

1 Grammatik im Lehramtsstudium

1.1 Grammatik in der Schule

Die Frage nach der Rolle von Grammatik im Lehramtsstudium kann nicht losgelöst von der Rolle der Grammatik im Schulunterricht diskutiert werden. In diesem Abschnitt wird daher bündig ein Konzept von Grammatik in der Schule diskutiert. In Abschnitt 1.2 werden die Konsequenzen für das Lehramtsstudium gezogen. Abschnitt 1.3 verortet dieses Buch auf Basis des vorher Gesagten im Kontext des Lehramtsstudiums. Dieses Kapitel kann ohne Probleme für die weitere Lektüre übersprungen werden.

1.1.1 Der Erwerb der Bildungssprache

Wenn Kinder eingeschult werden, können sie bereits auf einem hohen Niveau sprechen, sie formulieren vollständige Sätze und verwenden diese erfolgreich in alltäglichen Kommunikationssituationen.¹ Es kann also nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, Kindern elementare orale Kommunikationsfähigkeiten für Alltagssituationen zu vermitteln. Eine offensichtliche Aufgabe des Deutschunterrichts ist das Lehren der Schrift und der Schreibungen des Deutschen. Ein oft anzutreffender Irrglaube ist dabei, dass ungefähr mit der Primarstufe der Schrift- und Schreibungserwerb abgeschlossen sei und es in diesem Bereich nur noch um das „Ausmerzen“ verbleibender Schwächen gehe. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass der Orthographieerwerb sogar nach der Schulzeit (in Form eines sich sättigenden Prozesses) fortgeführt wird (Portmann-Tselikas 2011: 72). Der Erwerb der Schriftsprache wird vielmehr in einem größeren Rahmen betrachtet, nämlich dem des *Bildungssprachenerwerbs*. Diesem widmet sich dieser Abschnitt.

Die Sprache, die vorliterare Kinder (die wir hier vereinfachend mit noch nicht eingeschulten Kindern gleichsetzen) sprechen, ist an bestimmte Situationen und Funktionen gebunden (Essen, Spielen, Aufräumen, Zeigen von verschiedenen Emotionen zur Stimulation einer Reaktion beim Gegenüber usw.) und wird weitgehend ohne systematische Instruktionen in diesen Situationen erlernt. Mit der Einschulung und damit der Literalisierung verlangen wir von Kindern zunehmend auch die Fähigkeit, völlig andere Modi der Kommunikation zu bedienen. Es wird erwartet, dass Kinder zunehmend in der Lage sind, sowohl schriftlich als auch mündlich komplexe Sachverhalte darzustellen, Begriffe intensional (also nicht durch bloße Aufzählung von Beispielen) zu definieren, für oder

¹ Wir beziehen uns hier der Einfachheit halber nur auf Kinder mit deutscher Erstsprache und ohne Lern- oder Kongitionsschwächen. Insbesondere der steigende Anteil von Kindern mit mehrsprachigem und auch nicht-erstsprachlichem Hintergrund sollte aber in diesem Kontext insgesamt berücksichtigt werden. Die zitierte und weiterführende Literatur enthält dazu viel Wichtiges.

gegen eine Sache zu argumentieren, in verschiedenen Situationen teilweise stark unterschiedliche angemessene sprachliche Mittel zu verwenden, die Standardsprache zu beherrschen und vieles dergleichen mehr. Diese Fähigkeiten charakterisieren die *Bildungssprache* (z. B. Feilke 2012). Merkmale der Bildungssprache finden sich nun vor allem in Kontexten, denen vorliterare Kinder nicht ausgesetzt sind, z. B. in schulischen Lernsituationen (wohlgemerkt in allen Fächern, nicht nur im Deutschunterricht) und im akademischen Bereich. Darüberhinaus werden auch in Alltagssituationen von Erwachsenen ggf. ähnlich fortgeschrittene sprachliche Leistungen erwartet, zum, Beispiel bei der Auseinandersetzung mit juristischen oder finanziellen Fragen oder der Lösung technischer Probleme (Feilke 2012: 5). Damit ist die Beherrschung der Bildungssprache „gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann“ (Feilke 2012: 11). Werden bildungssprachliche Kompetenzen unvollständig oder mangelhaft erworben, ist eine Teilhabe in vielen Bereichen der Gesellschaft nur eingeschränkt möglich. Dementsprechend verlangen die Richtlinien der Kultusministerkonferenz, die als Blaupause der schulischen Bildung in Deutschland angesehen werden können, dass Lernende nach der Schulzeit in der Lage sind, situationsangemessen und standardkonform zu sprechen und schreiben (Eisenberg 2004: 6).

Dabei ist es nun richtig, dass sich die Schwerpunkte im Laufe der Erwerbskarriere von der Beherrschung basaler Orthographie mehr und mehr hin zu Fragen des Stils und der situationsangemessenen Schreibweise und Sprechweise verschieben (Portmann-Tselikas 2011: 77), aber beide sind von Anfang bis Ende auf besondere Weise miteinander verknüpft.

1.1.2 Sprachbetrachtung und Konzepte der Deutschdidaktik

1.1.3 Anforderungen an Lehrpersonen

1.2 Grammatik im Lehramtsstudium

1.2.1 Aufgaben der Linguistik im Lehramtsstudium

1.2.2 Grammatikkenntnisse von Studierenden

In Schäfer & Sayatz (2017) berichten Ulrike Sayatz und ich ein Experiment (im wissenschaftlichen Sinn des Worts), mit dem wir den letzten Punkt des vorangehenden Abschnitts untersucht haben. Konkret haben wir evaluiert, welche schulgrammatischen Kenntnisse Studierende am Anfang des Studiums haben. Es ging uns also um die benötigten *schulischen Vorkenntnisse*.

Für unsere Studie gab es verschiedene Vorläufer. Besonders medienwirksam wurden 2007 die Ergebnisse von einer Art Studieneingangstest berichtet, der in Bayern durchgeführt wurde und laut der journalistischen Aufbereitung (Spiegel Online 2007; Süddeutsche Zeitung Online 2007) ergab, dass Studierende der Germanistik nicht ausreichend durch die Schule auf das Studium vorbereitet würden. Nach einer Umrechnung der Ergebnisse in Noten wäre über die Hälfte der Teilnehmenden durchgefallen. Die betroffe-

nen Studierenden dürften sich allerdings durch die Art der Formulierungen, mit denen in der Presse operiert wurde, lediglich gedemütigt und keinesfalls motiviert fühlen. Spiegel Online spricht von einem „Grammatik-Fiasko“, bei dem Studierende „mit Karacho durchgefallen“ seien. Noch weiter treibt es die Süddeutsche Zeitung Online, die im genannten Artikel ausführt, die „Germanistik-Studenten“ hätten sich „blamiert“, und viele von ihnen seien „Grammatik-Nieten“. Die Unterschiede in der konkreten Wortwahl zeigen, dass es sich hier um eine zwar gleichermaßen reißerische, aber dennoch voneinander unabhängige journalistische Aufbereitung handelt, nicht etwas um wörtliche Zitate der Durchführenden des Tests. Trotzdem schreibt die Presse weiter, die „Professoren [seien] erschüttert“ (Spiegel Online), und es müsse folglich „in der Schule wieder mehr Grammatik gepaukt“ werden (Süddeutsche Zeitung Online). Einen größeren Schaden an der Sache können Medienberichte kaum auslösen. In der Presse werden vor allem die Studierenden geradezu als die Schuldigen aufgebaut und entsprechend als blamable Nieten usw. titulierte. Für die intendierte Sache, also eine Stärkung des Grammatikunterrichts an Schulen, leistet dies in jedem Fall keinen Beitrag. Höchstens lehnt sich das angepeilte Zeitungspublikum zufrieden in der Gewissheit zurück, dass eben die Schule und die Jugend heutzutage nichts mehr taugen.²

