

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Matthias Granzow-Emden

**„ARTIKEL“ UND „PRONOMEN“?
KATEGORIENBILDUNG UND
FUNKTIONAL-PRAGMATISCHE
PERSPEKTIVEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 16. S. 15-34.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Matthias Granzow-Emden

„ARTIKEL“ UND „PRONOMEN“?

KATEGORIENBILDUNG UND FUNKTIONAL-PRAGMATISCHE PERSPEKTIVEN

Eduard Haueis zum 65. Geburtstag

Die kategoriale Unterscheidung der Wortarten „Artikel“ und „Pronomen“ gehört zu den Grundlagen der schulischen Grammatik. Beide Einheiten stehen in enger Verbindung zum Nomen, wobei dem Pronomen eine Stellvertreter- und dem Artikel eine Hilfsfunktion zugeschrieben wird. Diese beiden Zuschreibungen sind unzureichend und irreführend. Dass der „bestimmte“ und „unbestimmte Artikel“ als eine eigene, besondere Wortklasse wahrgenommen wird, verdankt sich eben dieser terminologischen Absonderung im didaktischen Brauchtum und nicht einer didaktisch verantwortbaren Modellierung der sprachlichen Gegenstände. Von der Sache her zeigt sich die terminologische Sonderbehandlung dieser Begleiter als unbegründet. Auf die Probleme, die sich aus der Unterscheidung von „Artikel“ und „Pronomen“ ergeben, wird im didaktischen und linguistischen Kontext seit langer Zeit hingewiesen und für eine einheitliche Wahrnehmung der „beiden Wortklassen“ plädiert¹. In der schulischen Praxis hat sich die Forderung trotz aller Evidenz nicht durchgesetzt. In diesem Beitrag soll diese Frage erneut aufgegriffen werden. Zunächst wird ein Beispiel aus einem Schulbuch auf die gängige Praxis und die damit verbundenen logischen und sprachsystematischen Probleme hinweisen. Dass die Trennung der „beiden Wortarten“ nicht zwingend ist und erst sukzessive herbeigeführt wurde, zeigt ein Blick auf die Tradition der Duden-Grammatik. Die Notwendigkeit einer einheitlichen Wahrnehmung wird anschließend durch sprachsystematische und funktional-pragmatische Überlegungen begründet.

Mit der Wahrnehmung der gemeinsamen Zeigefunktion der Einheiten wird eine konsequente Weiterentwicklung von Bühlers Sprachtheorie in didaktischer Perspektive möglich. Dies kann zu einem angemesseneren Verständnis der grammatischen Strukturen, der Großschreibung von Nomen sowie der textuellen Bezüge durch Zeigewörter in Textrezeption und -produktion führen.

1 Ein Beispiel aus einem Sprachbuch

In einem recht verbreiteten Sprachbuch für die fünfte Klasse (zugelassen für Realschulen in Baden-Württemberg) findet sich in der Einheit „Sprachbetrachtung

¹ Z.B. Schmitthenner 1826, S.123 u. S.127ff.f, Glinz 1952/ 1973, Glinz 1992, Lange 1981

und Grammatik“ im Abschnitt „Substantiv mit Artikel“ zunächst ein Text („Die mittelalterliche Stadt“), dem sich folgende Aufgaben und Definitionen anschließen²:

1a Schreibe alle Substantive mit Begleiter heraus!

1b Schreibe alle Substantive ohne Begleiter heraus!

Die Begleiter des Substantivs heißen **Artikel** (der, die, das, ein, eine).

1c Substantive lassen sich nach dem grammatischen Geschlecht (Genus) unterscheiden.

männlich (Maskulinum)	<i>der, ein</i>	weiblich (Femininum)	<i>die, eine</i>	sächlich (Neutrum)	<i>das, ein</i>
der Stadtgraben		?		?	

- Zeichne die Tabelle ab, und trage die Substantive mit ihrem Artikel ein! (...)

(...) Possessivpronomen können als Begleiter bei einem Substantiv stehen. (...)

Auffallend ist hier ein widersprüchlicher Umgang mit der als Begleiter bezeichneten Wortgruppe. Die Bedeutungsverengung, die mit dem Merkkasten in 1b stattfindet, ist der „traditionellen“ Wortartenklassifizierung geschuldet³. Sie steht im Widerspruch zum weiteren Begleiterbegriff, der an sich sinnvoll ist und im Zusammenhang mit den „Possessivpronomen“ verwendet wird.

In den Aufgaben 1a und b ist zunächst von Begleitern die Rede; diese Terminologie wird im anschließenden Merksatz revidiert: „Die Begleiter des Substantivs heißen **Artikel** (der, die, das, ein, eine).“ Der neue Terminus muss den Schülern als irgendein Fortschritt erscheinen, da er in Aufgabe 1c den alten ablöst. Vielleicht haben sie sich aber auch bereits an solche Umbenennungen gewöhnt, die in der Grundschule im 3. und 4. Schuljahr vielfach zu Konfusionen führen⁴ (z.B. „Tunwort“ → „Verb“). Die Schwierigkeiten entstehen spätestens dann, wenn sechs Seiten später behauptet wird, die „Possessivpronomen können als Begleiter bei einem Substantiv stehen“. Sind sie dann auch Artikel, was aus dem obigen Merksatz in 1b zu folgern wäre (*Die X heißen Y* → *Alle X heißen Y*)? Oder sind sie es nicht (dies geht aus demselben Merksatz zum Artikel hervor, in dem die Artikel abschließend aufgezählt werden)?

Fasst man die Termini lediglich als sprachliche Etiketten für sprachliche Sachverhalte auf, wären solche Überlegungen alles andere als didaktisch bedeutsam. Begreift man Termini aber als kognitive Adressen bei der Begriffsbildung⁵, ist mit dem

² Frank, Karl O./ Pfaff, Harald (1996) (Hrsg.): Werkstatt Sprache A5, Oldenbourg-Verlag, München, S.128 u. S.134

³ S. dazu Kap. 2 u. 4

⁴ Dazu kommt es, weil mit den vermeintlich „kinderfreundlichen Termini“ das Verhältnis von Terminus und Begriff nicht hinreichend reflektiert wird; cf. Granzow-Emden 2002, S.62ff.

⁵ Zur Unterscheidung von Terminus und Begriff cf. Glinz 1987, Müller 2003

gegebenen Beispiel die Frage aufgeworfen, wie sich Begleiter, Artikel und Pronomen in Funktion und Bedeutungsumfang zueinander verhalten.

2 Zur Tradition im Grammatik-Duden

Dass die Unterscheidung zwischen „Artikel“ und „Pronomen“ ein Konstrukt ist, das auch innerhalb einer bestimmten grammatischen Tradition Veränderungen unterworfen ist, lässt sich mit einem Blick auf die Ausgaben des Grammatik-Dudens rekonstruieren⁶. Dieser gilt für die schulische Grammatik ja nach wie vor als wegweisend. In den frühen Auflagen ist der Artikel keine eigene Wortart, sondern allenfalls eine Subklasse des Pronomens. So steht in der Bauerschen Grammatik (Erstauflage 1850): „Der Artikel bildet keine besondere Wörterklasse. Der *bestimmte* - *der, die, das* - ist das abgeschwächte unbetonte Pronomen demonstrativum, der *unbestimmte* - *ein, eine, ein* - ist das abgeschwächte Zahlwort.“⁷ Entsprechendes findet sich in Baslers Duden-Grammatik von 1935. In Grebe 1959 werden dann die „Begleiter und Stellvertreter des Substantivs“ als eine von sechs Wortarten angegeben. Bis einschließlich 1984 wird diese Systematik im Wortarten-Überblick im Wesentlichen beibehalten. Im Grammatik-Duden von 1995 werden die Artikel von den Pronomen auch im Überblick zu den Wortarten erstmals getrennt und bekommen jeweils einen eigenen Abschnitt⁸. Die Artikel(wörter) werden dadurch charakterisiert, dass sie „immer in Begleitung eines Substantivs vorkommen“⁹, während die Pronomen als „Stellvertreter oder Platzhalter für ein Nomen“ beschrieben werden¹⁰.

