

Langlotz, Miriam [Hrsg.]; Fürstenberg, Maurice [Hrsg.]; Romstadt, Jonas [Hrsg.]
Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion. Fehler, Korrektur, Reflexion

Bielefeld : wbv Publikation; Schneider Verlag 2024, 226 S. - (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Langlotz, Miriam [Hrsg.]; Fürstenberg, Maurice [Hrsg.]; Romstadt, Jonas [Hrsg.]: Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion. Fehler, Korrektur, Reflexion. Bielefeld : wbv Publikation; Schneider Verlag 2024, 226 S. - (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht; 39) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329427 - DOI: 10.25656/01:32942; 10.3278/9783763977567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329427>

<https://doi.org/10.25656/01:32942>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion

Fehler, Korrektur, Reflexion

Miriam Langlotz, Maurice Fürstenberg, Jonas Romstadt (Hg.)

Thema Sprache –
Wissenschaft für den Unterricht



| wbv

Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion

Fehler, Korrektur, Reflexion

Miriam Langlotz, Maurice Fürstenberg, Jonas Romstadt (Hg.)

Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“

Ziel dieser Reihe ist die Auslotung des wissenschaftlichen Potenzials, das eine Beschäftigung mit Sprache in Bezug auf schulische Kontexte hat. Dabei wird zum einen gefragt, wie Anwendungsfelder und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplinen Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung und den Sprachdidaktiken gewinnbringend für schulische Ziele in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, zum anderen, welche Impulse aus dem Unterricht für die wissenschaftlichen Disziplinen ausgehen könnten.

Die Reihe unterliegt dem doppelt blinden Peer-Reviewverfahren.

Die Reihe wird herausgegeben von **Anja Binanzer** (Technische Universität Dresden), **Miriam Langlotz** (Universität Kassel) und **Verena Wecker** (Universität Münster).

Wissenschaftlicher Beirat:

Ursula Bredel (Hildesheim), Doreen Bryant (Tübingen), Nicole Marx (Köln), Anja Müller (Mainz), Iris Rautenberg (Ludwigsburg), Claudia Riemer (Bielefeld), Michael Rödel (München), Björn Rothstein (Bochum), Rosemarie Tracy (Mannheim), Constanze Weth (Luxembourg)

Miriam Langlotz, Maurice Fürstenberg, Jonas Romstadt (Hg.)

Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion

Fehler, Korrektur, Reflexion

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

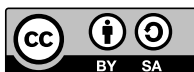
Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7755-0
ISBN E-Book: 978-3-7639-7756-7
DOI: 10.3278/9783763977567

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Lehramt*:

Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kaiserslautern-Landau** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universität **Regensburg**

Inhalt

Vorwort	9
<i>Jonas Romstadt, Maurice Fürstenberg, Miriam Langlotz und Dorothee Wielenberg</i> Mehr als nur richtig und falsch – Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktionsfehler, -korrektur und -reflexion	11
<i>Johannes Kozinowski</i> Das Interpunktionsgespräch als Werkzeug für die Forschung und den Unterricht in Schule und Hochschule – eine begriffliche Konturierung	29
<i>Maurice Fürstenberg</i> Das nicht (mehr) gewollte Komma – eine explorative Untersuchung zu gestrichenen Kommas in Schüler:innentexten	49
<i>Jonas Romstadt und Kristian Berg</i> Überflüssige Kommas	73
<i>Laura Deepen und Nanna Fuhrhop</i> Kommakompetenz(en) besser sichtbar machen	105
<i>Linda Stark</i> „Vor dem und?“ – Chancen und Risiken eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung	127
<i>Burçin Amet und Alina Großmann</i> Fakultative Interpunktion in Lernendentexten: Eine empirische Untersuchung des Korrekturverhaltens angehender Deutschlehrkräfte	159
<i>Niklas Reinken, Laura Deepen und Jonas Romstadt</i> Zum Gedankenstrich und seiner Didaktik	195
Autor:innenportraits	225

Vorwort

Dieser Sammelband ist aus der AG Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung des Symposiums Deutschdidaktik entstanden. Ausgehend von der AG fanden im April, Mai und September 2021 drei digitale Diskussionsrunden zu Fragen des Interpunktionserwerbs, der Interpunktionskorrektur und der Interpunktionsdidaktik statt. Dabei wurde offenbar, dass grundlegende theoretische Konzepte dieses Forschungsgebiets, wie beispielsweise Obligatorik und Fakultativität, nach wie vor weitestgehend ungeklärt sind und darüber hinaus empirische Untersuchungen eine solche Bandbreite an Methoden einsetzen, dass eine Systematisierung kaum möglich ist.

Der Sammelband hat daher das Ziel, Wege zur Klärung theoretischer Fragen zu begeben und Beispiele für methodisch replizierbare empirische Forschung zu geben. Er setzt sich zum einen aus Beiträgen zu Projekten zusammen, die im Rahmen der Interpunktionsrunden vorgestellt wurden, und wird zum anderen ergänzt um Beiträge, die nach einem offenen Call for Papers eingereicht wurden.

Der Sammelband wurde im Dezember 2023 bei der Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“ eingereicht. Zu jedem Beitrag sind zwei anonyme Gutachten eingeholt worden. Die durch die Begutachtung angenommenen Beiträge sind entsprechend der Anforderungen der Gutachten überarbeitet im Sommer 2024 erneut zur Prüfung eingereicht worden. Nach weiteren kleineren Anpassungen erfolgte die Freigabe im August 2024.

Wir danken allen Mit-Diskutant:innen der AG Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung sowie den anonymen Gutachter:innen und Anja Binanzer für ihre wertvollen Hinweise zu den Beiträgen des Bandes.

Tübingen, Kassel und Bonn im Sommer 2024

Maurice Fürstenberg, Miriam Langlotz und Jonas Romstadt

Mehr als nur richtig und falsch – Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktionsfehler, -korrektur und -reflexion

Einleitung zum Sammelband

JONAS ROMSTADT, MAURICE FÜRSTENBERG, MIRIAM LANGLOTZ UND DOROTHEE WIELENBERG

1 Interpunktionsforschung zwischen System, Norm und Gebrauch

Die Interpunktion bietet sowohl bezogen auf den Gebrauch als auch bezogen auf ihre Normierung und ihre Systematisierung Anlass für kontroverse Diskussionen. Bezüglich des Interpunktionsgebrauchs sind Beschwerden über mangelnde und/oder nachlassende Fähigkeiten längst zu Allgemeinplätzen geworden. In überregionalen Tageszeitungen wird darüber berichtet, dass selbst Abiturient:innen „in Orthografie und Interpunktion nicht sicher sind“ (FAZ vom 11.04.2019). Auch Klagen von Hochschullehrer:innen in diesem Zusammenhang sind mittlerweile empirisch belegt (vgl. Fay/John-Wenndorf/Langer 2023). Krafft (2016: 154) attestiert den von ihm untersuchten 141 Lehramtsstudierenden kein „grundsätzliches Verständnis dafür, welche Funktionen das Komma überhaupt hat und mit welchen Operationen entschieden werden kann, ob es zu setzen ist oder nicht“. Solche Aussagen sind auf die Vergleichsfolie der Norm bezogen – diese wird selbst als ein „umfangreiches und schwer überschaubares System“ (Baudusch 1997: 243) bezeichnet. Daraus folgen dann sekundär für eine Beschreibung der Interpunktion nicht zu verhindernde „Überschneidungen, Widersprüche und Redundanzen“ (ebd.: 246).

Das Interpunktionssystem hingegen ist, das hat Breidel (2008) deutlich gezeigt, linguistisch klar beschreibbar.¹

Inzwischen ist eine Reihe sprachwissenschaftlicher und auch -didaktischer Studien erschienen, die das Forschungsfeld Interpunktion aus diesen verschiedenen Perspektiven dezidiert in den Blick nehmen, ganz unterschiedliche Ziele verfolgen und auch variable Methoden einsetzen. Diese durchaus wünschenswerte Pluralität wiederum bringt mit sich, dass die einzelnen Studien keine vergleichbaren Ergebnisse pro-

¹ Das bedeutet nicht, dass nicht auch schon vor Breidel (2008) relevante linguistische und sprachdidaktische Interpunktionsstudien durchgeführt worden wären. Pionierarbeit in diesem Zusammenhang hat insbesondere Renate Baudusch geleistet (vgl. etwa Baudusch 1980, 1981 u. a.). Die Idee, Interpunktion als ein homogenes und widerspruchsfreies Gesamtsystem aus Rezeptionsperspektive zu modellieren, die heute als linguistischer wie sprachdidaktischer *common sense* gelten kann, wurde aber von Breidel (2008) prominent in die Diskussion eingebracht.

duzieren, da von sich teilweise nicht überlagernden Theorien ausgegangen wird. Dies erschwert vor allem auch Meta-Studien (vgl. Hüttemann 2021).

Drei Aspekte der aktuellen Forschungslage sollen hier besonders hervorgehoben werden: Erstens nehmen eine Vielzahl der bisher erschienenen Studien einen fehlerzentrierten Blick ein (u. a. Pießnack/Schübel 2005, Rössler 2017, Krafft 2019). Es geht vor allem darum, dass Abiturient:innen/Schüler:innen/Schreibende *Fehler* machen, also gegen die offiziellen Vorgaben des Amtlichen Regelwerks verstoßen. Diese eher normativ ausgerichtete Perspektive, die sich u. a. in solchen Studien zeigt, setzt letztlich bei sehr grundlegenden Konzepten wie *Obligatorik* und *Fakultativität* an, die allerdings – bis heute – einer theoretischen Fundierung entbehren.

Zweitens steht insbesondere in fehlerfokussierenden Studien wie den oben genannten vor allem das Komma im Vordergrund. Das ist angesichts der Fehleranfälligkeit dieses Zeichens auch keine Überraschung und hängt eng mit Punkt 1 zusammen: Eine Reihe von Auswertungen hat ergeben, dass fehlerhaft nicht gesetzte Kommas den häufigsten Rechtschreibfehlertyp im Deutschen darstellen (vgl. etwa Pießnack/Schübel 2005, Fuhrhop/Romstadt 2021, Ransmayr 2021). Die Ergebnisse sind jedoch natürlich immer einschränkend vor dem Hintergrund zu betrachten, was hier als „Fehler“ gewertet wird. Dass der Fehlerbegriff auch im Bereich der Interpunktion keineswegs eindeutig ist, zeigt nicht zuletzt Langlotz (2017).

Gerade in Auseinandersetzung mit der Auswertung von Fehlern spielt die Frage nach Obligatorik und Fakultativität von Zeichen sowie der Normperspektive der korrigierenden Personen eine große Rolle. Und nicht zuletzt ist oft auch unklar, wie viele Möglichkeiten, Fehler zu machen, es überhaupt gibt. So sind neben fehlenden Kommas überflüssige Kommas eine bisher wenig betrachtete Fehlerkategorie (vgl. Romstadt/Berg i. d. B.).

Drittens nehmen viele Studien, wie auch die meisten Klagen über vermeintlich schlechte oder schlechter werdende Interpunktionskompetenz, direkten Bezug zum schulischen Unterricht, der bzw. dessen planende und ausführende Lehrkräfte hierfür verantwortlich gemacht wird bzw. werden.

Mit anderen Worten: Wenn es um Interpunktion geht, dann um Kommafehler und um tendenziell defizitäre bzw. defizitärere schulische Vermittlung. Dabei ist die Kritik an der schulisch immer weiter erodierenden Interpunktionskompetenz nicht überraschend: Einerseits nehmen die Mündlichkeit und weitere Themen im Deutschunterricht immer mehr Raum ein, was auf der einen Seite begrüßenswert ist, auf der anderen Seite aber möglicherweise zu weniger Unterrichts- und Übungszeit für Orthographie führt. Andererseits nimmt die Anzahl der Anlässe, in denen Menschen heute dezidiert normkonform schreiben sollen oder müssen, zusehends ab (vgl. Busch 2021: 200–201), was möglicherweise auch die Motivation, sich mit normgerechter Schreibung auseinanderzusetzen, verringert.

Gleichzeitig heißt es in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Schüler:innen sollen im Fach Deutsch „ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz[en]“ (KMK 2012: 13) erwerben. Dazu zählt u. a. auch das Verfassen von Texten, die „aufgabenadäquat, konzept-geleitet, adressaten- und zielorientiert,

normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig“ (ebd.: 16) sind. Der Faktor der Normkonformität, der hier nur als einer unter vielen genannt wird, steht, das wurde bereits deutlich, häufig im Fokus des gesellschaftlichen Diskurses, da schriftliche Normkonformität nach wie vor als soziales Distinktionsmerkmal gilt. Eine Folge daraus ist sicherlich, dass das Einhalten der orthographischen Regeln als ein besonders wichtiges, mitunter sogar als das wichtigste Lernziel des schulischen Bildungswegs angesehen wird. Als ein Hinweis darauf mag die *Deutschland-Erhebung 2017* herangezogen werden, in der eine repräsentative Stichprobe von über 1.400 Sprecher:innen und Schreiber:innen des Deutschen zu ihren individuellen Einstellungen zur deutschen Sprache befragt wurde. Das Ergebnis: Über 91 % der Befragten finden das Beherrschen der Rechtschreibregeln (sic!) wichtig oder sehr wichtig (vgl. Adler/Ribeiro Silveira 2020: 22).²

Gleichzeitig ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass eine Fokussierung allein auf die normative Perspektive nur bedingt abzubilden und zu vermitteln vermag, „dass die Interpunktionszeichen ein System bilden, in dem die Einzelzeichen eine wohldefinierte Funktion erfüllen“ (Bredel 2016: 47). Nimmt man diesen Grundgedanken ernst, folgt daraus die Notwendigkeit einer stärkeren und vertieften Thematisierung des konkreten Schreibusus ebenso wie die funktionale Anbindung von einzelnen Interpunktionszeichen an das Gesamtsystem sowie damit einhergehend auch eine systematische Vermittlung der Interpunktion als Gesamtkonzept. Ziel muss es dann sein, Schreibende „mit dem Schriftsystem vertraut zu machen und ihnen angemessene und handhabbare Modelle zur Verfügung zu stellen“ (ebd.: 48). Das bezieht sich sowohl auf die Sprachhandlung der Produktion als auch auf die Rezeption von geschriebenen (und interpungierten) Texten. Diese Perspektive muss gleichzeitig Konsequenzen für die Interpunktionsdidaktik und -forschung haben.

Der vorliegende Band (s. auch Abschnitt 5.) macht sich zur Aufgabe, die hier benannten Desiderate zu bearbeiten: Es geht zum einen darum, einen differenzierteren Blick auf „Fehler“ und ihr Zustandekommen zu werfen, indem auch Streichungen, überflüssige Kommas und Kommakorrekturen vor dem Hintergrund der Frage nach Obligatorik und Fakultativität diskutiert werden. Des Weiteren werden auch bisher weniger beforschte Zeichen wie das Semikolon und der Gedankenstrich mit in den Blick genommen. Zudem wird erläutert, wie das Interpunktionsgespräch als offener Zugang zum Nachdenken über Interpunktion genutzt werden kann und empirisch als Beleg für den Umgang mit Zweifelsfällen eingesetzt wird. Dabei streben alle empirischen Beiträge eine methodische Offen- und Klarheit an, die es zulassen, die vorgestellten Daten und Ergebnisse nachhaltig zu nutzen (vgl. Fürstenberg 2023).

2 Die hohe Relevanz von orthographischer Korrektheit als soziales Distinktionsmerkmal spiegelt sich nicht nur in solchen – metasprachlichen – Umfragen, sondern auch in anderen Settings. Beispielsweise können Nimz/Möhlmann (2021) zeigen, dass Bewerbungen ohne orthographische Fehler erfolgsversprechender rezipiert werden als solche mit Rechtschreibfehlern.

2 Interpunktion zwischen Obligatorik und Fakultativität

Diese Neuperspektivierung innerhalb der Interpunktionsdidaktik geht, das wurde bereits deutlich, mit einer Abkehr von streng normativ geprägten didaktischen Konzepten einher und wendet sich hin zu systematischeren Verfahren (die gleichzeitig Produktions- und Rezeptionsperspektive integrieren). Didaktische Konzepte, die diesen Grundgedanken aufnehmen (vgl. Fuhrhop/Schreiber 2015, Esslinger 2018, Wielenberg 2023 u. a.), fokussieren oft Fälle, die unter dem Schlagwort *fakultative Interpunktion* diskutiert werden, die damit mehr oder weniger explizit mit *obligatorischer Interpunktion* kontrastiert wird.

Dabei ist allerdings gar nicht ohne Weiteres klar, auf welche Konzepte sich die Attribute *fakultativ* oder *obligatorisch* eigentlich genau beziehen. Terminologisch sind beide Adjektive mit dem Regelbegriff verknüpft. So beschreibt etwa Glück (2010: 195) solche Fälle als *fakultativ* (von lat. *facultās*: Möglichkeit), in der eine sprachliche Regel „nicht notwendig“ angewendet werden muss, aber kann. Obligatorik ergibt sich ex negativo, wenn eine Regelanwendung optionslos erfolgen muss. Entscheidend ist, dass diese Konstellation relational zu verstehen ist – und zwar relational sowohl zum sprachlichen Ausdruck als auch zum kommunikativen Kontext, in dem sprachlich gehandelt wird. Eine Regel ist immer nur in einem bestimmten Ko- und Kontext obligatorisch oder fakultativ (vgl. Sebba 2007).

Aus diesen eher allgemeinen Überlegungen folgt für den Phänomenbereich der Interpunktion, dass immer dann von fakultativen Konstellationen gesprochen werden kann, wenn es um „spezifische Vorkommnisse von Interpunktionszeichen in Konstruktionen [...], in denen die Interpunktion nicht obligatorisch, sondern optional geregelt ist“ (Wielenberg 2023: 1), geht.

Gemeinhin wird unter diesen Schlagwörtern eine Reihe ganz unterschiedlicher Phänomene diskutiert: das Aufzählungskomma in Beispiel (1) ist ein Beispiel für eine obligatorische Interpunktion; (2) bis (5) sind verschiedene Beispiele fakultativer Interpunktion im Sinne der obigen Definition.

Ein Wort zur Notation: In (1)–(5) haben wir an bestimmten Positionen in eckigen Klammern jeweils die verschiedenen Wahlmöglichkeiten für Sprachbenutzer:innen an genau dieser Stelle notiert. Ein Leerraum repräsentiert ein *Spatium*, sofern dies eine Realisierungsvariante darstellt. In dieser Formalisierung gilt dann: Wenn nur eine Option vorliegt, wie (1), handelt es sich um obligatorische, wenn zwischen mehr als einer Option gewählt werden kann, wie in (2)–(5), handelt es sich um fakultative Interpunktion. Das gilt unabhängig davon, wie die einzelnen Optionen genau strukturiert sind. Entscheidend ist, dass mindestens eine Option ein Interpunktionszeichen darstellt.

Die Beispiele verdeutlichen darüber hinaus, dass in unserem Verständnis nur solche Fälle als fakultativ gelten, in denen die Interpunktion paradigmatisch veränderlich ist, nicht solche, in denen sie syntagmatisch verschoben wird. Grund dafür ist, dass

syntagmatische Veränderungen der Interpunktion stets mit veränderten Konstruktionen und Bedeutungen einhergehen.

- (1) Ich brauche Pfeffer[,] Salz und Basilikum.
- (2) Ich lese gleich das letzte Kapitel[,] und danach starte ich mit dem nächsten Aufsatz.
- (3) Meine Mutter ist im Garten[. : | ; | , | ... | –] s/Sie jätet das Unkraut.
- (4) Ich habe auf dich [(| – | , |) am Bahnhof () | – | , |] gewartet.
- (5) Ich habe am Bahnhof[(!)] auf dich gewartet.

Es wird sofort deutlich, dass sich die in (2)–(5) dargestellten Fälle fakultativer Interpunktion keinesfalls einheitlich verhalten. Für (2) gilt, dass die externe Regel, die zur Kommasetzung führen würde (Kommasetzung an einer Satzgrenze innerhalb eines graphematischen Satzes), nicht zwingend befolgt werden muss, da die vorhandene Konjunktion *und* bei der Koordination zweier Hauptsätze dagegenspricht. Die Regel darf befolgt werden, muss aber nicht (vgl. §71 E3 im Amtlichen Regelwerk 2024). Mitunter gibt es aber nicht nur die Optionen zum Befolgen oder Nichtbefolgen einer Regel, sondern auch zur Wahl verschiedener Interpunktionszeichen.

(3) lässt sich aus Normperspektive etwa so beurteilen, dass eines der verschiedenen Interpunktionszeichen gewählt werden muss; kein Zeichen zu setzen, ist keine Option. Gleichzeitig wirkt sich die konkrete Entscheidung für oder gegen eine Interpunktionsoption unmittelbar auf die Groß- und Kleinschreibung der nachfolgenden sprachlichen Einheit aus. Das ist hier ein sekundärer Effekt der fakultativen Interpunktion. Selbiges gilt im Übrigen auch für die Frage, ob vor oder nach den (nicht) vorhandenen Wahloptionen in (1)–(5) ein Leerzeichen gesetzt werden muss oder nicht. Die Notwendigkeit einer Spatiensetzung ergibt sich daraus, wie sich die einzelnen Varianten graphotaktisch verhalten. Einige Zeichen (die sogenannten Klitika) benötigen ein Stützzeichen, so etwa das Komma in (1) oder (3) oder die Klammern in (4). Andere Zeichen sind hingegen Filler und werden deshalb selbstständig realisiert, wie etwa die Gedankenstriche in (4) (vgl. auch Reinken/Deepen/Romstadt i. d. B.). Das ist als graphotaktischer Effekt ebenfalls sekundär.

In (4) kann zwischen den verschiedenen Zeichenoptionen oder dem Nichtsetzen gewählt werden. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass es Konsistenzerwartungen gibt. Die Klammer ist als Zeichen obligatorisch paarig – wird also in (4) eine öffnende Klammer gewählt, muss an der zweiten Position die schließende Klammer stehen. Gedankenstrich und Komma sind zwar nicht obligatorisch paarig³, müssten hier aber ebenfalls konsistent gesetzt werden (in (4) gilt das ebenso für die Spatien).