Unabhängig von der journalistischen Verarbeitung gibt es aber ein weiteres Problem mit solchen Tests. Das Ziel der Durchführenden in Bayern war es wohl, den Grammatikunterricht an Schulen zu stärken, indem entsprechende Wissenslücken aufgezeigt wurden. Das Argument scheint dabei gewesen zu sein, dass Studierende nach ihrer Schulzeit nicht hinreichend auf das Germanistikstudium vorbereitet seien. Das ist allerdings, wie weiter unten in diesem Kapitel argumentiert wird, überhaupt nicht das Ziel des schulischen Unterrichts in der Grammatik des Deutschen, ebenso wenig wie es das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, auf ein Studium der Geschichtswissenschaft vorzubereiten. Noch viel weniger ist das Ziel des Deutschunterrichts das „Pauken von Grammatik“. Sowohl die Fachdidaktik des Deutschen als auch die didaktisch informierte germanistische Sprachwissenschaft wird selbstverständlich einen Nürnberger Trichter für deklaratives schulisches Grammatikwissen als Absurdität zurückweisen.

Neben diesem Versuch eines Eingangstests gibt es eine aktuelle aktive Diskussion um Funktionen und Nutzen von Studieneingangstests (siehe vor allem Schindler 2016, aber z. B. auch Bremerich-Vos 2016 und Fuhrhop & Teuber 2016). Schindler (2016: 16) benennt neben der Funktion im Sinne einer Zulassungsschranke für das Studium vor allem zwei Funktionen solcher Tests, nämlich erstens die Diagnostik für das studierende Individuum, anhand derer gezielt Defizite erkannt und rechtzeitig ausgeglichen werden können. Zweitens führt die Autorin an, dass Eingangstests Bewusstsein und Interesse für die Inhalte des Fachs bei Studierenden wecken können. In Schäfer & Sayatz (2017: 226) argumentieren wir, dass eine weitere Funktion der Tests die Optimierung der Lehre im Studium im Sinne einer Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Studierenden sein sollte. Hier werden jetzt die wesentlichen Ergebnisse des Experiments berichtet, vor um bei Studierenden das Bewusstsein für die Inhalte des Fachs und die Verbindung zwischen

² Ich wiederhole, dass ich mich hier auf die journalistische Aufarbeitung beziehe. Diese Formulierungen stammen gewiss nicht von den Durchführenden der Studie.

Schulgrammatik und linguistischem Fachwissens zu wecken (Schindlers zweite Funktion), und um Lehrende anzuregen, ähnliche Evaluationen vorzunehmen und ihre Lehrinhalte und Lehrmethoden entsprechend an die Ergebnisse anzupassen (die von Schäfer & Sayatz 2017 benannte Funktion).

Wir haben 220 Studierende der Freien Universität Berlin, die überwiegend in Berlin und Brandenburg zur Schule gegangen sind, einen freiwilligen anonymen Test vorgelegt, der aus gezielt ausgewählten Aufgaben aus Lehrwerken bestand, die in diesen Bundesländern für die Jahrgangsstufen sechs bis zehn (in einem Fall für die Grundschule) zugelassen sind. Es handelte sich also um Aufgaben, die die Studierenden so oder ähnlich wahrscheinlich in ihrer Schulzeit gelöst haben. Insgesamt wurden zehn Aufgaben ausgewählt und ausgewertet, die verschiedene Schwierigkeitsgrade und verschiedene Themen der Grammatik abdeckten, die auf der Seite der systemexternen Funktion ebenfalls verschiedenen Bereichen zuzuordnen sind. Die Teilnehmenden, die aus allen Semestern des BA-Studiums kamen, studierten zu 37,7% Grundschullehramt (83 Personen), zu 37,3% Deutsch für das Lehramt (82 Personen), zu 23,2% Deutsch als Fachwissenschaft (51 Personen) und zu 1,8% andere Fächer (4 Personen). Zunächst wurde überprüft, ob wirklich durchweg ungenügende „Leistung“ erbracht wurde. Abbildung 1.1 zeigt, dass dies nicht der Fall ist.

Nur 15% der Teilnehmenden wären durchgefallen, wenn es sich um eine Prüfung gehandelt hätte. Die restlichen Leistungen verteilen sich nach der Umrechnung auf akademische Noten nahezu gleichmäßig zwischen 1,3 und 4,0. Solch ein Bild ist vollständig erwartbar, wenn davon ausgegangen wird, dass nicht alle Teilnehmenden dasselbe gelernt haben und die Lernzeitpunkte teilweise sieben Jahre zurückliegen. Es ist davon auszugehen, dass für jedes andere Schulfach ähnliche Ergebnisse erzielt würden, denn immerhin hatten die Teilnehmenden keine Gelegenheit, sich gezielt auf die gestellten Fragen vorzubereiten.

Allerdings haben, wie oben erwähnt, Studierende aller Bachelor-Semester teilgenommen, und es sollte deshalb eigentlich nicht wundernehmen, wenn das Ergebnis besser als das des bayrischen Eingangstests wäre, bei dem schließlich nur Studierende des ersten Semesters befragt wurden, die noch keine spezifische Ausbildung in germanistischer Linguistik erhalten haben. Abbildung 1.2 schlüsselt die Ergebnisse in Prozent nach Studienjahr auf.

Wie man leicht sieht, werden die Ergebnisse im Verlauf des Studiums im Mittel nicht besser. Es gibt eine leichte Verschiebung der Verteilung (des Bauchs der jeweiligen Beanplots) nach oben, insbesondere im dritten Studienjahr. Allerdings wäre schon aufgrund des Ausscheidens leistungs- und motivationsschwächerer Studierender (Fachwechsel oder Studienabbruch) im Laufe der Semester eine stärkere Verbesserung der Leistung zu erwarten. Wie wir in Schäfer & Sayatz (2017: 242–243) argumentieren, kann der Grund der beobachteten Stagnation nicht lokal in der Freien Universität gesucht werden, da sich im Vergleich der Kurrikula mehrerer Universitäten aus verschiedenen Bundesländern zeigt, dass die Freie Universität ein sehr typisches Profil in ihren germanistischen Studiengängen anbietet.

