

Ralph Olsen, Christiane Hochstadt und
Simona Colombo-Scheffold

Einleitung

Die Interpunktionsforschung ist trotz einer Reihe einschlägiger Publikationen noch immer ein fachwissenschaftlich und -didaktisch eher randständiges Gebiet, obwohl sie eines der fehlerträchtigsten orthografischen Bereiche darstellt und diesbezüglich große Unsicherheiten bei Schreibenden herrschen. Der Titel *Ohne Punkt und Komma ...* fokussiert diese Problematik, die nicht nur fehlende Interpunktionszeichen in Texten, insbesondere Kommas, betrifft, sondern auch die Tatsache, dass Interpunktionszeichen nicht nur nicht, sondern häufig auch an falschen Stellen gesetzt werden.

Der vorliegende Band zur *Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktionsforschung* soll dazu beitragen, die Zeichensetzung ein Stück weiter aus ihrem Schattendasein herauszuführen und Einblicke in aktuelle fachwissenschaftliche und -didaktische Positionen zu bieten. Dass sich die meisten der hier vorliegenden Beiträge mit dem Komma und dessen Vermittlung befassen, spiegelt die Lage der bisherigen fachdidaktischen Literatur und der jüngsten empirischen Untersuchungen wider. Der einführende Basisartikel sowie mehrere weitere Beiträge erweitern jedoch das Spektrum an Interpunktionszeichen.

Der insbesondere in der Sprachdidaktik aktuell vorherrschende Diskurs zum Verhältnis von Können und Wissen, von automatisierter Musterverfügbarkeit und expliziter Regelkenntnis betrifft auch die junge Teildisziplin Interpunktionsdidaktik. Empirie und Theorie weisen in eine Richtung, die sich von der Annahme, dass eine Voraussetzung für eine zuverlässig korrekte Interpunktionspraxis explizite Regelkenntnis sei, immer deutlicher entfernt. Die korrekte rezeptive Verarbeitung und Setzung von Interpunktionszeichen scheint vielmehr (auch) auf anderen Fähigkeiten zu beruhen – es wird eine Aufgabe der Deutschdidaktik sein, Wege zu finden, mit denen diese Fähigkeiten gefördert werden können. Ein erster bedeutsamer Schritt ist mit einem Paradigmenwechsel vollbracht, der sich in den vergangenen Jahren vollzogen hat: Die bereits in den 1980er Jahren etablier-

te produktionsorientierte Perspektive, die das Interpunktionssystem ausgehend von bestimmten Eigenschaften sprachlicher Strukturen zu beschreiben versucht, wird zunehmend in Frage gestellt beziehungsweise relativiert durch die wesentlich von **URSULA BREDEL** initiierte Rekonstruktion des Interpunktionssystems aus rezeptionsorientierter Perspektive. Aus dieser Sicht werden Satzzeichen als funktionale Steuerungselemente des Leseprozesses beschrieben, die es dem Leser ermöglichen, eine widerspruchsfreie Konstruktion lexikalisch-semantischer, syntaktischer und textueller Einheiten vorzunehmen.

Wie diese Instruktionen theoretisch zu fassen sind, wird in dem den vorliegenden Sammelband eröffnenden Beitrag von **URSULA BREDEL** beleuchtet: Die Autorin rekonstruiert darin das Interpunktionsystem des Deutschen im Hinblick auf die Rolle der Interpunktionszeichen beim Lesen und Schreiben. **BREDEL** unterteilt das Inventar der Interpunktionszeichen in syntaktische Interpunktionszeichen (Punkt, Semikolon, Komma und Doppelpunkt), kommunikative Zeichen (Anführungs-, Frage-, Ausrufezeichen und Klammern) und Defektzeichen (Divis, Gedankenstrich, Apostroph und Auslassungspunkte) und plädiert für eine systematische und zusammenhängende Einführung der Interpunktionszeichen im schulischen Unterricht, um die Wechselwirkung zwischen Interpunktionszeichen und schriftsprachlichem Handeln sowohl auf der produktiven als auch auf der rezeptionsorientierten Ebene zu unterstützen und somit die Interpunktionskompetenz zu steigern.

