

Testverfahren für den Grammatikunterricht?

Versuch einer Einschätzung

1. Zur Vorgeschichte linguistischer Operationen und Testverfahren

Im vorliegenden Beitrag werden linguistische Operationen und Testverfahren behandelt, die seit vielen Jahren im Grammatikunterricht eine zentrale Rolle spielen. Sie werden in der Schule im Bereich grammatischer Kategorien – etwa der „Satzglieder“ – genutzt und bieten scheinbar eine objektive Grundlage für die kategoriale Zuordnung sprachlicher Ausdrücke. Es ist wichtig, sich ihre Möglichkeiten und Grenzen klar zu machen, um ihre Rolle in einem erklärenden Unterricht bestimmen zu können.

Testverfahren, auch „Proben“ oder „Operationen“, haben in der grammatischen Arbeit immer schon eine wichtige Rolle gespielt. Der Grammatiker möchte damit ein Ergebnis absichern, sich intuitiv überprüfen, der Lehrer seine Schüler zu aktivem Nachdenken bringen, oft aber auch ein programmiertes Verfahren bereit stellen. Testverfahren lassen sich stets auf eine Frageform bringen. Nehmen wir ein Beispiel wie

(1) Am Anfang schuf Gott den Himmel und die Erde.

Ansatzpunkt der versprachlichten Szene ist Gott, über ihn wird gesagt, dass er in einer Zeit vor der Gegenwart den Himmel und die Erde schuf. Und diese Szene ereignete sich „am Anfang“, also zu Beginn eines Zeitintervalls, das nicht genauer angegeben ist, vielleicht jegliche Zeit einschließt, die Menschen zugänglich ist. „Am Anfang“ spezifiziert also eine Szene, ein Ereignis in einer Zeit, die im Verhältnis zur Sprechzeit in der Vergangenheit liegt. Die Analyse kann der Grammatiker für die Vermittlung als Dialogform darstellen und dazu Fragen einsetzen. Mit Fragen beginnt Erkenntnisgewinnung.

Man kann die zu untersuchende Äußerung beispielsweise als Antwort auf Fragen betrachten. Die Szene kann dem Schüler als sprachlich gegliederte deutlich werden, wenn er „Gott“ ersetzt durch das Fragewort „wer“ und eine Frage konstruiert: „Wer schuf den Himmel und die Erde?“ Das über Gott Gesagte, die

Prädikation, wird durch „Was tat Gott?“ zugänglich und die betroffenen Objekte mittels „wen oder was“. Die adverbiale Präpositionalgruppe wird in ihrer Rolle deutlich, wenn man fragt: „Wann ereignete sich das?“ oder „Wann war es der Fall, dass Gott den Himmel und die Erde schuf?“.

In der Vermittlung sind immer schon Fragen eingesetzt worden, die Lerner aktivieren sollten. Eine richtig gestellte Frage kann aus dem Gewussten, methodischen Prinzipien und Annahmen und dem Wahrgenommenen Nicht-Gewussten erschließbar machen. Im sokratischen Dialog, der „Mäeutik“, sind es Fragen, durch die der Lehrer – gleichsam wie eine Hebamme – das Wissen aus dem Kopf der Schüler ans Tageslicht holt. In radikaler Form erscheint der Lehrer nicht als Wissender, er ist selbst nicht von systematischem Wissen geleitet, das es weiterzugeben gilt; der Schüler muss sich nur ‚erinnern‘, er trägt die Lösung etwa eines geometrischen Problems bereits in sich (vgl. Platons Dialoge „Theaitetos“ und „Ménon“). So sehen Linguisten wie Chomsky, die sich auf den Rationalismus eines Descartes berufen, die interne, angeborene Sprache bzw. Grammatik, die es aus dem Wissen nur zu eruieren gelte und für die man als „native speaker“ die Sprachwirklichkeit, die faktische Verwendung nicht brauche.

Der Zugang über Fragen findet sich auch in den Grammatiken des Donatus („ars maior“, „ars minor“), die auf die Tradition der Schulgrammatik großen Einfluss hatten. Hier handelt es sich um ein Abfragen, etwa der „partes orationis“ (Redeteile), das einer Katechese ähnelt.

„De uerbo

Verbum quid est? Pars orationis cum tempore et persona sine casu aut agere aliquid aut pati aut neutrum significans.“ (Donatus 2008, 54)

„Über das Verb

Was ist ein Verb? Ein Redeteil mit Zeit, Person, ohne Kasus, der bezeichnet, dass jemand etwas bewirkt oder erleidet oder keines von beiden.“

[deutsch L. H.]

Die pädagogische Emphase der Antike blieb nur in der Philosophie erhalten. In den Grammatikunterricht gelangten Frageverfahren, die Schülern kaum Eigenaktivität ließen. Im Fremdsprachenunterricht mit der klassischen Grammatik-Übersetzungs-Methode mussten die Schüler einen Satz mithilfe von Fragen wie *wer*, *wann*, *wen*, *wem* in Teile mit Subjekt-, Objekt- oder Bestimmungsrolle zerlegen und es sollten – entsprechend dem Kasu des Frageworts – die Kasus der Objektausdrücke herauspräpariert werden. Eine bemerkenswert elaborierte Variante findet sich bei Johann Werner Meiner, in der schon der Valenzgedanke aufscheint und die Anaphorisierung als Ersatzprobe (ersetze durch *es*):

„Gesetzt der Schüler antwortet richtig, daß das Gelesene

I.) EIN BLOSSER SATZ sey; so muß der Lehrer zuvörderst nach dem Prädikate fragen, und solche richtig übersetzen lassen, bey welcher Ueber-

setzung der Schüler so lange, als er das Subjekt noch nicht weiß, das Wörtchen ES an dessen Stelle setzt. Ist dieses geschehen, dann fragt der Lehrer nach dem Begriffe des Prädikats, ob derselbe ABSOLUT [Eigenschaft, Zustand, Handlung einer Person etc., L. H.] sey und nur VIER Stücke zu seiner Bestimmung verlange, oder ob er RELATIVISCH [ein „leidender Gegenstand“ (Patiens), Instrument etc. kommt hinzu, L. H.] sey und sechs Stücke fordere, und welche von diesen möglichen Bestimmungen wirklich vorhanden sind? Ist der Begriff des Prädikats

A. ABSOLUT (...) so lässt der Lehrer die VIER NÖTHIGEN BESTIMMUNGEN dazu, vermittelst der VIER FRAGEN, die der Begriff des Prädikats selber an die Hand geben wird, aufsuchen:

- a) vermittelst der Frage WER? das SUBJEKT, so im Nominativ oder Vocat. stehet,
- b) vermittelst der Frage: Wem? WEM ZU GEFALLEN? oder FÜR WEN? den PERSÖNLICHEN GEGENSTAND im Dativ,
- c) --- WENN? die Bestimmung derjenigen Zeit, in welcher das, was das Prädikat sagt, geschehen ist,
--- WIE LANGE? die Bestimmung der Dauer der Zeit,
- d) --- Wo? der ORT DER RUHE, wenn das Prädikat eine Ruhe bedeutet,
--- WoHER? WOHNIN? der gedoppelte Ort der Bewegung, wenn das Prädikat eine Bewegung bedeutet.“ (Meiner 1781, 448 f.)

