



Winfried Ulrich (Hrsg.)

# Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)



## Wortschatzarbeit

Inge Pohl  
Winfried Ulrich  
(Hrsg.)



# **Deutschunterricht in Theorie und Praxis**

## **DTP**

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache  
und Literatur in zwölf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

**Band 7**



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# Wortschatzarbeit

herausgegeben  
von

Inge Pohl

und

Winfried Ulrich



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** PE-Mediendesign, Elke Boscher,  
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2194-6 **3., aktualisierte und erweiterte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“</b> . . . . .	IX
---	----

<b>Vorwort der Herausgeber dieses Bandes</b> . . . . .	XIII
--	------

### **A Geschichte und Entwicklung der Arbeit am Wort und am Wortschatz**

A1	Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule <i>von Winfried Ulrich</i> . . . . .	3
A2	Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache <i>von Winfried Ulrich</i> . . . . .	18

### **B Konzeptionelle und empirische Grundlagen**

B1	Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit <i>von Winfried Ulrich</i> . . . . .	33
B2	Theoretische Grundlagen: Wortschatz und mentales Lexikon <i>von Andrea Bachmann-Stein und Stephan Stein</i> . . . . .	50
B3	Theoretische Grundlagen: Semantik <i>von Andrea Bachmann-Stein</i> . . . . .	59
B4	Problematik des „Grundwortschatzes“ <i>von Stephan Merten</i> . . . . .	82
B5	Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive <i>von Jörg Kilian</i> . . . . .	96
B6	Zusammenhang von Lesen und beiläufiger Wortschatzerweiterung und -vertiefung <i>von Marianne Polz</i> . . . . .	119

## C Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele

C1	Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz von <i>Winfried Ulrich</i> . . . . .	143
C2	Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung von <i>Jörg Kilian</i> . . . . .	150
C3	Textorientierte Wortschatzarbeit von <i>Michael Hoffmann</i> . . . . .	160
C4	Semantikorientierte Wortschatzarbeit von <i>Inge Pohl</i> . . . . .	176
C5	Wortbildung und Wortbildungssemantik von <i>Stephan Stein</i> . . . . .	243
C6	Phraseme und Phrasemsemantik von <i>Stephan Stein</i> . . . . .	276
C7	Entlehnungen von <i>Wilhelm Schellenberg</i> . . . . .	302
C8	Gruppensprachen von <i>Eva Neuland</i> . . . . .	321
C9	Fachwortschatz von <i>Wilhelm Schellenberg</i> . . . . .	334
C10	Eigennamen von <i>Wilhelm Schellenberg</i> . . . . .	346
C11	Kritische Wortschatzarbeit von <i>Jörg Kilian</i> . . . . .	361
C12	Arbeit mit Wörterbüchern von <i>Stephan Merten</i> . . . . .	380

## D Methoden und Medieneinsatz

D1	Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufen: Grundschule, Sek. I, Sek. II von <i>Marianne Polz</i> . . . . .	397
----	--	-----

D2	Sprach- und Lesebuchkritik zu den dort gestellten Wortschatzfragen <i>von Stephan Merten</i> . . . . .	440
D3	Sichtung von Wörterbüchern für die Schule <i>von Stephan Merten</i> . . . . .	457
D4	Wortschatzarbeit als Gegenstand der Deutschdidaktik: Eine kritische Bestandsaufnahme auf der Grundlage neuerer Einführungswerke, Handbücher und Lexika <i>von Jörg Kilian</i> . . . . .	474
D5	Wortschatzarbeit und neue Medien <i>von Jörg Kilian</i> . . . . .	487
D6	Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen <i>von Stephan Merten</i> . . . . .	498
D7	Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip/fachübergreifende Aufgabenstellungen <i>von Stephan Merten</i> . . . . .	516
D8	Vorbereitung auf die schulische Wortschatzarbeit in Lehramts- studiengängen und in der zweiten Phase der Lehrerbildung <i>von Marianne Polz</i> . . . . .	524

## **E Gegenwärtiger Stand empirischer Forschung im Umfeld von Wortschatz und Wortschatzarbeit**

E1	Arbeitsfelder der empirischen Deutschdidaktik <i>von Iris Kleinbub</i> . . . . .	545
E2	Empirische Forschungsansätze im Bereich Wortschatzkompetenz <i>von Iris Kleinbub</i> . . . . .	553

## **F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung (Standards)**

F1	Lehrpläne, curriculare Bildungsstandards und Wortschatzarbeit <i>von Heiner Willenberg</i> . . . . .	563
F2	Kritische Betrachtung von Makrountersuchungen zur Wortschatzmessung <i>von Heiner Willenberg</i> . . . . .	575

F3	Entwicklung und Evaluation von Fördermaterialien zur Wortschatzarbeit von <i>Jörg Kilian</i> . . . . .	584
----	---	-----

## **G Exemplarische Unterrichtsmodelle**

G1	Auseinandersetzung mit tradierten Formen des Unterrichts und Vorschläge für eine neue, lexikonorientierte Wortschatzarbeit von <i>Winfried Ulrich</i> . . . . .	593
G2	Unterrichtsideen zur semantisch-strukturellen Wortschatzarbeit von <i>Winfried Ulrich</i> . . . . .	612
G3	Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Textsortentypische Wörter und Wortverbindungen von <i>Michael Hoffmann</i> . . . . .	626
G4	Fokus auf Textprozeduren! Wortschatzarbeit am Beispiel des Argumentierens, Beschreibens und Erklärens von <i>Torsten Steinhoff</i> . . . . .	638