Fall (5) scheint sich der Beschreibung mit den bisher genutzten Termini gänzlich zu entziehen. Im Licht dieser Fälle wird hier die folgende Beschreibung fakultativer Interpunktion vorgeschlagen: Ein Interpunktionsfall gilt in einer Dimension als fakultativ, wenn relativ zu einem gegebenen sprachlichen Ausdruck mindestens zwei inter-

3 Von einer grundsätzlichen Paarigkeit des Kommas gehen z. B. Lotze/Würth (2022) aus. Bredel (2008: 82) zeigt aber bereits grundsätzliche Probleme auf, die damit einhergehen, und Fürstenberg (2023: 83) betont dies vor dem Hintergrund mehrfach motivierter Kommas.

punktionsbezogene Optionen realisiert werden können. Als interpunktionsbezogene Optionen gelten das Befolgen oder Nichtbefolgen einer oder verschiedener Interpunktionsregeln.

Daraus ergeben sich verschiedene Konstellationen fakultativer Interpunktion. Beispiel (2) weist zwei Optionen auf: das Befolgen oder Nichtbefolgen genau einer Regel. Das beschreiben wir als *Zeichenerlaubnis*. Beispiel (3) beinhaltet die Optionen zur Befolgung verschiedener Regeln, die zur Nutzung unterschiedlicher Interpunktionszeichen führen; das Nullelement bzw. das Nichtbefolgen einer der Regeln ist in diesem Fall aber keine Option. Es handelt sich um ein Beispiel für Konstellation *Zeichenwahlpflicht*. (4) und (5) enthalten Optionen zum Befolgen verschiedener Regeln oder zum Nichtbefolgen einer Regel. Sie sind daher Beispiele für *Zeichenwählerlaubnis* (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Obligatorische und fakultative Interpunktion

<i>obligatorisch</i>	<i>fakultativ</i>		
	Zeichenwahlpflicht	Zeichenerlaubnis	Zeichenwählerlaubnis
Zeichenpflicht			
keine Option	Optionen: verschiedene Interpunktionszeichen	Optionen: NE oder Interpunktionszeichen	Optionen: NE oder verschiedene Interpunktionszeichen

Die Beurteilung eines Falles entsprechend der in Tabelle 1 vorgeschlagenen Systematik ist abhängig vom sprachlichen Ausdruck (dem sogenannten *Träger*) und der Dimension, an der die Beurteilung ausgerichtet ist. Der Träger weist die interpunktionsrelevante Stelle auf, für die in einer Dimension entweder Regelpflicht oder Regeloptionalität (Zeichenwahlpflicht, Zeichenerlaubnis, Zeichenwählerlaubnis) besteht.

Für die Ebene der **Interpunktionsnorm** ist das in Tabelle 1 dargestellte Modell unmittelbar plausibel und alle bisherigen Beispiele waren ohne weitere Kommentierung auf Normfragen bezogen. Die „Regeln“, von denen die Rede war, sind dann die externen Normierungsvorgaben des Amtlichen Regelwerks. In (2)–(5) wurden Fälle fakultativer Interpunktion besprochen, die normativ zugelassen sind (hier mit Blick auf das Amtliche Regelwerk in der Fassung von 2024, zum Status der Neuformulierung der Interpunktionsregeln: s. u.).

Erstaunlicherweise fallen normativ sehr viele Fälle in den Bereich der fakultativen Interpunktion. Obligatorische Interpunktion ist überaus selten, dazu zählen einige Fälle des deshalb zurecht als restriktiv beschriebenen Kommas: zum einen das Komma bei der Reihung von Wörtern oder Wortgruppen ohne echt koordinierende Konjunktion und zum anderen das Komma bei satzwertigen Unterordnungen. Neben diesen Vorkommnissen des Kommas sind in den Amtlichen Regeln außerdem bestimmte Vorkommnisse des Divises, des Apostrophs sowie der Anführungszeichen (bzw. ihrer graphetischen Varianten) tatsächlich im obigen Sinne obligatorisch. Außerdem kann der Abkürzungspunkt als obligatorisch gelten. Dass das Komma vor dem Hintergrund des Amtlichen Regelwerks das einzige syntaktische Zeichen mit obligatorischen Vorkommnissen ist, ist augenfällig. Mit Ausnahme der Anführungszeichen, deren Skopus sich

neben der Wortdomäne auch auf größere Einheiten erstreckt, beziehen sich alle anderen obligatorischen Fälle auf Wortzeichen.⁴

Mit Blick auf das **Interpunktionsystem** von *Obligatorik* und *Fakultativität* zu sprechen, ist demgegenüber weit weniger intuitiv. Das ist vor allem dadurch begründet, dass ein wie auch immer geartetes „System“ immer nur rekonstruktiv beschrieben wird, also anhand von mehr oder wenigen Gebrauchsdaten. Ergo kann das Konzept von *Obligatorik* im Kontext der Systemdimension nicht greifen – und damit auch die Konzepte von *geboten*, *verboten*, *richtig*, *falsch* und *erlaubt* (zumindest wenn der Systembegriff deskriptiv gedacht wird).

Möglicherweise ist stattdessen der Begriff der Konventionalisiertheit ein Analogon zur Obligatorik auf systemischer Ebene: Was konventionalisiert ist, ist aus beschriebener Perspektive am ehesten vergleichbar mit normativ obligatorischen Konstellationen (wobei „Konventionalisierung“ dann eine Funktion der Gebrauchsfrequenz ist). Womit wir direkt beim **Interpunktionsgebrauch** sind. Auch hier erscheinen die Begriffe *obligatorisch* und *fakultativ* eher unangemessen. Das ist allerdings anders, wenn man sie auf implizite Gebrauchsnormen (i. S. v. Kohrt 1987) bezieht. Gemeint sind eigene innere, primär unbewusste Gewohnheiten, Annahmen und Vorstellungen davon, wie ein Zeichen verwendet wird. Obligatorik schlägt sich in dieser Dimension entweder darin nieder, dass eine Kommunikationssituation und/oder ein Träger stets auf dieselbe Weise interpungiert wird, oder darin, dass Schreiber:innen explizit annehmen, es bestünde nur eine Möglichkeit für einen gegebenen Fall. Fakultative Gebrauchsnormen gehen entsprechend mit Variation bzw. der expliziten Annahme mehrerer Varianten einher. Gleichzeitig geraten beim Blick auf Obligatorik auf Gebrauchsebene auch kommunikative Konstellationen in den Sinn. Sehr viel stärker als die System- und die Normperspektive ist hier fraglich, wann etwas als obligatorisch oder fakultativ, als essentiell oder redundant zu beschreiben ist. Zentraler als bisher ist hier die Relationalität der Begrifflichkeiten *obligatorisch* und *fakultativ*, da sie noch stärker an das konkrete kommunikative Setting rückgebunden sind.

3 Neukonzeption des Amtlichen Regelwerks und Normvorstellungen

Mit Blick auf eine normative Perspektive kann also zwischen verschiedenen Konstellationen hinsichtlich Obligatorik und Fakultativität unterschieden werden. Das ist besonders relevant, weil sich auch didaktische Vorgaben zum Themenkomplex Interpunktion in der Schule darauf beziehen. Die Bildungsziele der Kultusministerkonferenz etwa definieren die Kompetenz, normgerechte Texte zu produzieren und zu rezipieren, als

4 Dies könnte ein Grund für die Schwierigkeit(en) von Schreiber:innen mit dem Komma sein: Es ist das einzige Zeichen mit syntaktischer Funktion, das obligatorisch vorkommt. Die syntaktische Funktion erschwert Schreiber:innen das Zeichnen, weil die Funktion sich anders als bspw. beim Divis auf eine viel größere, mitunter schwer überschaubare syntaktische Einheit bezieht und obendrein abstrakter ist als die der Wortzeichen, deren Funktionen oft verhältnismäßig transparent und dadurch augenfällig erscheinen.

explizites Lernziel des Deutschunterrichts (s. o.). Interpunktion ist Teil des Amtlichen Regelwerks des Rats für Rechtschreibung und damit in dieser generellen Zielsetzung inbegriffen. Das ist primär eine Setzung, die an Schreibende herangetragen wird, und fokussiert als solche im engeren Sinne eine **normative Perspektive** auf Interpunktion.

Zugleich verhalten sich Schüler:innen als Lesende und Schreibende im Feld der Schriftsprache immer auch (aber natürlich nicht ausschließlich) vor der Vergleichsfolie ihrer individuellen Normvorstellungen, die nicht unabhängig vom Amtlichen Regelwerk sein müssen (aber auch nicht deckungsgleich sind, vgl. Langlotz 2018 sowie Amet/Großmann i. d. B.).

Der Gebrauch der Interpunktionszeichen und seine amtliche Normierung sind dabei eng miteinander verschränkt: Die Norm soll auf den Gebrauch im Sinne einer bewussten oder unbewussten Orientierung an einer einheitlichen Rechtschreibung beim Schreiben (und Lesen) wirken, indem externe Normen verinnerlicht werden. Gleichzeitig können sprachliche Wandelprozesse im Bereich der Schreibung sekundär zu einer Anpassung der externen Normen führen (vgl. Kohrt 1987: 336). Entsprechend heißt es im Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung, der normgebenden Instanz im Bereich der deutschen Orthographie: Aufgabe sei „die ständige Beobachtung der Schreibentwicklung [sowie die] [...] Erarbeitung [...] von Vorschlägen zur Anpassung des Regelwerks an den allgemeinen Wandel der Sprache“ (Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung 2015: 1).

Dieser Zusammenhang wurde in jüngster Vergangenheit deutlich. In der Neubearbeitung des Amtlichen Regelwerks durch den Rat für deutsche Rechtschreibung im Jahr 2024 werden die Hinweise und Regelformulierungen zur Interpunktion „in unerlässlichem Umfang“ (Bredel/Wöllstein 2024: 64) überarbeitet. Ein Ausgangspunkt dieses Veränderungsprozesses waren Beobachtungen zum Gebrauch der Interpunktionszeichen im schulischen Kontext (vgl. ebd.: 63) – der (auch schulische) Usus wirkt also direkt auf die Normierung ein.

Grundlegende Idee der Neuformulierung des Amtlichen Regelwerks ist insbesondere die Stärkung der Rezeptionsperspektive, die bereits in Bredel (2008) zentral gesetzt wird. Bredel/Wöllstein (2024) illustrieren das eindrücklich am Beispiel des Doppelpunktes. In der vormals gültigen Norm hieß es zu diesem Zeichen (u. a.): „Mit dem Doppelpunkt kündigt man an, dass etwas Weiterführendes folgt“ (Amtliches Regelwerk 2018: § 81). Hier geht es darum, dass Schreibende – indem sie den Doppelpunkt setzen – eine sprachliche Handlung vollziehen (nämlich Ankündigen, vgl. dazu: Bücking 2022). Die Regulierung setzt also bei der Produktion an.

In der Neuformulierung wird nun eine andere Perspektive eingenommen. Es heißt: „Der Doppelpunkt zeigt eine Ankündigung an“ (Bredel/Wöllstein 2024: 65). Der Ankündigungseffekt *folgt* aus der Doppelpunktsetzung und nicht das Zeichen aus der Struktur – zentral ist also die Wahrnehmung des Doppelpunktes durch Lesende. Damit wird der Fokus von der Produktions- zur Rezeptionsperspektive verschoben.

Zugleich geht in der Neukonzeption des Amtlichen Regelwerks mit dieser grundlegenden Verschiebung der Ableitungsrichtung der Regeln auch eine neue Systematisierung und eine Verschlankung des entsprechenden Kapitels einher. So wird nur

noch ein einziger Paragraph pro Zeichen präsentiert, der dann weiter ausdifferenziert wird: „Polyfunktionalität im Sinne ganz unterschiedlicher, nicht miteinander vergleichbarer Anwendungsdomänen gibt es nicht“ (Bredel/Wöllstein 2024: 70).

Welche Folgen die Neukonzeption des Interpunktionskapitels im Amtlichen Regelwerk hat, bleibt abzuwarten und ist gegenwärtig kaum abschätzbar. Das gilt insbesondere und verschärft auch für den schulischen Bereich, da hier die neuformulierten Regeltexte noch in didaktische Modelle „übersetzt“ werden müssten. Ob so dann tatsächlich z. B. die Sichtbarkeit des Gesamtinventars der Interpunktionszeichen erhöht werden kann (was zumindest bei der Konzeption des Amtlichen Regelwerks ein dezidiertes Ziel gewesen ist, vgl. Bredel/Wöllstein 2024: 68), bleibt abzuwarten. In jedem Fall zeigen die neuformulierten Regeln eine stärkere Orientierung an den Grundprinzipien, die Bredel (2016) für einen homogenen, systematischen Interpunktionsunterricht insgesamt notiert. Die AG Schule des Rats für deutsche Rechtschreibung sieht – damit einhergehend – im neuen Zeichensetzungskapitel „einen deutlichen Gewinn für die Nutzbarkeit in der Schulpraxis“ (Beste 2024: 125) durch „eine deutliche Optimierung für den schulischen Bereich“ (ebd.). Das wird explizit auch auf die Stärkung der Rezeptionsperspektive bezogen, die sich vor allem in den Neuformulierungen der einzelnen Zeichenregeln zeigt. Diese seien dazu geeignet, „insbesondere auch die Vermittlung der Regeln in der Schule sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler dank der größeren Systematik [zu] vereinfachen und damit die Lehr- und Lernbarkeit [zu] verbessern“ (Beste 2024: 127). Ob diese identifizierten Potentiale genutzt werden, muss Gegenstand zukünftiger Studien bleiben.

Diejenigen Untersuchungen in diesem Band, die sich mit dem Begriff des Fehlers aus theoretischer oder empirischer Perspektive befassen, ziehen zur Vergleichbarkeit i. d. R. denjenigen konkreten Regeltext heran, der zum Zeitpunkt der Datengenerierung gültig war bzw. ist. Das war entsprechend nicht die kürzlich erfolgte Überarbeitung. Die neuformulierten Regeltexte eröffnen deshalb eine weitere Vergleichsperspektive auf diese Ergebnisse.

Kehren wir von diesen konkreten Bemerkungen zur Neukonzeption zurück zur Ausgangsfrage: Bisher wurde das Amtliche Regelwerk als relevante Bezugsgröße für den Interpunktionsgebrauch herausgestellt. Das gilt aber nicht ohne Weiteres in allen kommunikativen Settings, in denen Individuen schriftsprachlich agieren: In bestimmten Kontexten sind Normverstöße (und auch Erwartungen an die Wahl bestimmter Zeichenvarianten i. o. S.) mehr oder weniger akzeptiert – verschiedene kommunikative Settings unterscheiden sich hinsichtlich ihrer orthographischen Reguliertheit (vgl. Sebba 2007: 43–44).

Ein ebenso naheliegendes wie eindruckliches Beispiel hierfür ist der Umgang mit Sprache in Literatur, für den in deutlich stärkerem Umfang als beispielsweise für jenen in Zeitungen variable Setzungs- und Interpretationspraktiken im Umgang mit Inter-

punktionszeichen toleriert werden. Im Roman „U“ von Timur Vermes (2021) etwa wird eine Passage, in der die Ich-Erzählerin einschläft, folgendermaßen verschriftet (Vermes 2021: 12):

(6) Nur ganz kurz-kurzzzzz-

z
z
z
z
z

Wie spät?

Und wo?

Okay: noch immer Bahnsteig.

Wie spät???

Abfahrt: vorbei.

Längst.

Beispiel (6) ist in vielerlei Hinsicht auffällig, z. B. mit Blick auf den Einsatz von Buchstaben im Schreibraum, aber eben auch mit Blick auf die eingesetzten Interpunktionszeichen. Divis, Gedankenstrich, (auch iterative) Fragezeichen, Doppelpunkt und Punkt kommen variabel vor und übernehmen verschiedene Funktionen, die nicht oder nicht vollständig normativ erklärt werden können. Die Relevanz der Interpunktion für die Schule ergibt sich also nicht allein aus ihrer Normiertheit, sondern auch aus ihrem **konkreten Gebrauch**, der produktiv wie auch rezeptiv Anforderungen an Schreibende und Lesende stellt (vgl. dazu auch Kozinowski i. d. B.).

Gleichzeitig wird deutlich, dass hier sprach- neben literaturdidaktischen Perspektiven notwendig sind, um das genutzte Funktionspotential der Interpunktion im schulischen Kontext aufdecken und beschreiben zu können.

Die Verschränkung des Systems der Interpunktion mit ihrem Gebrauch offenbart sich natürlich nicht nur in literarischen Texten. Auch in anderen Kommunikationsbedingungen sind entsprechende Phänomene zu beobachten, sei es in Zeitungssprache oder im interaktionsorientierten, digital vermittelten Schreiben (vgl. Storrer 2018), das auch in der Alltagsschriftlichkeit der Schüler:innen eine große Rolle spielen dürfte (vgl. Busch 2021).

4 Interpunktionserwerb als Erwerb literaler Kompetenz

Zuletzt ergibt sich die Relevanz von Interpunktion für die Deutschdidaktik aus der übergeordneten Perspektive des **Erwerbsprozesses**: Interpunktion ist ein genuin schriftliches Phänomen und damit Teil des grundlegenden Schriftspracherwerbs i. S. der Beherrschung der schriftlichen Zeichen. Auch wenn das Setzen von Interpunktionszeichen Auswirkungen auf die Intonation beim lauten Vorlesen haben kann, haben sie

primär keine Pendants im Gesprochenen (in dem Sinne, dass sie normalerweise nicht mit konventionalisierten Lautgesten verknüpft werden).

Entsprechend kann und muss der Erwerb von Interpunktionskompetenz als Bestandteil von literaler Kompetenz verstanden werden, den Feilke (2001: 36) als „Aufbau neuer sprachlicher Strukturen im Medium der Schrift“ beschreibt. Unter literaler Kompetenz können dabei mit Feilke (2001: 34) diejenigen „sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten benötigt werden“, verstanden werden und bezieht sich mit dem Konzept der Literalität auf die Fähigkeit zur Teilhabe an der Schriftkultur.

Das betrifft dann auch Interpunktion. Sie kann als elementarer und charakteristischer Teil dieser schriftlichen Sprache verstanden und modelliert werden. So konstatiert Maas (1992: 76), dass Interpunktion auf den literaten Textaufbau abgestellt sei und literate Texte ohne Interpunktionszeichen aufgrund ihrer Komplexität schwer zu interpretieren seien. Maas' Terminus *literat* bezieht sich auf mediale und konzeptionelle Besonderheiten schriftsprachlicher Texte.⁵ Für Lerner:innen gilt es also, Interpunktionszeichen in ihrer spezifischen Funktion und Funktionalität für literate Strukturen zu verstehen. Dies stellt Schreibnoviz:innen vor eine besondere Herausforderung, da die Textproduktion auf verschiedenen Sprachproduktionsebenen eine hohe kognitive Belastung darstellt. Eine eher funktionale anstatt ausschließlich normative Perspektive auf Interpunktionszeichen kann jedoch für die Textproduktion gewinnbringend sein, da Form und Inhalt eines Textes so eher integrativ betrachtet werden können.

Interpunktionserwerb ist damit ein wesentlicher Baustein des Literalitätserwerbs – und das hat unmittelbare Folgen für die Interpretation von geschriebener Sprache. Wenn Schreibende literal handeln und Texte interpungieren, bzw. interpungierte Texte rezipieren oder darüber reflektieren (vgl. Fürstenberg 2023: 10), zeigen sie spezifische literale Kompetenzen.

Genauer gesagt kann sich in diesen Situationen das offenbaren, was von Funke (2000, 2005) als *Wissen in Funktion* beschrieben wurde. Darunter versteht Funke (2005: 307) dasjenige Wissen, das es Schreibenden ermöglicht, während des Gebrauchs geschriebener Sprache „in einer raschen, mühelosen und überaus zuverlässigen Weise auf das Vorliegen syntaktischer Strukturen [zu] reagieren“. Analoges gilt für die Rezeption geschriebener Sprache. Mit anderen Worten: Im Zuge des Literalitätserwerbs wird „[a]us der zunächst rein medial bestimmten, *geschriebenen Sprache* [...] *schriftliche Sprache*“ (Feilke 2001: 36).

Aus der Verknüpfung von Interpunktions- und Literalitätserwerb ergibt sich im schulischen Kontext auch eine Chance für die Sprachreflexion: Indem Schreibende (und Lesende) über (nicht) interpungierte Strukturen reflektieren, haben sie die Möglichkeit, etwas über genau diese Strukturen zu erfahren. Damit ist eine **Reflexion über Interpunktion** (mit Blick auf Produktion *und* Rezeption) auch ein Ansatzpunkt für vertiefte und vertiefende Einblicke in textgrammatische Strukturen ebenso wie der Zweifel über ein zu setzendes Zeichen, wie es etwa durch eine Setzung während des

5 Die Termini *literal* und *literat* werden verschieden definiert, wir beziehen uns hier auf die jeweiligen spezifischen Begrifflichkeiten von Feilke bzw. Maas, die jeweils nicht zwischen *literal* und *literat* unterscheiden.

Schreibprozesses und folgende Streichung bei der erneuten, zeitlich versetzten Lektüre eines selbstverfassten Textes zum Ausdruck gebracht wird (vgl. dazu Fürstenberg i. d. B.; Deepen/Fuhrhop i. d. B.). Dies kann als Hinweis auf eine hohe Sprachbewusstheit betrachtet werden (vgl. Langlotz/Stark 2019). Gleichzeitig bieten sich Gespräche über Zweifel bezüglich Interpunktion als Forschungsgegenstand an, um die im Gebrauch genutzten und nach dem Gebrauch verbalisierbaren⁶ Faktoren zur Entscheidung über Setzung oder Nichtsetzung von Zeichen zu untersuchen (vgl. Stark i. d. B.). Das Reflektieren über Zeichennutzung wird insbesondere bei der Textüberarbeitung relevant, die hohe metasprachliche Fähigkeiten voraussetzt, um die eigenen Entscheidungen für die Zeichensetzung zu hinterfragen.