Gehen wir ins 20. Jahrhundert. Ferdinand de Saussure strukturierte das Zeichensystem durch die syntagmatischen und assoziativen Relationen. Ein Zeichen wie *Hund* kann syntagmatisch mit *der + bissige* und *bellt* kombiniert werden. Eine assoziative Reihe ruft nicht realisierte Zeichen der gleichen Art, die sich mit dem Ausgangszeichen verbinden, auf: *Hund – Wolf – Fuchs ...* Sie besetzen dieselbe Stelle, zeigen aber eine spezifische Differenz. Dies ist – wie der ganze Ansatz von de Saussure – mental konzipiert; de Saussure schließt ja an die Traditionen des 19. Jahrhunderts an. Daraus werden dann aber operative Verfahren, mit denen ein gegebener Satz ohne Rückgriff auf Bedeutung, Intuition oder Sprachwissen analysierbar sein sollte. Der Behaviorismus bestand auf strikter Operationalisierung und Beobachtung. Vor seinem Hintergrund und im Zusammenhang der Erforschung unbekannter Sprachen Nordamerikas wurden im amerikanischen Strukturalismus seit den zwanziger Jahren¹ die operativen Verfahren fortentwickelt und präzisiert. Sie sollten einen Zugang zu Sprachdaten gewährleisten, der nicht (oder möglichst wenig) von Sprachkenntnis, Intuition und Annahmen über die Bedeutung der Ausdrücke abhängig sein sollte. Aus der Beobachtung und Beschreibung eines Korpus von Daten heraus, auf das mecha-

1 Das Programm wurde in Bloomfields Klassiker „Language“ („Die Sprache“) (1933/2001) geprägt.

nische Operationen wie Ersetzen und Verschieben angewendet wurden, sollten induktive Generalisierungen gewonnen werden. Wissenschaftstheoretisch galt der Anspruch, alle begrifflichen Grundlagen von Theorien müssten operationalisierbar sein. Vorbild war die Physik, die alles auf Messoperationen fundierte. Ein zentrales Konzept in Bloomfields Grammatiktheorie und für strukturelle Operationen ist das „Substitut“,

„eine sprachliche Form oder ein grammatisches Merkmal, das unter bestimmten festgelegten Umständen eine Klasse sprachlicher Formen ersetzen kann. So kann im Englischen das Substitut *I* (‘ich’) die Stelle jedes substantivischen Ausdrucks im Singular unter der Voraussetzung einnehmen, dass dieser substantivische Ausdruck den Sprecher der Äußerung bezeichnet, in die das Substitut eingesetzt wird. (...) Ein Bedeutungselement jedes Substituts ist die Klassenbedeutung jener Formklasse, die den Ersetzungsbereich des Substituts bildet. Die Klassenbedeutung des Substituts (...) *ich* ist jene von Substantivausdrücken im Singular, und die Klassenbedeutung der Substitute *sie* (Pl.) und *wir* ist jene von Substantivausdrücken im Plural.“ (Bloomfield 1933 zit. nach 2001, 306)

„Die Positionen, in denen eine Form vorkommt, sind ihre FUNKTIONEN. So haben das Wort *John* und die Phrase *the man* die Funktionen ‚Handelnder‘, ‚Ziel der Handlung‘, ‚Prädikatsnomen‘, ‚Ziel der Präposition‘ und so weiter.“ (Bloomfield 1926 zit. nach 1976, 42)

Hier und bei weiterer Lektüre des (spätere Ansätze etwa der Textlinguistik antizipierenden) Kapitels 15 des Buchs „Language“ von Bloomfield zeigt sich schon, dass das in der Literatur übliche Attribut „Bedeutungsfeindlichkeit“ für Bloomfields Ansatz zu undifferenziert ist. Er legt eine Verhaltenstheorie zugrunde: „Die Substitutionstypen *ich*, *wir* und *du* beruhen auf der Beziehung zwischen Sprecher und Hörer.“ (Bloomfield 1933 zit. nach 2001, 308) Dieses Konzept ist noch nicht pragmatisch, während zeitgleich Bühler, der sich vom Behaviorismus distanziert hatte, den Weg zur Pragmatik findet.

Aus (sprachlichen) Daten kann man nicht unmittelbar Theorien ableiten, aus Theorien keine Daten. Es bedarf einer Schnittstelle zwischen dem, was Menschen wahrnehmen, sprachlich erfahren und was sie über Sprache wissen. Begriffliche Arbeit und Reflexion, Beobachtung, Befragung, Analysen von Gesprächen und Texten müssen in einem Verhältnis der Wechselseitigkeit betrieben werden, um zu theoretischen Aussagen zu kommen. Dann und nur dann können auch Testverfahren – reflektiert eingesetzt – ihren Sinn haben.

Hans Glinz hat strukturalistische Verfahren aufgenommen (1973) und auch in die Didaktik eingeführt. In der Didaktik haben sie eine rigoros operationalistische Lesart – die Verfahren können mechanisch auf Kategorienzugehörigkeit und Strukturen schließen lassen – nicht abgelegt und begriffliches Nachdenken

in den Schulen oft behindert. Gleichwohl verbanden sie sich mit einem starken pädagogischen Impetus, z. B. bei Utz Maas:

„Die Schüler werden ihre Beobachtungen in der Regel nur sehr unbeholfen artikulieren können. Hier liegt die Aufgabe für den Lehrer, sie dazu zu bringen, sich erst einmal in Operationen mit sprachlichem Material auszuprobieren (das macht allen am Unterricht Beteiligten Spaß). Dann wird es darum gehen, die auf Anschauung fußende Begrifflichkeit (ohne logische Verknüpfung der Begriffe untereinander) zu artikulieren: Es wird darum gehen, die Anschauung operational zu differenzieren. Die verschiedenen Ebenen der Grammatik entsprechen verschiedenen Möglichkeiten mit Sprachmaterial zu operieren: Da sind die Wörter selbst, die in einem Satz vorkommen; durch ihre Umstellung gewinnt man Zugang zu der Ebene (und zu der Begrifflichkeit!) der linearen Abfolge von syntaktischen Elementen. Auf einer abstrakteren Ebene betrachtet man diskontinuierliche Zusammenhänge, z. B. Abhängigkeiten von Formelementen wie in der Kongruenz von Subjekt und Prädikat, die ebenfalls wieder durch Manipulation mit diesen Elementen zugänglich werden. Noch abstrakter sind Strukturen, die nicht unmittelbar am Beobachtungsmaterial ablesbar sind, wie Satzglieder, die sich als Domänen von Fragen, als Invarianten bezüglich bestimmter Transformationen und dergleichen ergeben. Alle diese strukturellen Zusammenhänge (und eine bestimmte terminologische Festlegung zu ihrer Bezeichnung) sind über Operationen der Schüler im Unterricht zu erarbeiten – der Lehrer wird darauf insistieren, daß die Kriterien für die jeweilige Aussage über diese Zusammenhänge expliziert, die Aussagen entsprechend überprüft werden.“ (Maas 1979, 30 f.)

