

ELISABETH HERUNTER**„Kenn’ ich nicht ...“ – strukturierter und evidenzbasierter Wortschatzaufbau im Klassensetting****Abstract**

The aim of the following article is to present possibilities of observing and documenting vocabulary development based on the knowledge of developmental steps, dimensions and influencing factors in vocabulary acquisition. In doing so, classroom-based language level observations and more specific procedures can be used separately or in combination. The main points, the focus of observation, and the advantages and disadvantages of individual procedures are summarized in the following article in the first section.

The second section is devoted to the essential elements of didactics in the area of lexis and semantics. From various evaluated remedial concepts and teaching principles elements for vocabulary work in inclusive classroom settings are derived. Regardless of the underlying cause of the vocabulary level (German as a second language, need for language support in the case of an existing language development disorder, educational remoteness of the parents' home, cognitive impairment), possibilities for immanent support are presented and general principles of qualitative and quantitative vocabulary development are shown to ensure the transfer of theoretical concepts into daily practice.

In this individual support process, digital formats can be used in a supportive manner. These are shown for specific areas of vocabulary development and described by way of example. Finally, essential media-didactic, linguistic and developmental-psychological aspects for the evaluation and integration of tools for vocabulary expansion and differentiation are found.

Key words

Language learning, language education, language development, vocabulary acquisition, vocabulary deficit, vocabulary building, mental lexicon, semantics.

Einleitung und theoretischer Rahmen

Aktive und passive Wortschatzleistungen sind zentrale Komponenten im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“. Sie gelten als wesentliche Bausteine für die Teilhabe jedes Kindes, die sozial-emotionale Entwicklung und Interaktion und stehen in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg (vgl. Glück & Spreer, 2015; Rose, Ebert & Weinert, 2016). Differenzierte Begriffe zu verstehen und aktiv zu verwenden, ist die notwendige Voraussetzung für unterschiedliche Sprachhandlungen wie Erzählen, Beschreiben, Fragen, Vermuten, Erklären und Begründen (Kammermeyer, Göbel, King, Lämmerhirt, Leber, Metz & Roux, 2018, S. 27).

Die Prinzipien der Wortschatzarbeit in den täglichen Unterricht zu integrieren, sollte daher für jede Lehrperson selbstverständlich sein, um sprachförderlich zu interagieren und allen Kindern dadurch die bestmögliche Teilhabe zu bieten. Das Ziel dieser immanenten Wortschatzförderung ist die Automatisierung und Sicherung des vorhandenen und die Differenzierung und der Aufbau eines weiterführenden Wortschatzes (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 102).

Ein Verstehen von ca. 4.000 Wörtern reicht laut Glück (2000, zit. nach Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 99) aus, um bereits 95% der sprachlichen Äußerungen verstehen zu können. Dabei ist besonders auf eine Einführung von bildungssprachlichen, differenzierten Begriffen zu achten, da diese für das Verständnis von Arbeitsaufträgen unerlässlich und somit wesentlich für den Erwerb der Bildungssprache und den Schulerfolg sind (Kammermeyer et al., 2018, S. 31).

Der folgende Beitrag versucht, allgemeingültige Prinzipien und didaktische Schnittstellen in der (alltagsintegrierten) Sprachförderung und der Sprachheilpädagogik, dem sprachbewussten/-sensiblen Unterricht und der Sprachtherapie zu vernetzen, welche unabhängig von der zugrundeliegenden Ursache des geringen Wortschatzumfangs (Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderbedarf bei vorliegender Sprachentwicklungsstörung, Bildungsferne des Elternhauses, kognitive Beeinträchtigung) als Grundlage für immanente qualitative und quantitative Wortschatzerweiterung gelten und im inklusiven Unterricht integriert werden (sollten).

Quantitative und qualitative Entwicklung des Wortschatzes

Innerhalb einer Schulklasse unterscheiden sich Kinder aus verschiedenen Gründen hinsichtlich ihres Wortschatzumfangs und ihrer Fähigkeit, bereits erlernte Wörter abzurufen, deutlich. So können die Wortschatzleistungen im Rahmen einer Mehrsprachigkeit, einer bestehenden Sprachentwicklungsstörung bzw. -verzögerung, einer neurogenen oder tiefgreifenden Entwicklungsstörung (Autismus) und anderen individuellen Variablen beeinflusst werden (Pomnitz & Rupp, 2013, S. 36ff.; Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 82).

Wortwissen wird in unserem mentalen Lexikon innerhalb eines Netzwerkes gespeichert, welches mehr oder weniger komplex ist. Je differenzierter die Abgrenzung und Einordnung des Begriffs, desto komplexer, tiefer und besser wird das jeweilige Wort gemerkt. Durch intensive Elaboration neuer Begriffe entstehen Beziehungen zu bereits bekannten Wörtern und Knotenpunkte, welche zusammen ein Begriffsnetz ergeben. Dieses Begriffsnetz ermöglicht wiederum ein präziseres Einspeichern neuer Begriffe und ein schnelleres Abrufen bereits gespeicherter Wörter (Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 27ff.).

Reber und Wildegger-Lack (2020, S. 62) beschreiben die Verbindungen und Informationen, die im Idealfall bei einem lexikalischen Eintrag miterarbeitet, gespeichert und verknüpft werden. Dabei werden die Informationen zu jedem neuen Wort hinsichtlich der Wortform (graphemisch, morphologisch, phonologisch) und des Inhalts (prozedural, episodisch, semantisch) unterschieden. In Abbildung 1 werden mögliche Informationen und Assoziationen, die zum Wort „Apfel“ im mentalen Lexikon netzwerkartig abgespeichert werden, dargestellt.

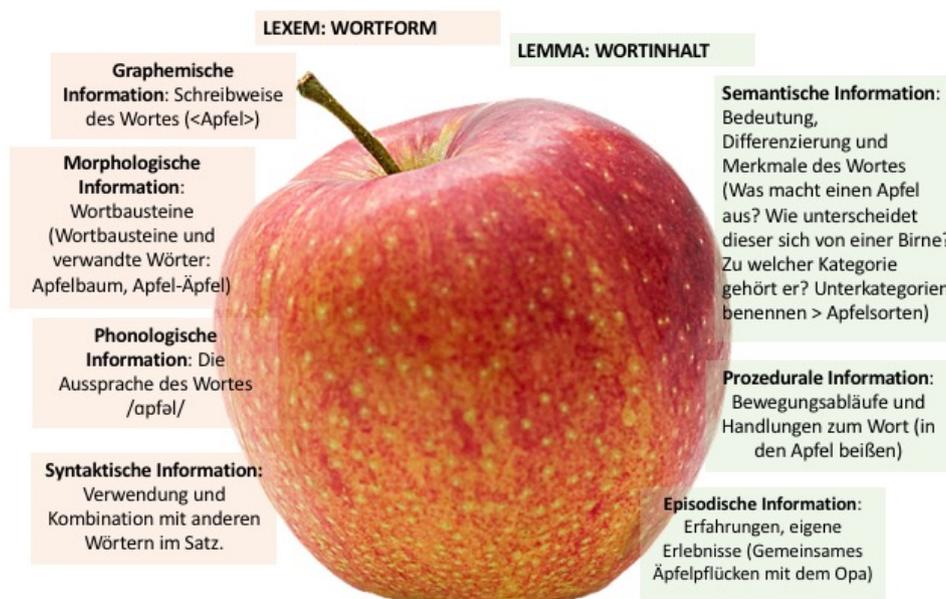


Abb. 1: Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) eines Worteintrags im mentalen Lexikon (in Anlehnung an Reber & Wildegger-Lack, 2020, S. 62) (Bild: pixabay)