STEFAN LOTZE, MARIA GEIPEL und **PETER GALLMANN** präsentieren die syntaktischen Grundlagen der Kommaregeln und erläutern, worin die Schwierigkeiten von derart verankerten Kommaregeln, die fundiertes Strukturwissen über Satzgefüge (Haupt- und Nebensätze), Reihungen, Zusätze und Einschübe als unabdingbare Voraussetzung erfordern, bestehen. Die Autoren entwickeln ein gewichtetes Regelsystem, in dem die Regeln nicht nebeneinander stehen, sondern in einer didaktisch nutzbaren Hierarchie von vier Grundregeln und zwei Unterregeln dargestellt werden, sodass die Kommatierungsentscheidung in Fällen, in denen mehrere Kommasetzungskriterien in Konkurrenz zueinander treten, einfacher und sicherer zu treffen sei: Je weiter oben die Regel in der Liste stehe, desto wichtiger sei es, sie zu befolgen, unabhängig davon, ob eine in der Rangordnung weiter unten stehende Regel verletzt werde.

Auch FRANK KIRCHHOFF und BEATRICE PRIMUS widmen sich dem Komma – dem fehlerträchtigstem Interpunktionszeichen – und entwickeln ein Progressionsmodell, das auf einer sprachkontrastiven Analyse basiert und eine didaktisch interessante Zielsetzung verfolgt. Um Mehrsprachigkeit im Unterricht erfahrbar und fruchtbar zu machen, schlagen die Autoren unter Berücksichtigung des Deutschen, Englischen, Russischen und Spanischen einen Sprachvergleich bezüglich des Kommas in Nebenordnungen, Herausstellungen, Objekt- und Relativsätzen sowie Infinitivkonstruktionen vor. Das sechsstufige Modell sei auf andere Sprachen übertragbar und biete die Möglichkeit, Unterschiede, Ähnlichkeiten und Überschneidungen bei der Kommasetzung auszumachen sowie eine Reflexion von grammatischen Kernstrukturen anzuregen.

CHRISTOPHER SAPPOK und CARL LUDWIG NAUMANN thematisieren ebenfalls das Komma. Im Anschluss an eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kommaregelung und -didaktik werden psycholinguistische Aspekte eingeführt, unter deren Berücksichtigung sich neue didaktische Wege eröffnen, die mit der Gliederungsarbeit beim Lesen anfangen und über eine prosodisch-phonetisch motivierte Segmentierung mit Pausensignalen die syntaktisch normgemäße Segmentierung von Sätzen zu erreichen versuchen.

ANDREAS KRAFFT nimmt das Kommatierungsverhalten von Deutschstudierenden des 2. bis 4. Semesters anhand von 141 Texten, die zu einem offenen Schreibimpuls verfasst wurden, in den Blick. Unter Berücksichtigung der bekannten Einteilung von BREDEL (globale Subordinationsblockade – Strukturaufbaublockade – Strukturabgleichblockade) untersucht er den Korpus und kann seine Hypothese bestätigen, dass überwiegend erforderliche Kommas nicht gesetzt werden, während überflüssige Kommas nur in wenigen Fällen auftreten: Am problematischsten für die Studierenden sei offensichtlich die notwendige Abtrennung von Infinitivgruppen oder von Satzteilen mit zwei (oder mehr) finiten Verben.

Die in diesem Band von CHRISTIANE HOCHSTADT und RALPH OLSEN präsentierten Teilergebnisse ihrer bundesweit ausgerichteten, repräsentativen Studie zur Kommatierungskompetenz Deutschstudierender werfen ein anderes Licht auf das Setzen überflüssiger Kommas: In

Bezug auf das (komplexe) Vorfeld können sie nachweisen, dass mehr als ein Drittel der angehenden Deutschlehrer/innen eine falsche respektive überflüssige Kommatierung zwischen nicht-satzwertigem Vorfeld und linker Verklemmer nicht erkennen kann. Neben möglichen Ursachen dieser Problematik diskutieren HOCHSTADT und OLSEN (hochschul-)didaktische Anschlussmöglichkeiten – unter anderem vor dem Hintergrund der Interpunktionstheorie BREDELS. In dem Beitrag werden darüber hinaus erstmalig verschiedene Teilkompetenzen des Kommatierens, die unabdingbar für (angehende) Deutschlehrer/innen sind, expliziert.

Die von HOCHSTADT und OLSEN erhobenen Daten zieht auch SIMONA COLOMBO-SCHEFFOLD für ihren Beitrag heran: Sie richtet die Aufmerksamkeit auf die Kommasetzung bei Relativ-, Inhalts- und Adverbialsätzen; gleichzeitig gewährt sie einen Einblick in eine Kontrollstudie mit 18 Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende teilweise erhebliche Probleme mit der korrekten Kommatierung vor allem von eingebetteten Relativsätzen haben, in denen das schließende Komma häufig nicht gesetzt wird, insbesondere wenn das finite Verb des Nebensatzes nicht auf das des Matrixsatzes trifft. Die Kommatierungsschwierigkeiten seien im Allgemeinen für jede Nebensatzart höher, wenn fehlende obligatorische Kommas hinzugefügt werden müssten, während richtig gesetzte Kommas in den meisten Fällen als solche erkannt würden.