5 Die Beiträge des Sammelbandes

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes nehmen die bisher formulierten Forschungsdesiderate auf und bearbeiten sie auf verschiedenen Ebenen. Immer wieder werden dabei obligatorische und fakultative Interpunktionssetzungen in den Blick genommen. Zentral sind die herausgestellten Relevanzaspekte der Interpunktion im schulischen Kontext, die – wie in Abschnitt 2 herausgestellt – einerseits ihre Normiertheit und ihre konkreten Gebrauchskontexte in den Blick nehmen, andererseits ihre Einbettung in Literalisierungsprozesse sowie ihr Reflexionspotential betreffen. Die Beiträge sind dabei nach denjenigen Interpunktionszeichen geordnet, die sie fokussiert in den Blick nehmen.

Aus einer übergeordnet-theoretischen Perspektive widmet sich **Johannes Koziński** dem didaktischen Instrument des Interpunktionsgesprächs. Dieses ist prinzipiell auf das gesamte Zeicheninventar anwendbar und wird im Zuge der Diskussion um eine rezeptionsorientierte Interpunktionsdidaktik immer wieder prominent besprochen (vgl. dazu auch die Neukonzeption des Interpunktionskapitels im Amtlichen Regelwerk von 2024, deren dezidiertes Ziel eine Stärkung der Rezeptionsperspektive ist). Interpunktionsgespräche sollen metasprachlich und -kommunikativ anregend wirken. Im Rahmen der theoretisch-konzeptionellen Studie wird dieses Instrument sowohl didaktisch als auch forschungsmethodisch zunächst grundsätzlich beschrieben und, diese Systematisierung aufnehmend, in einem zweiten Schritt reflektiert sowie mit Blick auf bestehende Desiderata eingeordnet. Insofern sind die primär theoretischen Ergebnisse der Studie auch empirisch-forschungsmethodisch nutzbar, was im Beitrag ebenfalls skizziert wird.

Spezifisch mit dem Komma befasst sich **Maurice Fürstenberg**. Er widmet sich in seiner empirischen Studie insbesondere der Frage, welche Bedeutung das Erhebungsdesign auf diagnostizierte Kommakompetenz(en) hat. Konkret werden in diesem Kontext Kommas in den Blick genommen, die bisher nicht empirisch oder didaktisch beschrieben wurden – nämlich solche, die von Schreibenden zuerst produziert und

6 Es kann angenommen werden, dass es auch genutzte, nicht-verbalisierte oder nicht-verbalisierbare Faktoren gibt, die die Produktion (und Rezeption) von Interpunktionszeichen beeinflussen.

danach wieder gestrichen wurden. Auf der Basis eines Korpus' aus 681 handgeschriebenen Klassenarbeiten werden 365 gestrichene Kommas beschrieben, von denen über die Hälfte tatsächlich unzulässig sind. Eine Reihe an möglichen Erklärungen der Streichungen wird diskutiert und empirisch eingeordnet. Es zeigt sich u. a., dass tendenziell kompetentere Kommasetzer:innen Kommas streichen.

Eine empirisch basierte Bestandsaufnahme zum Kommagebrauch ist ebenfalls das Ziel des Beitrags von **Jonas Romstadt** und **Kristian Berg**. Sie untersuchen in Abiturarbeiten der Jahrgänge 2008, 2013 und 2018 alle gesetzten, aber laut jeweils gültigem Amtlichem Regelwerk unzulässigen Kommas (als Zeichenerlaubnis-Konstellationen). In früheren empirischen Studien hieß es zu diesem Phänomen oft nur oberflächlich, diese seien (mit wenigen Ausnahmen wie dem Vorfeldkomma) nicht kategorisierbar. Dieser Auffassung wird hier ein Systematisierungsvorschlag entgegengesetzt, der als gebrauchsbasiert zu beschreiben ist. Empirisch bedeutsame Subklassen sind hier neben den bereits beschriebenen überflüssigen Aufzählungs- und Vorfeldkommas insbesondere solche Phänomene, die als Mittelfeldkommas analysiert werden. Sie sind überflüssige Kommas zwischen Konstituenten im Mittelfeld, die Analogien zu Vorfeldkommas aufweisen, wie die Autoren herausarbeiten. Neben dieser empirischen Perspektive diskutieren die Autoren ebenfalls die theoretisch bedeutsame Frage, wann ein Komma eigentlich als obligatorisch gelten kann.

Den Blick auf einen bisher nur selten explizit im Fokus stehenden Teilaspekt einer allgemeinen Kommakompetenz werfen in ihrem ebenfalls empirisch ausgerichteten Beitrag **Laura Deepen** und **Nanna Fuhrhop**: Sie bitten Sechst- bis Elftklässler:innen, ihre eigenen, frei verfassten Texte zu korrigieren – und zwar nicht direkt beim oder nach dem Schreiben, sondern mit einem zeitlichen Abstand von drei Wochen zur Textproduktion. Dabei stellen sie fest, dass die Schüler:innen, trotz der allgemeinen Arbeitsanweisung „Korrigiere“, vor allem ihre eigene Kommasetzung signifikant erfolgreich korrigieren. Das deutet darauf hin, dass die Schreibenden mit zeitlichem Abstand zu Lesenden ihrer eigenen Texte werden und hier eine erhebliche Verbesserungskompetenz zeigen, und zwar sowohl solche Schüler:innen, die zunächst viele Kommafehler gemacht haben, als auch bereits Produktionszeitpunkt sicherere Schreiber:innen. Insofern ist dieser Beitrag einerseits datenbasiert, andererseits ist er aber auch ein didaktisches und forschungsmethodisches Plädoyer, die Überarbeitungskompetenz(en) von Schüler:innen stärker zu berücksichtigen.

Linda Stark nimmt diese Gedanken in ihrer Studie auf und beschreibt exemplarisch anhand von dialogischen Interpunktionsgesprächen über Kommasetzung, wie angehende Deutschlehrkräfte mit Zweifelsfällen in der Kommasetzung des Deutschen umgehen. Zentral ist hierbei die – theoretisch wie empirisch bedeutsame – Frage, welche Faktoren das Setzen (und Lesen) eines Kommas beeinflussen (können). Vorgeschlagen wird ein Ansatz, der der Ausgangspunkt für ein theoretisches Modell der Beschreibung von interpunktorischen Zweifelsfällen aus Perspektive der Lesenden ist. Diese betreffen insbesondere Konstellationen fakultativer Interpunktion. Die Studie verknüpft forschungsmethodische Grundfragen mit explorativen Datenanalysen, die zu didak-

tischen Überlegungen zu Chancen und Risiken der Berücksichtigung einzelner möglicher Einflussfaktoren auf die Kommasetzung im schulischen Kontext einladen.

Die Untersuchung von **Burçin Amet** und **Alina Großmann** fokussiert neben dem Komma insbesondere das Semikolon. Analysiert wird das Korrekturverhalten angehender Deutschlehrkräfte bezogen auf fakultative Interpunktion in Lernendentexten (speziell mit Blick auf Zeichenwahlpflicht-Konstellationen). Die Autorinnen replizieren/erweitern mit ihrem Beitrag die Studie von Langlotz (2017). Zunächst beleuchten sie niedersächsische Kerncurricula bezogen auf deren Erwähnung von Interpunktionsvarianz und führen das Semikolon als Zeichen ein, zu dessen Gebrauch große Unsicherheit herrscht. In ihrer Studie mit 87 angehenden Deutschlehrkräften untersuchen sie vergleichend die Korrekturen von Komma, Punkt und Semikolon zwischen grammatischen Sätzen sowie Begründungen zu den vorgenommenen Korrekturen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die im Amtlichen Regelwerk zugelassene Varianz bei der Korrektur kaum als solche akzeptiert wird und stellen einen defizitorientierten Blick auf die Interpunktionsleistung in den Lernendentexten fest.

Im Beitrag von **Niklas Reinken**, **Laura Deepen** und **Jonas Romstadt** steht demgegenüber der Gedankenstrich im Zentrum – ein Zeichen, das bisher sowohl in der schulischen Vermittlung als auch in der didaktischen Forschung ein Schattendasein fristet. Anhand von Gebrauchsdaten von Studierenden und Schüler:innen wird im Text gezeigt, worin sich die funktionale und insbesondere auch formale Spezifik des Gedankenstrichs zeigt; dazu werden druck- und erstmals auch handschriftliche Daten herangezogen. In einem zweiten Schritt werden dann, ausgehend von diesen empirischen Ergebnissen, auf einer theoretischen Ebene Argumente dafür diskutiert, dass der Gedankenstrich einen Platz in der schulischen Interpunktionsdidaktik erhalten sollte.

Die Texte im Sammelband nehmen, das wurde deutlich, verschiedene Perspektiven auf Interpunktion, Schreibende und Lesende, auf Gebrauchsdaten und interpunktorische Teilfähigkeiten ein. Ein wesentliches Ziel des Sammelbandes ist – neben der Darstellung relevanter Forschungsergebnisse –, methodisch transparent zu sein und die angewendeten Auswertungspraktiken ausführlich darzustellen und zu reflektieren. Das gilt auf methodisch-empirischer Ebene ebenso wie mit Blick auf Theorie und Terminologie, wenn z. B. potentiell mehr- bzw. uneindeutige Begriffe wie „fakultative“, „überflüssige“ oder „obligatorische“ Kommas in den Blick geraten. Die Beiträge des Sammelbandes nehmen diese Mehrdeutigkeiten auf und versuchen, explizit und transparent mit ihnen umzugehen sowie grundsätzliche Überlegungen zu Terminologie und Methodik mit konkreten empirischen Anwendungen zu verknüpfen.

Wir begreifen diesen Grad an Transparenz sowohl auf empirisch-forschungsmethodischer als auch auf theoretisch-terminologischer Seite als Schritt hin zu mehr Vergleichbarkeit innerhalb der quantitativ-qualitativen (und didaktischen) Interpunktionsforschung.

Literatur

- Adler, A./Ribeiro Silveira, M. (2020): Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. Sprachreport 36/4, S. 16–24.
DOI: <https://doi.org/10.14618/sr-4-2020-adl>
- Amtliches Regelwerk (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 12.03.2024)
- Amtliches Regelwerk (2024): Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr_Amtliches-Regelwerk_2024.pdf (letzter Zugriff: 14.07.2024)
- Baudusch, R. (1980): Zu den sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Zeichensetzung. In: Nerius, D./Scharnhorst, J. (Hrsg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie Verlag, S. 193–230.
- Baudusch, R. (1981): Die Prinzipien der deutschen Interpunktion. Zeitschrift für Germanistik 2/2, S. 206–218.
- Baudusch, R. (1997): Zur Reform der Zeichensetzung – Begründung und Kommentar. In: Augst, G./Blüml, K./Nerius, D./Sitta, H. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 243–258.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110927993.243>
- Beste, G. (2024): Grundlagenpapier Folgenabschätzung des neuen Zeichensetzungskapitels im Amtlichen Regelwerk. In: Rat für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.): Bericht des Rats für Rechtschreibung über die Wahrnehmung seiner Aufgaben in der 3. Amtsperiode 2017–2023, S. 125–128. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr_Bericht_2017-2023.pdf (letzter Zugriff: 05.07.2024)
- Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- Bredel, U. (2016): Interpunktion: System und Erwerb. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 18–51.
- Bredel, U./Wöllstein, A. (2024): Neue Konzepte und Zugänge zur Zeichensetzung im Amtlichen Regelwerk. In: Krome, S./Habermann, M./Lobin, H./Wöllstein, A. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 63–80. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111389219-005>
- Bücking, S. (2022): Schriftgrammatik und Diskursrelationen: Der Doppelpunkt als lexikalischer Marker für diskursstrukturelle Subordination. Zeitschrift für germanistische Linguistik 50/3, S. 435–474. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2027>
- Busch, F. (2021): Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen. Berlin u. a.: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110728835>

- Esslinger, G. (2018): Sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion des Deutschen durch Interpunktionsgespräche – Hintergründe und Möglichkeiten einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik. *Studia Neophilologica* 90/1, S. 125–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393274.2018.1531256>
- Fay, J./John-Wenndorf, C./Langer, N. (2023): „Teilweise fühle ich mich persönlich beleidigt.“ – Wie Hochschuldozierende Rechtschreibung und Rechtschreibfähigkeit von Studierenden wahrnehmen. *Muttersprache. Vierteljahresschrift zur deutschen Sprache* 133/3, S. 222–246. DOI: <https://doi.org/10.53371/60933>
- Feilke, H. (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 53/6, S. 34–38.
- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen können. *Praxis Deutsch* 254, S. 48–53.
- Funke, R. (2000): Was ist grammatisches Wissen in Funktion? *Der Deutschunterricht* 52/4, S. 58–68.
- Funke, R. (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110924701>
- Fürstenberg, M. (2023): Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. Berlin u. a.: DeGruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111322667>
- Glück, H. (2010): Fakultativ. In: Glück, H. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 195. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00496-3>
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf KommaKompetenz. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Kohrt, M. (1987): *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371580>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2023)
- Krafft, A. (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Schefold, S. (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 138–157.
- Krafft, A. (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“. Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommas. *Der Deutschunterricht* 71/4, S. 57–67.

- Langlotz, M. (2017): „Der zweite Nebensatz lässt sich besser als einzelner Hauptsatz lesen“ – Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–156. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Langlotz, M./Stark, L. (2019): Zweifelsfälle der Interpunktion – zwischen Norm und Usus. In: Szczepaniak, R. (Hrsg.): Zweifelsfälle: Definition, Erforschung, Implementierung. Hildesheim: Georg Olms AG, S. 211–249.
- Lotze, S./Würth, K. (2022): Zeichensetzung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Maas, U. (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111376974>
- Nimz, K./Möhlmann, H. (2021): Zum Einfluss orthographischer Fehler in Bewerbungsschreiben. Eine experimentelle Untersuchung mit Personalverantwortlichen. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 209–220.
- Pießnack, C./Schübel, A. (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Giest, H. (Hrsg.): LLF-Berichte 20. Potsdam: Universitätsverlag, S. 50–72.
- Ransmayr, J. (2021): Computer oder Stift? Auswirkungen auf Rechtschreibung und Interpunktion in Maturaarbeiten. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 177–188.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2015): Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 17.06.2005 i. d. F. vom 30.03.2015. <https://www.rechtschreibrat.com/DOX/statut.pdf> (letzter Zugriff: 25.10.2023)
- Rössler, P. (2017): Semantik, Rhetorik, Syntax. Nicht kodifizierte Kommasetzungsprinzipien nach dem Vorfeld. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 63–94.
- Sebba, M. (2007): Spelling and society: the culture and politics of orthography around the world. Cambridge: CUP. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486739>
- Storrer, A. (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Deppermann, A./Reineke, S. (Hrsg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 219–244. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110538601-010>
- Vermes, T. (2021): U. München: Piper.
- Wielenberg, D. (2023): Fakultative Interpunktion als Lernimpuls. Rezeption und Reflexion von Punkt, Semikolon und Komma in der Sekundarstufe. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/16332> (letzter Zugriff: 20.10.2023)

Das Interpunktionsgespräch als Werkzeug für die Forschung und den Unterricht in Schule und Hochschule – eine begriffliche Konturierung¹

JOHANNES KOZINOWSKI

Zusammenfassung

Folgt man Bredel (2008, 2020), regulieren Interpunktionszeichen die Sprachverarbeitung beim (leisen) Lesen. Eine wichtige Aufgabe einer lesebasierten und sprachreflexiven Interpunktionsdidaktik ist es, Schülerinnen und Schülern die Funktion der Interpunktion für ihren eigenen Leseprozess zu verdeutlichen, sie erfahrungs- und auch für eigene Schreibvorhaben nutzbar zu machen (vgl. Bredel 2016: 47, zum Komma: Esslinger/Noack 2020: 79–80). Als methodisches Werkzeug wird besonders der Austausch über Interpunktion in den Blick genommen: Interpunktionsgespräche sollen zu einem metasprachlichen und metakommunikativen Nachdenken über die Interpunktion anregen (vgl. etwa Wielenberg 2020a). Dass das Sprechen über Interpunktion nicht nur im und für den Unterricht sinnvoll sein, sondern auch in empirischer Absicht zu einer angemessenen Rekonstruktion der Lernerperspektive beitragen kann (vgl. Bredel 2020: 91), sucht der vorliegende Beitrag zu zeigen. Das Interpunktionsgespräch wird hier als Werkzeug der Sprachbetrachtung und für die Sprachbetrachtung in der Schule rekonstruiert; seine Potentiale für die Forschung und für den Unterricht werden ebenso diskutiert wie (methodisch-didaktische) Herausforderungen. In einem Ausblick wird das Interpunktionsgespräch als hochschuldidaktisches Werkzeug im Rahmen der Professionalisierungsforschung perspektiviert.

1 Über Interpunktion sprechen

Interpunktionszeichen sind Erscheinungsformen der Schrift: Wir gebrauchen sie als Schreibende und Lesende; selten sprechen wir über sie, über ihren Gebrauch, über ihre Funktionalität und Notwendigkeit für das Schreiben und das Lesen eigener wie fremder Texte. Zugleich sind Interpunktionszeichen (anders etwa als Buchstaben oder Ziffern) nicht verbalisierbar: „Sie verweisen nicht auf Entitäten außerhalb der Schrift, sondern dienen der Strukturierung schriftlicher Einheiten selbst bzw. ihrer Verarbeitung“ (Bredel 2020: 8). Dieser Tatsache eingedenk fragt Wielenberg, „[w]ie man über

¹ Für konstruktive Überarbeitungshinweise zum Beitrag danke ich Miriam Langlotz, Jonas Romstadt, Ursula Bredel und den beiden anonymen Gutachter:innen.

etwas [spricht], das man beim Lesen nicht vorliest (...), das keine Entsprechung in der Objektwelt hat“ (Wielenberg 2020a: 192).

Das Sprechen über Interpunktion firmiert im aktuellen sprachdidaktischen Diskurs als *Interpunktionsgespräch* – dessen empirischer und didaktischer Mehrwert ist ausgehend von Esslingers Studie zur rezeptiven Interpunktionskompetenz (2014) vielerorts dargelegt und diskutiert worden (vgl. u. a. Bredel 2017, Esslinger 2017, 2018a, 2018b, 2019, Esslinger/Noack 2020, Kozinowski 2019, Stark 2019, Wielenberg 2020a, 2020b, Wielenberg 2023). Wenig systematisch beschrieben ist hingegen der methodisch-didaktische Charakter dieses Werkzeugs – dazu zählt auch eine (bislang ausstehende) begriffliche Konturierung.

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und beleuchtet den viel rezipierten Terminus *technicus* unter theoretischer, empirischer und didaktischer Perspektive. Ich verfare in einem Dreischritt: Was sind Interpunktionsgespräche (Kap. 3)? Was können Interpunktionsgespräche im Rahmen des Unterrichts und der Forschung leisten – was gilt es dabei zu beachten (Kap. 4)? Und: Welche Anschlussmöglichkeiten an den aktuellen interpunktionsdidaktischen Diskurs ergeben sich (Kap. 5)? Wie so oft ist zunächst Anschauung ein sinnvoller Weg, um zu verdeutlichen, worum es (begrifflich) geht. Ich beginne daher, anhand ausgewählter Ausschnitte aus im Forschungsdiskurs dokumentierten Interpunktionsgesprächen zu zeigen, womit wir es zu tun bekommen werden (Kap. 2).

2 Interpunktionsgespräche in der Schule – drei Beispiele

Die folgenden (hier stark gekürzt dargestellten und referierten) Ausschnitte sind beispielhafte Fund- und Musterstücke dokumentierter Interpunktionsgespräche, die ich nach Sichtung der einschlägigen Forschungsliteratur ausgewählt habe. Bei der Auswahl habe ich mich bemüht, dass sowohl die zentrale konzeptionelle Idee von Interpunktionsgesprächen als auch die sichtbar werdende Vielfalt in den Umsetzungsmöglichkeiten dieser Idee deutlich werden.²

Beispiel A (entnommen aus Esslinger 2017: 163–164)

Die Viertklässler Erik, Ivan und Paul tüfteln an folgendem Textstreifen:

Der Garten ist ganz. Weiß geworden über Nacht wir. Bauen einen. Schneemann und machen. Eine Schneeballschlacht.

Auf die Frage der gesprächsleitenden Studentin, ob ihnen etwas an dem Geschriebenen auffällt, tippen die Lernenden zunächst im Dunkeln. So schlägt etwa Ivan vor, dass und wie er den Textstreifen *umstellen würde*. Erst als Paul nach einiger Zeit auf die

² Die Quelle, der ich das Beispiel entnommen habe, ist an Ort und Stelle angegeben. Schüleräußerungen, die dem Originaltranskript entnommen worden sind, sind kursiv abgedruckt. Das Aufgabenmaterial, das den Schüler:innen vorgelegt worden ist, ist gerahmt.

verfremdete Punktsetzung im Textstreifen aufmerksam macht (*Der Garten ist ganz Punkt*), scheint das Problem mit dem Textstreifen gelöst. Emphatisch reagiert Erik: *Ich hab es, ich hab's – jaaa! Die Punkte müssen anders gesetzt werden.*

Beispiel B (entnommen aus Wielenberg 2020a: 206)

Wielenberg legt einer Zwölftklässlerin folgendes interpunktionsbezogenes Paradigma vor:

Am nächsten Tag fuhr er mit dem Auto zum Parkhaus, am Bahnhof musste er vor den geschlossenen Schranken warten.

Am nächsten Tag fuhr er mit dem Auto zum Parkhaus; am Bahnhof musste er vor den geschlossenen Schranken warten.

Am nächsten Tag fuhr er mit dem Auto zum Parkhaus. Am Bahnhof musste er vor den geschlossenen Schranken warten.

Die Schülerin soll Auskunft darüber geben, ob und – wenn ja – inwiefern sich die drei Lesarten (Komma, Semikolon, Punkt) unterscheiden. Die Punkt-Variante hält die Lernerin insofern für sinnvoll, als zwei voneinander *getrennte Informationen* am besten durch dieses Zeichen dargestellt (*symbolisiert*) werden könnten. Das sei beim Komma anders: Dieses *trennt sie [die Sätze; J. K.] nicht direkt voneinander ab*. Für das Semikolon wiederum nimmt die Schülerin *so einen kompletten Cut* an; die beiden Sätze stünden – deutlicher als beim Punkt – *in einem komplett anderen Zusammenhang*.