Zusammenfassend zeigt die tabellarische Übersicht auf der folgenden Seite die im Duden verwendete Terminologie zu den sprachlichen Einheiten, die dort als Begleiter und/ oder Stellvertreter gefasst werden. Die beiden als „bestimmter“ und „unbestimmter Artikel“¹¹ aufgeführten Einheiten erscheinen nur als Begleiter; in Stellvertreterfunktion heißen sie Demonstrativ- bzw. Indefinitpronomen. Die meisten der genannten Pronomen können dagegen neben der Stellvertreter- auch Begleiterfunktion übernehmen und werden dann als „Artikel im weiteren Sinne“ (Artikel i.w.S.) bezeichnet¹². Weiterhin gibt es Einheiten, die sich terminologisch mit den

⁶ Dieser Abschnitt wurde durch das Handout eines Vortrags von Hans Glinz auf dem Symposium Deutschdidaktik 1996 in Berlin angeregt („Fünf Wortarten oder fünfeinhalb? Zum Problem ‚Artikel - Pronomen‘“).

⁷ Cf. Bauer 1850/ 1891, S.22 (Die hier zitierte 21. Auflage von 1891 wurde von Konrad Duden bearbeitet.)

⁸ Cf. Drosdowski 1995, S.86 f.

⁹ Cf. Drosdowski 1995, S.304

¹⁰ Cf. Drosdowski 1995, S.321

¹¹ Die Attribuierung der Artikel mit „bestimmt“/ „unbestimmt“ hat sich zwar eingebürgert, verfehlt aber den darzustellenden Sachverhalt; dazu Granzow-Emden 2002, S.133f.

¹² Cf. Drosdowski 1995, S.304

eben genannten zwar überschneiden, die jedoch nur die Stellvertreterfunktion erfüllen können (ein Teil der Interrogativpronomen und wie schon erwähnt das Demonstrativpronomen *der* sowie das Indefinitpronomen *ein*) und letztendlich eine Gruppe, die sowohl terminologisch als auch in ihrer Funktion auf die Stellvertreterfunktion begrenzt zu sein scheint (Personal-¹³, Reflexiv- und Relativpronomen). In den Termini wird damit kein durchgängiges Kriterium sichtbar, das die Begriffsbildung unterstützen könnte, was (nicht nur) im didaktischen Kontext zu zahlreichen Inkonsistenzen führt.

Duden-Terminologie	sprachliche Einheiten	Abschnitt im Duden (keine Seitenangabe!)	Begleiter des Substantivs	Stellvertreter des Substantivs
kein Artikel als Sonderfall		539	(●)	
bestimmter Artikel	<i>der</i>	535	●	
Demonstrativpronomen	<i>der</i>	559 f.		●
unbestimmter Artikel	<i>ein</i>	535	●	
Indefinitpronomen	<i>ein</i>	577		●
Demonstrativpronomen (Artikel i.w.S. - vgl. 541)	<i>dieser/ jener/ derselbe/ derjenige</i>	561 ff.	●	●
Possessivpronomen (Artikel i.w.S. - vgl. 541)	<i>mein, dein, sein, ihr, unser, euer</i>	554 ff.	●	●
Indefinitpronomen (Artikel i.w.S. - vgl. 541)	<i>all/ einige/ etliche/ jeder/ kein/ manch/ mehrere</i>	575, 578, 580, 582, 584, 585	●	●
Indefinitpronomen (Artikel i.w.S. - vgl. 541)	<i>etwas/ jemand/ niemand/ nichts</i>	579, 581, 587	(nur bei „substantivierten Adjektiven“)	●
Indefinitpronomen	<i>man/ welch/ wer/ was</i>	583, 589, 590		●
Interrogativpronomen (Artikel i.w.S. - vgl. 541)	<i>welcher?/ was für ein?</i>	571, 572	●	●
Interrogativpronomen	<i>wer?/ was?</i>	573		●
Personalpronomen		547 ff.		●
Relativpronomen	<i>der/ welcher/ wer/ was</i>	569, 571, 573		●
Reflexivpronomen		551		●

¹³ Ob es sich bei Ausdrücken wie *wir armen Männer* nicht auch um eine Nominalgruppenstruktur mit Begleiter, Adjektiv und Nomen handelt, wird u.a. bei Olsen 1991, S.37 und Ägel 1996, S.42ff. diskutiert.

Für alle Einheiten, die im Duden als Artikel oder Artikelwort angeführt werden, findet sich eine entsprechende oder identische Form bei den „Pronomen“. Zwar gibt es „Pronomen“, die nicht zu den Begleitern zu rechnen sind; jedoch gibt es keine Begleiter, die sich nicht auch bei den „Pronomen“ finden. Insofern bilden die Begleiter eine Teilmenge der „Pronomen“. Damit liegt es nahe, dass es sich bei den Begleitern um Einheiten handelt, die im Laufe der Sprachgeschichte für ihren Zweck - als Begleiter des Nomens zu fungieren - funktionalisiert wurden. Dies spricht bereits an dieser Stelle gegen die „Stellvertreter“-Theorie zum „Pronomen“ und lässt die „Pronomen“ sogar als die primären Einheiten *einer* Wortklasse erscheinen.

3 Das Pronomen als „Stellvertreter oder Platzhalter für ein Nomen“?

Der Duden ist nicht die einzige Grammatik, die die Wortklasse Pronomen auf die lateinische Übersetzung „Für-Wort“ bezieht und sie „als Stellvertreter oder Platzhalter für ein Nomen“ betrachtet¹⁴. In dieser Kennzeichnung stecken verschiedene Ungenauigkeiten und Fehler. Zunächst scheint es so zu sein, dass sich der Bezug eines Pronomens nicht auf ein Nomen beschränkt, sondern die gesamte intendierte Nominalgruppe mit ihren Attributen einbezieht.

(1) Alle verfallenen Lebensmittel, müssen aus der Truhe genommen werden. Sie, kommen in den blauen Container.

(2) - Wir haben noch rote (Äpfel), und grüne Äpfel. Welche, hätten Sie gern?
- *Äpfel.

In (1) bezieht sich *sie* nicht auf *Lebensmittel* oder *alle Lebensmittel*, sondern nur auf die mit *alle verfallenen Lebensmittel* ausgedrückte Teilmenge. In (2) wird mit dem Interrogativpronomen *welche* eine mit den Nominalgruppen bezeichnete Ware zur Auswahl gestellt. Dabei wäre die Antwort „*Äpfel“ zu dieser Fragestellung unangemessen. Also verweist auch hier das Pronomen nicht auf das Nomen allein - zentral ist in (2) vielmehr der Bezug auf die Adjektive¹⁵.

Jedoch zeigen die folgenden Beispiele, dass Pronomen nicht in jedem Fall die ganze Nominalgruppe vertreten:

(3) Peter bestellte sich (*Peter) ein Bier. Es₍₁₎ war so, wie es₍₂₎ sein sollte.¹⁶

(4) Er hatte keinen Mut, den er in solch einer Situation aber benötigt hätte.

Die unterstrichenen Ausdrücke können nicht durch die doppelt unterstrichenen ersetzt werden. In (3) könnte *es*₍₁₎ nur auf die Phrase *ein Bier* bezogen werden¹⁷; er-

¹⁴ Z.B. Engel 1994, S.74, Heidolph/ Flämig/ Motsch 1981

¹⁵ Hier ist anzumerken, dass der Terminus „Nomen“ im Duden synonym mit „Substantiv“ verwendet wird; Adjektive gelten dagegen nicht als Nomen (cf. Drosdowski 1995, S.835 f., Stichwort „Substantiv“).

¹⁶ Bsp. in Hoffmann 1984, S.84

setzbar wäre es allerdings nur durch *das Bier*. In (4) bezieht sich die Einheit *den* gerade nicht auf die Abwesenheit von *Mut*, auf die in der Nominalgruppe im Matrixsatz aber referiert wird. Somit können Pronomen nicht in jedem Fall eine bestimmte Nominalgruppe unmittelbar ersetzen, wenn die Merkmale wechseln (\pm spezifisch, \pm vorhanden). Auch das Reflexivpronomen *sich* ersetzt nichts und ist oftmals unverzichtbarer grammatischer Bestandteil eines Verbs (z.B. *sich bedanken*).