Menzels „Grammatikwerkstatt“ (1999) stellt ebenfalls die Operationen zentral und ist reflektierter als andere didaktische Ansätze. Aber auch hier bleiben die Wissensvoraussetzungen ungeklärt (was Ingendahl 1999 zu Recht an solchen Verfahrensweisen beanstandet hat) und es fehlt an sachgerechter Einbettung in die grammatische Analyse. Sie soll sich am Interesse des Schülers orientieren, das als „funktionales“ (Menzel 1999, 12) hingestellt wird.

„Der will nicht an sich wissen, wie Formen aussehen, sondern vor allem, warum die eine Form in seinem Verwendungszusammenhang akzeptiert wird, die andere jedoch nicht.“ (Menzel 1999, 11)

Die *Warum*-Frage Menzels verlangt Erklärungen. Und nichts weniger als Wissenschaftspropädeutik ist der Anspruch. Im Lernprozess ist nachzuvollziehen, „wie Menschen zu diesem Wissen gelangt sind“ (1999, 15). Das ist aber kaum möglich: Oft gibt es mehrere Wege; auch die wissenschaftlichen Pfade verlaufen

nicht immer so, wie Methodiken es vorzeichnen. Vor allem bedarf es systematischer Einblicke, mechanisches Operieren genügt nicht. Operationen schaffen

„einen Einblick in Verfahren, nach denen man mit Schülerinnen und Schülern einzelne Probleme der Wort- und Satzlehre sowie des grammatisch richtigen bzw. zweifelhaften und immer wieder den Korrekturen ausgesetzten Sprachgebrauchs erarbeiten kann.“ (Menzel 1999, 5)

Aktuelle Ansätze, die unter dem Postulat weitgehender Lernerautonomie stehen, automatisieren die Verfahren vollends, reduzieren sie gar auf einen Satzbaukasten (Sommer-Stumpfenhorst 2010); der Lehrer als Träger systematischen Wissens spielt keine Rolle mehr. Die Operationen am sprachlichen Material sollen auch dazu dienen, akzeptabler und normativ angemessen zu schreiben und zu sprechen. Die Verfahren sollen grammatisches Wissen über Teilsysteme wie das der Satzglieder, der Adjektive oder der Verbformen vermitteln. Sie setzen auf Intuitionen über Sätze, die miteinander verglichen werden, um ein Ergebnis zu erhalten, das dann interpretiert werden muss. Es handelt sich also um eine Kontrastbildung mit erfundenen oder vorgestellten Sätzen. Es wird so getan, als sei dies ohne Text- oder Redezusammenhang, ohne eine bestimmte Situation möglich, solange man sich nur einen Gebrauch vorstellen kann. Die Verwendungssituation muss imaginiert werden, um zu einer Lösung zu kommen; allerdings kann man sich immer verschiedene Verwendungen vorstellen. Ein wichtiges Verfahren ist die „Umstellprobe“. Diese Probe soll – neben stilistischen Einsatzmöglichkeiten – auf die „Satzglieder“ führen, wiewohl diese Kategorie dafür nicht nötig sei; sie sei eine Weise, etwas begrifflich [!] zu fassen: „Wir stellen nur um, was ein Satzglied ist.“ (Menzel 1999, 15).

Die Operationen am sprachlichen Material sollen den Intuitionen auf die Sprünge helfen. Aus Sätzen werden nach bestimmten Vorschriften ähnliche gebildet und das Ergebnis auf grammatische Wohlgeformtheit geprüft. Von jemandem, der seine Sprache beherrscht, könnte das erwartet werden – Mehrsprachige können ihre besonderen Sprachfähigkeiten besser im Sprachvergleich einsetzen, sind hier also manchmal benachteiligt. Letztlich beschränkt sich der Zugang auf das, was vorstellbar und erwartbar ist im normalen Sprachgebrauch. Das ist ähnlich dem Grammatiker, der seine Grammatik am Schreibtisch und ohne Zugang zur sprachlichen Wirklichkeit verfasst. Am Ende gilt, was dieser eine Mensch für richtig hält. Vieles wird fehlen, was auch möglich oder doch verbreitet ist, wenn man sich nur in den Korpora, die heute leicht zugänglich sind, umschaute.

Kein Testverfahren funktioniert also automatisch und ohne Sprachwissen. Das Ergebnis bedarf der Überprüfung (am besten durch mehrere Personen und anhand vieler Korpusbeispiele) auf Sprachrichtigkeit und sachgerechte Einbettung in den Analyseprozess, die aber in der Schule meist fehlt.

Wir geben nun einen Überblick zu den Testverfahren, um ihren Stellenwert im Detail realistisch einschätzen zu können.

2. Darstellung und Kritik einzelner Testverfahren

2.1. Die Ersatzprobe und die Kontaktprobe

Die ERSATZPROBE ist der wichtigste Test, er erscheint in mehreren Varianten.

(T1) Ersetze in einer Äußerung einen Ausdruck (Wort, Wortgruppe) durch einen anderen, so dass das Ergebnis grammatisch akzeptabel ist!

(2) Beispiele:

- (a) Der Trödler sucht **einen alten Schrank**.
- (b) Der Trödler sucht, **was sich verkaufen lässt**.
- (c) Der Trödler sucht **einen Gewinn zu erzielen**.
- (d) Der Trödler sucht **sie**.
- (e) Der Trödler sucht **die**.
- (f) Der Trödler sucht **was?**
- (g) Der Trödler sucht **halt**.
- (h) Der Trödler sucht **ø**.
- (i) Der Trödler sucht **hier**.
- (j) Der Trödler sucht ***ihm**.
- (k) Der Trödler sucht ***verkauft**.

So ein Austausch erfolgt nicht beliebig, sondern entsprechend einer Frage (hier: *wen?*). Beliebige Ausdrücke einzusetzen ergibt wenig Sinn, es sollte ein Ausdruck sein, der in der Äußerung dieselbe Funktion (z. B. Gegenstandsbezug) erfüllen kann (in (b) wird das Gesuchte durch ein Sachverhaltsschema angegeben, das Gegenstände wie eine mathematische Funktion ausgibt). In (i) wird funktional anders besetzt (Ort statt Gegenstand, *wo* statt *wen*, Spezifizierung des ganzen Sachverhalts); ebenso in (g), wo operativ auf die Wissensverarbeitung zugegriffen wird. Der vom Verb regierte Kasus muss passen, vgl. (j).