Beispiel C (entnommen aus Esslinger 2018a: 184)

Marie, Nadine, Anna und Julia – Schülerinnen der vierten Klasse – probieren sich an der Interpretation des folgenden Textauszuges aus einem Bilderbuch:

Die Maus genießt die Abendstille. Doch plötzlich riecht es nach Fuchs. **Und da ist ein Geräusch ...** [Seitenwechsel]

Die gesprächsleitende Studentin operiert mit einem Bündel an Leitfragen an die Lernerinnen:

Warum stehen hier drei Punkte?/Was bedeuten die drei Punkte im Text?/Ist der Satz denn falsch ohne die drei Punkte?/Was geschieht in deinem Kopf, wenn du beim Lesen auf die drei Punkte triffst?/Warum hat der Autor die drei Punkte gesetzt, hätte man nicht auch einfach einen normalen Punkt setzen können? (Esslinger 2018a: 184–185).

Nadine erklärt daraufhin, dass der Satz auch ohne Auslassungspunkte möglich sei: *Und da ist ein Geräusch, Punkt*. Julia begründet den Gebrauch der Auslassungspunkte damit, dass *der Satz dann weitergeht und nicht aufhört* – Anna widerspricht ihrer Mitschülerin prompt. Im weiteren Gesprächsverlauf ist Marie der Ansicht, dass *man da das irgendwie ergänzen sollte*. Diesen Impuls greift Julia unter Mithilfe der Gesprächslei-

tung auf: *Das ist vielleicht wie, ähm wie eine Überraschung. Also wie ein Geheimnis, was der uns nicht sagen will, aber ein bisschen in dem Buch darein schreibt.*

Was zeigen die drei Beispiele? Allfällige Antworten werden in vier Beobachtungen – verbunden mit vier Fragen – gebündelt:

- (1) Worüber wird in den Gesprächen gesprochen?
- (2) Wer ist an den Gesprächen beteiligt?
- (3) Welchem Anlass folgen die Gespräche?
- (4) Welcher fachdidaktische Nutzen wird mit den Gesprächen verfolgt?

Ad (1) In den drei Gesprächen wird über Interpunktion gesprochen und reflektiert – genauer: über verschiedene Aspekte des Gebrauchs ausgewählter Interpunktionszeichen: In Beispiel A bearbeiten die Lernenden die Frage, wie Punkte gesetzt werden sollen (produktiv orientierter Zeichengebrauch); in den Beispielen B und C wird stärker auf die (rezeptiv orientierte) Wirkung der einzelnen Zeichengebräuche abgestellt. Dabei zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf die thematisierten Zeichen: In Beispiel A wird mit dem Punkt ein syntaktisches Interpunktionszeichen (sensu Bredel 2008, 2020)³ verhandelt. Beispiel B ruft neben den Punkt weitere Vertreter (Komma und Semikolon) aus dieser Zeichenklasse auf den Plan; in Beispiel C steht mit den Auslassungspunkten ein Reparaturzeichen zur Diskussion. Andere Reparaturzeichen (etwa der Apostroph) oder kommunikative Interpunktionszeichen (etwa das Frage- oder Ausrufezeichen oder die Anführungszeichen) werden nicht thematisiert – auch in anderen, mir bekannten dokumentierten Interpunktionsgesprächen nicht (etwa auch nicht in Kozinowski 2019, der Interpunktionsgespräche zu den vier syntaktischen Interpunktionszeichen führt).⁴ Insofern sind Interpunktionsgespräche ein Spiegelbild des aktuellen fachdidaktischen Diskurses, in dem besonders der Gebrauch und die Reflexion der – nach Bredel – syntaktischen Interpunktionszeichen verhandelt werden. Damit rückt vor allem der graphematische Satz als sprachliche Ankereinheit dieser Zeichen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das ändert sich, wenn man Interpunktionszeichen anders klassifiziert, als von Bredel vorgeschlagen: Lotze/Würth etwa beschreiben das Semikolon (Beispiel B) als Interpunktionszeichen mit „einer semantisch-pragmatischen Mehrleistung“ (Lotze/Würth 2022: 25). Diesem Verständnis zufolge ließe sich Beispiel B als Interpunktionsgespräch verstehen, das über die Diskursivierung genuin syntaktischer Zeichen hinausgeht und die pragmatische Dimension der Interpunktionszeichen betont (vgl. auch Beispiel C).

Ad (2) Schaut man sich an, wer an den Gesprächen beteiligt ist, lässt sich fragen, wer (durch) die Gespräche führt – und mit wem. In Beispiel B übernimmt Wielenberg, die das Interpunktionsgespräch konzipiert hat, selbst die Gesprächsführung. Anders

3 Bredel (2008, 2020) schlägt eine Inventarisierung der Interpunktionszeichen vor, für die sie Interpunktionszeichen und andere Schriftzeichen (Buchstaben, Ziffern, Sonderzeichen, Leerzeichen) voneinander unterscheidet. Die 12 Interpunktionszeichen unterteilt sie unter Einbezug formaler und funktionaler Aspekte in drei Klassen und bezeichnet sie als syntaktische, kommunikative und Reparaturzeichen.

4 Vereinzelt finden sich Vorschläge, wie mit den kommunikativen Zeichen didaktisch gearbeitet werden kann (vgl. u. a. Esslinger 2014: 108–110, Esslinger 2015a: 333–334., Laser/Riegler 2015, Schönenberg 2012b).

in den Beispielen A und C. Dort sind die Gesprächsleitungen nicht zugleich diejenigen, die an der konzeptionellen Planung der Gespräche entscheidend beteiligt gewesen sind (vgl. Esslinger 2017: 152, FN 1, Esslinger 2018a: 183, FN 36). Auf der anderen Seite stehen Beobachtungen zu denjenigen, mit denen über Interpunktion gesprochen wird. Wie die Ausschnitte illustrieren, handelt es sich in den Beispielen A und C um recht junge Interpunktionslerner:innen (Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit, so auch bei Kozinowski 2019). Wielenberg hingegen (Beispiel B) hat Oberstufenschüler:innen zum Gespräch gebeten, die kurz vor dem Abschluss der Hochschulreife stehen und auf ihre Interpunktionsbiographie zurückgreifen können. Interpunktionsgespräche können mithin von der Grundschule bis zur Oberstufe geführt werden – und darüber hinaus, wie ich an späterer Stelle zeigen werde (s. Kap. 5).

Ein weiterer Aspekt soll hier berücksichtigt werden: Während in Beispiel B die Probandin bei der Aufgabenbearbeitung gewissermaßen auf sich allein gestellt ist, sitzen die Lerner:innen in den beiden anderen Beispielen mit ihren Peers gemeinsam vor dem zu lösenden Fall (vgl. auch Kozinowski 2019, vgl. auch Esslinger 2015b, wo die Kinder in „Forscherguppen“ tüfteln). Insbesondere junge Schüler:innen scheinen von den Impulsen und Anregungen ihrer Mitschüler:innen zu profitieren: Man denke an Eriks „Heureka“-Ausruf in Beispiel A (*Ich hab es, ich hab's – jaaa! Die Punkte müssen anders gesetzt werden.*), dem Pauls Hinweis vorausgegangen ist. Für Beispiel C berichtet Esslinger von ähnlichen Peer-Effekten (vgl. auch Esslinger 2018b: 198).

Ad (3) Die Beispiele folgen unterschiedlichen, stets lesebasierten Anlässen, die von verbalen Impulsen (Leit- oder Nachfragen seitens der Gesprächsleitung) begleitet werden: In Beispiel A wird den Lernenden ein Textstreifen vorgelegt – mit der Besonderheit, dass die Punktsetzung dort in syntagmatischer Hinsicht verfremdet worden ist.⁵ In Beispiel B wird mit einem „Minimalpaar“ bzw. „Minimaltripel“ gearbeitet – dieser Anlass setzt auf eine Kontrastierung verschiedener Interpunktionszeichen, die in ein Austauschverhältnis zueinander gebracht werden (paradigmatische Variation). So zum Teil auch in Beispiel C. Dort ist den Lernenden zusätzlich zum Originaltext eine Abschrift vorgelegt worden, in der u. a. die Auslassungspunkte durch Punkte ersetzt worden sind (vgl. Esslinger 2018a: 185).

Zudem zeigt sich: Einzig Beispiel C geht von einer authentischen Textgrundlage – einem Bilderbuch – aus, während die Beispiele A und B (notwendigerweise) an konstruiertem Textmaterial ansetzen. Esslinger macht dafür den Unterschied zwischen literaturbasierten, die Wirkung eines Textes auslotenden Formaten und aufgabenbasierten, experimentellen Anlässen, bei denen „die kognitiven Verarbeitungsprozesse einzelner Interpunktionszeichen im Vordergrund [stehen]“ (Esslinger 2014: 107).

Ad (4) Bezogen auf den fachdidaktischen Nutzen ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen und Fragestellungen für die Gespräche. In Beispiel A wird das Inter-

5 Dazu Maas: „Die Funktion von verschiedenen Interpunktionszeichen ist verschiedenen Textstrukturen zuzuordnen – sie kann von Lernern nur entdeckt werden, indem sie sie *bei der Manipulation von Texten* entdecken (...). Nicht Sätze haben Interpunktionszeichen (...), sondern *Texte* (und seien sie noch zu kurz!)“ (Maas 1992: 53, H. i. O.).

punktionsgespräch vorgestellt als didaktisches Werkzeug für Fördermaßnahmen und in diesem Sinne „als hilfreiche Lernszenarien für leseschwache Kinder“ (Esslinger 2017: 162). Ausgangspunkt sind u. a. die Fragen,

über welche Art von „Wissen über den Punkt“ erfolgreiche Leselerner verfügen und mit welchen Aufgabenformaten dieses implizite Wissen im Unterrichtsalltag beobachtet, expliziert und allen Kindern verfügbar gemacht werden kann (ebd.: 145).

Wielenbergs Beitrag (Beispiel B) ist vor allem am empirischen Nutzen von Interpunktionsgesprächen orientiert, wenn er danach fragt, „wie oder worüber Lernende sprechen, wenn sie über Interpunktion nachdenken“ (Wielenberg 2020a: 192). Mit der Frage nach dem Wie rückt vor allem die Beschreibungssprache der Lernenden in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im Sinne einer Rekonstruktion der Lernerperspektive widmet sich Wielenberg „de[m] aktuellen Denkraum Lernender sowie de[m] Status Quo der Lernerysteme“ (ebd.).

Esslinger (Beispiel C) interessiert sich ebenfalls für die Versprachlichungen der Schüler:innen, u. a. für deren „Eigentermini“ zu Auslassungspunkten (gemeint sind gewählte Ausdrücke der Lernenden, mit denen diese die Funktion der Zeichen zu umschreiben versuchen – etwa *Grübelzeichen*, *Phantasiezeichen* oder *Gedankenpunkte*, vgl. Esslinger 2018a: 197–198). Mit ihrem Beitrag wird ein empirisch-didaktisch orientierter Einblick darüber gegeben, wie

Lernende Auslassungspunkte in unterschiedlichen Kontexten verarbeiten, wie sie diesen Leseprozess verbalisieren und wie sie im Verlauf des Interpunktionsgesprächs ihre kognitiven Vorstellungen (mehrmals) „umschreiben“ – und welche Gesprächsimpulse bzw. Verwendungskontexte ihnen dabei helfen (ebd.: 185).

Was ist das Ergebnis der bisherigen Darstellung? Wie die drei Beispiele zeigen, kann das Interpunktionsgespräch im Hinblick auf seine Einsatzmöglichkeiten divergieren: Ziel und Anlass der Gespräche können sich ebenso unterscheiden wie die zu verhandelnden Gegenstände und die „Zielgruppe“, die Schüler:innen. Im Folgenden wird es darum gehen, die verbindende konzeptionelle Idee des Interpunktionsgesprächs herauszuarbeiten und das Werkzeug begrifflich zu konturieren. Es stellt sich damit die Frage, was Interpunktionsgespräche sind.

3 Versuch einer Begriffsbestimmung: Was sind Interpunktionsgespräche?

Was alle (mir bekannten) Beispiele im aktuellen fachdidaktischen Diskurs exemplifizieren: Interpunktionsgespräche sind empirisch oder didaktisch orientierte Werkzeuge, die in einem bestimmten institutionellen Rahmen geführt werden: Außerhalb der Schule (und der Hochschule) führt niemand Interpunktionsgespräche. Interpunktionsgespräche sind anders als (informelle) Alltagsgespräche (etwa solche, in denen

Kolleg:innen über den Interpunktionsgebrauch in der Mail ihres Vorgesetzten rätseln) an didaktische Muster (Ehlich/Rehbein 1986) gebunden, mit denen Probleme des Interpunktionsgebrauchs diskursiv bearbeitet werden (vgl. Ehlich 1986 (1991): 136). Damit verbunden sind sowohl institutionelle Rollenzuweisungen (Schüler:in, Lehrer:in, Forscher:in) als auch kommunikative (Gesprächsleitung auf der einen, die Lerner:innen auf der anderen Seite). Diejenigen, die Interpunktionsgespräche konzipieren und durchführen, sind verantwortlich für die Aufrechterhaltung und den (erfolgreichen) Abschluss eines Gespräches – je nach dessen Ziel- und Zwecksetzung. Das Interpunktionsgespräch muss institutionell arrangiert und empirisch oder didaktisch inszeniert werden: Wer spricht mit wem? Über welches Zeichen? Aus welchem Anlass? Welches Material wird angeboten? ...

Für Interpunktionsgespräche leitend ist die Arbeit mit ausgewählten Fällen, die problemhaltige Aufgabenkonstellationen/-strukturen enthalten: So etwa das Problem mit der verfremdeten Punktsetzung in Beispiel A, das mithilfe von Impulsen seitens der Gesprächsleitung (*Kann man das Geschriebene gut lesen?*) von den Lernenden zunächst rekonstruiert werden muss. Erst als Paul den Anstoß dafür liefert, auf den Gebrauch der Punkte im Textstreifen zu achten, kann das Problem rekonstruiert und bearbeitet werden. Esslinger schreibt dazu, dass diese lernerseitige Problemrekonstruktion „bei Erik eine ‚epochale‘ Erkenntnis auszulösen [scheint]“ (Esslinger 2017: 164). Das Beispiel demonstriert, wie „Irritationserfahrungen und Funktionserfahrungen“ (Schönenberg 2016: 323) im Interpunktionsgespräch zusammenspielen können (Ich meine, die Reihenfolge *Irritation – Funktion* ist nicht willkürlich gewählt – der „explorative“ Weg, den Erik und seine Mitschüler gehen, zeigt das ja sehr schön. Vermutlich ist insgesamt von wechselseitigen und instruktiven Prozessen der Irritation und Funktion in Interpunktionsgesprächen auszugehen).

In Beispiel B steht die Lernerin vor dem Problem fakultativer Interpunktion: Die präsentierten Varianten und damit einhergehenden Lesarten in kontrastiver Absicht zu interpretieren, führt sie insbesondere beim Semikolon an ihre Grenzen: „Die Schülerin kennt es zwar, weiß aber nicht, wie es funktioniert“ (Wielenberg 2020a: 210).⁶

Beispiel C illustriert Sprachbetrachtungsaktivitäten nicht nur zur lesesteuernden Funktion der Auslassungspunkte (*Was passiert in deinem Kopf, wenn du die drei Punkte siehst?*), sondern auch zu deren kontextuellen Angemessenheit⁷ im Gebrauch (*Könnte man die drei Punkte denn nicht einfach weglassen?*). Im Übrigen wird dort bewusst von „drei Punkten“ gesprochen – das Kind nicht direkt beim Namen zu nennen (vgl. Esslinger 2018a: 184, FN 38), ist kennzeichnend für Interpunktionsgespräche. So fragt die

6 Wielenberg bezeichnet den Gebrauch fakultativer Interpunktionskonstruktionen als „kontextuell kreative und absichtsvolle Nutzung“ (Wielenberg 2020b: 36): Kompetente Schreiber:innen sind imstande, zwischen verschiedenen Interpunktionszeichen oder dem Nullelement (kein Interpunktionszeichen) abzuwägen und zugleich unterschiedliche Lesarten auf rezeptivem Wege zu interpretieren.

7 Vom „Kotext“ (s. o.) grenzt Wielenberg den „Kontext“ ab, in dem Interpunktionszeichen gebraucht werden: „In Abhängigkeit davon, was das Ziel beim Schreiben ist, scheint die Ausnutzung des Interpunktionsinventars in unterschiedlichem Umfang angemessen zu sein. So sind beispielsweise die Auslassungspunkte eher ein literarisches Mittel, wohingegen sie in wissenschaftlichen Arbeiten oder Sachtexten kaum zu finden sind (und wenn doch, dann zur Kennzeichnung von Auslassungen in Zitaten)“ (ebd.: 35). Insofern ist Interpunktionskompetenz eine Art Kontextualisierungskompetenz: Schreib-anlässe und -situationen sind von Schreiber:innen und Leser:innen beim Gebrauch von Interpunktionszeichen zu berücksichtigen.

Gesprächsleitung in Beispiel A nicht explizit nach dem Interpunktionsgebrauch im Textstreifen, sondern nach dessen Verständlichkeit. Wielenberg bittet die Schülerin in Beispiel B um eine Stellungnahme, ob und inwiefern sich die drei Lesarten unterscheiden (vgl. auch Kozinowski 2019, der seine Proband:innen nicht explizit auf den Interpunktionsgebrauch in den dort eingesetzten Aufgabenpäckchen hinweist).

In Interpunktionsgesprächen – so illustrieren die drei Beispiele – ist das Nachdenken über Interpunktion stets an einen konkreten Fall gebunden. Was der Fall ist, bestimmt sich aus dem Anlass der Gespräche (aufgabenbasiert, literaturbasiert; s. u.) und den verbalen Impulsen. Diese treten auf in Form von Fragen und Kommentaren seitens der Gesprächsleitung, die Schüleräußerungen aufgreift und im besten Fall produktiv weiterführt (Dass auch das gelernt sein will, verdeutlicht Esslinger 2018b: 138–140 am Exempel.). Beispiele für Gesprächsanlässe sind verfremdete Textstreifen (Beispiel A), kontrastiv angelegte Minimalpaare (Beispiel B), authentische Literaturstellen (Beispiel C). Was aufgabenbasierte und literaturbasierte Interpunktionsgespräche eint, ist ihre genuine Ausrichtung auf den Leseprozess. Mir ist kein (dokumentiertes) Interpunktionsgespräch bekannt, das am Schreibprozess und mithin am Setzen von Interpunktionszeichen orientiert vorgeht. Stark liefert mit ihrem Beitrag (2019) einen – soweit ich erkennen kann, nicht erprobten – Vorschlag für Interpunktionsgespräche, bei denen Schüler:innen ihre impliziten Strategien bei der Kommasetzung im Rahmen der aus der Mathematikdidaktik entlehnten „Productive Failure Methode“ unter Einbezug expliziten syntaktischen Wissens (über-)prüfen sollen. Der am Überarbeitungsprozess ausgerichtete Ansatz⁸, „der die Zielführung unterschiedlicher Begründungen bzw. Satzstrategien erprobt und diskutiert“ (Stark 2019: 69), ist laut Stark an „Rechtschreibgesprächen“ orientiert. Es stellt sich hier die Frage, ob Interpunktionsgespräche nicht vielmehr Rechtschreibgespräche sind.

Versteht man die Interpunktion als orthographischen Teilbereich, ist die Abgrenzung von „Rechtschreibgespräch“ und „Interpunktionsgespräch“ wenig sinnvoll. Ich schlage vor, das Interpunktionsgespräch als eine Spielart des Rechtschreibgesprächs aufzufassen. Mit anderen Worten: Über Interpunktion zu sprechen, bedeutet über Orthographie zu sprechen. Bislang sind die sogenannten Rechtschreibgespräche eher normativ und am Schreibprozess ausgerichtet: Ausgangspunkt sind zum Beispiel Schreibungen von Lernenden, die einer Überprüfung (entweder durch den/die Schreiber:in selbst oder deren/dessen Peers) standhalten sollen, etwa in Form eines Protokollbogens (vgl. Droll 2014: 47, Schröder 2014: 29).

Interpunktionsgespräche setzen an einer leserorientierten, sprachreflexiven Sichtweise auf orthographische Schreibungen an. Dass Interpunktionsgespräche lesebasiert orientiert sind, wird bereits an den Fragestellungen eines der hier ausgewählten Beiträge deutlich: So adressiert etwa Esslinger in ihrer Frage „Leselerner“ (Esslinger 2017: 145); an anderer Stelle fragt sie nach dem „Leseprozess“ von Lernenden (Esslinger 2018a: 185). Versteht man im Sinne Noacks (2010) „Orthographie als Leser-

⁸ Da Schreiber:innen im Überarbeitungsprozess zu Leser:innen ihrer (eigenen) Texte werden, ist m. E. auch Starks Ansatz der Sache nach als (rezeptiv orientiertes) Interpunktionsgespräch zu verstehen, in dem das (eigene) Geschriebene zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird (s. auch Stark i. d. B.).

instruktion“, wird rasch deutlich, warum Interpunktionsgespräche sich vor allem als Werkzeug eines „interpunktionsbewusste[n] Lesen[s]“ (Esslinger 2014: 106) profilieren lassen.

Dass Rechtschreibgespräche bislang an der (normativ orientierten) Sprachproduktion und Interpunktionsgespräche an der (funktional angelegten) Sprachrezeption ausgerichtet sind, hat freilich nichts mit den dort verhandelten Gegenständen (Wortschreibung – Interpunktion) zu tun. Starks Vorschlag geht ja in die Richtung, das Interpunktionsgespräch am Schreibprozess der Lernenden zu orientieren. Auch in Schönenbergs Konzept der „Zeichensetzungskonferenz“ (Schönenberg 2012a)⁹ wird sich neben funktionalen Fragen (Wie wirkt meine Zeichensetzung auf den/die Leser:in?) mit normkonformen Aspekten (Stimmt meine Zeichensetzung?) befasst. Über Produktion und Rezeption und über Normativität und Funktionalität der Interpunktion nachzudenken, schließt freilich einander nicht aus: Ich meine, dass wir es bezogen auf das Setzen und Verarbeiten von Interpunktionszeichen mit einem rekursiven Erwerbsprozess zu tun haben, in dem Interpunktionsgespräche ein wichtiges Werkzeug einer holistischen Sprachbetrachtung darstellen können.