Betrachtet man die **quantitative Wortschatzentwicklung**, so ist festzustellen, dass die passiven Verständnisleistungen dabei in jedem Alter größer sind als die aktiv produzierten Wörter. Die interindividuellen Unterschiede sind bereits bei Kindern zu Schuleintritt enorm. So liegt der Wortschatz bei sechsjährigen Kindern zwischen 3.000 und 6.000 aktiv gebrauchten Wörtern und einem Wortverständnis zwischen 9.000 und 14.000 Wörtern. Bis zu 3.000 neue Wörter werden von Schulkindern in den ersten fünf bis sechs Schuljahren in ihrem mentalen Lexikon pro Jahr abgespeichert (Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 20).

Qualitativ setzt sich das mentale Lexikon im Erwachsenenalter aus einer stets wachsenden Anzahl von Inhalts- (60% Nomen, 30% Verben und ca. 10% Adjektive und Adverbien) und Funktionswörtern (ca. 200 Präpositionen, 100 Pronomen, Artikel, Konjunktionen, Zahlenwörter und Interjektionen), welche eine geschlossene Klasse darstellen und daher nicht erweiterbar sind, zusammen (Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 22). Diese Komposition der unterschiedlichen Wortarten sollte sich auch in der Wortschatzarbeit widerspiegeln (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 103).

Im ungestörten Wortschatzerwerb zeigen sich deutliche qualitative Veränderungen innerhalb der Differenzierung von Wörtern und beim Ausbau von taxonomischen Strukturen innerhalb der kindlichen Entwicklung vom Vorschul- zum Schulalter. Während zu Beginn des Spracherwerbs vermehrt konkrete Inhaltswörter, Objektwörter (Nomen) und lexikalische Morpheme verwendet werden, werden mit Schuleintritt immer mehr komplexe morphologische und inhaltlich abstrakte Wörter eingesetzt und von den Kindern selbstständig, nach ihrem vorhandenen Wissen um Wortbildungsregeln, gebildet (Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 23). Innerhalb der Bildungssprache zeigen sich zunehmend abstrakte Begriffe (z. B. „Hoffnung“), Komposita aus Substantiven („Lichtschranke“) und Adjektiven („gutgläubig“), Fachbegriffe („subtrahieren“), Verben mit Präfixen („zer-, ab-, aufreißen“) und ein deutlicher Anstieg im Verstehen und Verwenden von Adverbien und Präpositionen (Köhne et al., 2015; Sterner, Skolaude, Ruberg & Rothweiler, 2014; Tietze et al., 2016; Wildemann & Rathmann, 2015; alle zit. nach Kammermeyer et al., 2018, S. 32).

Kinder, die mehr als eine Sprache erwerben, verfügen, wenn der Wortschatz aus ihren Sprachen zusammengenommen wird, in der Regel über einen mindestens gleich großen Wortschatz in ihrem mentalen Lexikon (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013, S. 25). Dabei können sich bereichsspezifische Unterschiede beim Beherrschen von Vokabular zeigen, welches dadurch nicht immer in beiden Sprachen zur Verfügung steht (Scharff, 2013, S. 85). Ein multilingualer Spracherwerb (simultan oder sukzessiv) stellt per se keinen Risikofaktor für eine spezifische Sprachentwicklungsstörung dar (Tracy, 2007), allerdings können Sprachentwicklungsstörungen auch bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, ebenso wie bei monolingual aufwachsenden Kindern, auftreten. Liegt eine solche Sprachentwicklungsstörung vor, zeigt sich diese in allen erworbenen Sprachen und manifestiert sich dort vor allem im Bereich der grammatikalischen Strukturen, welche mühsam und abweichend erworben werden. Semantische und phonologische Schwierigkeiten treten meist hinzu (Schmidt, 2014, S. 58).

Wortschatzleistungen im Klassensetting erheben und beschreiben

Im förderdiagnostischen Prozess stellen die Diagnostik, Beobachtung und Erhebung des IST-Standes, die anschließende Ableitung von Fördermaßnahmen sowie die begleitende Evaluation gewählter Maßnahmen Kernelemente dar. Diese

können aber nicht losgelöst von bestehenden Rahmenbedingungen (schulische, familiäre, administrative) und zugrundeliegenden Werten und Zielen des schulischen und familiären Umfelds interpretiert und gesetzt werden (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2017, S. 19f.).

Beim diagnostischen Vorgehen sollte von der allgemeinen und weniger differenzierten Unterrichtsbeobachtung (siehe dazu Tab. 1; z. B. USB-DaZ), Klassenscreenings (z. B. GraWo) über (sprach-)kriteriengeleitete Schüler*innenbeobachtungen (z. B. Kompetenzprofile Sprache) im Bedarfsfall hin zu meist aufwendigeren sprachlichen Einzeltestverfahren (z. B. WWT 6–10) vorgegangen werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 22ff.).

Die folgende Zusammenstellung von Erhebungs- und Beobachtungsverfahren fokussiert in dieser diagnostischen Phase die expressiven und rezeptiven lexikalisch-semantischen Leistungen, welche einen wesentlichen Bereich der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes darstellen. Natürlich bedarf es zur Beschreibung des allgemeinen sprachlichen Entwicklungsstandes der Beobachtung weiterer linguistischer Ebenen und wesentlicher (sprach-)anamnestischer Informationen.

Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr soll sie in Österreich gängige und im schulischen Alltag umsetzbare Wege der Erhebung des kindlichen Wortschatzes aufzeigen. Die Verfahren können von der Klassenlehrperson, je nach Verfahren, im Klassen- und/oder Einzelsetting umgesetzt werden.