Funktional geht es an der Austauschposition um etwas, das man suchen kann. Das ist bei (c) nur in übertragener Form gegeben (*suchen* - *versuchen*). Statt einer Wortgruppe kann eine Form von *er*, *sie*, *es* (Anapher, „Personalpronomen

3. Person“) erscheinen (d). Der Ersatz durch eine Anapher wird auch „Anaphorisierungstest“ genannt. Anaphern führen ein Thema fort – meist eines, das durch eine Nominalgruppe ausgedrückt ist (*die Blumen ... sie*), sie sind keine „Pro-Nomen“ (Stellvertreter eines Nomens). Man kann mit einer Deixis auf etwas orientieren oder reorientieren (e). Dann ist ein anderes funktionales Verfahren des Zugangs zu einem Gegenstand gewählt, die deiktische Prozedur, die auch thematisch fortführen kann.

Das Beispiel (h) lässt etwas, was gesucht wird, mitverstehen. Die Suchenszene beinhaltet, dass es etwas gibt oder geben mag, das gesucht wird. Auch der nicht akzeptable Fall (k) kann etwas zeigen, nämlich, dass ein Satz nicht zwei finite Verbformen (*lässt, macht*) duldet. Damit kann man schon eine grammatische Regularität verbinden. Eine Äußerungsposition kann nicht beliebig besetzt werden, sondern nur passend zur Struktur des Ganzen.

Ein Testergebnis darf also nicht so interpretiert werden, dass alles, was einsetzbar ist, in dieselbe Ausdrucks- oder Funktionsklasse gehört wie die Ausgangsform (*einen alten Schrank*). Warum etwas möglich ist und anderes nicht, muss grammatisch erklärt werden. Der Test kann nicht mechanisch eingesetzt werden.

Ausdrücke einer Kategorie können aber miteinander vorkommen, wenn der eine den anderen modifiziert oder spezifiziert:

(3) ein frisches Kölsches Bier [Adjektivfolge, erstes Adjektiv spezifiziert zweites]

Adverbien können gemeinsam vorkommen, wenn sie auf einer unterschiedlichen Dimension liegen (z. B. Zeit neben Ort):

(4) Paula hat sie gestern **dort** besucht.

Gleichgerichtete Adverbien lassen sich nicht nebeneinander stellen:

(5) *Paula hat sie gestern **heute** besucht.

Möglich ist aber eine Verbindung, in der ein Adverb das andere spezifiziert:

(6) Paula hat sie gestern **abend** besucht.

(7) Paula hat dort **oben** gewohnt.

In diesem Fall sind sie auch gemeinsam im Vorfeld möglich, in dem ja nur eine Funktionseinheit erscheinen kann:

(8) Gestern **abend** hat Paula sie besucht.

Was kombinierbar ist, ist in der Regel unterschiedlich zu klassifizieren. Was koordinierbar ist (*heute und morgen*), ist meist von derselben Funktionsklasse.

Man spricht bei diesem Spezialfall der Ersatzprobe (Ersetzung einer Leerstelle) von der KONTAKTPROBE (Exklusionstest):

(T2) Prüfe, ob eine eingesetzte Einheit mit einer Einheit im Satz gemeinsam vorkommen kann.

Wenn das nicht möglich ist, besetzen sie dieselbe Funktionsstelle. Damit kann man feststellen, ob zwei Einheiten dieselbe Funktionsstelle besetzen. In der Regel kann eine solche Stelle nur einmal besetzt werden.

Wenn wir nicht genau wissen, was die Bedeutung oder Funktion eines Wortes X allgemein und sein Sinn in einer konkreten Verwendung ist, bietet es sich an, das Wort X durch von der Kategorie und der Bedeutung her möglichst ähnliche Wörter Y, Z ... zu ersetzen und zu untersuchen, wie sich Bedeutung und Funktionalität in der Äußerung bzw. in der Satzfolge verändern. Wir begeben uns in die Hörer- oder Leserperspektive und fragen nach dem jeweiligen Verständnis und den Unterschieden. Das Ergebnis sollten wir in einer möglichst treffenden Umschreibung zu fassen suchen. Wenn man beispielsweise die Form *eben* untersuchen will, geht man von einem Sprachdatum aus wie:

- (9) Öh wenn gravierende äh Umstände ((1.3s)) die Sache begleitet hätten, dann hätt ich mir das notiert ((1.6s)) wenn irgendwelche äh Umstände gewesen wärn, die **eben** äh den Vorfall beeinflusst hätten.
Strafverhandlung F. 14 (Zeuge)

Dann ersetzt man *eben* durch andere Formen wie *halt* oder *eh* und untersucht, was in diesem Redezusammenhang möglich ist und was nicht, schließlich sucht man nach Erklärungen. Mit weiteren Vorkommen, am besten systematisch aus einem Korpus gewonnen, klärt man dann das funktionale Feld dieser Abtönungspartikel.

2.2. Der Fragetest

Eine Variante der Ersatzprobe ist auch der FRAGETEST:

(T3) Ersetze ein Satzelement durch ein Interrogativum (W-Fragewort) (wer, was; welcher) oder eine Fragewortgruppe (was für ein).

Mit diesem Test werden Einheiten mit einer bestimmten Satzfunktion ermittelt. Subjekt, Genitiv-, Dativ-, Akkusativobjekt erfragt man mit *wer*, *wessen*, *wem*, *wen*.

- (10) Paul hat *seine Freunde* besucht. – Paul hat **wen** besucht? – Seine Freunde.

Allerdings sind die *wer*-Formen nur auf Lebewesen beziehbar. Nach Dingen, im Fall einer Nominalgruppe im Neutrum, fragt man: *was*, *wessen*, -, *was*. *Was* hat den Nachteil, zwischen Nominativ und Akkusativ nicht trennen zu können, außerdem haben wir öfter das Problem eines Genuswechsels:

- (11) Rainer hat *einen Elch* gesehen.
Rainer hat **was** gesehen? – Einen Elch.

- (12) Die Waschmaschine ist kaputt.
 ***Wer** ist kaputt? [\neq Person]
 ?**Was** ist kaputt? [Genuswechsel vom Femininum zum Neutrum]
- (13) Die Rose blüht.
 ***Wer** blüht? [\neq Person]
 ?**Was** blüht? [Genuswechsel vom Femininum zum Neutrum]

Besser also ist es, das Subjekt im Nominativ durch die Ersatzprobe mit *er*, *sie*, *es* zu erfassen. Auch hier haben wir allerdings das Problem des Zusammenfalls von Nominativ und Akkusativ (*es*; *sie* (auch im Plural)).

Der bei *was* fehlende Dativ ist ein weiteres Problem der Frageprobe:

- (14) Sie konnte *dem Buch*/***wem** [\neq Person] / **was* nichts abgewinnen.
- (15) Das ist *ihren Bemühungen*/***wem** [\neq Person, \neq Numerus] / **was* zu verdanken.
 Hier könnte man mit einer Anapher oder Deixis fortsetzen, die ebenfalls den Kasus sichtbar machen:
- (16) Sie konnte *dem Buch* nichts abgewinnen. Sie konnte *ihm/dem* nichts abgewinnen.