<b>Sachwortregister</b> . . . . .	655
-----------------------------------	-----

## Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

### Zur Konzeption des Handbuches DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise durch Verständigung innerhalb der Familie und im Kreis der engen Verwandten und Freunde, dann in der Interaktion mit Gleichaltrigen und der Anregung durch Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten sowie schließlich in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in organisierten Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Die Bedeutung der Sprachförderung in den Vorschuleinrichtungen wird heute noch weitgehend unterschätzt und kommt nicht allen Kindern zugute. Es wäre, insbesondere im Blick auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, ein großer bildungspolitischer Fortschritt, wenn in Deutschland analog zur bestehenden Schulpflicht auch eine gesetzliche Verpflichtung zum Besuch einer Kindertagesstätte eingerichtet werden würde. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich dagegen stets sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der schulische Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Dabei darf sie sich nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich

innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende zwölfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, das zentrale Schulfach umfassend einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Medieneidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Pädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche findet in den letzten Jahren immer stärker statt. Das ist auch deshalb notwendig, weil Schulen und Lehrkräften einerseits mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt werden soll als in der Vergangenheit, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Inhalts- und Arbeitsbereichen anzusehen. Eine entsprechende Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante

Bereiche. So ergeben sich insgesamt zwölf Themenbereiche, die im Handbuch auf vierzehn Bände bzw. Teilbände verteilt sind. Deren Gestaltung liegt in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule  
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben  
Prof. Dr. Christa Röber, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Dr. Helena Olfert, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen  
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen  
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb  
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim  
Dr. Tilo Reißig, Universität Hildesheim
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht  
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit  
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht  
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg  
Prof. Dr. Thomas Möbius, Universität Gießen  
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Freie Universität Berlin  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Freie Universität Berlin  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3  
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg  
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin
- 12 Sprachförderung in Kindertagesstätten  
Dr. Anne-Katharina Harr, Ludwig-Maximilians-Universität München  
Dr. Barbara Geist, Pädagogische Hochschule Freiburg

Initiator, Projektleiter und Gesamtherausgeber des Handbuchs ist Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Darstellungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen, insbesondere in dem im Jahr 2021 hinzugekommenen Band DTP 12. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Bandherausgeber und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser vor zehn Jahren in Erstauflage erschienenen und inzwischen in Neuauflagen überarbeiteten, aktualisierten und erweiterten Veröffentlichung auch für die kommenden Jahre fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die bildungs- und schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen. Ebenso sollte das Handbuch dazu beitragen, die fachliche Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in den Kitas zu verbessern und deren sprachentwicklungsförderndes Handeln zu professionalisieren.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen auch in den kommenden Jahren einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

## Vorwort der Herausgeber<sup>1</sup> dieses Bandes

Seit Erscheinen der Erstauflage des vorliegenden Bandes sind mehr als zehn Jahre vergangen. In dieser Zeit bewegte sich einiges in der Didaktik des Deutschunterrichts, in Lehrplänen und in der Unterrichtspraxis hinsichtlich der Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. Der Stellenwert, den man diesem Teil des Unterrichts zubilligt, hat sich aktuell erhöht. Neue Wortschatztests wurden entwickelt; in Bezug auf die Methodik sind in der Fachliteratur Vorschläge für flexible und motivierende Untersuchungsweisen und Übungsformen unterbreitet worden. All den erwähnten Veränderungen und Entwicklungen musste die Neubearbeitung des vorliegenden Bandes Rechnung tragen.

Die große Bedeutung des rezeptiven wie des produktiven Wortschatzes für die Sprachkompetenz von Schülern ist in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre immer deutlicher geworden. Voraussetzung für ein differenziertes Leseverständnis, für eine gelingende Gesprächsführung und für einen sach- und situationsangemessenen schriftlichen Ausdruck ist ein quantitativ und qualitativ ausreichender Wortschatz: Ohne ihn kann man weder andere Menschen und ihre Äußerungen verstehen noch sich ihnen verständlich machen.

Wortschatzarbeit im primärsprachlichen und sekundärsprachlichen Unterricht muss deshalb ansatzweise bereits in Kindertagesstätten, vor allem aber vom ersten bis zum letzten Schuljahr zentraler Bestandteil der Sprachreflexion und sich anschließender sprachlicher Übungen sein. Dabei rücken die semantischen Strukturen des mentalen Lexikons in das Blickfeld, werden die Beziehungen der zu einem Netzwerk verknüpften Wörter und Wendungen erhellt und bewusstgemacht. Eine präzise Bedeutungsbestimmung und Bedeutungsabgrenzung, auch wenn sie im Unterricht nur exemplarisch möglich ist, sensibilisiert für Ausdrucksangemessenheit und Ausdrucksnuancen, lenkt beim Lesen und Zuhören die Aufmerksamkeit über die Inhalte hinaus auch auf die Wortwahl im Text.