Wir gehen davon aus, dass das Problem vielmehr eine meist nicht optimale Kopplung

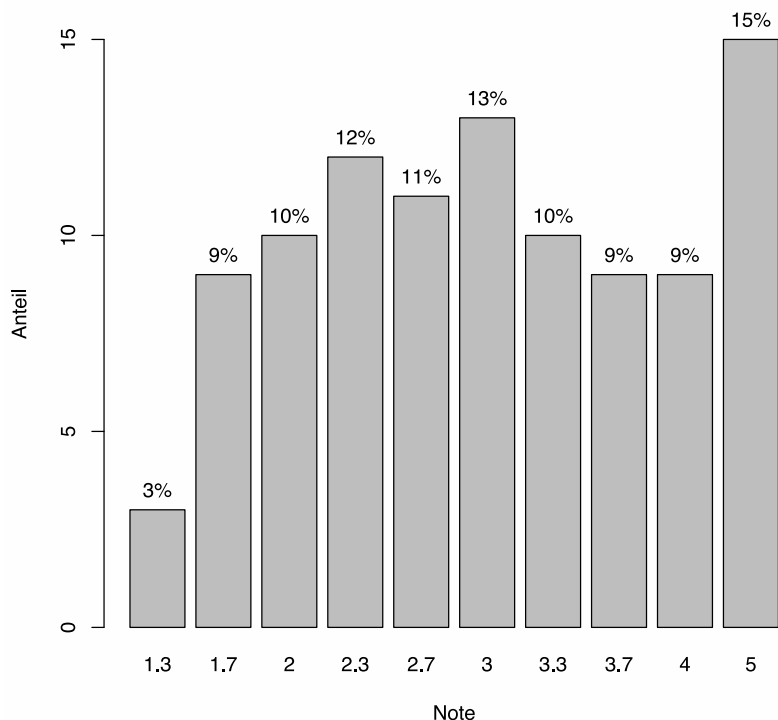


Abbildung 1.1: Verteilung der auf akademische Noten umgerechneten Leistungen im Experiment aus Schäfer & Sayatz (2017)

der universitären Inhalte an die Berufsziele der Studierenden ist. Wie oben deutlich wurde, sind ca. 75% der Studierenden an der Freien Universität angehende Lehrpersonen, und die Lehre müsste sich deutlich an diesem Berufsziel orientieren. Von einer anderen Seite nähern sich auch Topalovic & Dünschede (2014) demselben Problem. In einer Bundesweiten Umfrage mit 1.019 Lehrpersonen aus allen Schulformen fanden Sie im Jahr 2013 heraus, dass 48% der Lehrpersonen sich durch ihre Ausbildung nicht hinreichend auf den Grammatikunterricht vorbereitet fühlen (Topalovic & Dünschede 2014: 76–77).

1.2.3 Studentische Sichtweisen auf Studium und Schulunterricht

1.3 Form und Funktion in der Grammatik

Zunächst ist festzustellen, dass frühere Auflagen dieses Buches aufgrund bestimmter Formulierungen und Analysen teilweise missverstanden wurden, und dass dieses Missverständnis direkt die Tauglichkeit des Buches für das Lehramtsstudium berührt. Ein

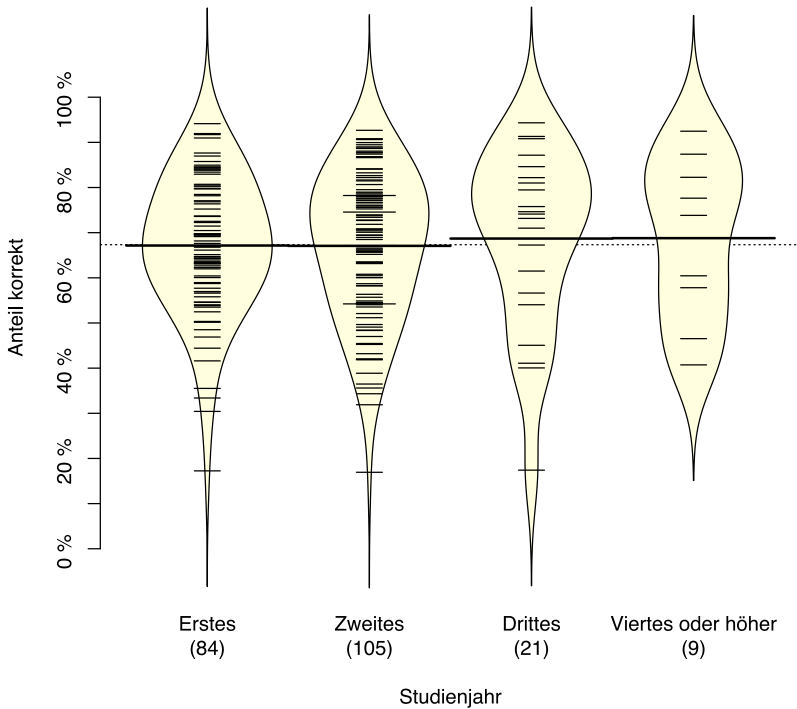


Abbildung 1.2: Verteilung der erreichten Prozent im Experiment aus [Schäfer & Sayatz \(2017\)](#), gegliedert nach Studienjahr in einem sogenannten Beanplot; jede kurze waagerechte Linie entspricht einem individuellen Ergebnis, die Hüllen entsprechen einer Dichteschätzung der empirischen Verteilung pro Gruppe, die dicken längeren waagerechten Linien markieren den Mittelwert pro Gruppe

anonymes Gutachten der ersten Auflage attestierte dem Buch (recht kritisch) einen radikal formalistischen Ansatz, der grammatische Mittel vollständig losgelöst von ihrer Funktion betrachtet, und der damit das Wesentliche der Sprache, also ihre bedeutungsvermittelnden und kommunikativen Funktionen außer acht lässt. So radikal klangen zugegebenermaßen auch einige Formulierungen in den einleitenden Kapiteln des Buches, die bis zur dritten Auflage erheblich abgetönt, aber bewusst nicht vollständig entfernt wurden. Für die schulische Lehre wäre solch ein radikaler Ansatz jedoch völlig verfehlt und geradezu anachronistisch, und auch in der universitären Lehre wäre ein rein formorientierter Ansatz hochgradig fragwürdig.³ Das Buch versteht sich aber einerseits nicht als exklusive Lektüre für das gesamte Studium. Es sollte also von weiterer Lektüre flan-

³ Das Adjektiv *anachronistisch* ist hier auf Basis der Geschichte des schulischen Unterrichts in deutscher Grammatik zu verstehen, die z. B. in den Abschnitten 3.1 und 3.2 aus [Bredel \(2013\)](#) zusammengefasst wird.