Verfahren/ Instrument	Einsatzbereich (Alter/Klassenstufe)	Beschreibung	Vor-/Nachteile	Bezugsquellen
Unterrichtsbeobachtung				
USB-DaZ (Wortschatz) (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014)	Empfohlen für die Primar- und Sekundarstufe I und II	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung und kriteriengeleitete Dokumentation des aktiven und passiven Wortschatzes hinsichtlich des qualitativen Entwicklungsstandes für Lernende von Deutsch als Zweitsprache. ¹	+ Ressourcenorientierte qualitative Beobachtung der Sprachkompetenzen + Passgenaue Förderableitung durch Förderempfehlungen, die ebenfalls kostenlos downloadbar sind bzw. kostenlos bestellt werden können. + Unterrichtsbegleitende Durchführung – keine Normierung	Kostenlos downloadbar oder gedruckt: www.pubshop.bmbwf.gv.at
Kriteriengeleitete Dokumentation				

Kompetenzprofile Sprache (Kompetenzprofil 4: Wortschatz) (Reber & Schönauer-Schneider, 2018)	Ohne Angabe	Kriteriengeleitete Beobachtung des aktiven und passiven Wortschatzes, der Wortfindung und der vom Kind angewandten Strategien.	+ Strukturierte Beobachtung der produktiven/rezeptiven Wortschatzleistungen eines Kindes bzw. der gesamten Klasse + Unterrichtsbegleitende Durchführung	Kostenlos abrufbar: Online-Material http://www.reinhardt-verlag.de
Klassenscreening				
GraWo (Seifert, Paleczek, Schwab & Gasteiger-Klicpera, 2017)	1.–3. Klasse (jeweils innerhalb der ersten und letzten sechs Wochen der 1./2./3. Klasse normiert)	Grazer Wortschatztest: Screeningverfahren zur Erhebung des rezeptiven Wortschatzes in sprachlich heterogenen Klassen. Die Aufgabenstellungen sind Wort-Bild-Zuordnungen, deren korrekte Antworten quantitativ und deren inkorrekte Antworten qualitativ hinsichtlich der Wahl des Distraktors ausgewertet werden können.	+ Geringer Zeitaufwand in der Durchführung und Auswertung (20 bis 45 Min., je nach Art der Auswertung) + Jahrgangsspezifische Prozentrangwerte + Zusätzlich getrennte Normen für Kinder mit DaZ + Als Einzel- und Klassentest durchführbar	https://www.testzentrale.de/shop/grazer-wortschatztest.html Test komplett: 100€
Einzeltestverfahren				

<p>WWT 6–10 (Glück, 2011)</p>	<p>Kinder im Alter von 5;6 bis 10;11 Jahren.</p>	<p>Wortschatz und Wortfindungstest: Normiertes Einzeltestverfahren, welches die aktiven und passiven Wortschatzleistungen quantitativ und qualitativ (Fehleranalysen) anhand von Bildbenennungsaufgaben erhebt. Nicht korrekte Antworten werden qualitativ interpretiert und dienen als Grundlage für weiteres sprachtherapeutisches Vorgehen bzw. die Wahl des lexikalisch-semantischen Förderschwerpunkts.</p>	<p>+ Alters- und Klassennormen – Hoher Zeitaufwand (Langform 45 Min., Kurzform 20 Min.) – Einzeltestverfahren – Normen lediglich für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Teile des Tests sind allerdings auch für Kinder mit türkischer Erstsprache entwickelt worden)</p>	<p>Fehler! Linkreferenz ungültig.</p>
-----------------------------------	--	--	---	--

¹Die qualitative Ausdifferenzierung des Wortschatzes hin zur Beherrschung und Verwendung eines Bildungs- und Fachwortschatzes passiert auch im Erstspracherwerb in dieser Reihenfolge (vgl. Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 21ff.), weshalb die Meilensteine zur Wortschatzentwicklung für alle Kinder der Klasse, unabhängig von der Erstsprache, verwendet werden können.

Tab.1: Beobachtungs- und Testinstrumente im Bereich des Wortschatzes für das schulische Setting in der Primarstufe

Fachdidaktische Hintergründe bei der Erarbeitung von Wörtern

In zahlreichen Interventionsstudien haben sich drei wesentliche Ansätze für den Auf- und Ausbau lexikalisch-semantischen Wissens herauskristallisiert (vgl. Motsch & Ulrich, 2012; Reber, Schönauer-Schneider, 2018; Siegmüller, 2008; Siegmüller, Schröders, Sandhop, Otto & Herzog-Meinecke, 2010), welche je nach Ausgangslage der Wortschatzleistungen und Schwerpunktsetzung in der Förderung und im Unterricht unterschiedlich gewichtet werden können (vgl. Glück & Elsing, 2014, S. 177; Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 99ff.). Abbildung 2 stellt, ausgehend von den Leistungen im expressiven und/oder rezeptiven Wortschatz des jeweiligen Kindes, sinnvolle Handlungsableitungen in der didaktischen Schwerpunktsetzung im Förderprozess dar.

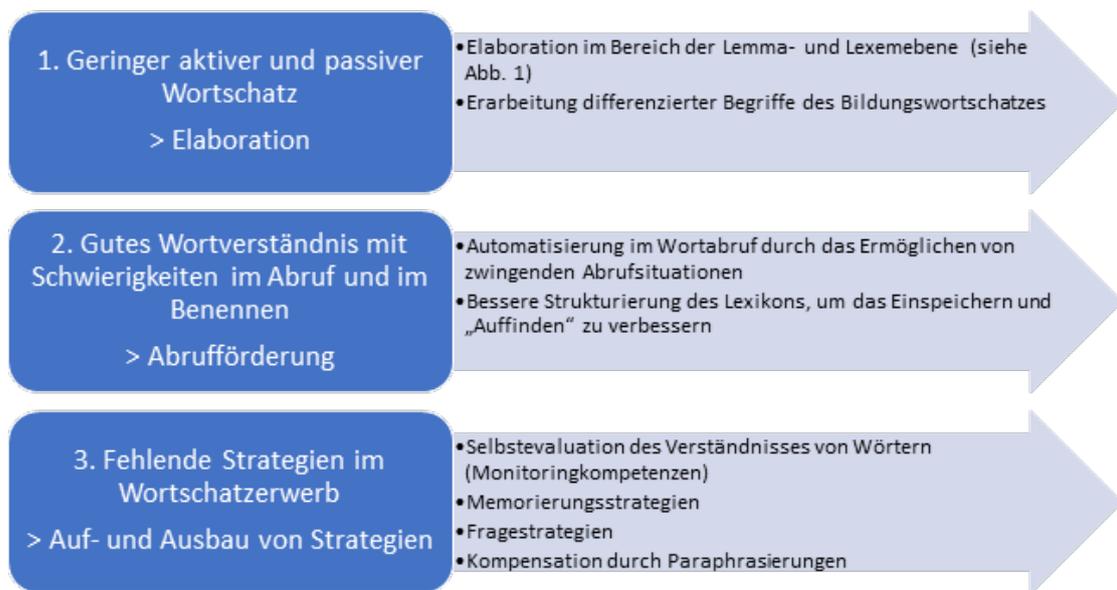


Abb. 2: Förderschwerpunkte, intendiertes Ziel und Inhalte im Wortschatzaufbau.

Die konsequente, regelmäßige und strukturierte Anreicherung des kindlichen Wortrepertoires und die Vertiefung und Automatisierung oben genannter Schwerpunkte sollte fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sein. Differenzierte Darbietungen zur Anreicherung des Wortschatzes werden dadurch allen Kindern einer Klasse zugänglich gemacht und können durch den Bezug auf alltägliches, fachspezifisches, fremd- oder bildungssprachliches Wissen individuell unterstützt und eingesetzt werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 99).