Interpunktionsgespräche (und Rechtschreibgespräche allgemein) bedürfen eines diskursiven, sprachreflexiven Settings, das Raum bietet für Fragen und Antworten, für gemeinsames Nachdenken und Verhandeln, für Gesagtes und Gemeintes, gelegentlich auch für Irritationen und Irrwege. Diskursiv meint in diesem Sinne, die Äußerungen von Lerner:innen konstruktiv aufzunehmen und produktiv weiterzuführen. Ein solches Setting zu schaffen und aufrechtzuerhalten, ist Aufgabe derjenigen, die Interpunktionsgespräche konzipieren und/oder durchführen: wir, die Fachdidaktiker:innen als Forscher:innen (stellvertretend unsere Studierenden), und die Lehrkräfte an den Schulen. Zurecht wird daher gefordert, künftige Lehrkräfte in der Universität auf diese Aufgabe vorzubereiten (vgl. Bredel 2016: 48, Esslinger 2018b: 148).

Die vorangegangenen Überlegungen zusammenfassend, wird hier das „Interpunktionsgespräch“ verstanden als *diskursives, sprachreflexives und lesebasiertes Werkzeug, mit dem Probleme des Interpunktionsgebrauches in einem institutionell arrangierten Setting bearbeitet werden*. Auf dieser begrifflichen Grundlage lässt sich klären, was Interpunktionsgespräche im Rahmen der Forschung und des Unterrichts in Schule und Hochschule leisten können – und was es dabei zu beachten gilt.

4 Möglichkeiten und Herausforderungen von Interpunktionsgesprächen

Im Anschluss an ihre Studie zur rezeptiven Interpunktionskompetenz plädiert Esslinger dafür, „dem Lesen als Grundlage für ein implizites und nachhaltiges Verständnis der Interpunktionszeichen verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen“ (Esslinger 2014: 2). „Interpunktionskompetenz“ verstehe ich mit Wielenberg als

9 Weitere Beispiele für gesprächsleitende Anlässe finden sich in Schönenberg (2012b).

die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten (...), das Inventar der Interpunktion zielsprachennah in automatisierter wie in reflektierter Form zu nutzen (Wielenberg 2020b: 48 unter Rekurs auf Bredel 2017: 282).

Die Autorin unterscheidet mithin zwischen Fähigkeiten, die weitgehend implizit und im Gebrauch aktiv sind, und Fähigkeiten, die in propositionaler Form (z. B. in Sprachbetrachtungskontexten) vorliegen.

Interpunktionsgespräche können als diskursive Werkzeuge die „Erzeugung geteilter Aufmerksamkeit“ (Feilke 2018: 264) auf den Gebrauch und die Funktionalität von Interpunktionszeichen befördern. Sie lassen sich in einer sprachreflexiven Interpunktionsdidaktik verorten (vgl. Bredel 2016: 47, Esslinger/Noack 2020: 85, Wielenberg 2020a: 191), die im Sinne einer integrativen Deutschdidaktik (Bredel/Pieper 2015) sprachliches und literarisches Lernen funktional aufeinander bezieht. So geht Esslinger etwa für (literaturbasierte) Interpunktionsgespräche von graphematisch-literarischen Synergieeffekten aus, „über die Reflexion des eigenen Leseprozesses die Funktion und Wirkung von Auslassungspunkten zu erkunden und mithin den gelesenen Text besser bzw. intensiver zu verstehen“ (Esslinger 2018a: 198, weiterführend auch Esslinger 2019: 77–78 und Esslinger 2020: 337). Interpunktionsgespräche können als didaktisch angelegte Reflexionsgelegenheiten über den ihnen zugrunde liegenden Gegenstand verstanden werden; sie können etwa zu lernerseitigen Muster- und Analogiebildungsprozessen über schriftsprachliche Strukturen anregen (vgl. Esslinger 2018b: 147).

Was Interpunktionsgespräche leisten, wird auch mit Blick auf ihre unterschiedlichen Spielarten deutlich: *Didaktisch orientierte Interpunktionsgespräche* lassen sich zum einen als „Instrumentarium einer differenzierten Lesediagnostik“ (Esslinger 2017: 153) perspektivieren (eingedenk der empirisch bestätigten Annahme, dass die rezeptive Interpunktionskompetenz eine komplexe, nicht zu unterschätzende Teilkompetenz erfolgreicher Leser:innen darstellt, vgl. Esslinger 2014). Zum anderen (und darauf aufbauend) können sie als Werkzeuge des Interpunktionslernens den Erwerbsmotor ins Rollen bringen und am Laufen halten. Anzunehmen ist, dass gerade diejenigen Lernenden vom Austausch über Interpunktion profitieren, deren eigene Wege und innere Regelbildungen (vgl. Eichler/Küttel 1993) zur Interpunktion ins Leere zu laufen drohen. *Empirisch orientierte Interpunktionsgespräche* hingegen können der Rekonstruktion lernerseitiger Perspektiven „als Ausdruck von lernerseitigen Hypothesen“ (Bredel 2020: 91) zuträglich sein. Dabei deutet sich an, dass längst nicht nur das Was (Worüber sprechen die Lernenden?), sondern auch das Wie (Wie sprechen die Lernenden über das Was?) in den Äußerungen von Interesse ist (vgl. Esslinger 2018a, Wielenberg 2020a, s. auch Kap. 5).

Methodisch zu reflektieren bleibt, dass Sprachbetrachtung generell „an das mehr oder weniger explizite Verbalisieren gebunden [ist], selbst wenn sie als ‚einsamer‘ Prozess im Kopf eines Einzelnen abläuft“ (Funke 2018: 7). Funke warnt davor, die Äußerungen von Schüler:innen insofern „für bare Münze zu nehmen, [als] man die tatsächlich im Kopf der Probanden ablaufenden interpretativen Prozesse unmittelbar aus ihren Selbstauskünften abzulesen sucht“ (ebd.: 6–7). Mithin sind auch dem Erkennt-

nisgewinn (für Forschende und Lehrende gleichermaßen) zu lernerseitigen Äußerungen im Interpunktionsgespräch methodische Grenzen gesetzt.

Auch aus didaktischer Sicht sind Interpunktionsgespräche angemessen zu reflektieren: Sie setzen zumeist an der sprachlichen Intuition der Lernenden an, die im Gespräch gewissermaßen gehoben werden soll. Wie die Schüleräußerungen in den drei Beispielen zeigen, dürfen derartige intuitive oder implizite Wissensbestände von Lernenden aber nicht als gegeben angesehen werden. Interpunktions sensibilität ist schließlich keine Voraussetzung, sondern ein Ziel diskursiver wie sprachreflexiver Bemühungen. Es sind erhebliche Anstrengungen notwendig, didaktische Angebote zu entwickeln, die die Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen angemessen berücksichtigen. Zugleich ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern Interpunktionsgespräche für sich genommen die Interpunktionskompetenzen (s. o.) von Lernenden tatsächlich befördern – oder ob sie nicht vielmehr eine sinnvolle Ergänzung zu herkömmlichen, regelbasierten Formaten darstellen können. Denkbar wäre der Einsatz von Interpunktionsgesprächen, an die die Lernenden mit eigens aufgestellten Regeln anschließen könnten: Merkhilfen – und zwar solche, die auf graphematischen Regularitäten fußen – stünden dann am Ende des Lernprozesses und nicht wie im herkömmlichen Interpunktionsunterricht an dessen Anfang.

Eine weitere Herausforderung betrifft die Frage, welchen Einfluss die Gesprächsleitung auf die schülerseitigen Lerneffekte hat. So muss die gesprächsleitende Person neben fachlichen Fähigkeiten über methodische Kompetenzen der Gesprächsführung verfügen: Kindliche Äußerungen müssen im Interpunktionsgespräch evoziert und aufgegriffen werden. Besonders leistungsschwächere Lerner:innen scheinen von einer strukturierten Gesprächsführung zu profitieren; leistungsstärkere Schüler:innen können auch auf der Grundlage einer weitgehend umgelenkten Moderation Problemfälle bearbeiten (vgl. Esslinger 2018b: 138–140). Zusammenfassend zeigt sich: Interpunktionsgespräche stellen ein neues, zugleich vielversprechendes Format im und für den Interpunktionsunterricht dar; ihre Erprobung sowie weiterführende Entwicklung und (evidenzbasierte) Reflexion steht in weiten Teilen aus. Der Interpunktionsdidaktik insgesamt fehlen Erkenntnisse aus Forschungsarbeiten, die den Interpunktionserwerb in Abhängigkeit von den didaktischen Instruktionen und Interventionen in den Blick nehmen. Das gilt auch und insbesondere für sprachreflexive, diskursiv orientierte Formate und deren allfälligen Einfluss auf die Entwicklung literaler Kompetenzen. Noch gänzlich unberücksichtigt ist der Einsatz von Interpunktionsgesprächen über die Schulmauern hinaus: In einem Ausblick werde ich konturieren, wie Interpunktionsgespräche als Werkzeug in der Hochschule – und dort speziell im Rahmen der Professionalisierungsforschung – zum Einsatz kommen können.

5 Anschluss und Ausblick: Interpunktionsgespräche in der Hochschule

Wie einschlägige aktuelle Studien darlegen, ist das am Schreibprozess ausgerichtete Wissen und Können künftiger Lehrkräfte als nicht durchgehend zufriedenstellend einzuschätzen (vgl. Colombo-Scheffold 2016, Hochstadt/Olsen 2016, Krafft 2019): Nur wenige Studierende sind umfassend imstande, die eigene Kommapraxis funktional zu gestalten oder den Kommagebrauch in eigenen und fremden (etwa: Schüler-)Texten metasprachlich erklären zu können: „[E]s lassen sich vage formulierte auf der Satzsemantik basierende Erklärungen, falsche Termini zur Klassifikation der Nebensätze sowie falsche Bezeichnungen für nicht erkannte syntaktische Strukturen finden“ (Colombo-Scheffold 2016: 208). Hochstadt/Olsen kommen zu dem Schluss, dass „Kommaontogeneseprozesse ganz offensichtlich im Erwachsenenalter nicht abgeschlossen sind und daran didaktisch – sowohl könnens- als auch wissensorientiert – angeschlossen werden muss“ (Hochstadt/Olsen 2016: 173).

Abgesehen davon, dass die genannten Studien sich ausschließlich auf Befunde zur Kommatierungskompetenz beziehen, interpretiert Krafft die Ergebnisse seiner Studie als „direktes Resultat des in unseren Schulen praktizierten Interpunktionsunterrichts“ (Krafft 2019: 64). Tatsächlich wissen wir über den gegenwärtig praktizierten Interpunktionsunterricht an unseren Schulen ausgesprochen wenig. Das hat auch damit zu tun, dass quasi nichts darüber bekannt ist, wie (künftige) Lehrkräfte die Interpunktion als Lerngegenstand wahrnehmen, mit welchen Überzeugungen sie ihn bearbeiten, wie sie Interpunktionsunterricht planen, wie sie einschlägige Lernaufgaben auswählen und arrangieren. Ich meine, dass das Interpunktionsgespräch dort ansetzen und vielversprechende Perspektiven für die fachdidaktische Professionalisierungsforschung und für die Lehrerbildung eröffnen kann.

Angelehnt an mein (laufendes) Dissertationsprojekt *Interpunktionsgespräche in der Lehrerbildung* (IgeL) stelle ich im Folgenden ein forschungsorientiertes Konzept von Interpunktionsgesprächen vor, das nicht (wie bislang) in der Schule, sondern in der Hochschule eingesetzt werden kann. Anders als in schulisch geführten Interpunktionsgesprächen wird den künftigen Lehrkräften zunächst ein Fall vorgelegt, der auf die Reflexion schülerseitigen Interpunktionsgebrauchs scharfstellt. Im Rahmen der IgeL-Studie wurde fünfzehn Studierenden des Lehramts (darunter zehn Masterstudierenden und fünf Studienanfänger:innen) ein Schülertext – eine Erzählung einer Viertklässlerin – aus dem Korpus der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ (Augst et al. 2007) als Vignette (d. h. inklusive Arbeitsauftrag an die Verfasserin)¹⁰ vorgelegt. Der Text ist mit Blick auf die Wortschreibung orthographisch bereinigt, nicht jedoch hinsichtlich der Interpunktion: An einigen Stellen fehlen Kommas (*<So schnell er konnte rannte er Richtung Ausgang.>); an anderen Stellen fehlt die Markierung direkter Rede (*<Er rief bleib stehen, ich bin dein Freund.>). Die Studierenden wurden gebeten, sich den Schülertext durch-

¹⁰ Im Anschluss an Benz spreche ich von *vignettenbasierten Interpunktionsgesprächen*. Vignetten zeichnen sich dadurch aus, „Situierungen (und damit Fälle) als Erhebungsinstrument für wissenschaftliche Fragestellungen (...) zu nutzen“ (Benz 2020: 13).

zulesen und mir ihren Eindruck zu schildern.¹¹ Der Vignettenimpuls (Sagen Sie mir, wie Sie diesen Schülertext finden.) war bewusst vage gehalten – gleichwohl mit dem Ausdruck „Schülertext“ eine (intendierte) Perspektivierung enthalten war, sich professionell mit dem vorgelegten Text auseinanderzusetzen.

Für die Auswertung ging ich sowohl inhalts- als auch sprachanalytisch vor; ich interessierte mich nicht nur für das, was gesagt wurde, sondern auch dafür, wie die Studierenden über den Schülertext sprachen. Mit Blick auf das Was ergab sich, dass sich die Mehrheit der Studierenden als unmittelbare Reaktion auf den Vignettenimpuls (s. o.) zunächst wenig zum Orthographiegebrauch in der Schülererzählung äußerte. Bei den Studienanfängern (IgeL-Bachelor) stand vor allem die Frage im Raum, inwiefern die Erzählung „fantasievoll“ ist; die fortgeschrittenen IgeL-Master interessierten sich vor allem für die Angabe der Klassenstufe der Schreiberin, die ich bewusst verschwiegen hatte. Offensichtlich verleitet das Wissen darüber, dass es sich um einen Schülertext handelt, die (fortgeschrittenen) Studierenden dazu, Überlegungen zur institutionellen Lern- und Entwicklungslogik der Schülerin anzustellen (In welcher Klasse/wie alt ist das Kind? Was kann das Kind (noch nicht) – was sollte es können?). Wenn die Studierenden sich – nach meiner Aufforderung – über den Interpunktionsgebrauch im Text äußerten, dann aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven: Einige Studierende begaben sich auf Fehlersuche und scannten den Schülertext auf orthographische Unzulänglichkeiten (normorientierte Perspektive); andere Studierende dachten über fehlende Kommas und die möglichen Konsequenzen für den Leseprozess nach (funktional orientierte Perspektive); wenige Studierende äußerten sich zum Interpunktionserwerb, indem sie über den Kommaerwerb „nach Gefühl“ diskutierten.

Bei der Analyse des Wie, d. h. der sprachlichen Machart der Schülertext-Kommentare, lassen sich zwei sprachbezogene Perspektiven unterscheiden. So gibt es Studierende in beiden Studiengruppen, die sprachlich das praktizieren, was man als „doing teacher“ bezeichnen könnte: Sie kommentieren den Schülertext aus einer weitgehend judizierenden Perspektive, wie sie in Kommentaren von ausgebildeten Lehrkräften vorzufinden ist (vgl. Jost 2008). Dieser lehrersprachlichen Perspektive steht die lesersprachliche Perspektive gegenüber, bei der die Studierenden den Text nicht als Lehrer:in, sondern als Leser:in wahrnehmen, der/die die Textinhalte zu verstehen suchte. Zugleich sind auch Übergänge zwischen beiden Perspektiven möglich: Die Studierenden mäandern gewissermaßen zwischen dem Anspruch, den Text als Leser:in verstehen zu wollen, und der Aufforderung, den Text als Schülertext bewerten zu müssen.

Im Anschluss an den Schülertext-Kommentar präsentierte ich den Studierenden nacheinander kontrastiv angelegte Aufgabenpäckchen zur Vermittlung des Kommas und zur Vermittlung der Anführungszeichen, deren fachdidaktischen Nutzen sie (auch vor dem Hintergrund des vorgenommenen Kommentars zum Schülertext) einschätzen sollten. Die Aufgabenpäckchen unterschieden sich hinsichtlich der Modellierung des

11 Ein anderes Untersuchungsziel würde ich verfolgen, hätte ich die Studierenden gebeten, den vor sich liegenden Schülertext zu korrigieren (dazu insbesondere Hennig 2012 und Ivo 1982 im Allgemeinen, für die Interpunktion im Besonderen Langlotz 2018).

Lerngegenstandes und der methodischen Umsetzung: Bei den Komma-Aufgaben kontrastierte ich herkömmliche Sprachbuchmethoden (deduktive Einführung des Kommas anhand von Signalwörtern qua Merksatz) mit einem fachdidaktisch innovativen Konzept (dem „Königreich-Modell“ nach Lindauer/Sutter 2005); beim Anführungszeichen-Päckchen stellte ich das Sprachbuch-Angebot (deduktive Einführung der Anführungszeichen gebunden an das Vorkommen sog. wörtlicher Rede und Redebegleitsatz) dem Angebot in der Fachzeitschrift (operative Erarbeitung der Markierung direkter Redezüge nach Bredel 2005) gegenüber. Ich bat die Studierenden, sich jeweils für ein Aufgabenpäckchen (Sprachbuch oder Fachzeitschrift) zu entscheiden – und diese Auswahl zu begründen.

Mit Blick auf die Auswertung zeigt sich, dass die Studierenden bei der Materialauswahl unterschiedlich vorgehen: Während ein Teil der künftigen Lehrkräfte (darunter auch ein Teil der IgeL-Master) weitgehend auf die Oberfläche der Materialien abstellten und etwa die optische Aufmachung (Farbgestaltung) der Sprachbuch-Päckchen lobten, konzentrierten sich andere Studierende auf die Diskussion von lerntheoretischen Aspekten (Güte der Merksätze oder der Aufgaben) und fachlichen Gesichtspunkten (Modellierung des Lerngegenstandes). Auffallend und professionalisierungswirksam zu reflektieren ist aus meiner Sicht vor allem folgendes Ergebnis: Einige Masterstudierende, die mithin kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stehen, greifen bei der Aufgabenauswahl kaum auf ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen zum Lerngegenstand zurück – selbst dann nicht, wenn sie angaben, einschlägige Seminar zur Interpunktion besucht zu haben (vgl. zu ähnlichen Ergebnissen Jagemann 2019).

Darauf aufbauend und hinsichtlich der Forderung einer „Verstärkung entsprechender hochschuldidaktischer Interventionen“ (Hochstadt/Olsen 2016: 173) kann das Interpunktionsgespräch im Rahmen der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte ertragreich sein: Wenn wir wissen, was die Studierenden „bewegt“, mit welchen Überzeugungen sie auf Orthographie und orthographisches Lernen blicken, kann die universitäre Lehre zielführende Konzepte entwickeln und erproben. Was der universitären Lehre bislang fehlt, ist ein Instrument, das es den Studierenden ermöglichte, sich mit der eigenen (fehleranfälligen) Interpunktionspraxis und der Interpunktionspraxis von Lernenden (etwa in Schülerschreibungen) problemorientiert und nachhaltig auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund ließen sich Bedarfe im Hinblick auf die eigene Professionalisierung aufdecken und hochschuldidaktisch bearbeiten.

Denkbar wäre ein zweistufiges Verfahren, in dem die Studierenden zunächst an der Verbesserung ihrer eigenen Interpunktionskompetenz (s. o.) arbeiten: Anlässe für das Sprechen über Interpunktion können alltagsnahe Gebrauchsfälle sein, bei denen die Situationsangemessenheit der Interpunktion (der „Kontext“ sensu Wielenberg 2020) eine wichtige Rolle spielt (Auszüge aus literarischen oder journalistischen Texten, Annoncen am Schwarzen Brett eines Supermarktes, Plakate an Litfaßsäulen etc.). Im Sinne eines mäeutischen Vorgehens erhielten die Studierenden Einsichten darüber, wie der Interpunktionsgebrauch sich in unterschiedlichen Gebrauchskontexten zeigen und wie man ihn mit angemessenen Beschreibungsmitteln (etwa Bredel 2020) rekonstruieren kann.

In einem nächsten Schritt kann das Interpunktionsgespräch zur fachdidaktischen Professionalisierung der künftigen Lehrkräfte beitragen – und dies in wenigstens zwei Hinsichten. Zum einen dient es als *Medium*, mit dem zum Beispiel der Interpunktionsgebrauch in Schülertexten beschrieben und reflektiert werden kann. In diesem Rahmen könnten etwa die in der IgeL-Studie geführten Interpunktionsgespräche – als Transkript-Vignetten aufbereitet – zum Einsatz kommen: Sie bieten Anhaltspunkte, wie andere Studierende über die Interpunktion in fachdidaktischen Anforderungssituationen sprechen, und regen so im besten Fall zur Reflexion eigener Perspektiven auf Schülerschreibungen an (vgl. Kleinbub 2014 zur grammatikdidaktischen Arbeit mit Vignetten).

Zum anderen kann das Interpunktionsgespräch als *Gegenstand* in der fachdidaktischen Lehre thematisiert werden: Als „Baustein der universitären Lehrerbildung“ (Esslinger 2018b: 148) üben künftige Lehrkräfte die Planung und Entwicklung von Aufgabenformaten und Gesprächsanlässen. Sie diskutieren (wie in diesem Beitrag) Ziele, Möglichkeiten und Herausforderungen von Interpunktionsgesprächen und analysieren – am konkreten Fall orientiert – die Gesprächsführungskompetenzen von Lehrkräften in transkribierten Gesprächsprotokollen.

Das Interpunktionsgespräch wäre – so verstanden – nicht nur ein flexibel einsetzbares Werkzeug, das im Unterricht und in der Forschung zum schulischen Interpunktionserwerb zum Einsatz kommen könnte, sondern auch in der fachdidaktischen Professionalisierungsforschung und in der Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten.