Der Vorteil der Frage mit *wer*, *wessen* etc. ist, dass die Kasusformen deutlicher ausgeprägt sind als bei Nomina, auch im Akkusativ, der vom Nominativ schwer unterscheidbar ist:

- (17) Paul hat *Soldaten/die Frau/sie/wen*_{Akkusativ} gesehen.

Ein Präpositionalobjekt kann man mit Präposition + Fragewort oder einem zusammengesetzten Fragewort (nicht bei Personen) erfragen:

- (18) Lisa denkt *an ihren Opa*.
 Lisa denkt **an wen**/***woran**? – An ihren Opa.
- (19) Lisa hofft *auf gute Noten*.
 Lisa hofft **auf was/worauf**? – Auf gute Noten.

Nach einem nominalen Prädikativ fragt man mit *was*:

- (20) Dieser Rechner ist *Schrott*.
 Dieser Rechner ist **was**? – Schrott.

Dabei haben wir aber einen Genusübergang (*Schrott*: Maskulinum, *was*: Neutrum) zu verkräften; als Einsetzung ist das für sprachensible Menschen und zu sensibilisierende Lerner ein Problem.

Attribute sind Satzfunktionen zweiter Stufe; diese Funktion haben Ausdrücke, die in nominale Ausdrücke mit einer Satzfunktion der ersten Stufe eingebettet sind (Adjektive, Präpositionalgruppen, voran- oder nachgestellte Genitivgruppen, restriktive Relativsätze).

Man fragt mit *was für ein*, oft geht es auch mit *welcher*.

- (21) Ich möchte eine *rote* Hose.
Was für eine Hose? – Eine rote.
- (22) Der *heutige* Tag wird schön.
Welcher Tag? – Der heutige.
- (23) Die CD von *Furio* möchte ich haben.
Was für eine/welche CD? – Die von Furio.

Adjektive wurden in der Schule oft irreführend „Wie-Wörter“ genannt, sie sollten mit *wie* zu erfragen sein:

- (24) der *heutige* Tag
Wie ist der Tag? – *Heutig.
- (25) der *angebliche* Mörder
Wie ist der Mörder? – *Angeblich.

Adverbialia können mit einem einfachen Fragewort (*wann, wo, warum, wie*) erfragt werden:

- (26) Sie spielen *heute* Fußball.
Wann spielen sie Fußball? – Heute. [temporal]
- (27) Sie spielen *auf der Wiese* Fußball.
Wo spielen sie Fußball? – Auf der Wiese. [lokal]
- (28) Sie spielen *schlecht*.
Wie spielen sie? – Schlecht. [modal]
- (29) Sie spielen *aus Spaß*.
Warum spielen sie? – Aus Spaß. [kausal]

Komplexer werden die Frageausdrücke bei vom Verb oder Adjektiv geforderten Präpositionalobjekten:

- (30) Der Mörder hat *auf Vergebung* gehofft.
Auf was hat der Mörder gehofft? – Auf Vergebung.
- (31) Sie ist gut *in Physik*.
Worin ist sie gut? – In Physik.
- (32) Er hat *an ein Wunder* geglaubt.
 Er hat **woran/an was** geglaubt? – An ein Wunder.

2.3. Die Weglassprobe

Eine Variante der Ersatzprobe ist auch die WEGLASSPROBE:

- (T4) *Versuche Teile einer Äußerung wegzulassen, so dass die Äußerung nicht ungrammatisch bzw. grammatisch nicht akzeptabel wird!*
- (33) *Don Henrico Asteron, einer der reichsten Edelleute der Stadt, hatte ihn ungefähr ein Jahr zuvor aus seinem Hause, wo er als Lehrer angestellt war, ent-*

fernt, weil er sich mit *Donna Josephe*, seiner einzigen Tochter, in einem zärtlichen Einverständnis befunden hatte. (Heinrich v. Kleist: Das Erdbeben in Chili)

- (34) *Don Henrico Asteron*, einer der reichsten Edelleute der Stadt, hatte ihn ungefähr ein Jahr zuvor aus seinem Hause, wo er als Lehrer angestellt war, entfernt, weil er sich mit *Donna Josephe*, seiner einzigen Tochter, in einem zärtlichen Einverständnis befunden hatte.

Man kann die Probe nutzen, um den harten grammatischen Kern eines Satzes herauszupräparieren (*Don Henrico Asteron hatte ihn aus seinem Hause entfernt*), der aus der Verbszene besteht: *Jemand entfernt jemanden aus x*. Das Verb lässt jemanden erwarten, der entfernt, jemanden oder etwas, das entfernt wird. Beide Mitspieler müssen versprachlicht sein. Das, aus dem entfernt wird, kann weggelassen werden, wengleich es in der Verbbedeutung angelegt ist und sprachlich stets mit den Präpositionen *aus* oder *von* angeschlossen wird.

Man findet diesen Test in der Valenzgrammatik. Nach deren Idee baut man den Satz ausgehend von Abhängigkeiten auf und geht zunächst von den Leerstellen aus, die Verb oder Adjektiv eröffnen. Die obligatorischen Mitspieler erhält man durch die Weglassprobe, man kann versuchen, eine Gruppe bis auf den Kopf zu reduzieren:

- (35) Sie bedankt sich ~~mit Blumen~~.
 (36) ~~der Besuch in der heimlichen türkischen Hauptstadt Istanbul~~

2.4. Der Implikationstest

Zur Verbszene können auch Mitspieler gehören, die nicht versprachlicht sind, aber mitgedacht werden müssen. Für sie wendet man den IMPLIKATIONSTEST an:

(T5) Prüfe, ob ein gegebener Satz *S* den Satz *S'* mit einer zusätzlichen Position, die durch einen Unbestimmtheitsausdruck wie jemand(em/en), irgendetwas, irgendwo, irgendwohin, eine gewisse Zeitspanne ... *besetzt ist, impliziert (Implikationszeichen: ⇒)*.

- (37) Hannes geht. ⇒ Hannes geht **irgendwohin**/in die Stadt.
 (38) Sarah schenkt Bücher. ⇒ Sarah schenkt **jemandem**/ihrer Mutter Bücher.
 (39) Die Konferenz dauert ⇒ Die Konferenz dauert **eine gewisse Zeitspanne**/drei Stunden.

2.5. Der Anschlussstest und der Einbettungstest

Mit dem ANSCHLUSSTEST können in vielen Fällen valenzbedingte Komplemente (Ergänzungen) eines Verbs von Supplementen (freien Angaben) unterschieden werden.

(T6) Prüfe, ob ein Ausdruck in einen Anschlussatz mit und das oder und zwar ausgelagert werden kann, ohne dass der Satz grammatisch nicht akzeptabel wird.

(40) Stefan hat *Liliane* ein Buch geliehen. –

*Stefan hat ein Buch geliehen, und das *Liliane*.