So fördert eine gezielte und systematische Wortschatzuntersuchung zugleich den wichtigen „beiläufigen“ Wortschatzerwerb beim Lesen: Wortschatzerweiterung und bei älter werdenden Schülern immer mehr auch Wortschatzvertiefung, die durch Erfassen der Vieldeutigkeit der Wörter gekennzeichnet ist. Gefördert wird auf diese Weise auch die Fähigkeit, sich beim Verfassen eigener Texte einer flexiblen und präzisen Ausdrucksweise zu bedienen.

---

<sup>1</sup> Im Handbuch DTP 7 „Wortschatzarbeit“ wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit vorrangig das generische Maskulinum verwendet, das sich auf alle Personen (m/w/d) bezieht. Sind in einem Text explizit weibliche Personen gemeint, stehen feminine Personenbezeichnungen. Zitate bleiben selbstverständlich unverändert. Formalia wurden in diesem Band weitestgehend vereinheitlicht, bisweilen wurde jedoch besonderen Wünschen von Autoren Rechnung getragen.

Beginnend mit einem kurzen Abriss der Geschichte und Entwicklung der unterrichtlichen Arbeit am Wort und am Wortschatz, dem sich eine Beschreibung der gegenwärtigen Situation und die Forderung nach einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache anschließen (Kapitel A), wendet sich der Band im Kapitel B den konzeptionellen und empirischen Grundlagen der Wortschatzarbeit zu. Dabei werden wichtige Grundbegriffe geklärt, wie z. B. „Wort“, „Wortschatz“, „Wortschatzerwerb“, „Wortschatzarbeit“, „mentales Lexikon“, „Lexem“, „explizite und implizite Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung“, die für die im Folgenden entfaltete Theorie bedeutsam sind.

Welche Unterrichtsziele sollen mit Wortschatzarbeit erreicht werden? Welche Kompetenzen sollen Schüler erwerben? Diesen Fragen geht das Kapitel C nach, in welchem zunächst das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz bestimmt wird, sodann das Verhältnis von Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. Erläutert werden die Unterschiede, aber auch die Komplementarität und Verknüpfbarkeit einer stärker strukturbezogenen und einer stärker textorientierten Wortschatzarbeit. Und schließlich werden wichtige Lexikon- und Kompetenzbereiche linguistisch beschrieben und didaktisch ausgewertet: Wortbildungsprodukte, Phraseme, Entlehnungen, die Lexik von Gruppensprachen, Fachwortschatz und Eigennamen. Das Kapitel schließt mit der Vorstellung dessen, was man als „kritische Wortschatzarbeit“ bezeichnet, und mit der Vorstellung von Wörterbüchern, von Ansätzen zu einer speziellen Wörterbuchdidaktik.

Der Frage nach den Zielen folgt die Frage nach den geeigneten Vorgehensweisen im Unterricht. Das Kapitel D ist deshalb den Methoden und dem Medieneinsatz der Wortschatzarbeit gewidmet. Einerseits wird im Blick auf die Lernenden unterschieden, auf welcher Schulstufe die Wortschatzarbeit stattfindet und wie diese in mehrsprachigen Klassen durchgeführt wird; andererseits werden Sprachbücher, Wörterbücher, neuere Einführungswerke in die Deutschdidaktik sowie Überblicksdarstellungen, schließlich auch die neuen Medien daraufhin geprüft, welchen Stellenwert die Wortschatzarbeit darin hat und wie sie betrieben wird.

Das Kapitel E konzentriert sich auf den gegenwärtigen Stand empirischer Forschung im Bereich der Wortschatzkompetenz, während das Kapitel F nach möglichen Erfolgskontrollen von Wortschatzarbeit und überprüfbarer Leistungsmessung fragt: Welche Inhalte enthalten Lehrpläne und curriculare Bildungsstandards zur Wortschatzarbeit? Wie kann man Wortschatzmessungen vornehmen und Fördermaterialien evaluieren?

Das abschließende Kapitel G weist wohl die größte Nähe zur Unterrichtspraxis auf: Auf unterschiedliche Weise werden, auch miteinander konkurrierende, exemplarische Unterrichtsmodelle vorgestellt: Theoretische Konzeptionen müssen sich in der Praxis bewähren.

**A**

**Geschichte und Entwicklung  
der Arbeit am Wort und  
am Wortschatz**



WINFRIED ULRICH

## A1 Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule

### 1 Mittelalterliche Übersetzungen und Wortbedeutungen

Ganz am Anfang dessen, was den Weg weist zum muttersprachlichen Deutschunterricht, steht die mittelalterliche Lateinschule. Und ganz am Anfang dessen, was man Arbeit am Wortschatz nennen kann, stehen für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche angefertigte Vokabularien und Glossarien zur Worterklärung: „Durch die Erfassung der lateinischen Wortbedeutung bei der Glossierung wurde der deutsche Wortschatz begrifflich mit festgelegt“ (Frank 1973, 18).

In der frühen Neuzeit waren es die Humanisten, die mit einem geschärften Sprachgefühl auf die semantischen Verschiedenheiten beider Sprachen aufmerksam wurden und aufmerksam machten: Es wurden „lateinische Wendungen mit den entsprechenden deutschen verglichen, wurden gegenüberstellende Phraseologien zusammengetragen, wurden den Schülern nun auch Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische aufgegeben“ (Frank 1973, 19).

