelle Erschließen, die semantische Vernetzung sowie das strategische Lernen und lassen sich direkt in den Unterricht integrieren.

7.1 Wortschatz-Memory mit Realgegenständen

Ziel: Förderung der semantischen Vernetzung und phonologischen Bewusstheit

Beschreibung: Kinder spielen ein Memory-Spiel mit Karten, die jeweils ein Bild eines Realgegenstandes und das entsprechende Wort zeigen. Beim Aufdecken der Karten benennen die Kinder die Gegenstände und diskutieren deren Eigenschaften, Verwendung und Assoziationen.

7.2 Wortfeld-Bingo

Ziel: Erweiterung des Wortschatzes durch thematische Vernetzung

Beschreibung: Bingo-Karten mit Bildern oder Wörtern aus einem bestimmten Themenbereich (z.B. Obst, Tiere) werden für die Kinder erstellt. Die Kinder hören Beschreibungen oder sehen Hinweise und markieren die entsprechenden Felder auf ihrer Karte. Dies fördert das Verständnis und die Anwendung neuer Wörter im Kontext.

7.3 Wortschatz-Ketten

Ziel: Förderung der semantischen Vernetzung und des strategischen Lernens

Beschreibung: Ein Kind nennt ein Wort, und das nächste Kind muss ein verwandtes Wort finden, z.B. ein Synonym, Antonym oder ein Wort aus dem gleichen Wortfeld. Die Kette wird fortgesetzt, bis keine weiteren Wörter mehr gefunden werden.

7.4 Wortschatz-Portfolio

Ziel: Dokumentation und Reflexion des Wortschatzerwerbs

Beschreibung: Kinder führen ein Portfolio, in dem sie neue Wörter sammeln. Zu jedem Wort notieren sie die Bedeutung, ein Beispiel, ein Bild und gegebenenfalls ein Synonym oder Antonym. Dies fördert die bewusste Auseinandersetzung mit neuen Wörtern und deren Anwendung.

7.5 Wortschatz-Detektive

Ziel: Förderung der kontextuellen Bedeutungserschließung und des strategischen Lernens.

Beschreibung: Die Kinder erhalten ein unbekanntes Wort und müssen durch Fragen, Kontextanalyse und Assoziationen die Bedeutung des Wortes herausfinden. Sie können dabei Hinweise aus einem Text, Bildern oder der Umgebung nutzen.

Durch die Kombination dieser Ansätze und Dimensionen werden Kinder befähigt, Wörter nicht nur rezeptiv zu verstehen, sondern aktiv und flexibel in

unterschiedlichen Kommunikations- und Lernkontexten anzuwenden. Aktuelle empirische Befunde zeigen, dass Kinder unbekannte Wörter vor allem kontextbasiert erschließen und dass die gezielte Förderung dieser Strategien das Leseverständnis signifikant unterstützt (Juska-Bacher et al., 2022). Harmon und Wood (2018) betonen zusätzlich, dass Schlüsselbegriffe in allen Fächern vorab eingeführt, mehrfach in unterschiedlichen Kontexten geübt und elaborativ verarbeitet werden sollten, um Textverständnis und fachliches Lernen zu unterstützen – eine Perspektive, die sich auch auf die Primarstufe und die fächerübergreifende Wortschatzarbeit übertragen lässt. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Wortschatzarbeit und Leseförderung systematisch und fächerübergreifend umgesetzt werden sollten, um sowohl die semantische Vernetzung als auch strategisches Lernen nachhaltig zu fördern.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, Ch., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:25990>
- Bachmann-Stein, A. & Stein, S. (2022). Theoretische Grundlagen: Wortschatz und mentales Lexikon. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 50–58). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, J. & Müller, A. (2005). Lesen beobachten und fördern. *Praxis Deutsch*, 32, 6–13.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life*. The Guilford Press.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–104). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250-259.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Hrsg.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (S. 34–50) The Guilford Press.
- Bildungsdirektion Steiermark (2023). Sprachsensibler Unterricht. Abgerufen am 25.10.2025 von https://www.bildung-stmk.gv.at/unterricht/sprachliche-bildung/sprachsensibler_unterricht.html
- Chang, K. E., Sung, Y.-T. & Chen, I.-D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5–23. <https://doi.org/10.1080/00220970209602054>

- Chilla, S. & Hamann, C. (2021). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den inklusiven Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 105–126.
- Connolly, T. (2019). *Die Förderung vertiefter Lernprozesse durch Sachfachliterarität: Eine vergleichende Studie zum expliziten Scaffolding kognitiver Diskursfunktionen im bilingualen Chemieunterricht am Beispiel des Erklärens*. Dissertation Universität Mainz.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 53–67.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Diversität in der Entwicklung des Lesens. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 3–21). Springer VS.
- Giesau, M. & Woerfel, T. (2018). Basiswissen: Sprachsensibler Unterricht. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen am 02.05.2025 von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 7–18). Waxmann.
- Graesser, A. C., Louwerse, M. M., McNamara, D. S., Olney, A., Cai, Z. & Mitchell, H. H. (2007). Inference Generation and Cohesion in the Construction of Situation Models: Some Connections with Computational Linguistics. In F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (Hrsg.), *Higher Level Language Processes in the Brain. Inference and Comprehension Processes* (S. 289–311). Lawrence Erlbaum.
- Harmon, J. & Wood, K. (2018). The Vocabulary–Comprehension Relationship across the Disciplines: Implications for Instruction. *Education Sciences*, 8(3), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci803010>
- Haushofer, B. & Benischek, I. (2020). Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz: Eine empirische Untersuchung bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Bachelorstudiums Primarstufe sowie Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe. R&E-SOURCE. Abgerufen am 02.05.2025 von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/901>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 559–574). Springer VS.