6 Schlussgedanken

Anhand von drei Beispielen wurde hier der Idee eines Werkzeugs nachgespürt, das im aktuellen fachdidaktischen Diskurs als „Interpunktionsgespräch“ firmiert. Der Beitrag schlägt eine begriffliche Konturierung vor, die als (weiterführende) Orientierung für Methoden und Diskurse der didaktischen Interpunktionsforschung zu verstehen ist: etwa für die Konzeption empirischer Vorhaben oder für die Profilierung didaktischer Konzepte. Freilich handelt es sich hierbei um einen ersten Vor- und Aufschlag, der weiterzudenken und weiter (anhand von Beispielen) anzureichen wäre.

Bislang kommt das Interpunktionsgespräch vor allem in der Schule zum Einsatz: zum einen als didaktisches Beobachtungs- und Lernwerkzeug des Interpunktionserwerbs, das nicht nur sprachreflexiv ist, sondern auch Sprachbetrachtungsprozesse befördern kann. Zum anderen handelt es sich um ein empirisches Werkzeug, das Perspektiven von Lernenden zu elizitieren vermag. Vor diesem Hintergrund könnte das Interpunktionsgespräch – wie im Ausblick dargelegt – nicht nur ein Werkzeug für die Schule, sondern auch für die fachdidaktische Professionalisierungsforschung und die universitäre Lehrerbildung sein. Dort stünde dann weniger die Reflexion über den Interpunktionsgebrauch im Vordergrund als vielmehr Bedingungen seines Erwerbs und Möglichkeiten seiner Vermittlung.

Für die Interpunktions- bzw. die Orthographiedidaktik als Ganze dürfte der Grundsatz gelten: Was man beim Lesen nicht vorliest, darüber muss man noch lange nicht schweigen. Ich meine, das Interpunktionsgespräch leistet – eingedenk seiner Herausforderungen – dazu (s)einen wertvollen Beitrag.

Literatur

- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Benz, J. (2020): Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Friesen, M.-E./Benz, J./Billion-Kramer, T./Heuer, C./Lohse-Bossenz, H./Resch, M./Rutsch, J. (Hrsg.). Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, S. 12–27.
- Bredel, U. (2005): Spricht wer – Wer spricht? Die Anführungszeichen bei der direkten Rede. *Praxis Deutsch* 191, S. 20–27.
- Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- Bredel, U. (2016): Interpunktion. System und Erwerb. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 18–50.
- Bredel, U. (2017): Interpunktion. In: Baurmann, J./Kammler, C./Müller, A. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 280–286.
- Bredel, U. (2020): Interpunktion. 2. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bredel, U./Pieper, I. (2015): Integrative Deutschdidaktik. 2. Aufl. Paderborn: F. Schöningh.
- Colombo-Scheffold, S. (2016): Kommatierungsverhalten von Deutschstudierenden bei Relativ-, Inhalts- und Adverbialsätzen. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 178–213.
- Droll, H. (2014): Zweifeln ist der erste Schritt zur Besserung. Ein Lückendiktat als Ausgangspunkt für Rechtschreibgespräche. *Praxis Deutsch* 248, S. 42–47.
- Ehlich, K. (1986 (1991)): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 127–143. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-03329-1_6
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Eichler, W./Küttel, H. (1993): Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. *Diskussion Deutsch* 24/129, S. 35–44.

- Esslinger, G. (2014): *Rezeptive Interpunktionskompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esslinger, G. (2015a): Konzepte des Interpunktionserwerbs. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 318–339.
- Esslinger, G. (2015b): „Jetzt passt’s“. Grundschulkindern erkunden den Punkt. *Praxis Deutsch* 254, S. 14–19.
- Esslinger, G. (2016): Empirische Aspekte zur Rezeption und Produktion syntaktischer Interpunktionszeichen. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 215–234.
- Esslinger, G. (2017): Zum didaktischen (Mehr)wert von lesebasierten Interpunktionsgesprächen in der Grundschule – dargestellt am Beispiel des Punktes. In: Rautenberg, I./Helms, S. (Hrsg.): *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145–171.
- Esslinger, G. (2018a): „Das ist wie ein Geheimnis, was der uns nicht sagen will“ – frühe Zugänge zu Auslassungspunkten durch literaturbasierte Interpunktionsgespräche in der Grundschule. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 177–205. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Esslinger, G. (2018b): Sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion des Deutschen durch Interpunktionsgespräche – Hintergründe und Möglichkeiten einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik. *Studia Neophilologica* 90, S. 125–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393274.2018.1531256>
- Esslinger, G. (2019): Rezeptive Interpunktionskompetenz – die unterschätzte Fähigkeit erfolgreicher Leser. *Der Deutschunterricht* 71/4, S. 68–79.
- Esslinger, G. (2020): Sprachreflexive Gespräche über Auslassungspunkte in Bilderbüchern – Schnittstellen graphematischen und literarischen Lernens. In: Mesch, B./Brüggemann, J. (Hrsg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 329–348.
- Esslinger, G./Noack, C. (2020): *Das Komma und seine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>
- Feilke, H. (2018): Schrift – Sprache – Können. Wie entsteht literale Kompetenz? In: Depermann, A./Reineke, S. (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, 245–268. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110538601-011>
- Funke, R. (2018): Interpretative Prozesse bei der Rezeption von Interpunktion. Beitrag zu einem internen Kolloquium am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim, 22.08.2018. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-funke/Funke_2018c.pdf (letzter Zugriff: 15.05.2024)

- Hennig, M. (2012): Was ist ein Grammatikfehler. In: Günther, S./Imo, W./Meer, D./Schneider, J. G. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: De Gruyter, S. 121–148.
- Hochstadt, C./Olsen, R. (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommas‘. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 158–176.
- Ivo, H. (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Jagemann, S. (2019): Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jost, J. (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 49, S. 95–117.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, U./Schmellentin, C. (Hrsg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–159.
- Kozinowski, J. (2019): Wie weit kommt man mit Regeln? Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Interpunktionsproblemen. Der Deutschunterricht 71/4, S. 80–90.
- Krafft, A. (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“ Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommas. Der Deutschunterricht 71/4, S. 57–67.
- Langlotz, M. (2018): „Der zweite Nebensatz lässt sich besser als einzelner Hauptsatz lesen“ – Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–156. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Laser, B./Riegler, S. (2015): Achtung, Ausrufezeichen! Praxis Deutsch 254, S. 20–25.
- Lindauer, T./Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. Praxis Deutsch 191, S. 28–39.
- Lotze, S./Würth, K. (2022): Zeichensetzung. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823394587>
- Maas, U. (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111376974>
- Noack, C. (2010): Orthographie als Leserinstruktion. Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess. In: Bredel, U./Hinney, G./Müller, A. (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: De Gruyter, S. 151–170. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110232257.151>
- Schönenberg, S. (2012a): Die Zeichensetzungskonferenz. Deutsch 5–10 31, S. 18–19.
- Schönenberg, S. (2012b): Der Zeichensetzung auf der Spur. Deutsch 5–10 31, S. 34–35.

- Schönenberg, S. (2016): Die Sicht des Lesers als (Wieder-)Einstieg in die Interpunktion. Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Didaktisierungsweisen. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück Verlag, S. 298–325.
- Schröder, E. (2014): Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. Praxis Deutsch 248, S. 24–30.
- Stark, L. (2019): Kommaontogenese und Kommadidaktik. Ein Vorschlag zur Überwindung bestehender Divergenzen mithilfe der Methode Productive Failure in der Sekundarstufe I. Muttersprache 129/1, S. 56–74.
- Wielenberg, D. (2020a): Über Interpunktion sprechen. In: Peyer, A./Uhl, B. (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 191–212.
- Wielenberg, D. (2020b): Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens. In: Langlotz, M. (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–59.
- Wielenberg, D. (2023): Fakultative Interpunktion als Lernimpuls: Rezeption und Reflexion von Punkt, Semikolon und Komma in der Sekundarstufe. Hildesheim: Universitätsverlag.

Das nicht (mehr) gewollte Komma – eine explorative Untersuchung zu gestrichenen Kommas in Schüler:innentexten

MAURICE FÜRSTENBERG

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, exemplarisch folgende Fragen zu untersuchen: Wo und wie erfolgreich streichen Schüler:innen in ihren eigenen Texten Kommas? Dazu wird eine empirische Studie vorgestellt, in der 681 Klassenarbeiten von ebenso vielen Schüler:innen mit Blick auf gestrichene Kommas ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen in Bezug auf die Frage nach dem Erfolg der Schüler:innen, dass 56 % der gestrichenen Kommas tatsächlich unzulässig (also: nicht normkonform) gewesen wären. Die Suche nach den Orten der Streichungen führt hingegen in ein weites Feld verschiedener Hypothesen: Neben negativen Signalwörtern wie *und*, *oder* bzw. *sowie* offenbart die Untersuchung weitere Erklärungsansätze für die nicht (mehr) gewollten Kommas. Als zweites Hauptergebnis zeigt sich, dass kommakompetentere Schüler:innen tendenziell auch eher ein Komma streichen.

1 Hinführung

Das deutsche Komma wurde und wird vor allem dann erforscht, wenn es sich um (richtig oder falsch) gesetzte oder fehlende Kommas handelt. Der vorliegende Aufsatz verfolgt die Absicht, diesen beiden Attributen des Kommas einen weiteren Typus an die Seite zu stellen, der bisher in der Forschung keine Beachtung fand: das nicht (mehr) gewollte Komma.

Als nicht (mehr) gewollte oder gestrichene Kommas werden all jene Kommas definiert, die nach der Produktion isoliert¹ wieder gestrichen wurden.

Im Beispiel (Abbildung 1) strich die Testperson vor dem Signalwort *und* ein Komma, das sie zuvor unzulässigerweise gesetzt hatte, da hier keine der vorliegenden Strukturen ein Komma fordert.² Obwohl solche gestrichenen Kommas – im Gegensatz bspw. zum vielbeachteten fehlenden Komma – viel eindeutiger interpretieren lassen, dass ein:e Schüler:in (auch kognitiv) aktiv in Bezug auf Kommasetzung gehandelt hat,

1 Damit werden explizit jene Fälle nicht beachtet, in denen Kommas auf Grundlage eines größeren Umbaus des Satzes gemeinsam mit anderen Wörtern gestrichen werden, und auch solche nicht, bei denen bspw. ein Koordinationskomma durch eine additive/alternative Konjunktion (Duden 2022: §§ 1481–1482) ersetzt wird.

2 Auch § 73 des zur Zeit der Datenerhebung gültigen Amtlichen Regelwerks (fakultative Kommasetzung bei der Reihung von selbstständigen Ganzsätzen mit Konjunktionen) findet hier keine Anwendung, s. hierzu Absatz 3.3.

stellt die Untersuchung dieser schriftsprachlichen Handlung ein Forschungsdesiderat dar. Gleichzeitig ist bei gestrichenen Kommas – analog zu allen anderen Kommatypen – unklar, wann und warum es gesetzt bzw. gestrichen wurde.

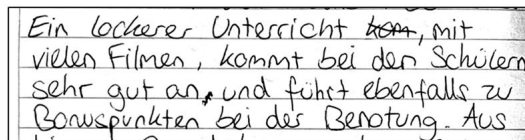


Abbildung 1: Beispiel für ein gestrichenes Komma³

Die Frage nach dem Zeitpunkt evoziert Vermutungen darüber, in welcher Phase des Schreibprozesses – mit Hayes (2012: 371): Transkription oder Überarbeitung – gestrichen wurde und damit möglicherweise auch, wie bewusst die Person mit der Streichung gehandelt hat. Es kann in Bezug auf gestrichene Kommas mit größerer Sicherheit als bspw. bei nicht gesetzten Kommas vermutet werden, dass diese Streichungen durch das explizite Aufmerksamkeitssystem (Müller/Unterholzner 2022: 48) der Testperson gesteuert wurden, da zum Streichen eines Kommas eine (mehr oder weniger lange) Phase des Reflektierens über die realisierte graphische Handlung erforderlich ist. Bei gesetzten Kommas kann das im Nachhinein kaum rückverfolgt werden; es ist aber anzunehmen, dass der Großteil der gesetzten Kommas ohne eine längere Phase des Reflektierens eher im impliziten Aufmerksamkeitssystem entsteht, also automatisiert abläuft (Müller/Unterholzner 2022: 48–49), da jede Reflexion den Schreibprozess unterbricht und damit tendenziell ineffizienter macht. Das nicht mehr gewollte Komma stellt somit wohl eine explizite(re) schriftsprachliche Handlung dar. Dies macht es insofern untersuchenswert, als die Frage nach dem Grund für die Streichung wiederum zu Ansätzen führen könnte, die erklären, welche potentiellen Muster oder Strategien die Schüler:innen in Bezug auf das Komma einsetzen. Damit stellt die vorliegende Untersuchung der in der deutschdidaktischen Forschung recht beliebten Befragung per Interview oder der eher in der psycholinguistischen Tradition stehenden Methode des Eye-Trackings (Wienberg 2023) einen gebrauchsbasierten Zugang an die Seite, der methodisch selbstredend keine Innovation darstellt. Vielmehr geht es darum, aus den durch die Schrift materialisierten und auf diesem Wege tradierten Handlungen der Schüler:innen, die in hohem Umfang vorhanden sind, metapersonale Regularitäten abzuleiten. Davon verspricht sich die deutschdidaktische Forschung wiederum Erkenntnisse, welche für eine effektivere Vermittlung der Kommasetzung genutzt werden können, die nach wie vor dringend nötig ist, da das Komma selbst Abiturient:innen vor die größte orthographische Hürde stellt (Fuhrhop/Romstadt 2021, Ransmayr 2021).

Da es zum nicht mehr gewollten Komma bisher keinen Forschungsstand gibt und der allgemeine Forschungsstand zum Komma in verschiedenen Arbeiten bereits überblicksartig dargestellt ist (Müller 2007, Sappok 2011, Berg/Romstadt 2021), verzichtet der

³ Ein lockerer Unterricht, mit vielen Filmen, kommt bei den Schülern sehr gut an~~x~~ und führt ebenfalls zu Bonuspunkten bei der Benotung. Anmerkung: In der Argumentation ging es um Noten für Lehrkräfte.

vorliegende Beitrag auf eine notwendigerweise zu oberflächliche Darstellung bisheriger Untersuchungen, wenngleich die Ergebnisse dieser Arbeiten zwangsweise Eingang finden werden. Stattdessen folgt auf die Erläuterung der *Forschungsfragen* eine ausführliche Darstellung der *Untersuchungsmethodik*, bevor *Ergebnisse* präsentiert sowie *diskutiert* und mit Blick auf *didaktische Folgen* dargestellt werden und ein abschließendes *Fazit* eine Bewertung der gewonnenen Erkenntnisse vornimmt.

2 Forschungsfragen

Zunächst ist die Frage nach der Frequenz des Phänomens *gestrichenes Komma* zu klären. Denn bei Forschungsdesideraten ist es nicht unwahrscheinlich, dass diese aus gutem Grund bisher keine Beachtung fanden. Die erste Forschungsfrage lautet daher:

FF1: Wie viele Proband:innen streichen Kommas in eigenen Texten?

Weiter ist von Interesse, ob die beiden sich daraus ergebenden Gruppen (Komma-Streicher vs. Komma-Nichtstreicher) hinsichtlich ihrer Kompetenz unterscheidbar sind. Wenn das Streichen eines Kommas eine explizite schriftsprachliche Handlung mit reflexiver bzw. metakognitiver Vorarbeit bildet, kann vermutet werden, dass die Proband:innen, welche Kommas streichen, auch grundsätzlich eher mehr Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand richten. Es bleibt die Frage, ob sie damit auch erfolgreicher (im Sinne von normkonformer) handeln. Die zweite Forschungsfrage stellt sich entsprechend wie folgt:

FF2: Sind Proband:innen, die Kommas streichen, tendenziell kommakompetenter?

Um so etwas wie Kommakompetenz zu bestimmen, wird häufig die Norm zurate gezogen (Kritik daran üben u. a. Fürstenberg (2023), Müller (2007), Sappok (2013)). Es drängt sich mit Blick auf die Kompetenz der Proband:innen daher die Frage auf, ob die vollzogene Handlung wie in Abbildung 1 aus der Perspektive der Norm angemessen ist. Entsprechend wird folgende Frage untersucht:

FF3: Wie erfolgreich streichen Proband:innen Kommas in ihren eigenen Texten?

Abschließend stellt sich für gestrichene Kommas die Frage, welche Kommas das eigentlich sind, die gestrichen werden. Dahinter steckt die Vermutung, dass es in den Texten der Schüler:innen (mehr oder weniger) saliente Merkmale gibt, welche die Proband:innen dazu bringen, ein Komma doch wieder aus dem Text zu tilgen. Daher wird abschließend gefragt:

FF4: Wo streichen Proband:innen Kommas?

Die Offenheit von Forschungsfrage 4 deutet schon an, dass hierzu eine ebenso freie Untersuchungsmethodik notwendig ist. Die Studie ist somit explorativ und damit bewusst hypothesengenerierend angelegt, um auch zu prüfen, ob das nicht (mehr) gewollte Komma überhaupt ein ergiebiger Forschungsgegenstand ist. Gleichwohl lässt es der Forschungsstand rund um (nicht) gesetzte Kommas zu, Hypothesen vorab zu formulieren, die sich im vorliegenden Beitrag als Variablen (s. 3.3) wiederfinden.

3 Methodik

Die Untersuchung arbeitet mit einem Teil der Daten, welche für Fürstenberg (2023) erhoben wurden. Daher sind die Stichprobe und einige Variablen der vorliegenden Untersuchung identisch, die Codierung wurde aber getrennt vorgenommen.

Da es bisher keine Untersuchungen zu gestrichenen Kommas gibt, war die Methodik erkenntnisgewinnend angelegt (s. Codierung). Forschungsmethodologisch handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine explorative quantitative Studie (exploratory study), deren Ziel die Explorierung eines Forschungsgegenstandes zur Hypothesen- bzw. Theoriebildung ist (Döring et al. 2016: 612). Für die Auswertung der Daten werden sowohl deskriptiv-statistische als auch inferenz-statistische Methoden angewendet, die jedoch nicht als Hypothesentest fehlinterpretiert werden dürfen (Döring et al. 2016: 621). Die eingesetzten statistischen Verfahren dienen also nicht einem „Signifikanztest auf Probe“ (Döring et al. 2016: 627), sondern sollen im Gegenteil eher eine inhaltliche Basis für zukünftige Studien vorbereiten, indem die formulierten Fragen exemplarisch untersucht werden.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 681 Proband:innen, welche zum Zeitpunkt der Datenerhebung die 8. und 9. Jahrgangsstufe von 37 Klassen an 8 bayerischen Gymnasien besuchten. Die Gründe für die Fokussierung auf diese Schulart und das Alter der Proband:innen sind in Fürstenberg (2023: 38–42) nachzulesen, für diese explorative Studie aber auch eher zweitrangig.

3.2 Korpus

Das Textkorpus enthält 681 von Schüler:innen für einen großen schriftlichen Leistungsnachweis geschriebene Texte. Da es sich um in einer authentischen Prüfungssituation geschriebene Texte handelt, was mit Blick auf die ökologische Validität der Daten unverzichtbare Vorteile mit sich bringt, hatten die Schüler:innen für die Prüfung, in der selbstverständlich die Kommasetzung nicht im Zentrum stand, zwischen 90 und 120 Minuten Zeit (vgl. ebd.: 57 für weiterführende Hinweise). Ein Nachteil dieses Korpus liegt darin, dass keine Kontrolle über die letztendlich drei unterschiedlichen Textsorten (erweiterte Inhaltsangabe, Erörterung, Sachtextanalyse) und auch über die Länge der Texte möglich war. Dieser Kontrollverlust ist jedoch ebenfalls mit dem Vorteil (für den Schulalltag) authentischer Texte begründbar, welche von den Schüler:innen durch die

anstehende Benotung auch möglichst gut und damit u. a. normkonform erstellt werden sollten. Die Schriftstücke wurden erst nach dem Scannen durch den Untersuchungsleiter von der jeweiligen Lehrkraft korrigiert und benotet. Die Scans wurden von vier studentischen Hilfskräften in einen maschinell lesbaren Text transkribiert (vgl. ebd.: 59). Für die vorliegende Untersuchung ist die Auswertung gescannter Texte zudem nicht optimal, da im Nachhinein nicht nachvollzogen werden kann, wann und vor allem ob Schüler:innen ein Komma (bspw. mit einem Tintenlöschstift) strichen. Für diese so getilgten Stellen ist diese Studie blind und daher ist die Antwort auf Forschungsfrage 1 auch eher als konservative Schätzung zu betrachten, die nach oben zu korrigieren wäre. Darüber hinaus ist nicht immer zweifelsfrei zu klären, ob ein Komma wirklich gestrichen werden sollte oder nicht, weil bspw. die graphische Realisation der Streichung nicht eindeutig genug ist.⁴ Für zukünftige Studien sind daher schreibprozessüberwachende Datenerhebungen zu empfehlen, die nicht nur für das gestrichene Komma günstiger sind, sondern darüber hinaus auch wichtige Erkenntnisse liefern könnten, wann welche Interpunktionszeichen (nicht) gesetzt werden.

3.3 Codierung der Variablen

Für jede vom Untersuchungsleiter mit MAXQDA (Verbi Software 2019) annotierte Kommastelle, welche die Zeilen einer aus dem Programm exportierten Tabelle bildet, codierte der Untersuchungsleiter in Spalten Metadaten und potenzielle Einflussfaktoren (Variablen), um die jeweilige Stelle adäquat beschreibbar zu machen. Dabei teilen sich die zu besprechenden Variablen in zwei Gruppen: deduktive und induktive Variablen. Deduktive Variablen wurden vorab festgelegt, um konkrete Forschungsfragen auf Grundlage bereits vorhandener Theorien zu untersuchen. Induktive Variablen wurden während des Codierens anhand einer Kommastelle entdeckt und in einer neuen Spalte festgehalten.