### 2 Schreibschulen und Stilbildung

Neben den kirchlichen Lateinschulen entwickelten sich in der aufblühenden Stadtkultur „Schreibschulen“, in denen des Schreibens Kundige vor allem das Lesen und Schreiben deutscher Texte lehrten, darauf aufbauend aber auch das so genannte „Dichten“, d. h. das Verfassen von Gebrauchstexten des beruflichen und privaten Schriftverkehrs. Dabei spielte die Wahl der Wörter und Wendungen eine wichtige Rolle. Wörtliche Wiederholungen sollten vermieden werden zugunsten eines wechselnden Ausdrucks, dessen Voraussetzung aber die Kenntnis vieler semantisch ähnlicher Wörter und Wendungen war. Im Unterricht verwendete Rhetoriken enthielten deshalb zahlreiche „synonima“ (Frank 1973, 27), durch deren Nutzung eine Bereicherung des sprachlichen Ausdrucks erreicht werden sollte.

Die Katechismusschule der Reformation legte großen Wert auf das Verstehen der biblischen Texte in ihrem Wortlaut, gerade auch in Luthers Übersetzung. Die Entdeckung der deutschen „Volksprache“ als Nationalsprache, die man von fremdsprachlichen Einflüssen reinhalten oder reinigen müsse, erfolgte dann aber erst im 17. Jahrhundert. In den barocken Sprachgesellschaften wurden zahlreiche Vorschläge erarbeitet, durch die fremdes Wortgut durch deutsche Neubildungen ersetzt werden sollten: *Hochschule* für *Universität*, *Schauburg* für *Theater*, *Briefwechsel* für *Korrespondenz*, *Vertrag* für *Contract*, *Beizimmer* für *Kabinett*, *Mund-*

art für *Dialekt*, *Rechtschreibung* für *Orthographie* usw. Dagegen wurde der Plan, nach dem Vorbild des italienischen „Vocabulario“ der Florentiner Akademie ein umfassendes Wörterbuch der deutschen Sprache zusammenzustellen, nicht ausgeführt.

Erst im 18. Jahrhundert setzte sich das Deutsche allmählich in allen Bereichen des geistigen Lebens durch: besonders in Literatur, Wissenschaft und Schulunterricht. Deutschunterricht wurde Schulfach. In ihm wurde die ältere Unterweisung im „Briefdichten“ durch „Epistologie“ ersetzt, in der die Pflege eines „gehobenen Deutsch“ angestrebt wurde, das sich am höfisch galanten Stil des Französischen ausrichtet. Es ging um Stilbildung im Schriftlichen und Mündlichen. Dabei wurde der deutschsprachigen Dichtung erstmals eine spracherzieherische Funktion zuerkannt. Sie galt mit ihrer „außlesung der Worte“ (Opitz) als Vorbild. So verfasste Gottsched 1748 seine „Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst/Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts“, 1753 eine verkürzte Fassung als Sprachlehre für den Schulgebrauch: „Kern der deutschen Sprachkunst“. Sie enthält neben den Teilen „Rechtschreibung“, „Wortfügung“ und „Prosodie“ auch ein Kapitel „Wortforschung“. In seiner „Deutschen Sprachlehre“ nahm Adelung 1781 diesen Ansatz auf. „Über allem Regelwissen [...] sollte nun der wachsame Sinn für den sprachlichen Ausdruck stehen. Diesen Sinn zu schärfen [...] durch aufmerksames Betrachten von hervorragenden und mißlungenen Sprachwerken und durch ständige eigene Versuche“ (Frank 1973, 108f.), war das Ziel des Unterrichts.

Der Stilbildung dienten Stilübungen. So schrieb Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (Halle 1796): „Man läßt ein und denselben Gedanken die Schüler mündlich auf sehr verschiedene Art ausdrücken oder variieren. Dabey lernen sie denken, werden gewandt und bekommen Sprachreichthum [...] Man erzählt eine Geschichte, läßt sie wieder erzählen, und bessert den Ausdruck“ (zitiert nach Frank 1973, 1214).

Bei Niemeyer war bereits angelegt, was im 19. Jahrhundert ins Zentrum der Theorie des Muttersprachunterrichts rückte: „denken lernen“ und lehren, also Sprachunterricht zur Schulung des logischen Denkens. Dabei versprach man sich zwar in erster Linie viel von der Grammatik, speziell der Satzlehre (Formulierung von Übungssätzen und Untersuchung von Beispielsätzen), aber auch die mit den Wörtern zusammenhängende begriffliche Ordnung der Gedanken spielte eine wichtige Rolle. So war Leibniz überzeugt, „daß eine genaue Analyse der Bedeutung der Wörter besser als alles andere zeigen würde, wie der Verstand funktioniert“ (zitiert nach Frank 1973, 155).