1.3 Form und Funktion in der Grammatik

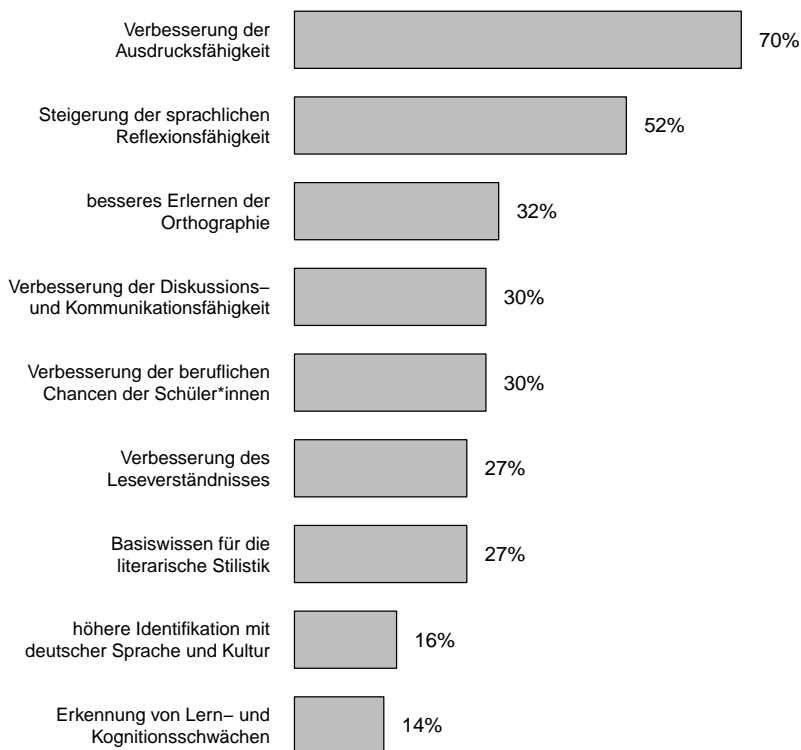


Abbildung 1.3

kiert werden, die dann das gesamte relevante Spektrum der Linguistik des Deutschen abdeckt. <+>

Außerdem bewies dieser Text trotz einer stellenweise formlastigen Rhetorik von der ersten Auflage an, dass es die Beziehung von Form und Funktion durchaus berücksichtigt, zum Beispiel bei der Beschreibung der Intonation (Kapitel ??), der Flexionskategorien (Kapitel ?? und ??) oder bei der Behandlung von semantischen Rollen und Passivphänomenen (Kapitel ??).

Es muss hier jedoch vor allem zwischen *systeminterner* und *systemexterner* (z. B. kommunikativer) Funktion unterschieden werden. Das System der vier nominalen Kasus ist zum Beispiel nur äußerst schlecht mit *systemexternen* Funktionen zu verbinden, die direkt irgendetwas mit Semantik, Pragmatik, Textaufbau und Argumentationstechniken etc. zu tun haben. Seine *systeminterne* Funktion im grammatischen System ist allerdings von erheblicher Wichtigkeit, insbesondere angesichts der Möglichkeiten des Deutschen,

die Bestandteile von Sätzen vergleichsweise frei im Satz zu positionieren. Der Kasus eines Nomens kodiert nämlich vor allem die Relation dieses Nomens zu einem Verb (und im Fall des Genitivs primär zu einem anderen Nomen), und zwar in starker Abhängigkeit von teilweise auch semantisch motivierbaren Typen von Verben.⁴ Während also Kasus nicht direkt semantisch interpretierbar ist, ist er dennoch von großer Bedeutung für die Konstruktion der Bedeutung von Sätzen. Darauf wird in dieser Einführung bei zahlreichen Gelegenheiten vertiefend eingegangen. Wir geben Definition 1.1, die sich auf Konzepte rückbezieht, die in Kapitel ?? eingeführt wurden. Kapitel ?? führte bereits vertiefend in systeminterne Funktionen ein, zum Beispiel mit Begriffen wie *Merkmal* und *Wert* oder *Relationen* (*Strukturbildung*, *Rektion* und *Kongruenz*).



Systeminterne und systemexterne Funktion Definition 1.1

Sprachliche Formen (Formen von Wörtern, Sätzen usw.) haben durch die überwiegende Regelmäßigkeit ihrer Bildungen und Kombinationsmöglichkeiten eine Systematik (die Grammatik). Systeminterne Funktionen grammatischer Mittel sind solche, die innerhalb dieses Systems gelten, z. B. die Funktion von Kasus bei der Markierung von Beziehungen zwischen Nomina und Verben. Systemexterne Funktionen grammatischer Mittel sind ihre Bedeutungen, ihre systematischen Beiträge zur Konstruktion von Kommunikationssituationen und Texten, ihre Art, bestimmte Register und Stile zu markieren usw.

Es ist nun nicht davon auszugehen, dass sich interne und externe Funktionen stets sauber voneinander trennen lassen, und eine umfassende Betrachtung ist sicherlich das Ziel der Grammatikforschung und des Studiums. Die Motivation, diese Einführung dennoch stark (wenn auch nicht dogmatisch) an der Form sprachlicher Äußerungen und ihren systeminternen Funktionen auszurichten, begründet sich aus meiner persönlichen Lehrerfahrung im Fach Deutsche Philologie. Während diese Erfahrung gewiss subjektiven und anekdotischen Charakter hat, wurde sie durch Schäfer & Sayatz (2017) auf methodisch stringente Weise bestätigt, worauf in Abschnitt 1.2.2 ausführlicher eingegangen wird. Programmatisch formuliert setzt die *systematische* Betrachtung von Form und Funktion sprachlicher Einheiten – um die es nach meiner Auffassung sowohl in der Schule bzw. Fachdidaktik als auch in der universitären Ausbildung bzw. Fachwissenschaft geht

⁴ Ein Feuerwerk der systeminternen funktionalen Betrachtung ergibt sich in diesem Zusammenhang durch das Einbeziehen der Kasussynekretismen, also des Zusammenfalls von Formen. Dieser fällt je nach Genus, Flexionsklasse und Numerus ganz unterschiedlich aus. Zudem müssen Substantive, Adjektive und Artikel insgesamt betrachtet werden, da sie auf unterschiedliche Weise an der Kasusmarkierung beteiligt sind und einander diese sogar gegebenenfalls abnehmen. Kapitel ?? beschäftigt sich ausführlich mit dem Kasussystem.

– eine genaue Kenntnis der Systematik der Formen und ihrer systeminternen Funktionen voraus.⁵ In der universitären Lehre aber davon auszugehen *oder zu verlangen*, dass Studierende vor dem ersten Semester bereits eine ausreichende Kenntnis des formalen grammatischen Systems erworben haben, ist allerdings verfehlt und potentiell fatal für ihre Ausbildung und ihre spätere berufliche Praxis. Auch wenn es vielleicht nicht immer eine Mehrheit der Studierenden betrifft, so wird doch in der frühen Phase des Studiums immer wieder gerne Kasus direkt mit Bedeutungen identifiziert und mit den unzureichenden *Grammatikerfragen* („wer oder was“ usw.) analysiert (s. Abschnitt ??), grammatisches Genus wird mit Bedeutungsklassen identifiziert, Subjekte werden als der „Satzgegenstand“ *definiert*, aber mit dem Nominativ *identifiziert*, Wortarten werden semantisch motiviert usw.⁶ Während alle diese Phänomene (einschließlich der Wortklassen) hochinteressante und relevante Beziehungen zur Bedeutung sowie zahlreiche andere externe Funktionen haben, haben sie doch zunächst eine formale Seite und Systematik, die für jede weitere Betrachtung bekannt sein muss. Die insgesamt stark formorientierte Ausrichtung des Buches entspringt also der Überzeugung, dass vor allen funktionalen Betrachtungen, die selbstverständlich Teil des Studiums sein sollten, mit einer gründlichen Analyse der Form und der systeminternen Funktionen begonnen werden sollte, die auch mit eingetragenen bedeutungsfixierten Didaktisierungen aus der Schulzeit (wie den semantischen Definitionen von Wortklassen) aufräumt.