Ähnliches zeigt sich bei den Personalpronomen der ersten und zweiten Person *ich* und *du* (bzw. *Sie*), die Sprecher- und Hörerrolle anzeigen. Sie stehen nicht für ein Nomen, sondern sind die einzig adäquaten Ausdrücke für den Sprecher bzw. Hörer. Dass die Beschreibung des Pronomens als „Stellvertreter oder Platzhalter für ein Nomen“ zu kurz greift, zeigt auch die Verwendung solcher Einheiten in Äußerungen wie „*Das gefällt mir, was sie gesagt hat*“. Das „Pronomen“ *das* bezieht sich dabei auf eine vorausgehende Äußerung, und *was* wiederum ist auf das „Pronomen“ *das* (und damit ebenfalls auf die vorausgehende Äußerung) bezogen.

All dies legt nahe, dass der Verweis mit Pronomen nicht lediglich als eine sprachlich ökonomische Ersatzhandlung zu betrachten ist, sondern dass ein solcher Verweis beim Hörer bzw. Rezipienten seinerseits einen komplexen (Re-)Konstruktionsprozess erfordert, mit dem ein angemessenes Verständnis angestrebt und erst ermöglicht wird. Dies schließt freilich nicht aus, dass es durch mehrdeutige Bezugsmöglichkeiten zu Missverständnissen kommen kann¹⁸.

4 „Artikel“ oder „Pronomen“?

Neben dieser Beschreibung des Pronomens erscheint aber auch dessen Abgrenzung vom „Artikel“ als problematisch. Nach dem Grammatik-Duden gilt im folgenden Beispiel (1a) als „bestimmter Artikel“; die restlichen unterstrichenen Ausdrücke sind dagegen als „Demonstrativpronomen“ zu bezeichnen (das Demonstrativpronomen in (2a) wird darüber hinaus als „Artikel im weiteren Sinne“ angesehen):

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| (1a) <u>Das</u> Bild gefällt mir. | bestimmter Artikel |
| (1b) <u>Das</u> gefällt mir. | Demonstrativpronomen |
| (2a) <u>Dieses</u> Bild gefällt mir. | Demonstrativpronomen/ Artikel i.w.S. |
| (2b) <u>Dieses</u> gefällt mir. | Demonstrativpronomen |

Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Artikel und Pronomen ist aber nur schwer nachvollziehbar. Zum einen verbinden diese Sätze unverkennbare strukturelle Parallelen. Offensichtlich gibt es enge Verbindungen zwischen den „beiden

¹⁷ *Es*₍₂₎ ist als *ein Bier* zu lesen; dabei ist aber ein anaphorischer Bezug zur Phrase *ein Bier* des ersten Satzes zumindest denkbar.

¹⁸ Sprachspiele und Witze beruhen oftmals auf solchen Mehrdeutigkeiten. Ähnliches findet sich (i.d.R. unbeabsichtigt) in Stilblüten, z.B. *Der Metzger zerhackte meiner Oma die Knochen und wickelte sie ein*. Im Unterricht lassen sich solche misslingenden Verweise didaktisch nutzen, dazu Granzow-Emden 2003.

Einsern“ bzw. „beiden Zweiern“ als auch zwischen den beiden „a“s bzw. „b“s. Auch in semantischer Perspektive gibt es keinen Grund für eine terminologische Differenzierung. In einer bestimmten Situation (z.B. in einer Galerie) sind die Bedeutungsunterschiede der vier Äußerungen nur gering.

Bezieht man die Duden- (und damit auch die Lehrplan-) Terminologie auf die Praxis des schulischen Grammatikunterrichts, so deutet folgende Überlegung darauf hin, dass diese Unterscheidungen zu einem formalistischen Umgang mit grammatischen Lerngegenständen führen. Mit der Anwendung der „richtigen“ Termini könnte dabei eine die Sprache reflektierende Arbeit, die sich um die Bedeutung dieser Einheiten im sprachlichen Handeln kümmert, aus dem Blick geraten. Im Beispiel

- *Kennst du die₍₁₎ Bücher, die₍₂₎ auf dem Regal stehen?*
- *Nein, die₍₃₎ habe ich nie gesehen.*

klassifiziert der Grammatik-Duden *die* als drei verschiedene Wortarten: (1): bestimmter Artikel; (2): Relativpronomen; (3): Demonstrativpronomen. Für die Einteilungen müssen damit ganz unterschiedliche Teildisziplinen herhalten: (1) und (2) sind syntaktisch motiviert. In (1) ist der Artikel Begleiter des Nomens, in (2) leitet das Relativpronomen einen Relativsatz ein, der wegen der Stellung des finiten Verbs als Nebensatz gilt. Das Demonstrativpronomen in (3) dagegen berührt mit seiner zeigenden Komponente einen zentralen funktionalen Aspekt. Dagegen beinhalten Bezeichnungen wie Possessiv- und Personalpronomen eine semantische Bestimmung. Diese Termini stehen damit in der Schule nicht mehr als Arbeitsbegriffe zur Verfügung, mit denen ein unmittelbarer Zugriff auf die sprachlichen Gegenstände ermöglicht würde. Zum einen ist zu erwarten, dass die metasprachliche Klärung einer „richtigen“ Klassifizierung zum dominierenden Bestandteil des Unterrichts wird und letztlich vielleicht sogar nur die Lehrenden entscheiden (oder entscheiden können), was für eine Einheit denn nun vorliegt. Zum anderen stellt sich die Frage, welche Einsichten in die Struktur und das Funktionieren der Sprache die Schüler gewinnen können, wenn sie erfahren, dass hier angeblich dreimal ein unterschiedliches *die* vorliegt. Durch die Trennung von Pronomen und Artikel wird bewirkt, was Ehlich 1987 als „Vervielfältigung des sprachlichen Objekts“ bezeichnet. Ehlich sieht es als „Grundaufgabe linguistischer Arbeit“ an, „für eine sprachliche Form, die sich in einer Sprache findet, eine funktionale Analyse zu geben, die der Komplexität der Verwendungen Rechnung trägt. Mit anderen Worten: die Form-Einheitlichkeit in ihrer Beziehung zu den Funktionen herauszuarbeiten, ist ein primäres Ziel, das nicht vorschnell aufzugeben ist.“¹⁹

5 Funktional-pragmatische Aspekte

Für die in diesem Beitrag thematisierten Einheiten findet sich ein theoretischer Ansatzpunkt für eine angemessenere didaktische Modellierung in der Sprach-

¹⁹ Cf. Ehlich 1987, S.284

theorie Karl Bühlers, der ein Zeigen von einem Nennen unterscheidet²⁰. Es wird sich herausstellen, dass mit dem Zeigen die zentrale gemeinsame und auch verbindende Funktion der Artikel und Pronomen beschrieben werden kann.

Für das Zeigen geht Bühler von der Arm- oder Fingergeste des Menschen aus, die er mit einem Zeigen vergleicht, wie es durch Wegweiser an Wegverzweigungen stattfindet. Gesten, mit denen gezeigt werden soll, sind visuell zu rezipieren; sie geben in der Regel eine Raumrichtung an und sind auf Konkreta (auf Gegenstände im engeren Sinne) beschränkt. Nicht nur Gesten, sondern auch lautsprachliche Zeichen wie *hier* und *dort* können die Funktion eines Wegweisers einnehmen. Auch sie verweisen auf etwas Wahrnehmbares, unterscheiden sich aber vom Wegweiser im Gelände dadurch, dass sie als ein Ereignis und darüber hinaus als eine komplexe menschliche Handlung aufzufassen sind. Erst die zeigenden sprachlichen Zeichen, die so genannten Deiktika, führen zu einer solchen Zeigehandlung, die auch als Deixis bezeichnet wird. Als Ausgangspunkt für das Zeigfeld setzt Bühler einen räumlichen, zeitlichen und personenbezogenen Ausgangspunkt an, den er „Origo des Zeigfeldes“ nennt und der durch die drei sprachlichen Ausdrücke *hier*, *jetzt* und *ich* repräsentiert ist²¹. Die Origo ermöglicht als Ausgangspunkt des deiktischen Prozesses eine Kontextverankerung. Nur wenn ein Hörer die deiktischen Ausdrücke in ihrem Zusammenhang auf eine Origo und ein Ziel beziehen kann, ist deren sinnvolle Interpretation möglich. Unter sprachlogischen Gesichtspunkten sind die Zeigzeichen nicht als objektiv zu bezeichnen; Bühler spricht von einer „unheilbaren Subjektivität“²². Er vergleicht sie mit Wegweisern rund um eine Stadt, die objektiv (geographisch) alle in eine andere Richtung zeigen. Trotzdem erfüllen die Zeigzeichen als Signale ihre Funktion, von ihrem Standpunkt (ihrer Origo) aus in der jeweiligen Sprechsituation eine (oftmals unverzichtbare) Orientierung zu bieten. In ihrer Verweisfunktion deuten sie immer auf etwas, das in der Situation für die Gesprächsteilnehmer (bzw. bei einem schriftlichen Text für den Leser) wahrnehmbar oder in der Vorstellung nachvollziehbar ist oder auf etwas, das im Text bereits erwähnt wurde bzw. noch erwähnt wird. Ihre Aufgabe ist eine zweckmäßige Steuerung der Gesprächspartner.