### 3 Sprachgeschichte und Etymologie

Unter dem Einfluss des erstarkenden Nationalgefühls der Deutschen entwickelte bereits Herder seinen Gedanken einer „Muttersprachschule“ und wies dem Sprachunterricht eine nationalerzieherische Aufgabe zu: Die Muttersprache war für ihn der Leitfaden, ohne den man sich im Labyrinth fremder Sprachen verirrt. Die Befreiungskriege und die enttäuschte Hoffnung auf einen deutschen Nationalstaat ließen das nationale Band von Volkstum, Sprache und Literatur dann umso wichtiger erscheinen. Im Kampf gegen die Überfremdung des Deutschen durch das Französische wurde der Begriff Muttersprache ideologisch überhöht, sollten Fremdwörter durch neue deutsche Wortbildungen wie auch durch mundartliche Ausdrücke und alte, vergessene Wörter ersetzt werden. Sprachforscher (wie die Brüder Grimm) und Spracherzieher wandten sich der Sprachgeschichte zu. Jacob und Wilhelm Grimm wollten mit ihrem großen „Deutschen Wörterbuch“ nicht nur philologisch den gesamten Bestand deutscher Wörter von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in Hochsprache und allen Mundarten (außer den niederdeutschen) erfassen. Sie wollten das Wörterbuch auch zu einem „Volksbuch“ machen, das in der Familie „mit verlangen, oft mit andacht gelesen“ werde: „warum sollte sich nicht der vater ein paar wörter ausheben und sie abends mit den knaben durchgehend zugleich ihre sprachgabe prüfen und die eigne anfrischen“ (Grimm/Grimm 1854, Bd. I, XIII)?

Das romantische Sprachverständnis der Grimms mit Verklärung der Vergangenheit hatte Auswirkungen auf den Sprachunterricht: „Sprachkunde“ sollte Einsichten in die historische Entwicklung der Muttersprache vermitteln. Über das Lesen älterer deutscher „Sprachdenkmäler“ sollten Schüler Einsicht in das „Wesen“ der eigenen Muttersprache erlangen. Hiecke (1842) entwickelte dazu ein umfassendes und detailliertes Programm des deutschen Sprachunterrichts in Gymnasien, in deren mittleren Klassen die lexikalische Seite des Unterrichts in den Vordergrund rückte: Über eigene Beobachtungen an den Texten sollte z. B. der Bedeutungswandel von Wörtern untersucht werden; von den Beobachtungen ausgehend, sollten in Übungen etymologisch verwandte Wörter, ja ganze Wortfamilien zusammengestellt und in ihren Verzweigungen verfolgt werden. Auch ermunterte Hiecke die Lehrer, „die vielfachen Bedeutungen eines bedeutungsreichen Wortes in eine natürliche Folge zusammenzustellen“ (Hiecke 1842, 182). Er versprach sich davon eine Sensibilisierung der Schüler für stilistische Feinheiten und eine Erweiterung des Schülervortschatzes. Erstmals in der Geschichte des Deutschunterrichts war bei ihm in dieser expliziten Form von Wortschatzarbeit die Rede.

Etymologie wurde in der Folgezeit mehr und mehr zum Kern einer Wortschatzuntersuchung, geprägt durch die schon bei Jacob Grimm vorhandene Vorstellung, dass Sprachgeschichte mit zunehmendem Niedergang der Sprache verbunden sei und die Etymologie zu den alten, „wahren Bedeutungen“ der Wörter zurückführe.

Diese Auffassung hat sich in Resten bis heute in manchen Handreichungen für den Lehrer (z. B. Reumuth/Schorb 1969, 22: „das Zurückgehen auf den Stamm hat vor allem den Zweck, die Grundbedeutung des Wortes freizulegen“) und in vielen Klassenräumen gehalten, wenn nach der „ursprünglichen, eigentlichen Bedeutung“ eines Wortes gefragt und über die Etymologie nach dieser gesucht wird. Nach der Reichsgründung war der Beitrag des Sprachunterrichts zur „Deutschen Bildung“ eine historische Sprachkunde, die ganz allgemein die angeblich „reicheren“, in der Gegenwart verblassten Ausdrucksweisen älterer Entwicklungsstufen des Deutschen, besonders des Mittelhochdeutschen (so bei Hildebrand „Vom Altdeutschen in der Schule“ 1887), wiederentdecken lassen sollte. Auch war man überzeugt, in der Vergangenheit das dem Deutschen Eigentümliche noch unverfälscht zu finden. Der Deutschunterricht war als allgemeine Deutschkunde auf dem Wege zur deutschen Volkskunde, in dem das „Völkische“ sich bei Ablehnung alles Nichtvölkischen über die Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus hin zum Dreh- und Angelpunkt entwickelte.

Hildebrand erwähnte in seiner berühmt gewordenen Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule [...]“ im Blick auf den „Sprachvorrat des einzelnen“ (Hildebrand 1913, 95) ansonsten nur die Wortbildung und „Redensarten“ (ebd., 95). Das Besondere und Weiterführende an seinen Empfehlungen war aber die semantische Ausrichtung: Die Schüler „sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein ins Innere [...], die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß tote, kahle Marken, sondern durchsichtige, hübsche Gestaltungen“ (ebd., 92). Eins seiner Beispiele waren die von starken Verben abgeleiteten Bewirkungsverben: „Kluge Köpfe unter den Schülern kommen von selbst auf das eigene Verhältnis z. B. von *trinken* und *tränken*, *schwimmen* und *schwemmen*, *sinken* und *senken*, *sitzen* und *setzen*, *dringen* und *drängen*, *fahren* und *führen*, *fließen* und *flößen* u. a. [...] Beispiel *sprengen*: *die Mine (springt in die Luft)* und *der Feind sprengt sie, sprengt damit eine Schanze in die Luft; man sprengt mit Wasser auf den staubigen Wegen* (eigentlich: *man sprengt das Wasser*), d. h. man macht, daß es *springt*“ (ebd., 92).