Im Folgenden werden diese drei Schwerpunkte inhaltlich beschrieben und Möglichkeiten der exemplarischen Umsetzbarkeit im Regelunterricht dargestellt.

Elaboration: Begriffe kennenlernen, erkunden und Begriffsnetzwerke aufbauen

Während einfache Fragestrategien zur Entwicklung eines Konzepts bzw. Begriffs sehr konkret in der jeweiligen Situation zum Benennen und Beschreiben wahrnehmbarer Objekte anregen (z. B.: „Was hat die Frau denn hier in der Hand?“: Benennen von Objekten; „Was macht denn der Bub mit dem Ball?“: Handlungen beschreiben und benennen), gelten komplexe Fragestrategien im Wortschatzerwerb als Wege, die höhere kognitive Prozesse anregen und von der Situation losgelöstes Geschehen thematisieren. Einfache Strategien werden in der Praxis von Lehrpersonen häufig verwendet und stellen gerade am Anfang des Deutschspracherwerbs eine gute Möglichkeit dar, Kinder in kurze Gespräche einzubeziehen und somit zu motivieren. Komplexe Strategien hingegen regen zur Bildung von komplexeren Begriffsnetzen, komplexeren grammatikalischen Strukturen und differenzierteren Begriffen des Bildungswortschatzes an (vgl. Kammermeyer et al., 2018, S. 26ff.).

Komplexe Fragestrategien zu einem Begriff können dabei verschiedene Aspekte behandeln und werden hier, angelehnt an Kammermeyer et al. (2018, S. 28), anhand des Wortes „schummeln“ veranschaulicht:

- Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen
 - Bezug zum Alltag des Kindes herstellen, Erfahrungen formulieren, Vorwissen abrufen, an Vergangenes erinnern:
 - Hast du schon einmal geschummelt? Wer hat denn in dieser Geschichte geschummelt? Was hat denn dieser Bub gestern bei seiner Lehrerin gemacht?
- Nach persönlichen Vorstellungen fragen
 - Ideen und Pläne formulieren, in die Zukunft schauen, Gefühle dazu beschreiben, Wünsche äußern, über Mögliches und Unmögliches nachdenken:
 - Wie könntest du dich fühlen, wenn du schummelst? Wie fühlst du dich, wenn du merkst, dass jemand schummelt? Was würdest du dir in einer solchen Situation wünschen? Was könnte dann passieren?
- Zum Vergleichen anregen
 - Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden, etwas in Relation setzen und in eine Reihenfolge bringen:
 - Was ist denn der Unterschied/das Gemeinsame zwischen/von schummeln und lügen? Was findest du schlimmer? Wann würdest du sagen, dass jemand schummelt/flunkert/lügt?
- Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen
 - Problemlösungen formulieren, Vermutungen anstellen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge herstellen und begründen,

Schlussfolgerungen ziehen, Zusammenfassungen abgeben, verallgemeinern:

- Was müsste die Person tun, um zu erkennen, dass sie schummelt? Was meinst du, warum er hier schummeln muss? Was lernt das Mädchen daraus für die Zukunft?
- Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen
 - Form beschreiben, Klang untersuchen, Verwendung bestimmen, Schreibweise beschreiben und vergleichen, Verwendung bestimmen:
 - Enthält das Wort besondere Schreibungen? Zu welcher Wortart gehört dieses Wort denn? Welches Wort reimt sich denn darauf? Wie viele Silben hat dieses Wort?
- Meinungen erfragen
 - Einschätzen und reflektieren, Vorlieben und Abneigungen äußern, Bewertungen begründen:
 - Was hältst du davon? Muss man in manchen Situationen wirklich schummeln? Was könntest du in diesem Fall sonst noch tun?

Bei der Einführung neuer Begriffe sollten diese Strategien vielfältig gebraucht werden und möglichst viele Informationen und Merkmale für die Abspeicherung und Einordnung des Begriffs enthalten. Erst nach einem sog. „Sprachbombardement“, innerhalb welchem der Begriff hochfrequent angeboten wird, wird dieser dann auch aktiv von den Kindern verwendet. Diese aktive Benennung kann durch gemeinsames Sprechen im Chor, Klatschen und Silbieren des Wortes anfänglich vereinfacht werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 105; Siegmüller & Fröhling, 2010, S. 137).

Beck, McKeown und Kucan (2008, zit. nach Kammermeyer et al., 2018, S. 31) stellen ein Modell vor, nach welchem der Prozess der Elaboration von differenzierten Begriffen von der Lehrperson zeitsparend und doch intensiv beim Vorlesen angestoßen werden kann. In der Vorlesesituation kann dies durch fünf Stufen passieren, welche den Kindern die Elaboration, die Differenzierung und die Speicherung optimal ermöglichen. Dabei wird der Begriff über die reine Erklärung hinaus in verschiedenen Kontexten verwendet, mit der Alltagswelt der Kinder verknüpft und von den Kindern aktiv verwendet. Die Stufen vom Kontextualisieren eines Begriffs über die Erklärung zum aktiven Gebrauch werden hier anhand des Wortes „beschweren“ verdeutlicht:

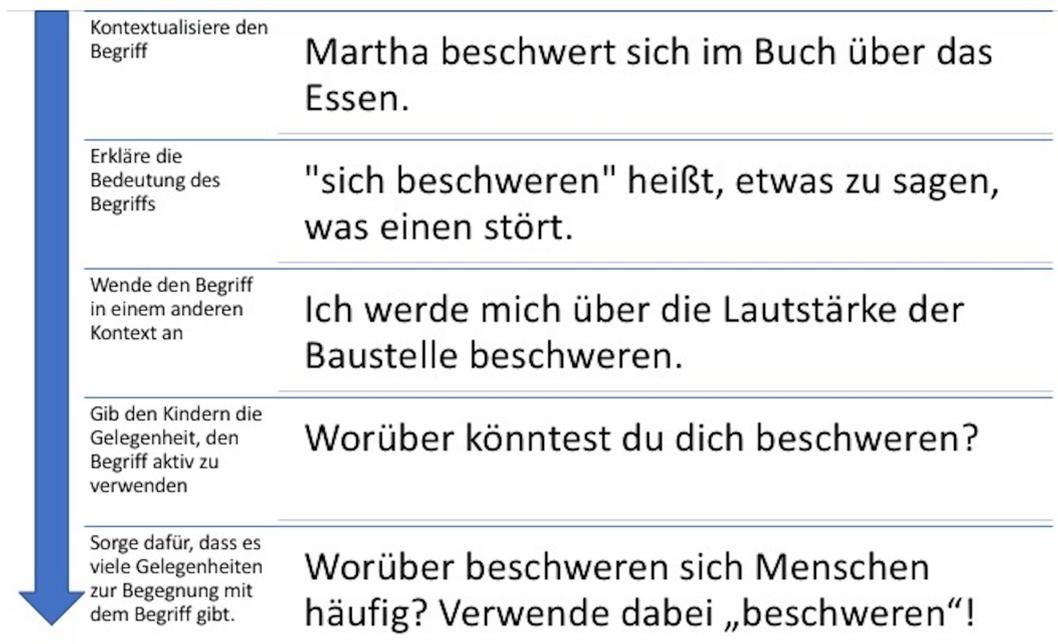


Abb. 3: Stufen der Einführung neuer Begriffe beim Vorlesen (angelehnt an Beck et al. (2008, zit. nach Kammermeyer et al., 2018, S. 31)).