Beim Codieren einer neuen induktiven Variable wurden zunächst die vorangegangenen Kommastellen auf die Ausprägung innerhalb dieser Variable überprüft. Für nachfolgende Kommastellen wurde die neue Variable entsprechend gleich mitcodiert. Dieser rekursive Prozess, der eine Mischung aus *Bottom-up*- und *Top-down*-Kategorisierungen ist, eignet sich deshalb so gut, weil bisher nicht geklärt ist, welche Variablen das Streichen eines Kommas auslösen (könnten). Dieses Vorgehen deutet auch schon die theoretische Prämisse an, welche dieser Methode zugrunde liegt: Die vorzustellenden Variablen sollen klären, warum ein Komma an dieser Stelle auftaucht bzw. gestrichen wurde. Da nur handgeschriebene Texte und keine prozessbegleitenden Daten die Grundlage bilden, ist die Annahme nicht unheikel, man könnte anhand von schriftsprachlich erzeugten Produkten im Nachhinein auf kognitive Vorgänge schließen. Das nachträgliche Befragen muss allerdings ebenfalls als unscharfe Repräsentation gelten (van Someren et al. 1994: 21). Auch der derzeit beste Kompromiss, die Methode Lautes Denken, würde diese kognitiven Vorgänge ebenfalls nur unscharf wiedergeben (Beyer/Gerlach 2018: 88). Einen positiven Zusammenhang zwischen kognitiven Re-

4 Schüler:innen scheinen teilweise dazu zu tendieren, diese Unklarheit bewusst hervorzurufen, was für Korrektur wie auch Codierung Probleme verursacht.

präsentationen und realisierten Textkompetenzen weisen bspw. Becker-Mrotzek et al. (2014) nach (zit. nach Langlotz (2018: 364)), wenngleich dies nur zeigt, dass hier ein Zusammenhang bestehen kann. So kam es auch während der Codierung durchaus zu Unklarheiten ob konfligierender Hypothesen, warum ein Komma an einer Stelle gestrichen worden sein könnte:

- (1) **Ein nächstes Argument für das Mittelmeer als guter Urlaubsort_[X] ist, dass es ganz in der Nähe ist da manche manche Länder sogar in Europa sind aber die Länder die nicht in Europa sind sind auch sehr nahe.* (18, Pos. 13) [Proband:in, Satznummer]

An der markierten Stelle kommen mindestens drei Annahmen infrage, weshalb das Komma an dieser Stelle nachträglich wieder gestrichen wurde: Es wäre erstens möglich, dass das direkt anschließend gesetzte Komma einen Einfluss auf die Streichung gehabt hat, wobei unklar ist, wann dieses gesetzt wurde. Der Testperson könnte das gestrichene Komma also lediglich um ein Wort verrutscht sein (s. dazu auch Sappok (2013)).

Ein zweiter und in der Forschung überaus beliebter Grund für eine Handlung zum Komma an dieser Stelle ist die linearstrukturelle Positionierung: Das gestrichene Komma steht am rechten Rand des Vorfelds, das als besonders beliebt bzw. anfällig für unzulässige Kommas gilt, wenngleich sich die tatsächliche Realisierung in authentischen Texten mehr als begrenzt erweist (Fürstenberg 2023: 153, 185, Berg et al. 2020: 98). Möglicherweise sind sich Schreiber:innen aber dieser Tendenz mehr oder weniger bewusst und deshalb wurde dieses Komma gestrichen.

Ein im Rahmen der Vorfeldkomma-Theorie häufig geäußelter dritter Grund ist die Komplexität der Struktur im Vorfeld (Berg et al. 2020: 88), also hier der Umstand, dass das Komma an der Grenze gleich dreier ineinander verschachtelter Phrasen steht: **_[NP]Ein nächstes Argument_[PP]für das Mittelmeer_[AP]als guter Urlaubsort_[AP]_[PP]_[NP] ... Insbesondere Präpositionalphrasen werden ebenfalls gerne kommatiert, aber da das entsprechende öffnende Komma (vor: *für das Mittelmeer*) fehlt, wurde auch dieses Komma wieder gestrichen.*

Eine abschließende Antwort ist nicht möglich, aber die theoretische Diskussion soll einen ganz zentralen Umstand deutlich machen: Es lassen sich zu den meisten Kommas, seien sie nun gestrichen, gesetzt oder vergessen, verschiedenste intra- und extrapersonale Theorien bilden, warum sie den entsprechenden Status aufweisen. Insofern ist es für eine Untersuchung dieser Kommastellen stets ratsam, möglichst viele Theorien bzw. Variablen zu integrieren, die möglicherweise sogar parallel wirken. Daher werden in der Folge eine ganze Reihe an Variablen inklusive ihrer Ausprägungen und Herausforderungen bei der Codierung dargestellt.

Die deduktiven Variablen dienen der Beantwortung der ersten drei Forschungsfragen und setzen sich aus proband:innen- sowie kommastellenspezifischen Variablen zusammen: *ID*, *PROBAND:IN*, *KOMPETENZ* und *NORM*. Die ersten beiden Variablen sind Metavariablen und helfen bei der eindeutigen Identifizierung einzelner Stellen und der Zuweisung zu einer Testperson. Ferner wird die *KOMPETENZ* mithilfe eines Scores angegeben, um Forschungsfrage 2 bedienen zu können. Die Kompetenzberechnung erfolgte auf Grundlage des gesamten Textes. In Fürstenberg (2023: 110–121) ist

detailliert dargelegt, wie dieser Wert zustande kommt. Die grundsätzliche Idee dieses Kommascores ist es, neben der Frage, wie viele Kommas richtig oder falsch (nicht) gesetzt wurden, auch zu berücksichtigen, wie schwierig die Kommastellen waren. Das ist in freien Texten überaus komplex, da die Kommastellen nur schwer vergleichbar gemacht werden können. Daher wurde auf Grundlage der untersuchten Variablen mittels eines eigens entwickelten Algorithmus die Schwierigkeit für jede Kommastelle geschätzt und in die Berechnung aufgenommen. Für die vorliegende Studie ist lediglich von Relevanz, dass es sich um eine metrisch skalierte Variable im Intervall [0, 1] handelt und gestrichene Kommas nicht in die Kompetenzschätzung einbezogen wurden. Die Variable NORM weist drei Ausprägungen auf, die wie folgt gelesen werden können. Das an dieser Stelle gestrichene Komma ist obligatorisch (2) (und damit fälschlicherweise gestrichen), unzulässig (3) (und damit korrekt gestrichen) bzw. fakultativ (4) (und damit zwar korrekt, aber nicht notwendigerweise gestrichen)⁵:

- (2) *Eines Tages erinnert er sich an seinen Traum nach Amerika zu reisen_[X] und war fest überzeugt dies durchzusetzen.* (799, Pos. 3)
- (3) *Doch Herr Schwamm_[X] erklärt, dass dies nicht der Fall sei* (809, Pos. 11)
- (4) *Außerdem versucht er_[X] sich selber von der Richtigkeit seiner Taten zu überzeugen und meint, er hätte richtig gehandelt.* (73, Pos. 9)

Das getilgte Komma in Satz (2) ist obligatorisch zu setzen, da die Infinitivkonstruktion (*nach ... zu reisen*), bei der auch das öffnende Komma (*nach: Traum*) fehlt, von einem Substantiv (*Traum*) abhängt, damit in den Hauptsatz I (*Eines Tages ...*) eingebettet und mit einem öffnenden sowie schließenden Komma zu markieren ist. Das gelöschte Komma in Satz (3) hingegen ist dort unzulässigerweise eingefügt worden, weil nach dem System (z. B. Primus (1993)) bzw. dem Amtlichen Regelwerk (AR) keine Struktur an dieser Stelle ein Komma fordern kann bzw. darf. Satz (4) enthält an der markierten Stelle ein getilgtes Komma, das die Öffnung einer Infinitivgruppe markiert, welche wiederum kein Bezugsobjekt in ihrem Hauptsatz enthält. Sie war damit fakultativ durch ein Komma markierbar. Im Gegensatz zu den beiden letzten Fällen stellt das Streichen in Satz (2) einen normwidrigen Eingriff in den Satz dar – produziert also (nachträglich) einen Fehler.

Es sei an dieser Stelle noch auf zwei auslegungswürdige Fälle des Amtlichen Regelwerks eingegangen, welche für die Interpretation des AR (2018) in Form der Variable NORM relevant sind: Der Satz aus Abbildung 1⁶ enthält neben dem gestrichenen Komma noch zwei weitere Kommas, welche eine Präpositionalphrase einrahmen. Es ist nur schwer von der Hand zu weisen, dass die Testperson damit an dieser Stelle das Präpositionalattribut *mit vielen Filmen* herausstellen möchte. Fraglich hingegen ist, ob das AR (2018) diese Kommatisierung auch goutiert, da beispielsweise Dauberschmidt (2016: 187) solche Fälle der Kommasetzung als normwidrig beurteilt. In §78 des AR (2018) wird festgehalten: „Oft liegt es im Ermessen des Schreibenden, ob er etwas mit

5 Zur Differenzierung von Obligatorik und Fakultativität im Besonderen vgl. die Einleitung i. d. B. Die Obligatorik ergab sich auf Grundlage der zum Zeitpunkt der Datenerhebung zugrundeliegenden Norm.

6 *Ein lockerer Unterricht, mit vielen Filmen, kommt bei den Schülern sehr gut an_[X] und führt ebenfalls zu Bonuspunkten bei der Benotung.*

Komma als Zusatz oder Nachtrag kennzeichnen will oder nicht.“ Der erste Beispielsatz hierzu lautet: „*Die Fahrtkosten(,) einschließlich D-Zug-Zuschlag(,) betragen 25,00 Euro.*“ Damit wird – analog zum Satz in Abbildung 1 – ebenfalls ein Präpositionalattribut zu einem Substantiv im Vorfeld herausgestellt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass solche Fälle als fakultativ bewertbar sind. Ferner ist in Abbildung 1 ein Fall zu finden, welcher § 73 des AR (2018) adressiert. Dieser Paragraph regelt, dass man zwischen „selbständigen Sätzen, welche durch *und* [...] verbunden sind“, ein Komma setzen kann. Die Beispielsätze unter dem Paragraphen legen nahe, dass nach dem AR (2018) zur Selbstständigkeit eines Satzes neben dem Vorhandensein eines Prädikats auch ein graphisch realisiertes und damit koordinationselliptisch nicht getilgtes Subjekt notwendig ist.⁷ Insofern werden in der vorliegenden Untersuchung auch nur solche Fälle als fakultativ bewertet, bei denen tatsächlich ein eigenes Subjekt (*Das Gespräch, der Vater*) realisiert wurde:

- (5) *Das Gespräch mit ihrem Vater gefällt ihr nicht_[X] und der Vater fängt an über sein neues Auto zu reden.* (429, Pos. 7)

Nach den deduktiven Variablen (*ID*, *PROBAND:IN*, *KOMPETENZ* und *NORM*) werden die induktiven Variablen in der Reihenfolge ihrer Genese aufgelistet und erklärt:

SIGNALWORT

Der sich in Abbildung 1 aufdrängende Erklärungsfaktor für das Streichen des Kommas ist in der ersten induktiven Variable verarbeitet: Mit der Hypothese, dass Signalwörter⁸ einen Einfluss auf die Handlungen rund um das Komma bei Schreiber:innen haben, reiht sich diese Arbeit in eine lange Forschungstradition ein: Insbesondere „positive“ Signalwörter finden dabei Beachtung, wie z. B. die Subjunktion *dass* (Fuhrhop/Romstadt 2021: 197–198).⁹ Für das gestrichene Komma sind sie aber theoretisch insofern weniger relevant, als diese Wörter ja eher als Signale für ein zu setzendes Komma gelten und damit eigentlich eine Streichung blockieren sollten. Stattdessen sind es die von Ramers (2005: 57) als „negative“ Signalwörter bezeichneten additiven bzw. alternativen Konjunktionen (Duden 2022: §§ 1481–1482) wie *und*, *oder*, *sowie*, die für diesen Beitrag von besonderem Interesse sind. Wie auch in Abbildung 1 ist dabei zu erwarten, dass Kommas vermehrt vor diesen negativen Signalwörtern gestrichen werden. Neben der Tatsache, dass Kommastellen vor diesen Wörtern grundsätzlich wenig frequent auftreten (Fürstenberg 2023: 176), wird in Schulbüchern und ganzen

7 Fälle wie diese, in denen die (fakultative oder obligatorische) Kommasetzung auf die graphische Realisierung fakultativer Satzbestandteile zurückgeführt wird, sind so problematisch wie schwierig zu vermeiden. So verweist § 75(3) des AR (2018) auf das Vorhandensein eines Korrelats für die obligatorische Kommatierung von Infinitivgruppen, das jedoch bei vielen Verben, die eine Präposition regieren, nur fakultativ zu realisieren ist: *Ich hoffe (darauf) /bitte (darum), Sie bald wiederzusehen.* Je nachdem, ob das Korrelat *darauf/darum* graphisch realisiert wird oder nicht, sieht das AR (2018) das Komma als obligatorisch oder fakultativ an. Das ist (nicht nur) didaktisch problematisch, weil es beliebig wirkt.

8 Als solche werden all jene Wörter codiert, welche direkt hinter dem Komma stehen. Zwei aufeinanderfolgende Prädikate, die direkt aufeinander folgen, bilden eine Ausnahme sowie (in diesem Korpus überaus seltene) komplexe Signalwörter wie z. B. Präposition + Relativwort (*Die Textstellen, in denen steht ...*).

9 In der vorliegenden Untersuchung findet sich die Subjunktion *dass* fünf Mal, wobei drei der Fälle normwidrig als **das* verschriftlicht wurden. An drei Stellen (davon zwei mit *das*) wird ein obligatorisches und an zwei Stellen ein unzulässiges Komma gestrichen.

Schulbuchreihen noch zu häufig darauf verwiesen, dass bspw. *und* ein Komma blockieren würde (Diekhans/Fuchs 2021: 374, Finkenzeller/Wagener 2018: 301, 2019: 273, Nutz 2016: 299, 2018: 303, 2019: 299, 2020: 235, 2021: 312, 2022: 312, Ramin/Zimmer 2017: 253, Zimmer 2018: 256, 2019: 300). Dieser unsystematische und daher auch wenig zielführende Hinweis könnte entsprechend Auswirkungen auf die Frequenz von gestrichenen Kommas vor *und*, *oder*, *sowie* etc. haben.

TOPOLOGIE

Diese Variable hebt auf die in der Forschung überaus beliebte These ab, dass die linearstrukturelle Abfolge des Satzes einen Einfluss auf die Kommasetzung von Schreiber:innen habe (Berg et al. 2020, Hochstadt/Olsen 2016, Reiner 2022, Rössler 2017). Die Variable *TOPOLOGIE* vereint Informationen über zwei topologische Sachverhalte: Einerseits wurde codiert, in welchem linearstrukturellen Bereich sich das gestrichene Komma befindet, wobei hier fünf Ausprägungen unterschieden werden: *Vorfeld*, *Linke Satzklammer*, *Mittelfeld*, *Rechte Satzklammer* und *Nachfeld*. Weitere mögliche Positionen wie die Anschlussposition, das linke Außenfeld, Vorvorfeld oder das rechte Außenfeld (Duden 2022: 54) kamen entweder nicht vor oder wurden durch die zweite codierte Information wiedergegeben, die *LAGE*. Mit *LAGE* wurde codiert, ob sich eine Kommastelle am *Anfang*, in der *Mitte* oder am *Ende* eines Feldes oder einer Satzklammer befindet. Untersucht wird damit, ob eine Tendenz nachweisbar ist, dass die Proband:innen eher am Anfangs- oder Endrand bzw. in der Mitte bestimmter topologischer Positionen aktiv wurden. Bei der Codierung scheinen sich notwendigerweise der *Anfang* von *Mittel-* und *Nachfeld* sowie das *Ende* von *Linker* und *Rechter Satzklammer* zu überschneiden, da die Felder an die Grenzen der Satzklammern anschließen. Es sind jedoch nicht immer alle Felder bzw. Klammerpositionen besetzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Tabelle 1: Beispielsatz für die Trennung von RSK und Vorfeld.

	Anschlussposition	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	
Hauptsatz 1		#*Die Dame	lädt	Betty aufessen	ein x]		
Hauptsatz 2	<u>und</u>	das	nimmt	die Dame	an.		(389, Pos. 11)

Das gestrichene Komma befindet sich am rechten Rand der rechten Satzklammer zwischen der Verbpartikel *ein*_{|x]} sowie der Konjunktion *und*. In diesen Fällen wurde das gestrichene Komma am rechten Rand und damit am *Ende* der *Rechten Satzklammer* codiert, und zwar schlichtweg deshalb, weil das folgende *Nachfeld* nicht besetzt ist und es damit recht unwahrscheinlich ist, dass dieses die Streichung ausgelöst hat. In anderen Fällen wiederum, in denen das *Nachfeld* besetzt ist, wurde entsprechend der *Anfang* als *Position* und das *Nachfeld* als *Topologie* codiert. Dahingegen wurden – der Theorie des Vorfeldkommata folgend – Kommas zwischen *Vorfeld* und *Linker Satzklammer* dem *Ende* des *Vorfelds* zugerechnet und Kommas am *Ende* der *Linken Satzklammer* dem *Anfang* des *Mittelfelds*. Dadurch ist besonders die *Linke Satzklammer* nur selten

vertreten (s. Abb. 3), da diese selten komplex ist, also meist aus nur einem Wort besteht und daher sehr selten in der *Mitte* ein Komma aufweist. Anders sieht es bei der rechten Satzklammer aus, die häufiger komplex ist.

SYSTEM

Diese Variable bezieht sich auf die in der Interpunktionsdidaktik überaus populäre Idee von Primus (1993), dem Komma drei Arten (*Satzgrenze*, *Koordination*, *Herausstellung*) zuzuweisen. Damit ist die Hypothese verbunden, dass die meisten gestrichenen Kommas an Satzgrenzen auftauchen werden, da über alle empirischen Untersuchungen hinweg das Satzgrenzenkomma mit Abstand die höchste Frequenz, aber auch den höchsten relativen Fehleranteil aufweist.

MOTIVATION

Die *MOTIVATION* eines Kommas ist ein Phänomen, auf das zuerst Hüttemann (2021) hinweist und das in Fürstenberg (2023: 76–85) sowie Fürstenberg (i. V.) ausführlicher dargestellt wird, mit all seinen (teilweise problematischen) Implikationen für die Erforschung des Kommas. *MOTIVATION* sei an dieser Stelle nur knapp definiert als Anzahl derjenigen syntaktischen Strukturen (neben (Teil-)Sätzen können das auch Wortgruppen sein), die an einer Kommastelle ein Komma fordern. Da in komplexen Satzgefügen auch mehrere syntaktische Strukturen ein Komma fordern können, ist *MOTIVATION* eine ordinal skalierte Variable, kann also im Grad variieren. Es gibt folglich manchmal mehr als einen syntaktischen Grund, ein Komma an derselben Stelle zu setzen:

- (6) *#Am nächsten Morgen, als der Vater aufwacht, bemerkt er, dass er den Frühzug nicht mehr schafft_[X] daher geht er ziemlich enttäuscht nach Hause.* (823, Pos. 19)¹⁰

Das normwidrig gestrichene Komma müsste aus zwei syntaktischen Gründen dort stehen, es ist also doppelt motiviert. Der erste Grund ist das Ende des Objektnebensatzes (*dass ... schafft*), der in den Hauptsatz I eingebettet ist – das Komma markiert folglich das Ende eines Nebensatzes. Darüber hinaus kennzeichnet es aber noch eine weitere Satzgrenze, da mit *daher* ein zweiter Hauptsatz auf gleicher Hierarchieebene wie Hauptsatz I (*Am nächsten ... schafft*) angeschlossen wird; das Komma markiert folglich auch die Koordination zweier Hauptsätze – es ist doppelt motiviert. Für die Codierung einzelner Kommastellen ist dieser Umstand nicht unproblematisch, denn es muss die Frage beantwortet werden, zu welcher der Strukturen das Komma nun gerechnet wird, was also codiert wird: entweder ein schließendes oder ein koordinierendes Satzgrenzenkomma, das entweder am Ende eines Nebensatzes oder zwischen zwei Hauptsätzen steht. Die vorliegende Untersuchung nutzt bei der Codierung von doppelt motivierten Kommas in der Datenmatrix zwei Kommastellen/Zeilen. Dadurch können beide syntaktischen Gründe für dieses Komma codiert werden und es gehen keine Informationen verloren. Der „Nachteil“ an dieser Vorgehensweise ist, dass man trennscharf zwischen Komma

¹⁰ Die hochgestellte Raute <#> wird mit Fürstenberg (2023: 71 f.) als Orthographie-Pflaster stets dann eingesetzt, wenn in Beispielsätzen orthographische Fehler auftreten. Damit wird das Problem umgangen, dass ungrammatische Sätze, die mit dem Asterisk <#> markiert werden, und fragliche Sätze, die mit einem hochgestellten Fragezeichen <?> eingeleitet werden, nicht deckungsgleich mit Sätzen sind, welche orthographische Fehler enthalten.

und Kommastelle unterscheiden muss: Es liegen an der markierten Stelle in Satz (6) ein Komma und zwei Kommastellen vor. Insbesondere mit Blick auf Forschungsfrage 4, wo Proband:innen ein Komma streichen, überwiegt für grammatische Textanalysen aber eindeutig der Vorteil der Mehrinformation. Hinzu kommt, dass bei der Analyse von Kommas im Nachhinein auch nie zweifelsfrei zu klären ist, welche Struktur die Person markieren wollte. Daher wurde stets das codiert, was mehr oder weniger eindeutig aus der Struktur heraus erkennbar ist:

- (7) *#Nachdem er alle Folgen des Unfalls, für alle Beteiligte findet, versucht er sich zu beruhigen_[X] aber dabei entdeckt er, dass seine Motorhaube komplett zerstört ist.* (92, Pos. 6)

Obligatorisch ist an dieser Stelle die Markierung der syndetischen Koordination der Hauptsätze. Möglicherweise wollte die Testperson hier aber auch das Ende der Infinitivgruppe (*sich zu beruhigen*) markieren, was im Nachhinein so aber kaum zu belegen ist, zumal das zum Zeitpunkt der Datenerhebung fakultative, öffnende Komma vor *sich* fehlt. Fälle wie diese zeigen, auf welch dünnem Eis sich zeitlich nachgestellte Analysen von Texten bewegen. Nicht nur deshalb ist es bei Untersuchungen der vorliegenden Art so zentral, Mehrfachmotivation zu codieren.