In Anknüpfung an Hildebrands Vorschläge zu sprachgeschichtlichen Untersuchungen wurden in die preußischen Oberschulrichtlinien von 1924 kulturkundliche Kurse zur „Wortgeschichte“ in ganz erheblichem Umfang aufgenommen (zitiert nach Frank 1973, 663f.): In der Sexta ging es um die „Unterscheidung verwandter Wörter“, in der Quinta um die „Zusammenstellung von Wortfamilien“. Auf dieser Grundlage basierte der Einstieg in die Wortgeschichte: „Sinnlicher Gehalt abstrakter und abgegriffener Ausdrücke. Ursprünglicher Sinn der Verhältnis- und Bindewörter. Ausdeutung volkstümlicher Redensarten und Sprichwörter“. In der Quarta sollte der „Bedeutungswandel“ in den Blick geraten, auch in Form der „Übertragung der Bedeutung von einem Sinnesgebiet aufs andere, vom Sinnlichen aufs Geistige“. In der Untertertia sollten die Schüler dann umfassender zu „geschicht-

licher Einsicht in das Werden und Wandern der Wörter“ gelangen, an Beispielen „altertümlicher Formen und Wörter in der Gegenwartssprache“, „Personen- und Ortsnamen“, aber auch am Beispiel der „kulturgeschichtlichen Bedeutung des Lehnworts“ (griechisch-römische Kultur, Christentum und Kirche) und der in „Volksetymologien“ zum Ausdruck kommenden Assimilationskraft der deutschen Sprache. Die Schwerpunktbildungen in der Obertertia betrafen einerseits das Fremdwort („Das Fremdwort und der Kampf um die Sprachreinheit“, „Geschichte der Verdeutschungen“), andererseits Wortbildungen und Bedeutungswandel unter dem Druck historischer Veränderungen („Sprachschöpfungen der Gegenwart durch Krieg, Technik, Verkehr veranlaßt. Rückblick auf den Bedeutungswandel und den Bildergehalt der deutschen Sprache“). Alles in allem verliehen diese Lehrplanforderungen der Untersuchung des deutschen Wortschatzes einen beachtlichen Stellenwert innerhalb des gymnasialen Deutschunterrichts, allerdings behaftet mit dem Manko einer Einengung auf die historische Perspektive.

#### 4 Wortschatz der Gegenwartssprache und erlebte Wortkunde

Noch in der Weimarer Republik wurde gegen solchen deutschkundlichen Historismus Widerspruch laut. Der Berliner Deutschlehrer Martin Havenstein forderte „praktische Spracherziehung“ zur Schärfung des Sprachgefühls und zur Pflege des sprachlichen Ausdrucks anstelle sprachgeschichtlicher Betrachtungen. Ergebnis des Unterrichts dürfe nicht sein, dass die Schüler „in allen Stadien ihrer [der Sprache] Entwicklung oberflächlich Bescheid wissen [...] und womöglich imstande sind, von jedem Wort eine kleine Geschichte zu erzählen, [...] es aber nicht gelernt haben, die Sprache im letzten, gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung zu gebrauchen“ („Die Dichtung in der Schule“, Frankfurt 1925, zitiert nach Frank 1973, 696).

Bojunga bezeichnete es als „die erste Pflicht des Unterrichts in der Wortkunde, hier Ordnung, Klarheit und eine gewisse Vollständigkeit zu erzielen. Da ist z. B. eine Mauer. Die hat eine gewisse *Länge*, *Dicke* und *Höhe*, sie hat *Pfeiler* und besteht aus *Backsteinen*: das wissen die Schüler. Aber ob alle wissen, daß sie unter Umständen einen *Sockel* und eine *Bekrönung* hat? Daß die *Fugen* aus *Mörtel* oder *Speise* bestehen? Daß die Steine je nach ihrer *Schicht* entweder *Läufer* oder *Binder* sind? [...] Lücken, Lücken, wohin man faßt“ (Bojunga 1926, 48)! Der „deutsche Unterricht“ hatte sich „zum Unterricht in Volkskunde auszugestalten, er betrachtet das Fachwerkhaus mit seinem *Satteldach* und seinem *Krüppelwalm*, seinem *First* und seinem *Giebel*, seinem *Rähm* und seiner *Satzschwelle*, seinen *Ständern* und seinen *Riegeln*, seinen *Fußstreben* und seinen *Kopfbändern*“ (ebd., 49).