Folgende Übungsformate und Spiele, die in der Klasse und/oder Kleingruppe eingesetzt werden können, geben den Kindern die Möglichkeit, neue lexikalische Einträge phonologisch und semantisch genau zu analysieren, sie mit bekannten Begriffen zu vernetzen bzw. sie gegeneinander abzugrenzen. Für die Elaboration im Unterricht können folgende Schwerpunkte mit möglichen konkreten Übungsformaten gesetzt werden:

- Wörter beschreiben und erraten:
 - „Ich sehe was, was du nicht siehst“: Gegenstände in einem Wimmelbuch, in der Klasse oder auf vorbereiteten Kärtchen, welche nach der Reihe gezogen werden, müssen anhand ihrer Merkmale beschrieben werden, z. B.: „Ich sehe etwas (alternativ: „Ich denke an ein Tier, das ist blau. Es hat zwei Flügel. Häufig sieht man es bei ...“). Das Kind, welches den Begriff errät, muss damit noch einen Satz bilden und darf dann das nächste Rätsel stellen.
 - Spiel: „Tabu junior“ (Hasbro). Zwei Teams versuchen, Begriffe zu erraten, die von einem Spieler umschrieben werden. Dabei dürfen einige Tabu-Wörter nicht genannt werden.
 - Spiel: „Activity junior“ (Piatnik). Die auf Karten vorgegebenen Begriffe müssen so von Kindern umschrieben, gezeichnet oder pantomimisch dargestellt werden, dass die Mitspieler sie erraten können.

- Spiel: „Worttransport. Das Wortschatz- und Grammatikspiel mit dem Dreh“ (prolog).
- Erstellung von Mindmaps mit gesammelten Merkmalen zu einem Begriff an der Tafel oder digital (z. B.: über miro.com oder mindomo.com)
- Wörter zuordnen und sortieren:
 - „Stadt, Land, Fluss“: Dieses Spiel, in welchem in kurzer Zeit Wörter mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben für verschiedene Kategorien gefunden werden müssen, kann hinsichtlich der Kategorien beliebig abgeändert (z. B.: Tiere, Speisen, Obst, Vornamen ...) und auch im Team gespielt werden, sodass Kinder mit geringerem Wortschatz ebenfalls Erfolgserlebnisse erzielen können. Gleichzeitig kann durch die Auflösung und die Ergebnisse der anderen Gruppen der Wortschatz erweitert werden bzw. können seltenere Begriffe danach im Sinne des fünfstufigen Vorgehens nach Beck et al. (2008) (siehe Abb. 3) mit der Gesamtklasse verankert werden.
 - „Was passt nicht dazu?": In eine Reihe von Gegenständen, die einer Kategorie zugeordnet werden können, werden unpassende Gegenstände eingeordnet und müssen gefunden werden. Das Nennen der Kategorie und die Begründung, warum jene Elemente nicht passend sind, sind dabei besonders relevant.
 - Erkennen von Gemeinsamkeiten: Gegenstände sind auf unterschiedliche Arten geclustert. Kinder müssen die Gemeinsamkeiten finden und diese benennen.
- Phonologische Elaboration (Lexem-Ebene):
 - Spiele zur phonologischen Bewusstheit, deren Wortkarten individuell erweitert werden können, z. B.: „Schloss Silbenstein“ (Ravensburger), „Die freche Sprechhexe“ (Ravensburger), „Get a Letter“ (TOMY).
- Morphologische Elaboration (Lexem-Ebene):
 - „Die Wortbaustelle“ (Klaus Kleinmann): Auf einer visualisierten Baustelle werden Wortbausteine am Anfang oder am Ende von Wortstämmen hinzugefügt. Dadurch verändert sich teilweise auch die Wortart des neu gebildeten Begriffs. Anschließend können die neu gefundenen Wörter in Lückentexte eingesetzt werden. Dieses Morphemtraining wurde ursprünglich für die Förderung im Bereich der Orthografie entwickelt.
 - Mit Würfeln zu unterschiedlichen Wortbausteinen werden komplexere (existierende) Wörter aus den einzelnen Bausteinen zusammengestellt.
 - Wortbausteine finden und kennzeichnen
 - Mindmaps mit unterschiedlichen Wortstämmen erstellen

- Wortkette bilden: Ein Kompositum wird jeweils mit dem letzten Wort des vorhergehenden Kompositums gebildet (z. B. nennt die Lehrperson das Wort „Badesee“ und die Schüler*innen finden dazu ein neues Kompositum, das mit „See“ beginnt). In manchen Fällen kann dann auch noch ein weiteres Wort angefügt werden, ansonsten wird ein anderes Kompositum genannt.
- Graphemische Elaboration (Lexem-Ebene):
 - Wörter im Wörterbuch nachschlagen
 - Die Reflexion über die Schreibweise innerhalb eines Rechtschreibgesprächs anstoßen.
 - Alphabetisch sortierten Karteikasten erstellen
- Syntaktische Elaboration (Lemma-Lexem-Ebene):
 - Zuordnung zum Artikel: Hier können unterschiedliche Systeme (Visualisierungshilfen mit roten, blauen, gelben oder grünen Punkten, verschiedene Formen oder auch Handzeichen) verwendet werden, die allerdings dann konsequent eingesetzt werden und nicht alternierend oder konkurrierend gebraucht werden sollten.
 - (Verrückte) Sätze bilden: Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt, wobei in einer Gruppe jedes Kind ein mögliches Subjekt, in einer anderen Gruppe ein mögliches Prädikat und in einer dritten Gruppe ein Objekt finden soll. Danach werden die Satzteilgruppen so gemischt, dass sich in jeder Gruppe ein Subjekt, ein Prädikat und mind. ein Objekt befindet. Die so entstandenen Sätze werden nun zusammengefügt (und grammatikalisch ergänzt). Danach erfolgt eine neue Durchmischung.
 - Verschiebeprobe mit Wörtern und Phrasen: Kinder erkennen zunächst implizit, an welcher Stelle in Sätzen Wörter stehen können und welche Wörter sich anheften und näher zueinander gehören als andere.