Ausgangspunkt des Zeigens ist also die Sprechsituation im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer, wo sich das Verweisobjekt vor Augen befindet. Die dabei entstehenden Äußerungen sind nur in einem situativen Kontext sinnvoll. Wenn hier trotzdem Beispiele angeführt werden, so sind diese als Illustration aufzufassen²³.

²⁰ Der dabei von Bühler verwendete Feldbegriff ist jedoch nicht haltbar (dazu Granzow-Emden 2002, S.206ff.).

²¹ Cf. Bühler 1934, S.102

²² Cf. Bühler 1934, S.107

²³ Die Beispiele machen insbesondere deutlich, dass man als Leser gezwungen wird, sich eine Situation vorzustellen, in der die jeweilige Äußerung fallen könnte. Ehlich 1985 zeigt an literarischen Beispielen, wie ein Autor mit deiktischen Ausdrücken und einer Technik der „Versetzung“ eine Kooperation des Lesers erzwingt. Doch darum geht es in den hier

- (1) Hast du das da verursacht? *das Chaos/ den Unfall/ die Unordnung*
 (2) Soll ich Ihnen das einpacken? *das Bild/ den Salat/ die Flasche*
 (3) Ich meine den dort. *den Wagen/ -/ -*
 (4) Er fährt jetzt hier los.

Die Einheiten *das* bzw. *den* in (1), (2) und (3) gehören zu den als „Pronomen“ bezeichneten Einheiten. Alle lassen sich durch ein Nomen ergänzen: (1) ...*das Chaos...*; (2) ...*das Bild...*; (3) ...*den Wagen...* Auf den zweiten Blick zeigt sich bei der Einheit *das* (im Unterschied zu *den*) eine formale Unabhängigkeit, weil es sich auch auf ein Maskulinum - *den Unfall/ den Salat* - oder ein Femininum - *die Unordnung/ die Flasche* - beziehen kann. Die Einheit *das* erscheint eben nicht als „Pro-Nomen“, sondern als Zeigwort, wobei erst die Situation einen eindeutigen Bezug ermöglicht. Die Beispiele sollen weiterhin auf die Zeigfunktion hinweisen, die in der unmittelbaren Wahrnehmungssituation auch anderen Einheiten, die traditionell den Adverbien zugerechnet werden, zukommt (*da, dort, jetzt, hier*). Dabei ist deren Verwendung nicht auf Situationen beschränkt²⁴. Auch in Texten ermöglicht das Zeigen Vor- und Rückgriffe. Dies dient insbesondere der Textkohäsion. Mit sprachlichen Mitteln wird auf andere sprachliche Mittel verwiesen, Elemente des Textes werden aufgegriffen und Bezüge hergestellt. Die entsprechenden Ausdrücke fokussieren Sachverhalte bzw. greifen bereits fokussierte Sachverhalte auf und steuern so die Aufmerksamkeit des Lesers²⁵. Für Textverstehen und Textproduktion muss ein solches Verweisen im Text als zentrales sprachliches Mittel angesehen werden. Da das Zeigen im Textraum in enger Verbindung mit der Schriftlichkeit steht, stellt dies einen ganz spezifischen Lehr- und Lerninhalt der Schule dar. Im didaktischen Kontext sind Lehrpläne und Sprachbücher daraufhin zu überprüfen, inwieweit dieses Phänomen berücksichtigt wird.

6 Zum Deiktischen in Nominalgruppen

Nun stellt sich die Frage, ob es sinnvoll sein kann, auch bei ganz gewöhnlichen Nominalgruppen von einer Zeigfunktion der Begleiter auszugehen. Eisenberg 1999 sieht die Gefahr, den Begriff der Deixis zu entleeren, wenn er auf Nominalgruppen angewandt wird²⁶. Dass trotzdem einiges dafür spricht, ergibt sich aus der folgenden Überlegung, die sich auf die unten angeführten Beispiele bezieht. In bestimmten Nominalgruppe ist ein sprachliches Zeigen offensichtlich (5). Auch in (6)

gegebenen Beispielen nicht. Das dabei entstehende Paradoxon, das durch eine fehlende Situation der Äußerungen bewirkt wird, ließe sich nur durch einen Verzicht auf die Beispiele aufheben.

²⁴ Ehlich unterscheidet vom Zeigen in der unmittelbaren Sprechsituation, dem Sprech-Zeit-Raum, drei weitere Verweisräume: den Vorstellung-, den Rede- und den Textraum (Ehlich 1987, S.292).

²⁵ Cf. Ehlich 1982

²⁶ Cf. Eisenberg 1999, S.167

wird in einer bestimmten Weise gezeigt. Der Begleiter ist das Signal an den Hörer, dass er die gemeinte Hütte identifizieren kann. Es findet also so etwas wie Versetzung statt. Im Fall (7) kann der Begleiter nur noch als Bekanntheitssignal für etwas bereits Erwähntes gedeutet werden. Auch wenn hier nicht mehr in derselben Form „stark“ gezeigt wird, behält die Sprache den Begleiter als Signal für ein folgendes Nomen bei.

- (5) *In der Hütte möchte ich nicht wohnen!* (Sprech-Zeit-Raum)
- (6) *Er wohnt in der Hütte, die dir so gefällt* (Vorstellungsraum)
- (7) *Nachdem sie endlich einen trockenen Platz gefunden hatte, wartete sie in der Hütte, bis der Regen aufhörte* (Textraum)
- (8) *In der/ dieser Hütte möchte ich nicht wohnen!*
- (9) *In der/ dieser möchte ich nicht wohnen!*
- (10) *So möchte ich nicht wohnen!*
- (11) *Da möchte ich nicht wohnen!*
- (12) *In so einer Hütte möchte ich nicht wohnen!*
- (13) *In einer Hütte möchte ich nicht wohnen!*

In (8) ist die Sprachhandlung abhängig von einem starken Deiktikon. Das Deiktikon ist dabei in der Lage, den Gegenstand auch ohne den nennenden Teil der Nominalgruppe (also *Hütte*) zu denotieren (9). Während die Äußerung in der konkreten Wahrnehmungssituation also auf die nennenden Teile verzichten kann, zeigen (9) bis (12), dass ein Deiktikon unentbehrlich ist. In (10) und (11) ersetzen einzelne Zeigwörter die Präpositionalphrase von (8).

Wird (13) in einer Situation geäußert, in der Sprecher und Hörer eine bestimmte Hütte vor Augen haben, so wird die Äußerung von dieser konkreten Hütte entbunden und in einen gedanklichen Kontext gestellt. Die Hütte „vor Augen“ wird so partikularisiert, also zu einem Teil von als Klasse gedachten Behausungen, die in wesentlichen Merkmalen übereinstimmen.