(41) Sie wohnt in *Mannheim*. – *Sie wohnt, und das in *Mannheim*. [Ergänzung]

(42) Sie arbeitet in *Mannheim*. – Sie arbeitet, und zwar in *Mannheim*. [Angabe]

(43) Sie arbeitet *gern* in Mannheim. – Sie arbeitet in Mannheim, und zwar *gern*. [Angabe]

Möchte man wissen, ob sich ein Ausdruck auf den mit einem Satz ausgedrückten Gedanken insgesamt bezieht, kann man den folgenden Test benutzen:

(T7) *EINBETTUNGSTEST*: Prüfe, ob ein Ausdruck *X* in eine Konstruktion Es ist *X* der Fall, dass + Restsatz an die Position *X* eingebettet bzw. ausgelagert werden kann, ohne dass der gesamte Satz grammatisch nicht akzeptabel wird.

Dieser sprachlich nicht immer elegante Test kann zwischen Adverbialia, die sich nur auf Verb oder Verbgruppen und solchen, die sich auf den ganzen Satz beziehen, unterscheiden.

(44) Sie fährt *morgen voller Vorfreude* in den Urlaub.

(45) Es ist *morgen* der Fall, dass sie voller Vorfreude in den Urlaub fährt.

(46) *Es ist *voller Vorfreude* der Fall, dass sie morgen in den Urlaub fährt.

Dass *morgen* ausgelagert werden kann, spricht für ein Satzadverbial, während das Ergebnis für *voller Freude* für ein Verbgruppenadverbial spricht.

(47) Sie fährt [*sicher*] in den Urlaub.

(48) Es ist *sicher* der Fall, dass sie in den Urlaub fährt.

Im Testsatz zeigt sich die Möglichkeit, *sicher* als Satzadverbial einzustufen. Der Ausgangssatz hat aber zwei Lesarten, die durch eine Umschreibung der Bedeutung (siehe 2.7.) klar werden:

(a) Auf ihrer Fahrt ist die Sicherheit gewährleistet.

(b) Dass sie überhaupt fährt, hat einen hohen Grad an Gewissheit.

Der Testsatz ist nur im Sinne von Lesart (b) zu verstehen. Im Ausgangssatz kann *sicher* demnach auch als modales Adverbial, das sich auf die Verbgruppe (*fährt in den Urlaub*) bezieht, eingeordnet werden.

Der Test kann nicht zwischen Wortarten wie Adverb (*morgen, dort*) und Modalpartikeln (*bedauerlicherweise, vielleicht*) unterscheiden, da beide sich auf den ganzen Gedanken beziehen. Man sieht, dass diese Operationen intelligent anzuwenden sind. Es lohnt sich, sich den Bedeutungen der Ausdrücke auch durch Umschreibungen zu nähern.

2.6. Die Verschiebeprobe

Die VERSCHIEBEPROBE (Permutationstest) verändert die Abfolge der Ausdrücke in einer Äußerung.

(T8) Prüfe, ob die Umstellung eines Wortes oder einer Wortfolge zu einer grammatisch akzeptablen Äußerung führt!

Im Deutschen bietet sich besonders der Aussagesatz mit Verbzweitstellung dafür an, da im eröffnenden Vorfeld in der Regel nur eine Wortgruppe bzw. kommunikative Einheit erscheinen kann. Das Verschieben führt zum Ergebnis, dass bestimmte Wörter im Deutschen nur gemeinsam, in unmittelbarer Abfolge vorkommen können:

- (49) Wer Theorien macht, führt eine Art Rosenkrieg mit der Wissenschaft. (Seel 2009, 5)
- (50) Wer Theorien macht, führt **mit der Wissenschaft** eine Art Rosenkrieg.
- (51) **Eine Art Rosenkrieg mit der Wissenschaft** führt, **wer Theorien macht**.
- (52) **Eine Art Rosenkrieg** führt **mit der Wissenschaft**, **wer Theorien macht**.
- (53) *Wer macht **Theorien**, führt eine Art Rosenkrieg mit der Wissenschaft.
- (54) *Wer Theorien macht, führt eine Art mit der Wissenschaft **Rosenkrieg**. ...

Die Verschiebeprobe soll – neben stilistischen Einsatzmöglichkeiten – in der Schulgrammatik auf die „Satzglieder“ führen bzw. auf Einheiten, die eine Satz(glied)funktion haben können, also Wörter, Wortgruppen, Teilsätze.

Was zu einer Wortgruppe/Phrase gehört, lässt sich im Deutschen nur gemeinsam verschieben. Das kann man als Test für Wortgruppen nutzen. Im Vorfeld, der Position vor dem finiten (flektierten) Verb im Aussagesatz, kann nur eine Einheit stehen; was dort erscheinen kann, kann als Wortgruppe gelten.

- (55) Sie haben mir mein Fahrrad aus der Garage gestohlen.
- (56) [**Mein Fahrrad**] haben sie mir aus der Garage gestohlen. [Wortgruppe: mein Fahrrad]
- (57) [**Aus der Garage**] haben sie mir mein Fahrrad gestohlen. [Wortgruppe: aus der Garage]

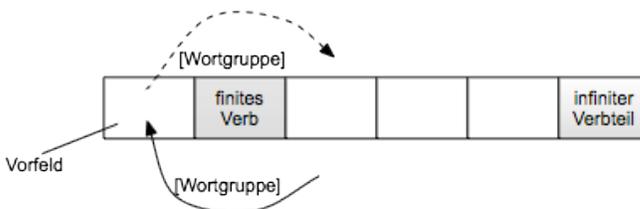


Abb. 1: Verschiebeprobe (Aussagesatz)

Dass Umstellen nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen führt, sieht man leicht:

- (58) Sie haben keine alten Bücher gekauft.
- (59) **?Keine alten Bücher** haben sie gekauft.
- (60) **Alte Bücher** haben sie **keine** gekauft.
- (61) Sie haben nur schwarze Räder.
- (62) **Räder** haben sie nur **schwarze**.
- (63) **Schwarze Räder** haben sie nur.

Wir möchten *keine alten Bücher* als Wortgruppe betrachten, da sie eine einheitliche Funktion hat, nämlich zu verdeutlichen, dass sie nichts gekauft haben, was alt und Buch ist. Der Status von *keine* im möglichen Trennungsfall erscheint unklar. Der Wechsel der Adjektivflexion *alten* → *alte* kann als Anzeichen für eine Herauslösung von *keine* aus der Gruppe und eine neue Eigenständigkeit (etwa mit adverbialen Status) gelten. Außerdem kann *keine* einen eigenen Gewichtungssakzent bekommen. Auch bei *schwarze Räder* sehen wir die Möglichkeit einer Distanzstellung, in der *schwarze* gewichtet wird; wir möchten aber aus anderen Gründen (Funktionalität; Kongruenz von Kasus, Numerus, Genus) *schwarze Räder* als Wortgruppe betrachten. Dafür müssen wir zusätzlich die Ersatzprobe heranziehen:

- (64) Sie haben nur schwarze Räder/sie/die.