Wahl des Wortes der Woche: Wörter, die für das Verständnis von Unterrichtssequenzen besonders wesentlich erscheinen, können als „Wort bzw. Wörter der Woche“ definiert werden. Sie bleiben als Wortform mit allen relevanten Informationen (Schreibweise, Silbenanzahl, Reimwörter, Assoziationen, Synonyme, Antonyme ...) in Form einer Mindmap, welche über die Woche immer weiter differenziert werden kann, an die Wand geheftet. Am Ende der Woche können diese mit allen relevanten Zusatzinformationen auf Karteikärtchen geschrieben und in einen Karteikasten aufgenommen werden.

Wortabruf verbessern

Sobald Begriffe ausreichend elaboriert wurden, gilt es, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Begriffe abzurufen und kommunikativ zu verwenden. Ziel

der Automatisierung des Abrufs neuer Wörter ist die Steigerung der Abrufgeschwindigkeit, der Abrufgenauigkeit und der Stabilität des Zugriffs. Neben der Verbesserung der Speicherqualität, wie sie unter Kapitel 1 bereits beschrieben wurde, gilt es, innerhalb dieses Schwerpunktes passende Kontexte zu schaffen, die ein häufiges Abrufen und Benennen neuer Wörter, bei Bedarf auch durch den Einsatz von abrufförderlichen Hilfestellungen, ermöglichen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 100f.).

Diese Bedingungen sind in den folgenden Settings und bei folgenden Spiel- und Förderideen gegeben. Die hier angeführten Möglichkeiten der Abrufförderung im Unterricht sind meist durch semantische oder phonologische Hilfestellungen (z. B. „Das Wort beginnt mit ...“; „Das Wort ist eine Art von ...“) differenziert einsetzbar:

- (Bilder-)Rätsel erstellen, deren Lösungswort die zuvor erarbeiteten Wörter sind. Dabei kann das gesuchte Wort zuerst beschrieben oder auch gezeichnet werden.
- Bildkarten werden in der Klasse aufgehängt und müssen beim Vorbeigehen benannt werden.
- Spiel: „Ich schenke dir ...“ (Kallmeyer): Spiel zur Elaboration und zum Abrufen von Wörtern, welche individualisierbar und erweiterbar sind.
- Spiel: „Dobble“ (Asmodee): Kartenspiel (Beobachtungs- und Reaktionsspiel), bei welchem idente Bildpaare sehr schnell gefunden und benannt werden müssen. Individualisierbar ist dieses Spiel ebenfalls durch das Verwenden eigener Bilder und Begriffe.
- Sudoku mit Begriffen: Ein Sudoku mit Bildern und Bildkärtchen erstellen (vier oder neun Felder pro Kästchen). Die Kinder arbeiten nun gemeinsam an der Auflösung und müssen die jeweils fehlenden Begriffe im Kästchen oder in der Reihe benennen und das passende Bildkärtchen auflegen.
- Lückentexte, in denen die jeweils erarbeiteten Wörter eingesetzt und die Sätze danach gelesen werden müssen.
- „Ich packe meinen Koffer“: Die zuvor erarbeiteten Begriffe werden auf Bildkärtchen in die Kreismitte gelegt. Nun müssen die Kinder nach der Reihe ihren Koffer packen und dazu immer ein weiteres Kärtchen aus der Kreismitte verwenden. Die bereits verwendeten Kärtchen können als Erinnerungsstütze offen gezeigt und müssen so nur noch richtig benannt werden.
- „Tick Tack ... Bumm“ (Piatnik): Die Spieler*innen müssen in einer unbestimmten Zeit (bis die Bombe explodiert) Wörter mit vorgegebenen Merkmalen nennen. Dieses Spiel kann beliebig für den Wortschatzabruf variiert werden, so können innerhalb einer gewissen Zeit phonologisch ähnliche Wörter (Anlaut, Reime ...), Wörter einer Kategorie oder auch Assoziationen zu einem Begriff genannt werden.

Strategien vermitteln

Ein Elaborieren, Erklären und Erarbeiten aller Wörter, die Kinder innerhalb der Schulzeit erwerben (sollten), sprengt die zeitlichen Ressourcen eines Schultages. Daher gilt es, gemeinsam Strategien zu entwickeln, die Prozesse der Wortschatzaneignung anregen und Kindern über den Unterrichtsalltag hinaus Hilfe zur Selbsthilfe anbieten.

Ein strategieorientiertes Vorgehen gewinnt besonders mit zunehmendem Alter der Schüler*innen an Relevanz in der Wortschatzarbeit. Dabei kann die Strategievermittlung sich auf verschiedene Bereiche in der Aneignung beziehen und wird in diversen Konzepten zur Wortschatzvermittlung bei gleicher Zieldefinition unterschiedlich benannt. Die folgende Auflistung fasst Strategien aus aktuellen und wissenschaftlich evaluierten Konzepten zusammen und zeigt Möglichkeiten auf, wie diese in die tägliche Unterrichtspraxis übertragen werden können (vgl. Fast-Hertlein, 2018, S. 14; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 116f.; Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 117ff.; Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 102ff.; Ulrich, 2017, S. 149).

- Erkennen unbekannter Wörter:

Ziel: Selbstständiges Erkennen unbekannter Wörter, Evaluieren des Verständnisses, aktive Befassung und Anregung der selbstständigen Suche von Wortbedeutungen
Unter dem Begriff „Monitoring des Sprachverstehens“ werden von Hachul und Schönauer-Schneider (2019) Sprachverstehenskontrollprozesse zusammengefasst, die das selbstständige Erkennen von Nichtverstehen als Grundlage für weitere Strategien (z. B. Fragestrategien) ansehen. Dadurch sollen Kinder aktiviert werden, selbstständig auf Nichtverstehen durch z. B. lexikalische Defizite oder akustische Störgeräusche zu reagieren und nachzufragen.

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht:

- Unterstreichen neuer bzw. unbekannter Wörter in Texten, welche dann im Sinne des 5-stufigen Vorlesemodells (siehe Abb. 3, Modell von Beck, McKeown & Kucan, 2008) einer selbstständigen Lexikonerarbeitung oder einer Befragung der Lehrperson in einer Aufnahme in individualisierte Wortkisten münden kann. Eine solche Suche nach unbekanntem Wörtern kann jeder Texterarbeitung vorausgehen.
- Beim Vorlesen einer Geschichte, in welche Pseudowörter eingebaut werden, sollen Kinder immer, wenn sie ein Wort nicht verstehen, aufzeigen oder aufstehen.

- Fragestrategien einführen:

Ziel: Formulieren von differenzierten Fragestellungen

Im Unterricht sollte grundsätzlich eine positive Einstellung zum Nachfragen bestehen. Oftmals ist Kindern das Stellen von grammatikalisch korrekten („Wie kann ich eine Frage konkret formulieren?“) und inhaltlich konkreten Fragen („Wonach frage ich?“ – Wortbedeutung, Wortform, Wiederholung des Gesagten, verlangsamte Wiedergabe) noch nicht möglich.