Komplexere Phänomene wie – um ein arbiträres Beispiel herzunehmen – Relativsätze werden zudem von Studierenden zu Studienbeginn formal oft gar nicht verstanden, und eine Diskussion über ihre Funktion erübrigt sich damit. Sehen wir uns die Folgen einer unzureichenden formalen Analyse etwas genauer an. Es ist gewiss ein vordergründig rein formaler Sachverhalt, dass ein Relativsatz ein im Prinzip vollständiger Satz ist, der aber so konstruiert wird, dass eins der in ihm vorkommenden „Satzglieder“ (besser gesagt eine der Ergänzungen und Angaben, s. Abschnitte ?? und ??) durch ein spezielles Pronomen realisiert wird, welches sich dann auf ein Bezugsnomen außerhalb des Relativsatzes bezieht. Das Bezugsnomen steuert die semantische Interpretation (Bedeutung) des Relativpronomens bei. Wir erhalten (1b) parallel zu (1a) als einen einfachen Fall eines Relativsatzes.

- (1) a. Eine/die Kommilitonin hat gelacht.
- b. eine/die Kommilitonin, die gelacht hat

Es fällt rein formal auf, dass zumindest die Verbformen im Relativsatz andere Positionen einnehmen als im unabhängigen Satz. Dass (und *auf welche Weise*) dies völlig regelmäßig geschieht, muss allerdings erst einmal verstanden werden, um die Beziehung zwischen den beiden Konstruktionen überhaupt wahrnehmen zu können. Wird das durch

⁵ Abweichende Versuche der Didaktik früherer Jahrzehnte bestätigen wahrscheinlich dieses Programm indirekt eher als dass sie es widerlegen, siehe Abschnitt ?? und die dort zitierte Literatur.

⁶ Gleichermaßen werden nahezu rein formale Phänomene nicht zuverlässig beschrieben. Dass zum Beispiel die *Klatschmethode* (s. Abschnitt ??) bei der Beschreibung der Silbentrennung nicht besonders weit trägt, ist Studierenden meist bewusst. Die Fähigkeit, die Silbifizierung im Deutschen und ihre graphematischen Folgen anderweitig und präzise zu beschreiben, kann und darf hingegen trotzdem nicht vorausgesetzt werden.

einen Relativsatz modifizierte Substantiv wie in (2a) in einer übergeordneten Satzperiode verwendet, wird die systeminterne Funktion schnell klar. Der Relativsatz ermöglicht es uns stark vereinfacht gesagt, zwei im Grunde vollständige Sätze zu einem zu kombinieren (Hypotaxe). Im Gegensatz zu einer einfachen aufzählenden Verbindung (Parataxe) wie in (2b) nutzt der Relativsatz die Identität eines nominalen Bezugs (also der Bedeutung zweier Nomina) und vermeidet dadurch die zweimalige unabhängige Aufnahme der semantischen Referenz.

- (2) a. Die Kommilitonin, die gelacht hat, heißt Camilla.
- b. Eine Kommilitonin hat gelacht, und die/sie heißt Camilla.

Die systeminterne Funktion hat also eine semantische Funktion in ihrem Gefolge, die in ihrer Systematik nur als Folge der formalen zu verstehen ist. Die Erkenntnis, dass darüberhinaus die ebenfalls externe *textuelle* oder *rhetorische Funktion* eines Relativsatzes in den Bereichen des *Verdichtens* und *Präzisierens* anzusiedeln ist, kann nur in Zusammenhang mit den ersten beiden Schritten vollzogen werden. Ohne diese Schritte kann überhaupt nicht sicher identifiziert werden, was ein Relativsatz denn überhaupt sein soll, woran wir ihn erkennen und wie wir ihn formulieren. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass (2a) und (2b) bedeutungsgleich (aber eventuell rhetorisch verschieden) sind, kommen wir nicht umhin, festzustellen, dass ihre Verwendung hochgradig stil-, register- und medienspezifisch ist, womit weitere externe Funktionen angesprochen werden. In fast allen bildungs- und schriftsprachlichen Kontexten ist nämlich davon auszugehen, dass (2b) unangenehm auffällt. Verdichtungen und Präzisierungen, die komplexere formale Mittel wie Relativsätze einsetzen, kennzeichnen nämlich genau solche Kontexte, und wir irritieren unser sprachliches Gegenüber im Ernstfall erheblich, wenn wir in der Bildungssprache zu ausufernder Parataxe greifen.

Ganz unabhängig davon sehen wir an (2b), dass die systeminternen Interaktionen weiter reichen, als uns vielleicht lieb ist. Die parataktische Version zwingt uns nämlich, zweimal einen Artikel bzw. ein Pronomen zu verwenden. Hier wurde zuerst der indefinite *eine* und dann das Definitpronomen *die* oder alternativ das Personalpronomen *sie* verwendet. Die andere mögliche Variante wäre die in (3), wobei diese sich allerdings bereits im Grenzbereich zwischen stilistischem Mangel und Ungrammatikalität bewegt.

- (3) ? Die Kommilitonin hat gelacht, und die/sie heißt Camilla.

Gehen wir noch weiter und sehen uns informationsstrukturelle Funktionen an, stellen sich auch diese als mit der Form eng verknüpft heraus. Weder (2b) noch (3) sind nämlich wirklich robust bedeutungsgleich mit (2a). Ohne tief in die Details zu gehen, zeigt (4) durch eine besondere Betonung (also ein formales Mittel), dass wir dank des Relativsatzes Ausdrucksmöglichkeiten haben, die wir mit der parataktischen Version schlichtweg nicht haben. Die in Majuskeln geschriebenen Silben sind mit hervorhebender Betonung zu lesen.

- (4) DIE Kommilitonin, die geLACHT hat, heißt Camilla.

In geschriebenen Texten markieren wir Intonation normalerweise nicht. Dort werden die entsprechenden Sätze ohne besondere Markierungen aber trotzdem ähnlich verwendet, oder es kommen andere Markierung wie zum Beispiel Adverbiale oder besondere Wortstellungen zum Zug. Als Beispiel wird in (5) ein Aufzählungskontext gegeben. Ohne Relativsätze wären wir hier im Ausdruck erheblich eingeschränkt.

- (5) Die etwas ruhigere Kommilitonin heißt Kiki. Die Kommilitonin (hingegen), die gelacht hat, heißt Camilla.