Die „Erfassung der Außenwelt [durch Wörter] ist abhängig vom Erlebnis und auch vom Bedürfnis. [...] Die Aufgaben müssen einmal die Erlebnismöglichkeiten

schaffen und den Schüler vor Ausdrucksnotwendigkeiten zu Übungszwecken stellen. Nicht die etymologische Frage im Sinne der Bedeutungslehre (was bedeutet das Wort *schneidig*?) hat die unterrichtspraktische Wortlehre zu beantworten, sondern die Frage: Was sagt man alles für *mutig*“ (Probst 1938, 690)? Probst sah die Wortlehre „grundsätzlich im Dienste der Wortschatzerwerbung, -klärung und -erweiterung“ (ebd., 692) und wollte dabei stets die „Sachen“, also die bezeichneten Gegenstände, Vorgänge, Eigenschaften, zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen, zunächst immer onomasiologisch vorgehen: „Bezeichnungslehre vor der Bedeutungslehre“ (ebd.)! Also zuerst: „mit welchen Tätigkeitswörtern kann man den Begriff *beseitigen* noch ausdrücken? (mit *aufheben*, *tilgen*, *entfernen* usw.)“, erst danach semasiologische Betrachtung, „Umkehrung des Lehrgangs, eine Benennung der verschiedenen Bedeutungen eines Wortes [...]: was kann *aufheben* alles bedeuten? (*beseitigen*, *aufbewahren*, *emporheben* usw.)“ (ebd.).

## 5 Sprachinhaltsforschung und inhaltbezogene Grammatik

Die nationalsozialistische Erziehung konnte mit ihrer Rassenideologie und der Betonung des „Völkischen“ die Ansätze der deutschen Volkskunde massiv ausbauen. Für den Unterricht in der Muttersprache kamen ihr zusätzlich neue Ansätze einer deutschen Sprachwissenschaft gelegen, die sich kurz vor 1933 durchzusetzen begannen: Abwendung von einer ausschließlich historischen Betrachtungsweise hin zur Beschreibung der Gegenwartssprache sowie Neubestimmung des Verhältnisses von Sprache und Volk. Weisgerber skizzierte in Anknüpfung an Humboldt erstmals 1929 („Muttersprache und Geistesbildung“) die neue Sicht von der Verschiedenheit der Sprachen, nach der jede Sprache eine ihr eigentümliche Art, die Welt anzusehen, darstelle und jeder Mensch mit dem Erwerb seiner Muttersprache auch deren Weltanschauung/Weltbild übernehme, die/das sein Denken lenke. Das System sprachlicher Zeichen stelle eine geistige „Zwischenwelt“ zwischen Mensch und Gegenständen oder Sachverhalten der „Außenwelt“ dar (Umschaffen der Welt in das Eigentum des Geistes durch das „Worten der Welt“). Weisgerbers „Sprachgemeinschaft“, in die jeder hineingeboren wird und deren Normen er übernimmt, ließ sich leicht mit der „Volksgemeinschaft“ der NS-Ideologie identifizieren.

1932 begann Weisgerber mit seinem Handbuchbeitrag „Muttersprachliche Bildung“ die neuen Lehren der Sprachinhaltsforschung auf den Sprachunterricht anzuwenden. Mit dem Erlernen seiner Muttersprache erwirbt jedes Mitglied der Sprachgemeinschaft „gleiche Inhalte, gleiche Auffassung der Dinge und Erscheinungen, gleiche Beurteilung von Vorgängen und Erlebnissen“ (zitiert nach Frank 1973, 808). Diese Programmatik baute er nach 1945 aus. Oberstes Ziel des muttersprachlichen Unterrichts war für ihn nun allerdings die „Entfaltung der sprach-

lichen Persönlichkeit“, die „imstande ist, in allen Lagen, die von ihm sprachliche Leistungen verlangen, angemessen zu handeln“ (Weisgerber 1961, 88). Die Grundlage der sprachlichen Persönlichkeit bildet „die Gesamtheit der einem Menschen verfügbaren konkreten Sprachmittel“ (ebd., 89), unter denen der „persönliche Wortschatz“ (ebd., 98) eines ständigen Ausbaus bedarf. Dabei forderte er, Hildebrand folgend, das „angemessene Einbeziehen der Sprachinhalte“ (ebd., 99): „Sprachunterricht kann seinen Schwerpunkt nicht mehr im Lautlich-Formalen, gar im Schriftlichen und Grammatischen haben“, er muss „die geistige Seite der Sprache in die beherrschende Stellung rücken“ (ebd., 100). Dabei soll der „Lehre von den sprachlichen Feldern“ (ebd., 101) eine wichtige Rolle zukommen.

Auf dem skizzierten Fundament baute Weisgerber mit anderen in den Nachkriegsjahren das umfassende sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische System einer „inhaltbezogenen Grammatik“ auf.<sup>1</sup> Der neue Inhaltsbegriff sollte den traditionellen lexikalischen Bedeutungs begriff und den traditionellen grammatischen Funktionsbegriff ersetzen, die ihm beide zu „laut- bzw. formbezogen“ sind. Inhaltbezogene Sprachbetrachtung untersucht den Aufbau der sprachlichen Zwischenwelt nach ihren eigenen Gesetzen. In diesem Sinne, aber ohne die strenge Unterscheidung von Bedeutung und Inhalt, teilte Glinz den „Sprachunterricht im engeren Sinne“ in Sprachlehre und die bedeutend jüngere Sprachkunde auf: „Dabei geht ‚Sprachlehre‘ vor allem auf das, was sich in einigermaßen durchlaufende Regeln fassen läßt, während ‚Sprachkunde‘ dann eher die Fülle und Farbigkeit der einzelnen Sprachinhalte (der ‚Bedeutung‘ von Wörtern und Wendungen) bewußt macht“ (Glinz 1961, 290): „ihre Stellung im Rahmen eines ‚Feldes‘ sinnverwandter Wörter (z. B. sagen, sprechen, rufen, mitteilen, bekannt machen, in Umlauf setzen usw.), ihre Stamm-Verwandtschaft (z. B. sprechen, Sprache, Sprecher, Spruch, versprechen, zusprechen, absprechen, aussprechen, unaussprechlich usw.), die Herkunft ganzer Wendungen und Redensarten (z. B. den Handschuh hinwerfen, aus dem Felde schlagen, einen Strauß ausfechten, das Feld behalten)“ (ebd.). Glinz forderte also für den Muttersprachunterricht neben der traditionellen Arbeit am Satz eine viel intensivere Arbeit am Wort und ersetzte den Begriff Sprachkunde an anderer Stelle durch „Wortkunde“ (Glinz 1968, 39).