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht:

- Die Lehrperson kann als Modell für unterschiedliche Fragestellungen dienen und ganz spezifisch verdeutlichen, worauf sich die Frage bezieht („Jetzt habe ich das Wort nicht verstanden. Kannst du mir bitte das Wort nochmals langsam sagen?“; „Dieses Wort kenne ich nicht, ich bin keine ... (z. B. Fußballerin o. Ä.). Kannst du mir bitte erklären, was dieses Wort bedeutet?“)
- Symbole für Inhalte von konkreten Fragestellungen (z. B. Ohr – „Wie heißt dieses Wort genau?“; Pfeil in Kreisform – „Kannst du es nochmals wiederholen?“) können im Klassenraum als Vorlage und Hilfestellung an die Wand geklebt werden. Bei Bedarf wird auf das Symbol gezeigt, wenn die Fragestellung rein verbal (noch) nicht möglich ist.

- Abspeichern neuer Wörter: Neue Wörter in das Begriffsnetzwerk einbauen

Ziel: Bessere Speicherung und Durchgliederung von Wörtern

Besonders bei längeren Wörtern fällt die korrekte Speicherung oft schwer, weshalb ein neues Wort zunächst gelesen, in Silben zerteilt, geschwungen, geschrieben und mit einem Bild verknüpft werden sollte. Je mehr Informationen mit einem Begriff verknüpft werden können, desto besser gelingt die sichere Speicherung und Differenzierung (vgl. Reber & Wildegger-Lack, 2020, S. 62). Das Memorieren neuer Wörter kann ebenfalls durch den sogenannten Rehearsal-Prozess erleichtert werden, indem das Wort durch ein wiederholtes (silbisches) Vorsprechen länger im phonologischen Arbeitsgedächtnis behalten wird und so besser vom Kurzzeitgedächtnis in die Langzeitspeicherung überführt werden kann (vgl. Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 130).

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht:

- Die multimodale Verankerung wird durch Visualisierungen, Verknüpfung mit Assoziationen, unterstützende Gebärden und Bewegungen ermöglicht.

- Ein neues Wort wird von jedem Kind drei Mal silbisch gesprochen. Dies kann auch reihum passieren, so hören Kinder neue Wörter zusätzlich von den Klassenkolleg*innen, wodurch nochmals die Frequenz des Inputs erhöht wird.
- Im Gesprächsfluss bleiben: Kompensationsstrategien einsetzen

Ziel: Im Gesprächsfluss bleiben, Kompensation bei Abrufschwierigkeiten und Nichtwissen, Lösen von Blockaden beim Abruf

Das Paraphrasieren kann bei der Einspeicherung und dem Abrufen von Wörtern genutzt werden. Hier werden meist wesentliche semantische, phonologische und episodische Merkmale („Das ist eine Art von Hund“; „Das klingt so ähnlich wie Meer ...“; „Das fängt mit /s/ an“; „Die Oma kauft mir das immer, wenn sie mich abholt.“) beschrieben, die Kinder selbstständig zum korrekten Begriff leiten bzw. den Eintrag des Wortes auf vielfältige Art und Weise vernetzen. Der Redefluss bleibt durch die Paraphrasierung aufrecht und peinliche Pausen können durch das Verwenden sprachlicher Alternativen vermieden werden (vgl. Motsch, Marks & Ulrich, 2016, S. 131).

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht:

- Das selbstständige Bilden von Wortneuschöpfungen kann im Unterricht spielerisch eingesetzt werden, um diese Strategie aufzubauen („Damit kann ich selbst meine Kleider waschen, das ist ein ‚Kinderkleiderwascher‘“) (vgl. Fast-Hertlein, 2018, S. 14).
- „Ich denke an ...“: Selbstständiges Erstellen von Rätseln, bei denen Wörter umschrieben werden.

Digitale Tools im Wortschatzauf- und ausbau

Die Tools in Tabelle 2 können in den oben genannten Bereichen zur Elaboration neuer Wörter, zum Abruf und zur Strategieentwicklung im schulischen Setting ergänzend eingesetzt werden. Eine Vernetzung bzw. sinnvolle Ergänzung von realen und digitalen Formaten ist in der sprachlichen Förderung angebracht. Lernmedien sollten nach Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb & Kaufman (2015, S. 7ff.) vier Kriterien erfüllen:

- aktives Lernen fördern,
- ablenkungsarm, auf das Wesentliche konzentriert gestaltet sein,
- für das Kind bedeutsam und nachvollziehbar sein und
- sozial-interaktiv einsetzbar sein.

Zusätzlich stellen digitale Formate in der Sprachförderung immer eine Ergänzung zur realen Unterrichtssituation dar und sollen mit analogen Formaten sinnvoll kombiniert werden. Sie verfolgen das Ziel, die Kommunikation im Alltag des Kindes

durch die Erhöhung der aktiven und passiven Wortschatzleistungen zu verbessern. Eine Bewertung und Auswahl von Medien nach Kriterien der sprachförderlichen Qualität auf allen linguistischen Ebenen kann durch das „Bewertungsnetz für Medien“ von Reber und Wildegger-Lack (2020, S. 59) passieren. Im Bereich des Wortschatzes werden die Kriterien

- Häufigkeit der Darbietung von neuen Wörtern,
- Förderung der Speicherung und des Abrufes von Wörtern und
- die Anregung zum Anwenden von Fragestrategien

beurteilt. In Tabelle 2 finden sich, exemplarisch für eine Vielzahl von aktuell bestehenden digitalen Angeboten, Tools, welche diese Kriterien erfüllen.

Lernmedium	Beschreibung	Kosten
Lernrudi (https://lernrudi.de/)	Differenzierte Sprachförderung für Kinder mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf in der Grundschule. Die Übungen sind systematisch aufgebaut und fördern spielerisch die Sprachkompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Lesen. Kinder können selbstständig alleine oder in der Kleingruppe mit dem Programm arbeiten, die Motivation wird durch den Löwen Rudi, Lernpässe und Punktesysteme gesteigert und gehalten.	Klassenlizenz (3-Monate- oder Jahreslizenz): 9,90 €/34,90 € Schullizenz: 106 €/Jahr
Bitsboard Lernkarten und Spiele (Happy Moose Apps, 2019)	Lernspiele zum aktiven und passiven Wortschatz (Wort-Bild-Zuordnungen, Kreuzworträtsel, Memory, phonologische Übungen, Entscheidungsaufgaben), welche durch das Hinzufügen eigener Bilder und Wörter individualisierbar sind. Die App ist in Deutsch und elf weiteren Sprachen verfügbar.	Bitsboard Lernkarten kostenlos Bitsboard Pro: 42,99 € Bitsboard Student: 4,99 €
AMIRA Lesen (https://www.amira-lesen.de/#page=home)	Leseprogramm für Grundschüler*innen in neun Sprachen mit Spielen zum Wortschatzaufbau, didaktischen Blättern und konkreten Unterrichtsmaterialien zu unterschiedlichen Wortfeldern/Wörtern.	kostenlos
MIRO Board (www.miro.com) Mindomo (www.mindomo.com) Mind42 (www.mind42.com) Wordcloud (www.mentimeter.com)	Digitales Erstellen von Mindmaps und Wortwolken zur Verbesserung der Elaboration neuer Begriffe.	kostenlos
Multidingsda https://www.lmvz.ch/schule/multidingsda	Für Kinder ab vier Jahren geeignet. Wörter des Grundwortschatzes werden 40 verschiedenen Themen zugeordnet und mit den Kindern anhand von Wimmelbildern erarbeitet. Wörter werden jeweils in konkreten Sätzen	Online-Version: 7,50 CHF