Gleichermaßen gibt es für Sätze wie (6), die allgemeine Aussagen formulieren, kaum eine semantisch adäquate parataktische Variante, die eine vertretbare Länge hat und stilistisch unauffällig ist.

- (6) Die MitspielerIn, die zuletzt lacht, gewinnt.

Wir feiern mit dem Relativsatz also ohne weiteres ein grammatisches Fest, bei dem Wissen aus unterschiedlichsten Teilen der Grammatik abgerufen wird. Um die semantischen, textuellen und rhetorischen, stilistischen und registerbezogenen Funktionen von Relativsätzen zu benennen, müssen wir in der Lage sein, Relativsätze zu erkennen, ihre Form zu analysieren, und dieses Wissen in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Wir sind weiter oben von der Frage ausgegangen, welche Kenntnisse Studierende in die Lehramtsausbildung mitbringen, und wir haben argumentiert, dass formale Analysen eine Bedingung für eine systematische funktionale Betrachtung von Sprache sind. Angesichts der Komplexität des grammatischen Systems und der externen Funktionen grammatischer Mittel (wie am Beispiel des Relativsatzes vorgeführt) können wir davon ausgehen, dass es zielführender ist, im Studium einen systematischen Neuanfang zu wagen, der sich nicht auf vermeintlich vorhandenes Schulwissen stützt. Die fundamentale Rechtfertigung dieses Ansatzes liegt zudem in der oft übersehenen Tatsache, dass der Grammatikunterricht in der Schule grundlegend andere Ziele verfolgt als die universitäre Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen. Darum wird es in diesem Kapitel weiter unten noch ausführlicher gehen.

Nicht kontrovers ist allerdings die Minimalforderung, dass Lehrkräfte, die von Universitäten und Hochschulen mit einem erfolgreichen Studienabschluss in das Schulfach Deutsch entlassen werden, diejenigen Kenntnisse mitbringen müssen, die sie Kindern und Jugendlichen vermitteln sollen. Das Studium muss diese Kenntnisse über den weit- aus höheren Anspruch des spezifischen Studienwissens hinaus sicherstellen. In diesem Zusammenhang ist es nun bemerkenswert, dass Dozierende an Universitäten oft keinerlei Daten darüber haben, was sie bei Studierenden voraussetzen können und was nicht. Hier ist dringend nachzuhelfen, vor allem weil die Gefahr besteht, dass ein in seinem oft nicht gut definiertes *Schulwissen* von Lehrpersonen an Universitäten stillschweigend vorausgesetzt und auf dieses „aufgebaut“ wird. In diesem Zuge treten wir auch aus dem Nebel des Anekdotischen heraus und sehen empirisch klar in Abschnitt ??.

References

- Bredel, Ursula. 2013. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn etc.: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Hans. 2016. Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja! *Didaktik Deutsch* 40. 9–12.
- Eisenberg, Peter. 2004. Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* 17. 4–25.
- Feilke, Helmut. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233. 4–18.
- Fuhrhop, Nanna & Oliver Teuber. 2016. Orthographisches Wissen und orthographisches Können. Ist ein sinnvoller Studieneingangstest möglich? *Didaktik Deutsch* 40. 13–25.
- Portmann-Tselikas, Paul. 2011. Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*, 71–90. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, Roland & Ulrike Sayatz. 2017. Wieviel Grammatik braucht das Germanistikstudium? *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42(2). 221–255.
- Schindler, Kirsten. 2016. Welche Funktion sollten Eingangstests haben? Ein Beitrag aus sprachdidaktischer Perspektive. *Didaktik Deutsch* 40. 16–19.
- Spiegel Online. 2007. Das Studium ist dem Genitiv sein Tod. Erschienen am 18. April 2007, abgerufen am 20. September 2016.
- Süddeutsche Zeitung Online. 2007. Germanisten scheitern an Grammatik. Erschienen am 18. April 2007, abgerufen am 20. September 2016.
- Topalovic, Elvira & Susanne Dünschede. 2014. Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. *Der Deutschunterricht* 3. 76–81.

Index

- Ablaut, 180, 279
- Adjektiv, 151, 153, 160, 216
 - adjektival, 257
 - adverbial, 253
 - attributiv, 253
 - Flexion, 256, 257
 - Komparation
 - Flexion, 259
 - Funktion, 258
 - Kurzform, 253
 - prädikativ, 253
 - schwach, 255, 256
 - skalar, 259
 - stark, 255, 256
 - Stärke, 160, 254
 - Valenz, 254
- Adjektivphrase, 332, 342
- Adkopula, 164
- Adverb, 164
- Adverbialsatz, 399, 400
- Adverbphrase, 352
- Affigierung, 188
- Affix, 182
- Affrikate, 64, 72
- Agens, 407, 422–424
- Akkusativ, 172, 174, 227, 336, 416, 426
 - Doppel–, 427
- Akronym, 486
- Akzent, 127, 128
 - Haupt–, 130
 - in Komposita, 130
 - metrisch vs. lexikalisch, 128
 - Neben–, 130
 - Präfixe und Partikeln, 130
 - Schreibung, 473
 - Stamm–, 129
- Akzeptabilität, 6, 8, 13
- Allomorph, 190
- Allophon, 137
- Alphabet
 - deutsch, 461
 - phonetisch, 69
- Alveolar, 71
- Ambiguität, 314
- Anapher, 230
- Angabe, 45, 409
 - Akkusativ–, 427
 - Dativ–, 429
 - präpositional, 408
- Antezedens, 231
- Apostroph, 487
- Approximant, 65
- Artikel
 - definit, 248, 250
 - Flexionsklassen, 247
 - indefinit, 252, 487
 - NP ohne, 340
 - Position, 332
 - possessiv, 252
 - vs. Pronomen, 244
- Artikelfunktion, 245
- Artikelwort, 244, 323, 331
- Artikulationsart, 62
- Artikulator, 62
- Assimilation, 78, 95
- Ast, 315
- Attribut, 331
- Baumdiagramm, 35, 182, 315, 327, 365