GESINE ESSLINGER zeigt in ihrem Beitrag zunächst auf, inwieweit BREDELS Interpunktionstheorie mit Hilfe eines computerbasierten Lestests (*RIKo: Rezeptive Interpunktionskompetenz*) empirisch gestützt werde: Sie verweist in diesem Zusammenhang auf ihre kürzlich erschienene Dissertation. An den empirisch noch ungeklärten Zusammenhängen zwischen der Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen und ihrer korrekten Verwendung beim Schreiben setzt der in diesem Beitrag vorgestellte Test *PIKO (Produktive Interpunktionskompetenz)* an, der in einer explorativen Studie mit etwa 40 Studierenden durchgeführt wurde.

HANS-GEORG MÜLLER weist auf eine mögliche Ursache der erheblichen Kommatierungsschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern

hin: Das Kommatierungsverhalten werde von sprachlichen Prinzipien und Strategien geleitet, die nur schwerlich mit der offiziellen Norm korrelierten. Unter Rekurs auf (auch eigene) empirische Untersuchungen geht MÜLLER davon aus, dass die Progression unterschiedlicher Kompetenzstufen nicht mit zunehmender Regelkenntnis einhergehe, sondern sich vielmehr diesbezüglich emanzipiere: Kompetente-re Komma setzende benötigten schließlich überhaupt keine externen (syntaktischen) „Signale“ mehr. MÜLLER setzt sich dadurch von der gängigen syntaxorientierten Kommadidaktik ab.

Der Beitrag von KERSTIN METZ ist in diesem Punkt vergleichbar mit den Überlegungen von HANS-GEORG MÜLLER: Die Autorin knüpft ebenso an die fachdidaktische Diskussion über die bestmögliche Vermittlung der Komma setzung im Deutschunterricht an und geht auf die bisher vorgeschlagenen Vermittlungsprinzipien wie zum Beispiel Sprechpausen, Signalwörter und syntaktische sowie semantisch-syntaktische Merkmale ein. Dass syntaktische Prinzipien alleine für eine sichere Kommatierung nicht ausreichend seien, sei in verschiedenen Studien nachgewiesen worden. Dennoch hielten die Bildungspläne der Länder zum Beispiel an einer umfangreichen grammatischen Terminologie fest – während die Fachdidaktik das zu erwerbende Wissen auf ein Minimum reduziert sehen möchte. METZ zeigt mit ihrer anschließenden Schulbuchanalyse auf, wie in verschiedenen Lehrwerken vorgegangen und ob beziehungsweise wie der Spagat zwischen fachdidaktischen und bildungspolitischen Forderungen geleistet werde.

Auch STEPHANIE SCHÖNENBERG analysiert Deutschlehrwerke hinsichtlich ihrer Geeignetheit für den Erwerb von Interpunktionskompetenz (neben dem Komma werden in ihrem Beitrag auch andere Interpunkte- me berührt). Sie lehnt sich stark an BREDELS Theorie an und begründet die Position, dass die Leserorientiertheit der wichtigste didaktische Fokus sein müsse. Unter dieser Prämisse untersucht sie vielfältige Aufgabenformate kritisch.

WOLFGANG BOETTCHER erachtet die amtlichen Regeln zur Interpunkt- tion als wenig geeignet, um insbesondere die verstehenslenkenden Funktionen für die eigene Textproduktion und -rezeption erfahrbar zu machen. In seinem Beitrag, der sich ebenfalls hauptsächlich dem Komma widmet, verdeutlicht er darüber hinaus, dass die neueren

interpunktionsdidaktischen Überlegungen (zum Beispiel von BREDEL und ESSLINGER) zu eng seien: Seines Erachtens müssten die produktive und die rezeptive Perspektive gleichwertig und gleichzeitig im Unterricht Beachtung finden. BOETTCHER schlägt für den konkreten Unterricht unter anderem vier vereinfachende Regeln vor, die er ausführlich erörtert.

In einem weiteren Beitrag, den WOLFGANG BOETTCHER gemeinsam mit KASPAR H. SPINNER verfasst hat, wird noch einmal ausschließlich das Komma in den Blick genommen – damit wird der Reigen diesbezüglicher Beiträge in diesem Sammelband abgeschlossen. Die Autoren bedauern die zumeist strikte Trennung von Linguistik und Literaturwissenschaft während eines Lehramtsstudiums und plädieren für eine stärkere Integration der Lernbereiche *Lesen/Umgang mit Texten* und *Sprachreflexion*. An einem dramatischen Textauszug und mehreren Beispielen aus den Bereichen Epik und Lyrik zeigen sie praxisorientiert, wie ein entsprechender, integrierender Deutschunterricht aussehen könnte.