Im Folgenden sieht man, dass ein infinites Vollverb mit ergänzenden Objekten und Adverbialia (bei entsprechender Umgewichtung mündlich mit Akzent) verschoben werden kann:

- (65) **Auch geschlagen haben** soll er ihn. (Westfälische Nachrichten 29.4.2011, 3)
- (66) Er möchte ihr schnell in Moskau Russisch beibringen.
Ihr schnell in Moskau Russisch beibringen möchte er.

Abtönungspartikeln bilden keine Gruppe, sie stehen meist in der „Wackernagel-Position“ nach dem finiten Verb und einer Anapher oder Personaldeixis (*Paula hat ihm/mir ja gesagt ...*) und sind kaum verschiebbar:

- (67) Du hast es ja gewusst.
*Ja hast du es gewusst. *Du hast ja es gewusst.

Ob Wortgruppen andere Wortgruppen enthalten oder diese eigenständig sind, ist schwieriger zu fassen:

- (68) Er hat zwei Bücher aus dem Meisen-Verlag bestellt.
Zwei Bücher aus dem Meisen-Verlag hat er bestellt.
Zwei Bücher hat er aus dem Meisen-Verlag bestellt.
Aus dem Meisen-Verlag hat er zwei Bücher bestellt.

Wir können von einer komplexen Gruppe *Zwei Bücher aus dem Meisen-Verlag* ausgehen oder von zwei unabhängigen. Generell können Wortgruppen in Attributfunktion so kaum erfasst werden, da sie in eine Nominalgruppe eingelagert sind:

- (69) Das **weitgehend gelungene** Werk **aus Holz** konnte er nicht vorzeigen.
 ***Weitgehend gelungene** konnte er das Werk **aus Holz** nicht vorzeigen.
 ***Aus Holz** konnte er das weitgehend gelungene Werk nicht vorzeigen.

Restriktive Relativsätze lassen sich eher ins Nachfeld – die Position nach dem zweiten Verbteil – auslagern als appositive; man erhält einen Gewichtungseffekt:

- (70) Sie hat ein Rad, mit dem man schnell fahren kann, gesucht.
 Sie hat ein Rad gesucht, **mit dem man schnell fahren kann**.
- (71) Sie haben Otto, der 50 geworden ist, gestern eine Torte geschenkt.
 ?Sie haben Otto gestern eine Torte geschenkt, **der 50 geworden ist**.

Oft kann man nur verschieben, wenn die Gewichtung grundlegend geändert wird und ein Kontrastakzent auf das Vorfeld fällt, akzeptabel ist das nur in einem entsprechenden Redezusammenhang.

- (72) Er hat die Aufgabe anders gelöst.
Anders hat er die Aufgabe gelöst.

Auf die Verbgruppe ist das Verschieben ins Vorfeld nicht anwendbar, denn das finite Verb besetzt ja stets die Zweitposition im Aussage- und im Ergänzungsfragesatz (*W*-Fragesatz). Infinite Teile sind aber verschiebbar:

- (73) Sie hat das nicht wissen können.
Wissen können hat sie das nicht.

2.7. Paraphrasen bilden, Implikationen suchen, Klangprobe

Es ist sinnvoll, sich der Bedeutung von Äußerungen durch Umschreibungen zu nähern, PARAPHRASEN zu bilden.

(T9) Suche zu einem Satz *A* einen bedeutungsgleichen, (quasi) synonymen Satz *B*.

Beispielsweise sucht man das Passiv-Gegenstück zu einem Aktiv-Satz:

- (74) Peter besucht Paula. [Aktiv]
Paula wird von Peter besucht. [Passiv]

In solchen Fällen kann der Wahrheitswert identisch sein, Perspektive (Passiv: Ansatz bei Paula) und Gewichtung (Gewicht auf der handelnden Person) aber verändert. Feste Wendungen lassen sich nur grob umschreiben:

- (75) Man muss ihn **zum Jagen tragen**.
 Er ist passiv, ergreift nicht die Initiative.

Durch Paraphrasenbildung lassen sich Mehrdeutigkeiten herausarbeiten:

- (76) Er fand sie leicht.
 a. ‚Sie war leicht, leicht zu tragen‘
 b. ‚Es war leicht, sie zu finden‘.

Mit jedem Verständnis verbinden sich unterschiedliche Implikationen. Wichtig ist also zu fragen, welche Implikationen mit einer Äußerung verbunden sind: Gilt die erste Äußerung als wahr, so muss auch die zweite als wahr gelten. Interessant sein kann auch, was nicht impliziert wird (Zeichen: \Rightarrow).

- (77) Corinna hat aufgehört zu spielen \Rightarrow Corinna hat gespielt.
 (78) Bedauerlicherweise ist der Text nicht von mir \Rightarrow Der Text ist nicht von mir.
 (79) Warum hast du geschummelt? \Rightarrow Du hast geschummelt.
 (80) Sie ist größer als er \Rightarrow Sie ist groß.
 (81) Sie wissen, dass ein Unfall passiert ist \Rightarrow Ein Unfall ist passiert.
 (82) Sie wissen nicht, dass ein Unfall passiert ist \Rightarrow Ein Unfall ist passiert.
 (83) Sogar Köln hat gesiegt \Rightarrow Köln hat gesiegt.
 (84) Nicht der Regen war schuld am Spielabbruch
 \Rightarrow Etwas Anderes war schuld am Spielabbruch
 \Rightarrow Das Spiel wurde abgebrochen.
 (85) Nicht alles war schlecht \Rightarrow Es gibt etwas, das nicht schlecht war.
 (86) Ich mache Grammatik, weil das Spaß macht \Rightarrow Grammatik macht Spaß.
 (87) Wenn er liest, ist er glücklich.
 \Rightarrow (a) Er liest.
 \Rightarrow (b) Er ist glücklich.

Manchmal führt eine KLANGPROBE auf verschiedene Lesarten und Verständnis-möglichkeiten:

(T10) Gibt es bei verschobenem Gewichtungsakzent Sinnunterschiede, finde dafür Paraphrasen!

Man liest laut und prüft die Varianten, ob es Sinnunterschiede gibt, für die Paraphrasen zu finden sind.

- (88) Einen Elch habe ich nicht gesehen. [‚Etwas anderes habe ich gesehen‘]
 (89) Ein Läufer ist nicht angekommen. [‚Die anderen Läufer sind angekommen‘]
 (90) Paula hat den Lehrer gebissen.
 (91) Pia hat den Lehrer gebissen. [das *den* hat Zeigecharakter, es wird auf einen bestimmten Lehrer im Verweisraum orientiert]
 (92) Pia hat den Lehrer gebissen. [die Wahrheit des Gesagten wird bekräftigt.]