Index

- Befragung, 20
Bewegung, 374, 385
Bindestrich, 484
Bindung, 433
Bindungstheorie, 434
Buchstabe, 55
 konsonantisch, 461
 vokalisch, 464
- Dativ, 174, 238, 427
 Bewertungs-, 425, 428, 430
 frei, 409, 428
 Funktion, 228
 Nutznießer-, 428
 Pertinenz-, 428
- Defektivität, 290
Dehnungsschreibung, 464, 466, 490
Deixis, 230
Dependenz, 319
Derivation, 211, 212
 mit Wortklassenwechsel, 215
 ohne Wortklassenwechsel, 213
- Diakritikon, 69
Dialekt, 17, 18
Diminutiv, 217
Diphthong, 75
 Schreibung, 465
 sekundär, 80, 126
- dritte Konstruktion, 442
- Eigename, 239
 Schreibung, 483
- Einheit, 25
Einsilbler, 102, 119
Elativ, 259
Ellipse, 310
Empirie, 19
Endranddesonorisierung, 77, 87, 90
 Schreibung, 461
- Erbwort, 10
Ereigniszeitpunkt, 267
Ergänzung, 45, 46, 409
 Akkusativ-, 427
 Dativ-, 429
 fakultativ und obligatorisch, 41
 Nominativ-, 413
 PP-, 430
 prädikativ, 411
- Experienzer, 407
Experiment, 20
Extrasilbizität, 111
 und Flexionssuffixe, 118
- Feldermodell, 378
Filtermethode, 157
Flexion, 154, 172, 187, 223
Fremdwort, 10
Frikativ, 64
Funktionswort, 323
Futur, 271
 Bedeutung, 268
Futurperfekt, 435
 Bedeutung, 269
Fuß, 10, 131
- Gaumensegel, 60
Gebrauchsschreibung, 459, 474, 487
Gedankenstrich, 492
Generalisierung, 16
Genitiv, 238
 Attributs-, 228
 Funktion, 228
 Objekts-, 336
 postnominal, 334, 336
 pränominal, 332, 336, 393
 Subjekts-, 336
 sächsisch, 488
- Genus, 28, 159, 232, 242
Glottalverschluss, 70, 89, 132
Gradierungselement, 342
Grammatik, 7, 34
 als Kombinationssystem, 4
 deskriptiv, 14
 Ebene, 9
 formbasiert, 5
 präskriptiv, 15
 Sprachsystem, 6
- Grammatikalisierung, 219, 480

- Grammatikalität, 7, 8, 13, 300
 Grammatikerfrage, 226, 427
 Graphematik, 9, 54, 57, 456

 Hilfsverb, 279
 homorgan, 64
 Häufigkeit, 11

 Idiosynkrasie, 225
 Imperativ, 288, 415
 Satz, 388
 Index, 231
 Infinitiv, 31, 497
 Introspektion, 20
 IPA, 69
 Iterierbarkeit, 43

 Kante, 315
 Kasus, 148, 176, 226
 Bedeutung, 43, 227
 Funktion, 172
 Hierarchie, 226
 oblique, 228
 strukturell, 228
 Kategorie, 26, 27, 30
 Kehlkopf, 59
 Kern, 9
 Wortschatz, 10, 120, 460, 475
 Klammer, 492
 Klitikon, 487
 Knoten, 315
 Mutter-, 315
 Tochter-, 315
 Wurzel-, 315
 Kohärenz, 439, 442
 Schreibung, 497
 Komma, 492
 Komparativ, 259
 Kompetenz, 306
 Komplementierer, 161, 354, 378, 399
 Komplementiererphrase, 354
 Komplementsatz, 336, 380, 397, 414, 497
 Kompositionalität, 4, 198
 Kompositum, 197

 Ambiguität, 202
 Determinativ-, 200
 Fuge, 205
 Fugenelement, 205
 Rektions-, 200
 Schreibung, 484
 Konditionalsatz, 400
 Konditionierung, 191
 Kongruenz, 39
 Genus-, 253
 Numerus-, 225, 253
 Possessor-, 246
 Subjekt-Verb-, 275, 442
 Konjunktion, 165, 323, 328, 492
 Konnektor, 381
 Konnektorfeld, 381
 Konsonant, 68
 Schreibung, 461
 Konstituente, 36, 373
 atomar, 313
 mittelbar, 36
 unmittelbar, 36
 Konstituententest, 306
 Kontrast, 87
 Kontrolle, 446
 Konversion, 207, 208, 481
 im Deutschen, 209
 Koordination, 225, 328
 Schreibung, 492
 Koordinationstest, 309
 Kopf
 Komposition, 199
 Kopf-Merkmal-Prinzip, 321
 Phrase, 320
 Kopula, 164, 253, 279, 390, 411
 Satz, 390
 Korpus, 11, 22
 Korreferenz, 231
 Korrelat, 398, 417, 420, 445
 Kurzwort, 221, 486

 Labial, 72
 Laryngal, 69
 Lehnwort, 10, 186

Index

- Lexem, 191
- Lexikon, 28, 89, 90
 - Regel, 188, 422
 - Unbegrenztheit, 185
- Ligatur, 73
- Lippen, 60
- Liquid, 104, 126
- Lizenzierung, 42
- Luftröhre, 58
- Lunge, 58

- Majuskel, 460, 473, 481, 485
- Markierungsfunktion, 175, 193
 - lexikalisch, 178
- Matrix, 372
- Medium
 - akustisch, 53
 - gestisch, 53
 - schriftlich, 456
- Merkmal, 25, 26, 32, 47
 - Motivation, 34
 - statisch, 185
- Merkmale, 76
- Minimalpaar, 86
- Minuskel, 460
- Mitspieler, 406
- Mittelfeld, 378, 398, 400
- Modifizierer, 345, 350
- Monoflexion, 256
- More, 121
- Morph, 175
- Morphem, 190
- Morphologie, 9, 174
- Mundraum, 59

- Nachfeld, 380, 396, 400
- Nasal, 66
- Nasenhöhle, 60
- Nebensatz, 31, 161, 398, 414
 - Schreibung, 496
- Neutralisierung, 88
- Nomen, 158, 213
 - vs. Substantiv, 333
- Nominalisierung, 335
- Nominalphrase, 223, 331
- Nominativ, 227, 413, 416
- Numerus, 28, 148, 157, 176, 242
 - Nomen, 224
 - Verb, 265, 283

- Oberfeldumstellung, 438, 439
- Objekt, 173
 - direkt, 427
 - indirekt, 428
 - Infinitiv, 445
 - präpositional, 430
 - Satz, 397
- Obstruent, 63, 68
- Obstruktion, 61
- Orthographie, 54, 458

- Palatal, 71
- Palatoalveolar, 71
- Paradigma, 31, 148, 153, 154
 - Genus-, 33
 - Numerus-, 33
- Parenthese, 492
- Partikel, 162, 323
- Passiv, 276, 415
 - als Valenzänderung, 423, 425
 - bekommen-, 425
 - unpersönlich, 421
 - werden-, 421, 423
- Perfekt, 271
 - Doppel-, 436
 - Semantik, 436
- Performanz, 306
- Peripherie, 9
- Person
 - Nomen, 229
 - Verb, 265, 283
- Phon, 137
- Phonem, 137
- Phonetik, 54
- Phonologie, 9, 90
- phonologischer Prozess, 89
- Phonotaktik, 98
- Phrase, 318