Während Deiktika ein sprachliches Mittel darstellen, um eine gemeinsame Orientierung bei Sprecher und Hörer herzustellen, signalisiert ein indefinit verwendeter Begleiter einem Hörer, dass es sich bei dem zugehörigen Nomen um genau ein Element aus einer Menge handelt, das dieser nicht identifizieren kann oder soll²⁷. Damit wird also ausgedrückt, dass nicht gezeigt wird. Der Hörer soll sich einzig und allein durch das im Nennwort Geäußerte eine Vorstellung davon bilden, worum es geht. Der Begleiter übernimmt dabei nur strukturell die Position des Zeigworts und drückt als Deixis-Platzhalter aus, dass ein Zeigen, eine eindeutige Identifikation eines Nennteils durch den Hörer nicht möglich bzw. entbehrlich ist. In diesem Sinne könnte man bei indefiniten Beschreibungen von einer negativ evidenten Deixis sprechen.

²⁷ Cf. Oomen 1977, S.99

7 Das Nomen als Ergänzung des Begleiters

Der Vergleich von (8) und (9) (s.o.) verweist auf einen wichtigen Aspekt, der sich in neueren Theorien der generativen Grammatik zur Nominalgruppe findet. Dabei wird der Begleiter als Kopf der „Nominalgruppe“ (oder „-phrase“) angesehen (und nicht mehr das Nomen), sodass es sich bei dieser Wortgruppe gar nicht um eine „Nominal-“, sondern um eine Begleiter- bzw. Determinierergruppe handelt. Der nominale Anteil dieser Gruppe gilt insofern als Ergänzung zum zeigenden Anteil, dem Begleiter. Um die Terminologie in diesem Beitrag einheitlich zu halten, zielen im Folgenden die Anführungszeichen („Nominalgruppe“) auf diesen Aspekt.

Auf den ersten Blick mag dieser neue Blick auf die „Nominalgruppe“ befremden und zumindest im didaktischen Umfeld von Skepsis begleitet sein²⁸. Die didaktische Relevanz dieses linguistischen Details zeigt sich am deutlichsten auf dem Umweg über einen Bereich, in dem der Begriff der Ergänzung zumindest nicht unbekannt ist²⁹, der aber seinerseits durch die Betrachtung der Verhältnisse in der „Nominalgruppe“ ebenfalls erhellt werden kann. Der Begriff der Ergänzung ist in grammatischen Theorien in erster Linie auf die vom Verb abhängigen Satzglieder bezogen, die auch als Objekte bezeichnet werden. Objekte gelten im schulischen Kontext als notwendige Ergänzungen zum Verb³⁰. Nun schafft der Begriff der „Notwendigkeit“ ganz spezifische Probleme im Grammatikunterricht. Wer in diesem Kontext oder auch in einer Einführungsveranstaltung zur Grammatik an der Universität oder Hochschule mit „notwendigen“ und „weglassbaren“ Satzgliedern zu tun hatte, weiß, wie schwer diese Unterscheidung im Einzelnen zu treffen ist. Von Schüler- oder Studierenden-Seite kommt der Einwand, dass doch auch Objekte als „notwendige Satzglieder“ weglassbar seien. Beispiele sind ohne weiteres zu finden:

Sie liest ihren Kindern ein Buch vor./ Sie liest ein Buch vor./ Sie liest vor.

Ewald isst einen Apfel./ Ewald isst.

„Ich bedaure!“

„Er betrügt wieder“

Welchen Sinn hat es dann, hier von einer „Notwendigkeit“ zu sprechen? Fehlt das Objekt (oder ein anderes Satzglied), wird dies nur in *dem* Fall als Defizit angesehen,

²⁸ Dies vermute ich jedenfalls nach den Erfahrungen mit einer „Linguistisierung“ des Deutschunterrichts in den siebziger Jahren.

²⁹ Im „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der KMK-Konferenz von 1981 weist die Fußnote 14 darauf hin, dass auf „Fachausdrücke wie ‚Ergänzung‘ und ‚Angabe‘, die sich aus der Untersuchung der Wertigkeit des Verbs ergeben, (...) verzichtet [wird], weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll.“ (cf. Raasch 1983)

³⁰ Cf. Hoberg 1988, S.329: „Die Ergänzungen bilden - zusammen mit dem Prädikat - die ‚Grundausstattung‘ des Satzes; sie sind die grammatisch notwendigen Teile, d.h. die Satzglieder, die erforderlich sind, damit überhaupt ein Satz zustande kommt, mit dem man etwas ausdrücken kann.“

wenn dadurch auch wirklich eine Information fehlt, diese also nicht aus der Situation oder dem Kontext erschlossen werden kann.

Eine ganz ähnliche situative bzw. kontextuelle Gebundenheit lässt sich – wie im vorigen Kapitel mit dem Vergleich von (8) und (9) bereits angedeutet – auch in „Nominalgruppen“ feststellen:

Der Film langweilt mich./ Der langweilt mich.

Da lagen zwei Äpfel. Ewald isst gerade einen.

*Kein Mensch war da./ Keiner war da.*³¹

Während das Zeigwort alleine erscheinen kann, ist das Nomen alleine nicht denotationsfähig³²:

**Film langweilt mich.*

**Ewald isst gerade Apfel.*

In einer funktionalen Perspektive stellen auch die begleiterlos verwendeten Eigennamen und Stoffbezeichnungen keinen Widerspruch dar. Ein Verzicht auf den zeigenden Anteil bei diesen Untergruppen des Nomens erscheint durch folgende Überlegung plausibel: Eigennamen stellen mit ihrer individuellen Bindung kein verallgemeinerbares begriffliches Konzept dar. Bei ihrer Nennung muss für ein Verständnis beim Empfänger eine bestimmte kognitive Adresse zur Verfügung stehen. Mit dem Benennungsakt von etwas Individuellem wird jedes weitere Zeigen überflüssig.

„Sabine hat gerade nach dir gefragt.“

Zur Differenzierung – also wenn diese „Adresse“ nicht eindeutig ist – ist ein Zeigen aber durchaus möglich. Attribute helfen dabei, diese Adresse zu sichern:

„Die Sabine aus der Finanzabteilung hat gerade nach dir gefragt.“

Bei Stoffbezeichnungen dagegen verhält es sich in bestimmten begleiterlosen Verwendungen genau entgegengesetzt. Eine unbestimmte Masse oder ein Material „an sich“ ist gerade nicht in einem individuellen Sinne zeigbar und benötigt deshalb keine gemeinsame Orientierung von Sprecher und Hörer.

Er hatte Dreck an den Schuhen./ Geld regiert die Welt./ Da fehlt [!] Pfeffer und Salz.

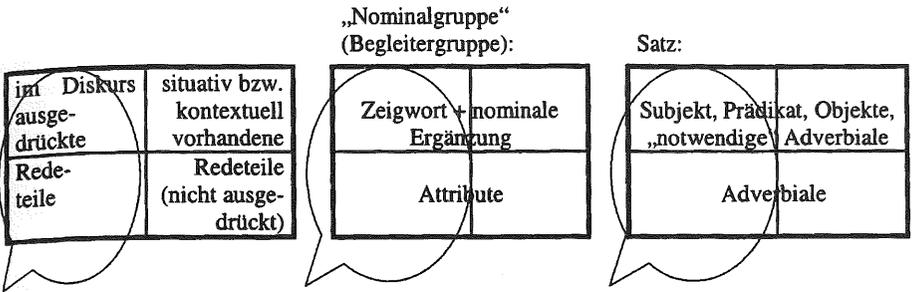
Wird bei Stoffbezeichnungen gezeigt, also ein Begleiter verwendet, so ist dies auch funktional:

„Den Dreck machst du aber weg!“/ „Das Geld, das ich dir geliehen habe,...“

Zur Veranschaulichung der strukturellen Parallelen der situativ und kontextuell abhängigen Ergänzungen kann eine graphische Darstellung dienen, die vor ihrer Anwendung im Folgenden zunächst erläutert werden soll. In der ersten Spalte wird sich das finden, was tatsächlich ausgedrückt wird – darauf weist die „Sprechblase“ hin. Die zweite Spalte enthält immer das situativ bzw. kontextuell Vorhandene, auf das deshalb auch verzichtet werden kann und nicht ausgedrückt werden muss.

³¹ Die Formänderung *kein/ keiner* zwingt nicht zur Annahme unterschiedlicher Wortklassen; dazu Granzow-Emden 2002, S.165.

³² Cf. Diewald 1991, S.49 f.