Im Beitrag von JANINA DRESCHINSKI wird ein anderes Interpunktionszeichen in den Vordergrund gerückt: der Punkt. Dieses Interpunktum erhält von Seiten der Fachdidaktik nur eine geringe Beachtung – wohl auch, weil den meisten Schülerinnen und Schülern bereits im ersten Schuljahr eine diesbezüglich korrekte Textgliederung gelingt. Vergessen würden jedoch – wie DRESCHINSKI mit Ergebnissen einer explorativen Studie veranschaulicht – diejenigen Schüler/innen, die dauerhaft auch mit dem Setzen von Punkten Probleme hätten. Ihre didaktischen Konsequenzen sind unter anderem deshalb bemerkenswert, weil sie die Auffassung vertritt, dass zum Beispiel die Forderung an Schüler/innen, Textteile als (ganze) Sätze identifizieren zu können – eine gängige didaktisch-methodische Praxis –, „erlässlich“ sei.

CARMEN SCHERER widmet sich dem Apostroph. Sie zeigt die enorme Diskrepanz auf, die zwischen der Norm und dem tatsächlichen Gebrauch dieses Interpunktionszeichens (die wohl bekanntesten Beispiele: die falsche Setzung beim Genitiv von Eigennamen sowie die falsche Anzeige des Plurals bei Abkürzungen) besteht. Mit Hilfe unterschiedlicher Studien kann die Autorin die im Alltag häufig beobachtbaren Fehler auch empirisch nachweisen: Etwa mehr als die

Hälften der Probandinnen und Probanden akzeptierte normwidrig gesetzte Apostrophe. Vor diesem Hintergrund plädiert SCHERER dafür, dem Apostroph im Deutschunterricht zukünftig mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Das von der Fachdidaktik in Vergessenheit geratene Semikolon versucht BIRGIT MESCH wieder ins Bewusstsein zu heben. Die Autorin analysiert dieses Interpunktionszeichen zunächst aus normkritischer, sprachverarbeitungs- und sprachproduktionstheoretischer Perspektive, um sich in Folge dem Funktionsspektrum des Semikolons zu nähern. Eine von MESCH durchgeführte Pilotstudie mit Germanistikstudierenden liefert einen Einblick in die Präferenz beim Setzen syntaktischer Interpunktionszeichen: Das Semikolon wird von den Studierenden erstaunlicherweise gerade dort nicht gesetzt, wo es (nach BREDEL) seine singuläre Funktion erfülle: für die Errichtung einer permanenten Aufbaublockade. Abgerundet wird der Beitrag durch spezifische, innovative didaktische Überlegungen.

HEINZ RISEL widmet sich in seinem Beitrag dem Fragezeichen, das in der Didaktik ebenfalls nur höchst selten thematisiert wird. Der Autor untersucht unter anderem Sprachlehrwerke dahingehend, wie die Vermittlung dieses Interpunktionszeichens in der schulischen Praxis gehandhabt wird. Auf der Grundlage seiner Studien kann er zeigen, dass die derzeit gängigen methodischen Zugänge problematisch sind und macht konkrete Vorschläge für eine veränderte Vermittlungspraxis.

Eine Erweiterung des Fragezeichens stellt das Zeichen † („interrobang“ oder Fragerufzeichen) dar, das in der Wissenschaft bisher nur randständig Berücksichtigung erfahren hat. Von angloamerikanischen Hinweisen ausgehend, umreißt CHRISTIAN MÜLLER die kommunikativen Funktionen dieses Zeichens, das insbesondere von Jugendlichen nicht selten verwendet wird (wenngleich als „!?“ beziehungsweise „!“), und untersucht empirisch, ob und wie Schüler/innen dieses Zeichen verstehen und einsetzen.

Diesen Sammelband beschließen wir mit einem literarisch-philosophischen Aufsatz von MICHAEL BAUM, der einen völlig anderen – fernab didaktisch-konkreter Überlegungen – Blick auf das Interpunktionszeichen Gedankenstrich wirft. Der Autor wählt als textuelle Grundla-

ge einen Aphorismus von NIETZSCHE (aus der Sammlung *Jenseits von Gut und Böse*) und zeigt auf, wie Gedankenstriche neue Beziehungen zwischen sprachlichen Zeichen hervorzurufen vermögen und inwie- weit der Leser dadurch in veränderte beziehungsweise veränderbare Positionen gebracht werden kann.