- Phrasenschema, 327
- Plosiv, 63
- Pluraletantum, 225
- Positiv, 259
- Postposition, 350
- Produktivität, 198
- Pronomen, 160
 - anaphorisch, 230
 - definit, 248
 - deiktisch, 230
 - expletiv, 131, 419
 - flektierend, 247
 - Flexion, 248
 - Flexionsklassen, 247
 - nicht-flektierend, 247
 - Personal-, 229, 247
 - positional, 419, 420
 - possessiv, 246
 - reflexiv, 433
 - vs. Artikel, 244
- Pronominaladverb, 170
- Pronominalfunktion, 246
- Pronominalisierungstest, 307
- Prosodie, 127
- Prädikat, 410
 - resultativ, 412
- Prädikativ, 413
- Prädikatsnomen, 411
- Präfix, 182
- Präposition, 160
 - flektierbar, 351
 - Wechsel-, 174
- Präpositionalobjekt, 430
- Präpositionalphrase, 347
- Präsens, 271, 284, 285
 - Bedeutung, 267
- Präsensperfekt, 435
- Präteritalpräsens, 289
- Präteritum, 271, 284, 285
 - Bedeutung, 268
- Präteritumsperfekt, 271, 435
 - Bedeutung, 269
- Punkt, 493
- r-Vokalisierung, 80
 - Schreibung, 461
- Rachen, 59
- Rectum, 38
- Referenzzeitpunkt, 269
- Regel, 16
- Regens, 38
- Regularität, 3, 6, 16
- Rektion, 38, 46
- Rekursion, 202, 204, 362
 - in der Morphologie, 204
 - in der Syntax, 305
- Relation, 37
 - syntaktisch, 37
- Relativadverb, 393
- Relativphrase, 393
- Relativsatz, 332, 379, 380, 392
 - frei, 394
- Rolle, 44, 406, 408, 443
- Rückbildung, 218
- Satz, 371
 - Echofrage, 378
 - Entscheidungsfrage-, 386
 - Frage-, 378
 - eingebettet, 379
 - graphematisch, 495
 - Koordination, 494
 - Schreibung, 493
 - Verb-Erst-, 357, 379, 386, 400
 - Verb-Letzt-, 357, 379
 - Verb-Zweit-, 357, 379, 385
 - w-Frage-, 17, 378, 382
- Satzglied, 226, 313, 410
- Satzklammer, 378
- Satzäquivalent, 164
- Schreibprinzip
 - Konstanz, 489
 - phonologisch, 464
 - Spatienschreibung, 479
- Schwa, 74
 - Tilgung, 236, 239, 285
- Schärfungsschreibung, 464, 466, 468
- Scrambling, 361

Index

- Segment, 57, 85
- Silbe, 98, 100
- Ambisyllabizität, 121
 - Anfangsrand, 101, 121
 - komplex, 112, 114
 - Endrand, 101, 121
 - komplex, 114, 119
 - extrametrisch, 132
 - Gelenk, 121
 - Endranddesonorisierung, 124
 - geschlossen, 120
 - Gewicht, 121, 468
 - Grenze, 99, 121, 125, 468, 469, 472
 - Kern, 101
 - Klatschmethode, 98
 - offen, 120
 - Rand, 112
 - Reim, 101
 - Schreibung, 467
 - Silbifizierung, 119
- Simplex, 120, 467
- Singularetantum, 225
- Sonorant, 68
- Sonorität, 106, 107
- Hierarchie, 106
- Spatium, 479, 485
- Sprache, 3
- Sprechzeitpunkt, 267
- Spur, 375, 385, 398
- Stamm, 178
- Stammkonversion, 208
- Standarddeutsch, 15, 18, 21, 23
- Status, 275, 286, 362, 439
- Stimmbänder, 59
- Stimmhaftigkeit, 55, 62
- Stimmlippen, 59
- Stimmton, 59
- Stoffsubstantiv, 340
- Struktur, 35
- Strukturbedingung, 89
- Subjekt, 173, 410, 413, 415, 443
- Infinitiv, 445
 - Satz, 397
- Substantiv, 33, 153, 159, 216
- Großschreibung, 482
 - Kasusflexion, 238
 - Numerusflexion, 236
 - Plural, 236
 - s-Flexion, 486
 - schwach, 11, 240
 - Stärke, 234, 240
 - Subklassen, 234, 242
- Substantivierung, 481
- Suffix, 182
- Superlativ, 259
- Suppletivität, 292
- Symbolsystem, 3
- Synkretismus, 34
- Syntagma, 32, 148
- Syntax, 9, 302
- Tempus, 159, 267
- analytisch, 361, 434
 - einfach, 266, 267
 - Folge, 270
 - komplex, 270
 - synthetisch vs. analytisch, 271
- Token, 11
- Transkription, 69, 77
- Transparenz, 199
- Typ, 11
- Umlaut, 180
- Schreibung, 490
- Univerbierung, 218, 480, 482
- Uvular, 70
- Valenz, 40, 47, 161, 319, 408, 421, 425, 428
- Adjektiv, 254
 - Substantiv, 335
 - Verb, 358
- Variation, 18, 21
- Velar, 71
- Verb, 153, 158, 214, 216
- ditransitiv, 47
 - Experiencer-, 418, 420
 - Finitheit, 159, 274

- Flexion
 - finit, 285
 - Imperativ, 288
 - infinit, 286
 - unregelmäßig, 290
- Flexionsklassen, 10, 278
- Futur, 434
- gemischt, 291
- Halbmodal-, 444
- Hilfs-, 434
- Indikativ, 281, 282
- Infinitheit, 274
- Infinitiv, 286, 439
 - Ersatz-, 438, 439
 - zu-, 445
- intransitiv, 47, 423
- Konjunktiv, 284, 285
 - Flexion, 284
 - Form vs. Funktion, 283
- Kontroll-, 444
- Modal-, 279, 442, 443
 - Flexion, 10, 289
- Partikel-, 389
- Partizip, 286, 439
- Perfekt, 434
- Person-Numerus-Suffixe, 283
- Präfix- vs. Partikel-, 287
- Präsens, 281, 282
- Präteritum, 281, 282
- schwach, 281, 284
- stark, 282, 285
- Status, 434, 440, 442
- Stärke, 280, 290
- transitiv, 47, 421
- unakkusativ, 423
- unergativ, 423, 425
- Vokalstufe, 280
- Voll-, 278
- Wetter-, 418, 420
- Verbkomplex, 362, 373, 389, 439
- Verbphrase, 358, 373, 440
- Vergleichselement, 260
- Verteilung, 85, 86, 155
 - komplementär, 87
- Vokal, 66, 73
 - Gespanntheit, 91, 121, 464, 466
 - Höhe, 73
 - Lage, 73
 - Länge, 55, 91, 466
 - Rundung, 73, 74
 - Schreibung, 464
- Vokaltrapez, 73, 81, 92, 179
- Vokativ, 288
- Vorfeld, 17, 163, 378
- Vorfeldtest, 308
- Wackernagel-Position, 430
- Wert, 25
- Wort, 28, 145, 177
 - Bedeutung, 176
 - flektierbar, 28, 29, 157
 - graphematisch, 479
 - lexikalisch, 150
 - phonologisch, 119, 135
 - prosodisch, 135
 - Stamm, 208
 - syntaktisch, 149
- Wortbildung, 154, 187
 - Komparation als -, 260
- Wortformenkonversion, 208
- Wortklasse, 29, 184, 208, 213
 - morphologisch, 153
 - Schreibung, 481
 - semantisch, 150
- Wortzeichen, 485
- Zahndamm, 60
- Zeichen
 - syntaktisch, 492
 - Wort-, 485
- Zirkumfix, 182
- zugrundeliegende Form, 89, 126
- Zunge, 60
- Zweisilbler, 119
- Zwerchfell, 58
- Zähne, 60
- Zäpfchen, 60