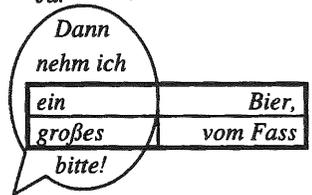
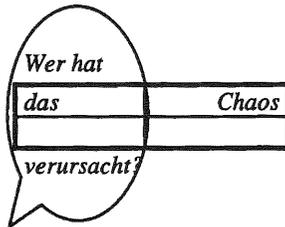
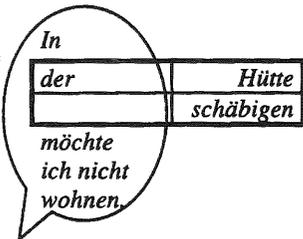
In der Darstellung für die „Nominalgruppe“ enthält die erste Zeile die mit der Zeigfunktion zusammenhängenden Einheiten (das Zeigwort und das Nomen) und die zweite Zeile die fakultativen Attribute. In der Darstellung zum Satz ist die erste Zeile dem Prädikat und den Satzgliedern, die mit ihm in enger Verbindung stehen, vorbehalten (Subjekt, Objekte und „notwendige“ Adverbiale). In der zweiten Zeile finden sich die fakultativen Angaben (Adverbiale).

Diese Darstellungsweise schafft auch im Rahmen eines situativ organisierten Grammatikunterrichts eine Möglichkeit zur systematischen Einordnung der betrachteten Redeteile und zeigt, dass grammatische Beschreibung nicht in Widersprüche gerät, auch wenn sie über die unnatürlichen, konstruierten Beispielsätze der „Schulgrammatik“ hinausgeht. Für die „Nominalgruppe“ wird das Zusammenspiel von Begleiter und Nomen angemessener erfasst, indem der Begleiter als (strukturell) zentraler Bestandteil und das Nomen als Ergänzung der Gruppe wahrgenommen wird.

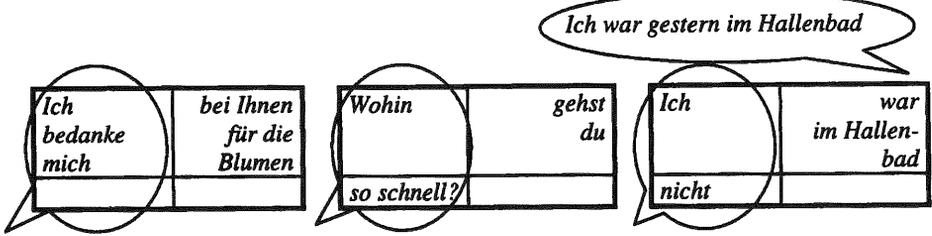
-Haben Sie Fassbier?

Ja.

*Dann
nehm ich*



Bezogen auf den Satz kann die hier vorgeschlagene Darstellung sprachliche Sachverhalte illustrieren, die zumindest in didaktischer Perspektive bisher als problematisch galten: Im Satz sind nicht nur Objekte (wie unten im linken Beispiel) weglassbar, sondern auch Subjekt oder Prädikat (oder auch beide zusammen wie im mittleren Beispiel) können fehlen. Das rechte Beispiel zeigt im Folgenden, dass solche Äußerungen insbesondere beim dialogischen Sprechen auftreten, wenn das zuvor Geäußerte unausgesprochen aufgegriffen wird. So ist der Satz „*Ich nicht*“ nicht unvollständig, sondern innerhalb des Sprachhandelns zweckmäßig.



Dieses Schema verweist auf die strukturellen Parallelen von Satz und „Nominalgruppe“³³ und macht für die „Nominalgruppe“ deutlich, dass es sich bei den Begleitern und (den entsprechend verwendbaren) „Pronomen“ um *eine* Wortklasse handelt. Niemand käme auf die Idee, das Verb als Wortart in zwei Kategorien aufzuspalten – je nachdem, ob es mit oder ohne Ergänzung auftritt³⁴. Damit erscheinen die hier thematisierten Zeigwörter entweder mit Ergänzung (als „Nominalgruppe“) oder ohne (in der herkömmlichen Terminologie in „pronominaler Verwendung“).

8 Das Pronomen als Ausgangspunkt für die didaktische Modellierung der „Nominalgruppe“

Als didaktische Konsequenz sollten die „Pronomen“ nicht als (sekundäre) Ersatzwörter der „Nominalgruppe“ angesehen werden, sondern mit der Wahrnehmung ihrer Zeigfunktion den Ausgangspunkt in der Modellierung der „Nominal“- bzw. Begleitergruppe bilden. Am weiter oben bereits angeführten Beispiel sollen die Konsequenzen daraus nochmals verdeutlicht werden:

- *Kennst du die₍₁₎ Bücher, die₍₂₎ auf dem Regal stehen?*
- *Nein, die₍₃₎ habe ich nie gesehen.*

Hier lassen sich alle Erscheinungsweisen von *die* zunächst einheitlich der Wortklasse der Zeigwörter zuordnen. Damit sind diese sprachlichen Einheiten ohne weiteres begrifflich fassbar; gleichzeitig tritt die Terminologie in diesem ersten Schritt des sprachlichen Bewusstmachungsprozesses in den Hintergrund. Bei einer genaueren Untersuchung dieser Wörter haben die Schüler unabhängig von terminologischem Ballast die Möglichkeit, die spezifischen Bedeutungen, Beziehungen und grammatischen Auswirkungen der Einheiten *die₍₁₎₋₍₃₎* zu entdecken und sie syntak-

³³ Eine weitere, etwas anders gelagerte Parallele zwischen „Nominal-“ und Verbalgruppe ergibt sich, wenn man die für das Deutsche typischen Klammerstrukturen betrachtet; dazu Weinrich 1986 u. 1993, in didaktischer Perspektive Haueis 1998 u. 1999, Klotz 1999.

³⁴ Diese Bemerkung bezieht sich auf die o.g. Ergänzungen vom Typ *Ewald isst (einen Apfel)*. Die Subklassifizierung der Verben nach ihrer Wertigkeit im Rahmen der Valenztheorie ist dagegen eine andere Angelegenheit.

tisch und funktional-prozedural zu ordnen³⁵. Eine solche Ordnung erscheint jedoch als didaktisch nicht begründbar, wenn sie als terminologisches Wissen die grammatische Auseinandersetzung einleitet, indem zwischen „bestimmtem Artikel“, „Relativ-“ und „Demonstrativpronomen“ von Anfang an unterschieden wird, und sie erscheint unsinnig, wenn sie von den Schülern nicht selbständig vorgenommen werden kann.

Eine Wahrnehmung dieser Einheiten als „Zeigwörter“ ist nicht nur syntaktisch und sprachsystematisch zu begründen, sondern auch auf eine funktional-prozedurale Grammatik zu beziehen. Zeigen als primäre sprachliche Funktion gestattet bei entsprechenden Kontextfaktoren auch ohne ein Nennen mit einem Nomen eine Bezugnahme auf sprachliche und außersprachliche Wirklichkeit (Verwendung von *die*₍₃₎). Tritt ein Nennen hinzu, erscheinen dieselben Zeigzeichen. Dabei können sie - von der konkreten Situation befreit - neue strukturelle und semantische Aufgaben der Determination übernehmen (*die*₍₁₎). In einem weiteren Schritt lässt sich auch die paraoperative Prozedur³⁶ erkennen, die durch die Verwendung von *die*₍₂₎ zustande kommt. Dabei geht der deiktische Bezug zu *die*₍₁₎ keinesfalls verloren. Der Ausdruck *die*₍₂₎ wird vielmehr für einen weiteren, spezifisch grammatischen Handlungszweck funktionalisiert. Erst durch die zusätzliche operative Prozedur, die sich grammatisch in der Endstellung des finiten Verbs zeigt, können die zwei Propositionen, die *die*₍₂₎ und *die*₍₁₎ enthalten, als zusammengehöriger Satz wahrgenommen werden.