	angeboten und müssen zugeordnet werden. Die Übungen sind in 14 verschiedenen Sprachen vorhanden und dadurch für Kinder mit DaM und DaZ nutzbar.	
Audiostifte	Audiostifte sind für die Erarbeitung einzelner Wörter ebenso geeignet wie für das Verstehen von Aufträgen und Texten. Kinder können in ihrem individuellen Lerntempo Inhalte erarbeiten und je nach Bedarf auch Wiederholungen von Wörtern und Angaben abrufen.	Je nach Anbieter, Funktionen und Grad der Individualisierbarkeit zwischen 30€ und 90€

Tab. 2: Digitale Tools und Websites zur Unterstützung des Wortschatzauf- und -ausbaus für den Bereich der Primarstufe.

Fazit

Wortschatzförderung sollte als sprachförderliches Element fächerübergreifend von jeder Lehrperson in den Unterricht integriert werden. Förderdidaktisch haben sich in den letzten Jahren drei zentrale Elemente als effizient erwiesen, welche in die tägliche Unterrichtspraxis ohne zusätzliche Personal- und Materialressourcen übertragbar sind. Wesentlich sind die Elaboration neuer Begriffe durch den Aufbau und die Strukturierung von Netzwerken, die Förderung des Abrufs zum aktiven Gebrauch der Wörter und das Entwickeln von Strategien, welche zur Verbesserung der Aufnahme und Speicherung neuer Wörter führen und von kommunikativer Relevanz in der Gesprächssituation sind.

Diese allgemein gültigen Prinzipien und Ansätze in der Wortschatzarbeit wurden aus evaluierten Förder- und Therapieprogrammen abgeleitet und können in unterschiedlicher Gewichtung als Basis für den Auf- und Ausbau von Wortschatz gelten. Somit werden Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich des Lexikonerwerbs strukturiert auf der Stufe gefördert, die sie in ihrem individuellen Lernprozess gerade durchlaufen. Digitale Tools können dabei analoge Übungen ergänzen und teilweise ersetzen, haben hohen motivationalen Charakter und gewährleisten oft eine schnelle Individualisierung von Übungen zu bestimmten Wortfeldern und Wörtern.

Um den IST-Stand im Bereich des Wortschatzes zu erkennen und zu dokumentieren, können niederschwellige Beobachtungsverfahren, strukturierte Beobachtungen und individuelle Testverfahren eingesetzt werden, deren Ergebnisse immer im Rahmen der allgemeinen Entwicklung und sprachlichen Anamnese interpretiert werden. Der so erhobene Entwicklungsstand im Bereich des Wortschatzes ist die Grundlage für die Schwerpunktsetzung in der Förderdidaktik.

Literaturverzeichnis:

Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples. Vol. 10.* New York: Guilford Press.

Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik.* 2. aktual. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Fast-Hertlein, L. (2018). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung. Deutsch als Zweitsprache. Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen.* Salzburg: BIFIE.

Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, I. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache.* Wien: BMBF.

Glück, C. (2011). *WWT 6–10. Wortschatz- und Wortfindungstest für sechs- bis zehnjährige Kinder.* München: Elsevier.

- Glück, C. W. & Elsing, C. (2014). Lexikontherapie. In S. Ringmann (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 173–189). München: Urban & Fischer.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Stimme, Sprache, Gehör*, 2(39), 81–85.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. 3. Aufl. München: Elsevier.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Golinkoff, R., Gray, J., Robb, M. & Kaufman, J. (2015). *Putting Education in “Educational” Apps. Psychological science in the public interest*, 1(16), 3–34.
- Kammermeyer, G., Göbel, P., King, S., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A. & Roux, S. (2018). *Mit Kindern im Gespräch – Grundschule. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule (1.–4. Klasse)*. Hamburg: Auer.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Motsch, H. J. & Ulrich, T. (2012). Effects of the Strategy therapy “Lexicon Pirat” on lexical deficits at preschool age: a randomized controlled trial. *Child Language and Therapy*, 28(2), 159–175.
- Motsch, H. J., Marks, D. & Ulrich, T. (2016). *Der Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.
- Pomnitz, P. & Rupp, S. (2013). Lexikonentwicklung. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase*. (S. 25–50). München: Elsevier.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. 3. überarb. Aufl. München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt.
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2020). *Sprachförderung mit Medien: Von real bis digital. Wissenswertes für Eltern, Pädagogen und Therapeuten*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72.
- Scharff, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Schmidt, M. (2014). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. München: Reinhardt.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *GraWo. Grazer Wortschatztest*. Göttingen: Hogrefe.

Siegmüller, J. (2008). Therapie von kindlichen Wortfindungsstörungen nach dem Patholinguistischen Therapieansatz. *Forum Logopädie*, 2(5), 6–13.

Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept. Potenzial der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.

Siegmüller, J., Schröders, C., Sandhop, U., Otto, M. & Herzog-Meinecke, C. (2010). Wie effektiv ist die Inputspezifizierung? Studie zum Erwerbsverhalten bei Late Talkern und Kindern mit kombinierten umschriebenen Entwicklungsstörungen und Late-Talker-Sprachprofil in der inputorientierten Wortschatztherapie. *Forum Logopädie*, 24(1), 16–23.

Tracy, R. (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 69–92). Tübingen: Narr.

Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85–151). München: Reinhardt.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) eines Worteintrags im mentalen Lexikon (in Anlehnung an Reber & Wildegger-Lack, 2020, S. 62) (Bild: ©pixabay)

Abb. 2: Förderschwerpunkte, intendiertes Ziel und Inhalte im Wortschatzaufbau

Abb. 3: Stufen der Einführung neuer Begriffe beim Vorlesen (angelehnt an Beck et al. (2008, zit. nach Kammermeyer et al., 2018, S. 31).

Tabellen:

Tab.1: Beobachtungs- und Testinstrumente im Bereich des Wortschatzes für das schulische Setting in der Primarstufe

Tab. 2: Digitale Tools und Websites zur Unterstützung des Wortschatzauf- und -ausbaus für den Bereich der Primarstufe

ELISABETH HERUNTER

Mag.^a; Professorin für Sprachliche Bildung und Inklusion, Institut für Elementar- und Primarpädagogik, Pädagogische Hochschule Steiermark