- Hilbert, T., Nückles, M., Renkl, A., Minarik, C., Reich, A. & Ruhe, K. (2008). Concept Mapping zum Lernen aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 119–125. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.2.119>
- Hoffmann, M. (2022). Textorientierte Wortschatzarbeit. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 60–175). Schneider Verlag Hohengehren.
- Höfler, M., Woerfel, T. & Vasylyeva, T. (2024). Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 449–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3>
- Juska-Bacher, B., Brugger, L. & Lingg, M. (2024). Wie Drittklässler:innen beim Lesen unbekannte Wörter entschlüsseln oder „einfach schnell geraten“? Abgerufen am 21.05.2025 von https://phrepo.phbern.ch/7157/1/Juska-Bacher_Brugger_Lingg_2024_Wie_Drittkl_sslerrinnen_beim_Lesen_unbekannte_W_rter_entschl_sseln.pdf
- Juska-Bacher, B., Zangger, Ch. & Röthlisberger, M. (2022). Methoden zur differenzierten Auswertung von Wortschatzkompetenzen und ihre Bedeutung für das frühe Lesen. Abgerufen am 15.05.2025 von <https://www.researchgate.net/publication/357969409>
- Lehmann, A., Pilz, A. & Sarich, T. (2013). Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. LISUM-Material zum sprachsensiblen Fachunterricht. Abgerufen am 02.05.2025 von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1–18). Hogrefe.
- Leßmann, B. (2025). Sprache untersuchen. Wörter zerlegen – bauen – stempeln. Abgerufen am 16.05.2025 von <https://www.beatelessmann.de/rechtschreiben/sprache-untersuchen/woerter-zerlegen-bauen-stempeln.html>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language teaching Publications.
- Mathiebe, M. (2019). Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe I – Plädoyer für eine textorientierte Perspektive. *Forschung Sprache*, 3, 94–106.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Mesch, B., Radvan, F. & Rothstein, B. (Hrsg.). (2019). *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider.
- Miller, G. A. (1993). *Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik*. Spektrum der Wissenschaft.

- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012). Effects of the strategy therapy „Lexikon Pirat“ on lexical deficits at preschool age: A randomized controlled trial. *Child Language and Therapy*, 28(2), 159–175. <https://doi.org/10.1177/0265659011432943>
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, R. Barr, P. D. Pearson & P. Mosenthal (Hrsg.), *Handbook of reading research*. Volume III (S. 269–284). Erlbaum.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). (2024). Sprachsensibler Unterricht. Abgerufen am 02.05.2025 von <https://www.oesz.at/themen/deutsch-als-bildungs-und-zweitsprache/sprachsensibler-unterricht/>
- Ouellette, G. P. (2006). What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (S. 227–247). Blackwell.
- Perfetti, C. A. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–27.
- Philipp, M. (2012). Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. Abgerufen am 30.06.2025 von http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/462/2012_1_Philipp.pdf
- Pohl, I. (2022). Semantikorientierte Wortschatzarbeit. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 176–190). Schneider Verlag Hohengehren.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Auflage). Schneider Hohengehren.
- Röthlisberger, M., Schneider, H. & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(5), 359–374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>
- Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 259–278.
- Sprachensible Schulentwicklung (o.J). Wortschatzarbeit in der sprachsensiblen Schule. Abgerufen am 04.05.2025 von

https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/wortschatz_uebersichtsartikel_optimized.pdf

- Stabler, E., Mandl, K., Hammer, K. & Waldmüller, K. (im Erscheinen). *Bedingungen für eine erfolgreiche Implementierung einer fachintegrierenden Leseförderung: Eine qualitative Untersuchung zum Lesetraining FLEDI 4*. Waxmann. [Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript]
- Steinhoff, T. (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 14(27), 33–52.
- Stephany, S. (2023). Leseverstehensprozesse im sprachsensiblen Unterricht. *Leseforum.ch*, (1), 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/1/778>
- Stracke, I. (2004). *Einsatz computerbasierter concept maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Chemischen Gleichgewichts*. Waxmann.
- Ulrich, W. (2022). Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 33–49). Schneider Verlag Hohengehren.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press. <https://doi.org/10.2307/415483>
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25.

MANDL KARIN BEd MEd, ist Professorin im Bereich Sprache und Literalität an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sprachförderung und inklusiver Leseunterricht.

STABLER ELISABETH Mag.^a BSc MSc BEd Bakk.phil. PhD, ist Professorin im Bereich Sprache und Literalität an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind fachintegrierenden Leseförderung und inklusiver Leseunterricht.