Was dem Schulanfänger noch fehlt, „das sind große Bereiche des Wortschatzes, besonders die Wortinhalte für seelische, geistige, höhere soziale Erscheinungen; und was ihm sozusagen überall noch fehlt, auch für den Teil des Wortschatzes, mit dem er schon geläufig umgeht, das ist die genaue gedankliche Durcharbeitung, die scharfe Unterscheidung, welche gemeinten Erscheinungen er mit einem Wortinhalt trifft und welche nicht“ (Glinz 1961, 300). Methodisch will er im Unterricht Wortinhalte nicht definieren, sondern „erleben“ lassen durch Beschreibung von

<sup>1</sup> Besonders einflussreich auf Lehrerbildung und Unterricht war seine Schrift „Das Tor zur Muttersprache“, die 1951 in 1. Auflage und 1966 in 8. Auflage erschien.

Situationen, in denen das Wort zentral vorkommt (Beispielgeschichte für *beleidigt sein*). Erst danach hat es seiner Meinung nach Sinn, „auf die Wortbildung aufmerksam werden zu lassen“ (ebd., 301): *beleidigen* = „jemandem innerlich ein ‘Leid’ antun, indem man ihn nicht als das anerkennt, was er ist oder sein möchte“ (ebd.). Das eben heißt, von den Wortinhalten auszugehen und nicht von Lauten oder Buchstaben, also von den Wortkörpern. Lächerlich erscheinen ihm deswegen verbreitete „Regeln“, wie z. B. „-chen und -lein machen alle Dinge klein“.

Es lag nahe, dass eine inhaltbezogene Grammatik, die das Worten der Welt untersucht, Wortschatzübungen aufs engste mit dem Sachunterricht der Grundschule und dem Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern und Geschichte verknüpfen wollte. Es ging um eine Anleitung zum genauen Verstehen dessen, was man mit den Sinnen wahrnimmt und in festen sprachlichen Inhalten geistig verarbeitet, indem man es benennt. So kann der Gebrauch leerer Worthülsen vermieden werden. Für diesen Zweck wurden als Unterrichtsmittel für die Grundschule in den 1950er/60er Jahren verbundene Sprach- und Sachbücher entwickelt.

Es ging Glinz außerdem sehr darum, den Wortschatz nicht nur mit Hilfe von Wörterzusammenstellungen und Wörterlisten zu festigen, sondern ganz besonders im Textzusammenhang, besonders „beim Erlesen neuer Texte“ (ebd., 343), „sei es im Erleben des schon bekannten Wortes in neuer Aufgabe [...], sei es im Erwerb eines ganz neuen Wortinhaltes [...]. Beim Lesen ergibt sich immer eine ‚Wortschatzarbeit in concreto‘“ (ebd., 350). Aber auch beim Verfassen eigener Texte, jedenfalls bei Überarbeitung der Entwürfe, sollen Schüler lernen, „sich um das Wort zu bemühen, verschiedene Wörter zu probieren, gegeneinander abzuwägen und sich schließlich zu entscheiden, welches Wort die Sache, den Vorgang oder das Gefühl [...] am besten trifft“ (ebd., 356).

Nach Reumuth hatte die Sprachkunde in der Volksschule der 1950er/60er Jahre mehrere Teilaufgaben zu lösen: „sie hat sich zu befassen mit der Wortstammkunde, mit der Mundart, mit der Wortbildung, mit dem Lehn- und Fremdwort, mit der Namenkunde und mit dem Bedeutungswandel“ (Reumuth/Schorb 1969, 20). Für alle Teilaufgaben galt ein methodischer Dreischritt:

- „1. Es stellt sich ein natürlicher Anlaß ein, sich mit einer sprachkundlichen Erscheinung zu beschäftigen, oder es wird ein früherer Anlaß aufgegriffen.
2. Es werden sprachkundliche Betrachtungen angestellt.
3. Das betrachtete Wortgut wird in Gestaltungsübungen angewendet“ (ebd., 21f.).

Mag man diese theoretische Grundlegung noch für plausibel, wenn auch rigide halten, so enthalten die praktischen Unterrichtsbeispiele viele sachlich-sprachwissenschaftliche Irrtümer und didaktisch-methodische Seltsamkeiten. Zur Wortstammkunde (vgl. Bemerkung oben!):