- (93) Der Mensch denkt, Gott lenkt.
Der Mensch denkt, Gott lenkt. (vgl. Sprüche 16,9)
- (94) Der Mensch denkt: Gott lenkt. Keine Red' davon! (Bertolt Brecht: Mutter Courage)

3. Fazit: Möglichkeiten und Grenzen von Testverfahren

Tests sind nur Hilfsmittel, sie können die Arbeit mit authentischen Beispielen und das grammatische Denken nicht ersetzen. Reflexion und Analyse lassen sich nicht überspringen. Abbildung 2 veranschaulicht den Ablauf.

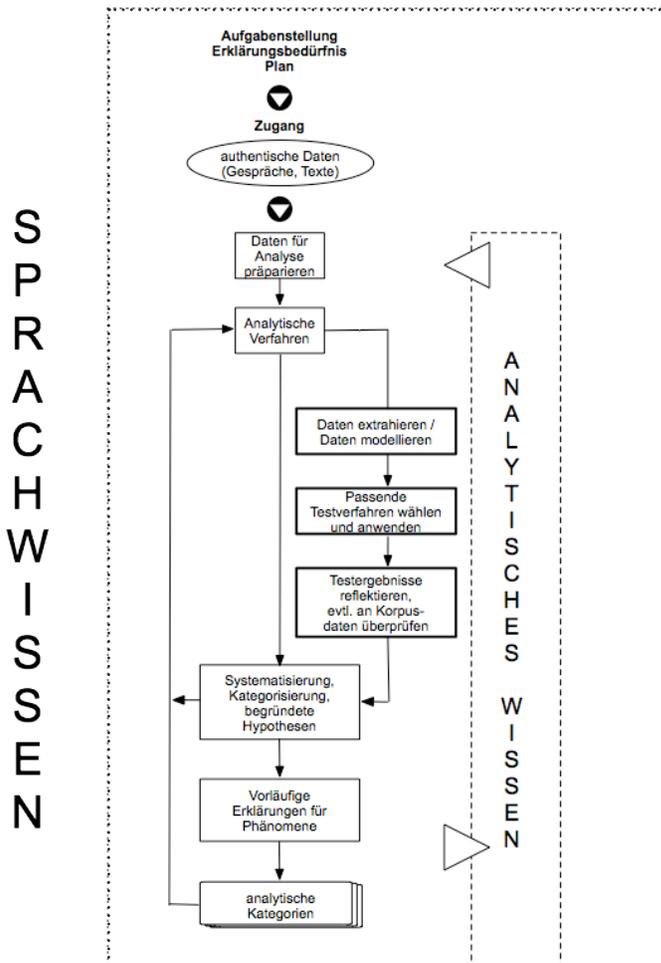


Abb. 2: Testverfahren im Analyseprozess

Die Testverfahren dürfen nur reflektiert eingesetzt werden, sie führen nicht mechanisch zu den gewünschten Ergebnissen. Vorab muss geklärt sein, was man wissen möchte und welche Verfahren einsetzbar sind. Vor allem sollte man die Grenzen der Tests kennen. Tests können Ergebnisse haben, die mit den Vorannahmen nicht übereinstimmen. Dann muss (in der Lerngruppe) überlegt werden, was sich durch den Test in der sprachlichen Umgebung verändert hat und wie sich die Unterschiede in den Äußerungsformen auswirken.

Tests werden meist an kontextfreien Sätzen gemacht. Manche denken sich bei solchen Sätzen einen geeigneten Kontext hinzu und dehnen die Möglichkeiten aus, anderen fällt das schwer. Problematisch ist, dass ein nicht geringes Maß an Sprachwissen im Deutschen vorausgesetzt wird. Das ist nicht immer gegeben. Mehrsprachige Kinder haben ein insgesamt breiteres Sprachwissen, manchmal ist es aber in der Zweitsprache noch nicht so ausgebaut. Schließlich gibt es Schwankungen in der Beurteilung, wie man im Unterricht leicht sehen kann.

In der Schulpraxis werden Proben mitunter gegen die Sprachrichtigkeit gemacht. So kann man die sprachlichen Intuitionen der Lerner verderben. Gelernt wird, nicht auf das eigene Sprachbewusstsein, sondern auf die Testmechanik zu vertrauen. Die Möglichkeiten müssen also vorab geprüft werden.

Tests sollten also mit authentischen Sprachdaten gemacht werden und auf in der Sprache mögliche Äußerungen führen. Ob sie wirklich möglich sind, kann man an Korpora (z. B. dwds.de) prüfen.

Die Tests sind nicht schon die Analyse, sie sind nur ein kleiner Teil davon. Sie setzen Wissen über das, was sinnvoll gefunden werden kann, voraus, das im Unterricht erst gesichert werden muss. Sie liefern noch keinen theoretisch sinnvollen Zusammenhang. Sie bleiben oft im Reich der Form und lassen nicht einfach zu Erklärungen kommen. Die Anwendung führt oft auf funktionale Fragen, für die Erklärungen gefunden werden müssen, die eine Probe selbst nicht liefert.

Sollen wir die Form des Hammers durch seinen Aufbau aus Stil, Finne und Bahn oder durch Auseinandernehmen und anders Zusammensetzen erklären? Oder durch seinen Zweck, Bewegungsenergie umzusetzen, für den seine Form ausgebildet ist? Die Formen sind für Funktionen da.

Literatur

Bloomfield, Leonard (1976) Eine Grundlegung der Sprachwissenschaft in Definitionen und Annahmen (1926). In: Bense, Elisabeth/Eisenberg, Peter/Haberland, Hartmut (Hg.)

Beschreibungsmethoden des amerikanischen Strukturalismus. München: Hueber, 36-48 Bloomfield, Leonard (2001) Die Sprache. Wien: Präsens

- Donatus, Aelius (4.Jh. n. Chr./2008): Die Ars minor des Aelius Donatus: lateinischer Text und kommentierte deutsche Übersetzung einer antiken Elementargrammatik aus dem 4. Jahrhundert nach Christus. Hg. von Axel Schönberger. Frankfurt: Valentia
- Glinz, Hans (1973⁶) Die innere Form des Deutschen. Bern: Francke
- Grißhaber, Wilhelm (2010) Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr
- Hoffmann, Ludger (2006) Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 20-45
- Hoffmann, Ludger (2011) Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: OBST 79. Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 33-57
- Ingendahl, Werner (1999) Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer
- Maas, Utz (1979³) Grundkurs Sprachwissenschaft Teil I: Grammatiktheorie (Die herrschende Lehre). Frankfurt: Syndikat
- Meiner, Johann Werner (1781) Versuch Einer An DER Menschlichen Vernunft Abgebildeten Sprachlehre. Leipzig: Breitkopf
- Menzel, Wolfgang (1999) Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (2010) Rechtschreibwerkstatt Satzbausatz. URL: <http://www.rsw-portal.de/Forum/tabid/81/forumid/6/threadid/6489/scope/posts/Default.aspx> [25.11.2010]
- Seel, Martin (2009) Theorien. Frankfurt: S. Fischer