Fehlt diese operative Prozedur, so muss zwischen den beiden Propositionen eine Sprechpause angenommen werden. In der konkreten Sprechsituation bedeutet das, dass das begleitende *die*₍₁₎ dem Hörer eine nur ungenügende Orientierung vermittelt hat, sodass es ein weiteres Mal aufgegriffen werden muss, um den suchenden Blick des Hörers zu lenken; *die*₍₂₎ hat dabei dieselbe Funktion wie *die*₍₃₎:

- Kennst du *die*₍₁₎ Bücher? (...) *Die*₍₂₎ stehen auf dem Regal!
- Nein, *die*₍₃₎ habe ich nie gesehen.

9 Didaktische Konsequenzen für die Vermittlung der Großschreibung der Nomen

„Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen“ verweist Günther 1998 auf das Verhältnis von „Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik“: „Es gibt keinen Bereich der Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten, an denen sprachwissenschaftliche Ansätze so gut überprüfbar sind wie den didaktischen; wenn man schulische Leistungen/ Fehler analysiert, fließt das in die sprachwissen-

³⁵ Redder bezeichnet die Prozeduren, zu denen auch das Zeigen und Nennen gehört, im Anschluss an Ehlich 1991 als die „kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten“, cf. Redder 1998, S.66.

³⁶ Mit der operativen Prozedur wird „Sprache als Sprache verarbeitet“ (cf. Redder 1998, S.67). Der Zusatz „para-“ drückt aus, dass die Prozedur einer anderen - hier der deiktischen - entstammt (dazu Ehlich 1987, S.293).

schaftliche Analyse zurück. Aber wieder umgekehrt: Nirgends wirken sich sprachwissenschaftliche Fehldeutungen und ihnen folgende didaktische Transformationen so fatal aus wie hier.“ (S.30). Dies zeigt sich besonders augenfällig in der Beschreibung zu den Nomen im Grammatik-Duden, die den Eindruck einer autonomen Existenz dieser Wortklasse vermittelt, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Konkreta oder Abstrakta handelt. Den Konkreta, also den Nomina, „mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird“³⁷, kann ein autonomer Status allenfalls in dem Sinne zugeschrieben werden, insofern sie sich auf die materiell wahrnehmbare Welt, auf (zumindest potenziell) sichtbare Gegenstände beziehen. Dagegen sind die Abstrakta so nicht fassbar. Die Beschreibung, dass mit diesen Wörtern „etwas Nichtgegenständliches bezeichnet wird, etwas Gedachtes“, erscheint unbefriedigend, da nicht alles, was gedacht werden kann, auch gleichzeitig als Nomen zu klassifizieren ist. Es ist zwar nicht falsch, aber auch nicht hinreichend, für Abstrakta und andere „Nominalisierungen“ auf das Denken und damit die gedanklichen Leistungen des Menschen hinzuweisen. Denn die gedankliche Vergegenständlichung, die sich in solchen Nomen zeigt, hat einen sprachlichen Reflex in der Verwendung von Begleitern. Sie sind das sprachliche Signal, um jeden durch ein Wort ausgedrückten gedanklichen Inhalt als „Gegenstand“ ins Bewusstsein zu heben. Die orthographische Konvention der Großschreibung von Nomen kann dabei auf Wahrnehmungsmuster der sprachlichen und außersprachlichen Welt des Menschen bezogen und damit funktional gedeutet werden. Indem die Begleiter auf andere sprachliche Einheiten bezogen werden, zeigt ein Sprecher, dass diese wie die materiell fassbaren Gegenstände zu begreifen sind und zu „gedanklichen Gegenständen“ werden, die für Referenz- und Prädikationsakte zugänglich sind. Eine Grammatik sollte also zumindest erklären, wie das „Gedachte“ syntaktisch und funktional einzugrenzen ist, wenn sich die semantische Bestimmung als unzureichend erweist.

Im schulischen Kontext wurde die Darstellungsweise des Dudens in viele Sprachbücher aufgenommen. Ihre Auswirkungen zeigen sich nicht nur im Grammatikunterricht, sondern auch bei der Vermittlung der Rechtschreibung. So ist es üblich, jede Einheit, die in ihrem Ursprung nicht zu den Nomen gezählt wird, die durch die Verwendung eines Begleiters aber als Nomen erscheinen kann, mit dem Attribut „nominalisiert“ (= „substantiviert“) zu versehen. So entstehen „nominalisierte Verben und Adjektive“, die zu einer zusätzlichen Verunsicherung bei der Schreibung nicht nur dieser Einheiten führen, sondern auch das bereits Gelernte und als sicher Geglaubte beeinflussen. Denn die Regel, dass Verben und Adjektive immer klein geschrieben werden, wird ja dadurch aufgehoben. Es ist aber zu bezweifeln, dass es Schülern ohne weiteres möglich ist, ein Attribut wie „nominalisiert“ richtig einzuordnen, da es letztendlich durch die Verwendung von Begleitern (inkl. „Nullartikel“) und entsprechend fungierenden Einheiten bedingt ist, sich aber orthographisch nur auf das Ergebnis der Wandlung bezieht - nämlich die Großschreibung der folgenden Einheit, die bereits als klein zu schreibende definiert ist.

³⁷ Cf. Drosdowski 1995, S.192

Von einem formal-grammatischen Standpunkt aus ist es in der Tat nicht leicht zu entscheiden, ob es sich bei den „nominalisierten“ Adjektiven um Adjektive oder Nomen handelt. Für Vater 1987 stehen „Bildungen wie *das Gute* zwischen Adjektiven und Substantiven“³⁸. In einer Stammbaumdarstellung müsste hier der nominale Teil als leer betrachtet werden, während sich das Adjektiv weiterhin adjektivisch verhält. Das adjektivische Verhalten tritt auch bei den Personenbezeichnungen auf, die im Unterschied zu den Nomen kein festes Genus besitzen (*der/ die Bewusstlose*)³⁹. Olsen 1988 zeigt, dass sich in der „nominalisierten“ Adjektivkonstruktion das Adjektiv „syntaktisch und semantisch wie ein adnominales Attribut“ verhält⁴⁰.

Dagegen steht, dass sich die orthographische Konvention nicht auf die formal beschreibbaren Fakten stützt und *nicht* von der syntaktischen Kategorisierung der beteiligten Einheiten bestimmt wird. Die Orthographie ist vielmehr funktional geregelt: „*das Gute*“ wird ebenso wie „*das Leben*“, „*das Gefühl*“ oder „*das Haus*“ als ein Zusammenspiel von Zeigen und Nennen aufgefasst. Hier stehen also eine formale und eine funktionale Perspektive im Widerspruch. Wenn nun aber die funktionale Perspektive ausschlaggebend für die orthographische Konvention ist, sollte auch die schulgrammatische Kategorisierung einer solchen Betrachtungsweise folgen. Dagegen kann es als bedenklicher Formalismus betrachtet werden, wenn sich die Terminologie im Deutschunterricht mit der Rede von „nominalisierten“ Einheiten an den formalen Unterscheidungen orientiert. Wenn die Schüler lernen, dass man Satzanfänge und Nomen großschreibe, ist mit dem Begriff des Nomens die funktionale Perspektive von „Zeigen und Nennen“ bereits eingenommen. Es umfasst dann nicht nur die Einheiten, die als N° im Stammbaum erscheinen, sondern auch alle anderen Einheiten, die im Zusammenspiel von Zeigen und Nennen großzuschreiben sind. Didaktisch realisiert werden entsprechende Überlegungen z.B. bei Röber-Siekmeyer 1999, die mit Bezug auf Maas 1992 das Nomen als großzuschreibenden Kern der „Nominalgruppe“ auffasst (dies entspricht im Wesentlichen dem, was hier funktional als „Nennen“ beschrieben wird). Hingegen handelt es sich bei der vielfach im Kontext des Orthographieunterrichts verwendeten Definition der Nomen als „Wörter, bei denen man einen Begleiter davor setzen kann“ um eine mechanistische Anweisung, die nicht auf ein Verständnis für das sprachliche Handeln angelegt ist. Gleichzeitig provoziert eine solche Instruktion ganz spezifische, auf den wortzentrierten Umgang rückführbare Fehler, die im Rahmen einer solchen Anweisung nachvollziehbar erscheinen⁴¹.

³⁸ Cf. Vater 1987, S.12

³⁹ Cf. Olsen 1987, S.17 ff. und Olsen 1988, S.343

⁴⁰ Cf. Olsen 1988, S.367

⁴¹ Z.B. „*Ich weiß das Nicht*“ oder „*der Kleine hund*“: Vor „*Kleine*“ steht ein Begleiter, also wird es groß geschrieben. Vor „*hund*“ kann dagegen kein Begleiter stehen („*der Kleine der hund*“). Dies stellt auch Funke 1995, S.432 in einer Untersuchung fest: „In den hier ausgewerteten Diktaten tritt fälschliche Großschreibung des Adjektivs signifikant gehäuft in Verbindung mit Kleinschreibung des folgenden Nomens auf.“

Um die orthographische Konvention der Großschreibung von Nomen zu vermitteln, bietet sich die Auseinandersetzung damit an, wie die „Vergegenständlichung“ im Spracherwerb (und auch in der Sprachgeschichte) zu rekonstruieren ist⁴². Ausgangspunkt bilden die Einheiten, die in der grammatischen Tradition als „Pronomen“ bezeichnet werden. Sie sind keinesfalls „Stellvertreter oder Platzhalter für ein Nomen“, sondern zunächst durch ihre Zeigefunktion in der konkreten Situation oder im mündlichen und schriftlichen Kontext gekennzeichnet. Durch sie wird also nicht eine komplexere sprachliche Einheit (z.B. eine „Nominalgruppe“) auf ein einzelnes Wort reduziert. Die Sichtweise sollte genau entgegengesetzt verlaufen: Ihre eigentliche (oder ursprüngliche) Funktion zeigt sich in der äußerlich wahrnehmbaren Situation im Verweis auf Gegenstände. Sobald die Gegenstände nicht mehr materiell unmittelbar wahrnehmbar sind (z.B. weil sie sich außerhalb des Sichtfeldes befinden) oder auch eine andersartige sinnliche Wahrnehmung bei den Gesprächspartnern nicht ohne weiteres als eine gemeinsame unterstellt werden kann (z.B. eine emotionale Befindlichkeit), muss zu diesem Zeigen ein Nennen hinzutreten, das den intendierten „Gegenstand“ identifizierbar macht. Die Einheit, die in der mit einem Zeigewort eingeleiteten Prozedur nennend getroffen wird, kann als Nomen klassifiziert werden. Damit erscheint es auch unter der didaktischen Perspektive einer Vermittlung der Rechtschreibung als dringend geboten, funktional-pragmatische Aspekte der hier dargelegten Art konsequent in eine didaktische Modellierung der sprachlichen Wissensbestände für die Schule aufzunehmen.

Literatur

- Ágel, Vilmos (1996): Finites Substantiv. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 24.1., 16-57
- Basler, Otto (1935): Der Große Duden. Grammatik der deutschen Sprache. Eine Anleitung zum Verständnis des Aufbaus unserer Muttersprache. Leipzig: Bibliographisches Institut
- Bauer, Friedrich (1850/ 1891²¹): Grundzüge der nhd. Grammatik. München: Beck
- Bühler, Karl (1934/ 1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Neudruck. Stuttgart/ New York: Fischer
- Diewald, Gabriele Maria (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen, Tübingen: Niemeyer
- Drosdowski, Günther (1984⁴) (Hrsg.): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Drosdowski, Günther (1995⁵) (Hrsg.): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Ehlich, Konrad (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen, in: Eberhard Lämmert (Hrsg.): Erzählforschung, Stuttgart, S.112-129
- Ehlich, Konrad (1985): Literarische Landschaft und deiktische Prozedur: Eichendorff. In: Harro Schweizer (Hrsg.): Sprache und Raum. Stuttgart: Metzler. 246-261

⁴² S. dazu auch Granzow-Emden 2002, S.217-224

- Ehlich, Konrad (1987): so - Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Inger Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Stockholm: Gleerup. 279-298
- Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Dieter Flader (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler. 127-143
- Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart: Metzler
- Engel, Ulrich (1994): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt
- Funke, Reinold (1995): Grammatik in Funktion. Beobachtungen zu Groß- und Kleinschreibfehlern in Diktaten. In: Deutschunterricht 48, 430-434
- Glinz, Hans (1952/ 1973⁶): Die innere Form des Deutschen. Eine deutsche Grammatik. Bern und München: Francke
- Glinz, Hans (1987): Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini. In: Karl-Heinz Bausch / Siegfried Grosse (Hrsg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht, Düsseldorf: Schwann
- Glinz, Hans (1992): Wieviel Grammatik für die Grundschul Kinder - und für die Lehrenden? In: Grundschule 1, 9-14
- Granzow-Emden, Matthias (2002): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenburg
- Granzow-Emden, Matthias (2003): Leseverstehen und Sprachbewusstheit/ „Es wäre schön, wenn es nicht so wäre, aber es ist nicht so.“ Bewusstmachung sprachlicher Funktionen als Leseförderung. In: Lernchancen 35/2003, Themenheft „Leseverstehen“, 2-3 u. 52-57
- Grebe, Paul (1959): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Günther, Hartmut (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen. In: Didaktik Deutsch 4, 17-32
- Haueis, Eduard (1998): Wie einfach ist der einfache Satz? In: Didaktik Deutsch 4/1998, S.33-42
- Haueis, Eduard (1999): Von ungewissen Gewissheiten – für ein differenziertes Wissen zu Wortgruppen für die Lehrenden. In: Peter Klotz/ Ann Peyer (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahmen, Reflexionen, Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 155-167
- Heidolph, Karl Erich/ Flämig, Walter/ Motsch, Wolfgang (1981) (Hrsg.): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie
- Hoberg, Rudolf und Ursula (1988): Der kleine Duden „Deutsche Grammatik“. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus
- Hoffmann, Ludger (1984): Kategorienbildung in der Grammatik. Die Darstellung des ‚Pro-nomens‘ in den ‚Grundzügen einer deutschen Grammatik‘. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 27, 79-100
- Klotz, Peter (1999): Auf Verbindungen warten können. Von sprachtypischen Klammerstrukturen zu sprachlichem Basiswissen. In: Peter Klotz/ Ann Peyer (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahmen, Reflexionen, Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 185-199

- Lange, Klaus-Peter (1981): Über Referenzzeichen (bisher bekannt unter dem Namen „Pronomen“ und „Artikel“). In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): Pragmatik. Theorie und Praxis, (Rodopi = Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 13) Amsterdam
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie, Tübingen: Niemeyer
- Müller, Christoph (2003): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband, Paderborn: Schöningh, 464-475
- Olsen, Susan (1987): Zum ‚substantivierten‘ Adjektiv im Deutschen: Deutsch als eine pro-drop-Sprache. In: Studium Linguistik 21, 1-35
- Olsen, Susan (1988): Das ‚substantivierte‘ Adjektiv im Deutschen und Englischen: Attribuierung vs. syntaktische ‚Substantivierung‘. In: Folia Linguistica XXII, 337-372
- Olsen, Susan (1991): Die deutsche Nominalphrase als ‚Determinansphrase‘, in: Susan Olsen/Gisbert Fanselow (Hrsg.): >DET, COMP und INFL<. Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen. Tübingen: Niemeyer, 35-56
- Oomen, Ingelore (1977): Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen im Deutschen. Tübingen: Niemeyer
- Raasch, Albert (1983) (Hrsg.): Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr
- Redder, Angelika (1998): Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein - eine funktional-pragmatische Diskussion. In: Didaktik Deutsch 5, 60-76
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Großschreibung. Anregungen für den Sprachunterricht in der Schule, Leipzig: Klett
- Schmitthenner, Friedrich (1826): Ursprachelehre. Entwurf zu einem System der Grammatik..., Frankfurt (Neudruck Stuttgart 1977: Frommann)
- Vater, Heinz (1987): Zu sogenannten ‚substantivierten Adjektiven‘ im Deutschen. In: Mogens Dyhr/ Jorgen Olsen (Hrsg.): Festschrift für Karl Hyldgaard-Jensen, Kopenhagen: Reitzel. 279-290
- Weinrich, Harald (1986): Klammersprache Deutsch. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin/ New York: de Gruyter. 116-145
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus

Anschrift des Verfassers:

Dr. Matthias Granzow-Emden, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg, e-mail: granzow-emen@ph-heidelberg.de