Die Codierung erfolgte innerhalb einer Woche nur durch den Untersuchungsleiter und ist daher nicht als objektiv zu bewerten, wohl aber reliabel: So zeigte eine Überprüfung von 50 randomisiert ausgewählten Stellen, die einen Monat später durchgeführt wurde, dass die Übereinstimmungsgenauigkeit der Codierung (DFG-Fachkollegium 104 2019: 20–22) bei 97 % liegt. Auch die statistisch besser abgesicherte Überprüfung der Intra-Rater-Reliabilität (Gwet 2014: 4) mithilfe von Cohens Kappa kann mit (Cohen 1960: 40) einem $\kappa = 0.9^{11}$ auf Grundlage der Bewertungen von Landis/Koch (1977: 165) als fast perfekt bezeichnet werden.

4 Ergebnisse

4.1 Wie viele Proband:innen streichen Kommas in eigenen Texten?

Im Textkorpus finden sich $N = 365$ Kommas (an $N = 371$ Kommastellen), die Schüler:innen vor der Abgabe ihres Textes wieder gestrichen haben. Von den $N = 681$ Klassenarbeiten der Stichprobe wurden in $N = 217$ unterschiedlichen Texten nicht mehr gewollte Kommas annotiert – damit streichen rund 32 % der Proband:innen ($N = 217$) ein Komma aus ihrem Text. Dies muss mit Blick auf die folgenden Ergebnisse berücksichtigt werden, die sich zu großen Teilen nur noch auf diese Teilstichprobe derjenigen Texte bezieht, in denen überhaupt gestrichene Kommas vorkommen. Zu beachten ist zudem, dass durch die Erhebungsmethode (vgl. Abschnitt 3.3) davon auszugehen ist, dass eher mehr Kommas gestrichen wurden.

¹¹ Berechnet in R (R Core Team 2022) mit der Funktion *CohenKappa()* aus dem *DescTools*-Paket (Signorell et al. 2020). Der Wert wurde ursprünglich zur Testung der Inter-Rater-Reliabilität herangezogen, kann aber auch für diesen Anwendungsfall genutzt werden und ist im Intervall [0,1] skaliert, wobei 1 eine perfekte Übereinstimmung andeutet.

4.2 Sind Proband:innen, die Kommas streichen, tendenziell kommakompetenter?

Im Mittel streichen die Proband:innen, wenn sie denn Kommas überhaupt tilgen, 1,7 Kommas pro Text ($SD = 1,17$, $MIN = 1$, $MAX = 7$). Zur Untersuchung von Forschungsfrage 2 nach einem Zusammenhang von Kompetenz und dem Umstand, dass überhaupt ein Komma gestrichen wurde, dienen die folgenden Boxplots:

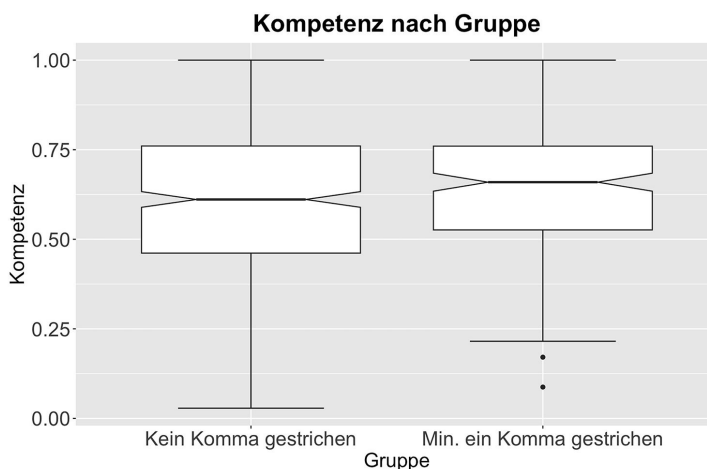


Abbildung 2: Kommakompetenz nach Gruppe

Abbildung 2 zeigt zwei gekerbte Boxplots, die auf der x-Achse nach denjenigen Schüler:innen gruppiert sind, welche in ihrem Text überhaupt kein Komma gestrichen haben ($n = 464$), und den 217 Schüler:innen, die hier im Fokus stehen, Kommas also in ihren Texten gestrichen haben. Auf der y-Achse ist die mit dem Kommascore geschätzte KOMPETENZ angetragen. Der Vergleich der Mediane zeigt, dass die KOMPETENZ der Schüler:innen, die mindestens ein Komma in ihrem Text gestrichen haben, höher liegt ($MA = 0,66$) als die der anderen Gruppe ($MA = 0,61$). Die auf die Mediane zulaufenden Einkerbungen können bei Gruppenvergleichen wie dem vorliegenden dabei helfen, signifikante Unterschiede auszumachen: Überschneiden sich die Öffnungen der Einkerbungen bei den zu vergleichenden Gruppen nicht, so deutet dies darauf hin, dass die Mediane der beiden Gruppen signifikant unterschiedlich sind. In Abbildung 2 überschneiden sich die Einkerbungen ganz knapp nicht. Der Welch-t-Test, der für Mittelwertvergleiche zweier unterschiedlicher Gruppen herangezogen wird, gibt ebenfalls einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte aus ($p = 0,002956$) und zeigt damit, dass zwischen den beiden Gruppen ein signifikanter Unterschied besteht. Schüler:innen, die mindestens ein Komma in ihrem Text gestrichen haben, sind somit im Durchschnitt auch kompetenter im Umgang mit diesen.

Ausgehend von diesem Befund scheint es möglich, dass die Kompetenz der Schüler:innen positiv mit der Anzahl gestrichener Kommas in Zusammenhang gebracht werden kann. Dieser Frage geht die folgende Tabelle nach:

Tabelle 2: Mittlere Kompetenz nach Anzahl gestrichener Kommas

Anzahl gestrichener Kommas	Anzahl Personen	mittlere Kompetenz	SD
1	130	0.65	0.18
2	49	0.63	0.18
3	24	0.69	0.2
4	9	0.6	0.11
5	2	0.6	0.08
6	1	0.78	NA
7	2	0.54	0.43

Tabelle 2 gruppiert die Proband:innen, welche Kommas gestrichen haben, danach, wie viele Kommas sie gestrichen haben, und gibt für jede dieser 7 Gruppen an, wie viele Personen das sind und wie hoch die mittlere Kompetenz ist. Zunächst ist festzuhalten, dass erwartungskonform die Anzahl gestrichener Kommas negativ mit der Anzahl an Personen korreliert ist. Gerade die „Gruppen“ ab 3 gestrichenen Kommas enthalten überaus wenige Proband:innen, was die Aussagekraft über die Kompetenz massiv einschränkt. Insofern ist eine Angabe einer möglicherweise positiven Korrelation der Anzahl gestrichener Kommas und der mittleren Kompetenz nur schwer möglich. Es kann unabhängig davon auch keine eindeutige Tendenz dafür herausgearbeitet werden, dass die Schreiber:innen kompetenter sind, je mehr Kommas sie streichen.

4.3 Wie erfolgreich streichen Proband:innen Kommas in ihren eigenen Texten?

Mit Blick auf Forschungsfrage 3 rückt die Variable *NORM* ins Zentrum des Interesses. Die folgende Tabelle listet neben den drei Ausprägungen der Variable *NORM* zur besseren Lesbarkeit zusätzlich noch eine Einschätzung darüber, ob das Streichen, also die Handlung, normkonform oder -widrig ist:

Tabelle 3: Anzahl gestrichener Kommas nach *NORM*

Handlung	NORM	Anzahl Kommastellen	Anteil Kommastellen
normwidrig	obligatorisch	90	24%
normkonform	unzulässig	208	56%
normkonform	fakultativ	73	20%

An 76 % ($N = 281$) der Kommastellen ist die Handlung, das dort ansässige Komma zu streichen, normkonform – an 56 % notwendig. Der Großteil dieser Handlungen bezieht sich also auf normkonform gestrichene, da sonst unzulässig eingefügte Kommas. Es werden mit 24 % der Kommastellen nur an 90 Stellen Kommas gestrichen, die obligatorisch zu setzen sind. Die genauere Untersuchung dieser Stellen mithilfe der folgenden Variablen wird Aufschluss darüber geben, an welchen Stellen gestrichen wurde.

4.4 Wo streichen Proband:innen Kommas?

Um dem explorativen Ansatz der Untersuchung Rechnung zu tragen, wurden weitere Variablen und Auffälligkeiten codiert, die hier der Vollständigkeit halber mit Beispielen gezeigt werden, aber mit Blick auf die Verteilungen keine Auffälligkeiten ergeben haben und daher auch vorab nicht gesondert vorgestellt wurden:

- *INTERPUNKTIONSVARIANTE*: Die Stilebene ist nicht eindeutig, da es viele Fachbegriffe gibt_[X]. Außerdem wird der Text in langen Sätzen geschrieben [...]. (298, Pos. 21–22)
- *VERRUTSCHTE KOMMAS*: #Der Unbekannte fragt_[X] dann, ob er immer aufpassen müsse. (245, Pos. 17)
- *PAARIGKEIT*:
 - *Einfach*: #Außerdem äußert der Mann bedenken an dem Plan von Herr Schwam, da er findet_[X] dass es Betrug ist. (811, Pos. 13)
 - *Paarig*: Touristen, die schöne Städte bevorzugen_[X] können Städte wie Rom oder Zagreb besuchen. (54, Pos. 13)
- *POSITION*:
 - *Öffnend*: #Aber er sieht wenig später_[X] das es nur ein Alter Armer Mann ist. (261, Pos. 6)
 - *Schließend*: Die meisten die sich beschweren_[X] müssen noch gar nichts tun. (571, Pos. 5)
 - *Koordinierend*: #Er ist auch unfreundlich, da er Bert nicht gratuliert_[X] dies kann aber auch ein Indiz sein, dass er neidisch ist. (124, Pos. 30)¹²

Nur in 25 Fällen wurde eine andere Interpunktionsvariante (fast immer der Punkt) gewählt. Insgesamt 26 Mal finden sich verrutschte Kommas. Die beiden Variablen *PAARIGKEIT* und *POSITION* sowie die hier nicht mehr mit Beispielen angeführten Variablen *NEBENSATZFUNKTION* (*Adverbial, Objekt, Subjekt ...*) und *NEBENSATZFORM* (*Subjunktion, Pronominal, Infinitiv ...*) wurden aus untersuchungsökonomischen Gründen nur bei den Kommastellen codiert, die an obligatorisch oder fakultativ zu kommatisierenden Strukturen liegen. Während in Bezug auf die *PAARIGKEIT* 49 *einfache* Kommastellen 41 *paarigen* gegenüberstehen, sind bei der *POSITION* nur 9 *koordinierende* Kommastellen und recht ausgeglichen 42 *öffnende* und 39 *schließende* Kommastellen im Korpus auffindbar.

Ebenfalls nur bei den falsch gestrichenen, da obligatorischen Kommas wurde die Variable *MOTIVATION* codiert, wenngleich theoretisch auch bei fakultativen Komma-

¹² Dieses gestrichene Komma ist doppelt motiviert: Einerseits wird der kausale Subjunktionalnebensatz (*da er Bert nicht gratuliert*) geschlossen und parallel ein neuer Hauptsatz an dieser Stelle koordiniert.

stellen die *MOTIVATION* codiert werden könnte, was jedoch mit Blick auf den Codierprozess unökonomisch ist. Etwa 6 % ($n = 5$) der falsch gestrichenen Kommas sind von mehreren Strukturen motiviert und kommen daher als je zwei Kommastellen in den Daten vor. Mehrfach motivierte Kommas werden folglich überaus selten fälschlicherweise gestrichen.

Die Variable *SYSTEM*, die für fakultative und obligatorische Kommas codiert wurde, zeigt insofern ein erwartbares Ergebnis, als mit 149 die *Satzgrenzenkommas* weit vor den *Herausstellungskommas* ($n = 34$) und den *Aufzählungskommas* ($n = 2$) dominieren.

In Bezug auf die Variable *SIGNALWORT* ist zunächst festzuhalten, dass an den 371 Kommastellen 153 unterschiedliche Signalwörter (vgl. Fußnote 8) von den Proband:innen produziert und damit codiert wurden. Das zeigt die aus schreibdidaktischer Sicht begrüßenswert hohe Variabilität der Schüler:innentexte, weist aber ebenfalls ein Problem für die Forschung auf, da keine Häufungen in untersuchbarer Größe zu erwarten sind. Tatsächlich finden sich unter Signalwörtern, die mehr als zehn Mal genutzt wurden, nur vier „echte“ Signalwörter sowie die Sammelausprägung¹³ *Prädikate* (vgl. Fußnote 8). Tabelle 4 weist die jeweiligen Signalwörter samt ihrer Anzahl im Korpus aus und unterteilt in den drei rechten Spalten diese Anzahl danach, ob ein obligatorisches, unzulässiges oder fakultatives Komma gestrichen wurde:

Tabelle 4: Signalwort nach Norm

Signalwort	n	Komma		
		obligatorisch	unzulässig	fakultativ
<i>und</i>	85	17	61	7
Prädikate	15	14	0	1
<i>das</i>	13	1	9	3
<i>die</i>	11	5	6	0
<i>wie</i>	11	7	2	2

Auffällig ist die bereits angedeutete Dominanz von *und*, das mit 23 % ($n = 85$) nach fast jeder vierten Kommastelle mit einem gestrichenen Komma auftaucht. Die potenziell fehlerleitende Strategie „Setze kein Komma vor *und*!“ erweist sich damit als durchaus relevant für die Schreiber:innen, unabhängig von der Frage, ob sie nun deduktiv oder induktiv erworben wurde. Es wird darüber hinaus auch deutlich, dass die Proband:innen mit dieser theoretisch ungünstigen Strategie in 80 % der Fälle normkonform streichen. Dahingegen sind die relativ wenigen Stellen, an denen ein Komma zwischen zwei

¹³ *Sammelausprägung* bedeutet, dass sich innerhalb der Ausprägung *Prädikat* unterschiedliche Wörter versammeln. Dies ist eine Besonderheit, da Signalwörter ansonsten stets mit dem entsprechenden Wort (z. B. *und* oder *dass*) codiert wurden.

Prädikaten¹⁴ gestrichen wurde, als Stolperstein zu bewerten, wobei zu beachten ist, dass zwischen zwei direkt aufeinanderfolgenden Prädikaten fast immer ein Interpunktionszeichen intervenieren muss, um die Valenzrahmen für die Leser:innen zu trennen. Weniger eindeutige Signalwörter wie *das*, *die* oder *wie* entbehren ob ihrer relativ geringen Anzahl jeglicher Interpretationsmöglichkeiten. Bis auf *und* lässt sich in diesem Korpus also kein genereller Einfluss einer Signalwortstrategie im Allgemeinen nachweisen.

In Bezug auf die Frage, ob die linearstrukturelle Position der gestrichenen Kommas einen Einfluss auf deren Streichung haben könnte, zeigt das Mosaikplot (Abbildung 3) die Kommastellen nach *TOPOLOGIE*. Auf der x-Achse ist es am Feldermodell orientiert und auf der y-Achse nach der *LAGE* aufgeteilt, wobei die Breite der Balken die Anzahl widerspiegelt.

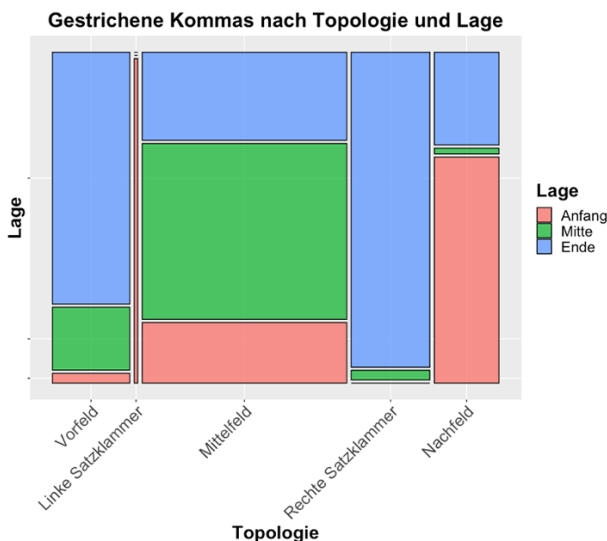


Abbildung 3: Gestrichene Kommas nach TOPOLOGIE und LAGE

Die meisten Kommas ($n = 177$) strichen die Proband:innen im oder am Mittelfeld der jeweiligen Struktur, vor der rechten Satzklammer ($n = 68$), die auf vergleichbarem Niveau mit den gestrichenen Kommas im bzw. am Vorfeld ($n = 67$) liegt. Im oder am Nachfeld finden sich $n = 56$ gestrichene Kommas und mit $n = 3$ sind nur sehr wenige Kommas in der linken Satzklammer gestrichen. Damit spielt das auch von Berg/Romstadt (i. d. B.) diagnostizierte Mittelfeldkomma beim Streichen eine deutlich größere Rolle als das so viel beachtete Vorfeldkomma. Die *LAGE* ist zwar in Bezug auf die einzelnen topologischen Positionen recht heterogen, allerdings zeigt sich durchaus ein

¹⁴ Ein Beispiel dafür ist: **Die meisten die sich beschweren müssen noch gar nichts tun.* (571, Pos. 5) Hier liegt die Vermutung nahe, dass die von Sappok (2013: 118) skizzierte Gefahr, Kommas würden sich in einem Satz gegenseitig beeinflussen, tatsächlich eintritt, weil das Streichen des schließenden Relativsatzkommas vom Fehlen des zugehörigen öffnenden Kommas (vor *die*) beeinflusst sein könnte.

Trend zum Streichen von Kommas im Peripheriebereich der einzelnen Positionen: Fast 70 % der gestrichenen Kommas ($n_{\text{Anfang}} = 77$, $n_{\text{Ende}} = 182$) befinden sich am Rand einer topologischen Position, während eher seltener ($n = 112$) innerhalb eines Feldes ($n = 110$) oder einer Satzklammer ($n = 2$) ein Komma gestrichen wird.

Abbildung 3 enthält zwar Informationen zur *LAGE* und *TOPOLOGIE*, sagt aber noch nichts darüber aus, wo besonders (wenig) erfolgreich aus Perspektive der *NORM* gestrichen wird. Deshalb teilt die folgende Abbildung 4 die gestrichenen Kommas neben der *LAGE* (y-Achse) und der *TOPOLOGIE* (x-Achse) danach in zwei Mosaikplots auf, ob die Streichung aus Sicht der *NORM* korrekt ist oder nicht.

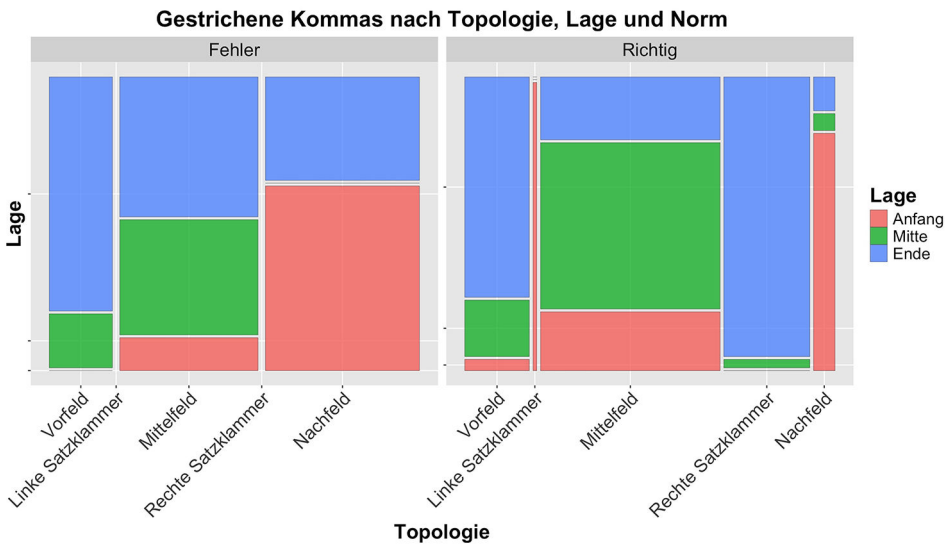


Abbildung 4: Gestrichene Kommas nach Topologie, Lage und Norm

Der relative Anteil der richtig bzw. falsch gestrichenen Kommas liegt im Vorfeld annähernd gleich bei 18 % ($n = 67$). Auch 50 % ($n = 142$) der richtig und 39 % ($n = 35$) der falsch gestrichenen Kommas liegen im Mittelfeld und damit noch recht ähnlich hoch. An der rechten Satzklammer liegen mit 24 % ($n = 68$) fast ein Viertel der normkonform gestrichenen Kommas, während die Satzklammern bei fehlerhaft gestrichenen Kommas keine Rolle spielen. Der größte Unterschied zwischen normkonform und normwidrig gestrichenen Kommas findet sich an den Grenzen des Nachfelds. Von allen falsch gestrichenen Kommas treten bei den Streichungen am Nachfeld mit 43 % ($n = 39$) anteilig die meisten Fehler auf, während richtig gestrichene Kommas mit 6 % ($n = 17$) vergleichsweise selten am und im Nachfeld codiert wurden. Diese Fehler wiederum sind insbesondere auf obligatorische ($n = 43$) und fakultative ($n = 12$) Kommas rückführbar, die an diesen Stellen gestrichen wurden.

5 Diskussion

Die meisten Proband:innen (68 %, $n = 464$) streichen kein einziges Komma in ihrem eigenen Text. Das mag auf den Umstand hindeuten, dass die Kommasetzung beim Produzieren von Text grundsätzlich eher implizit und nur selten im expliziten Aufmerksamkeitssystem (Müller/Unterholzner 2022: 48) verarbeitet wird, in dem eine solche Streichung initiiert werden müsste. Dennoch zeigen sich eben jene Schüler:innen, die Kommas streichen, im Mittel auch als kompetenter. Eine plausible Begründung für diesen Befund lautet, dass eben die streichenden Proband:innen während der Textproduktion auch häufiger explizit ihre Aufmerksamkeit auf die Kommasetzung richten und es ihnen daher eher gelingt, Flüchtigkeitsfehler eher zu vermeiden sowie fehlende Kommas korrekt zu setzen. Denn wie die Daten von Fürstenberg (2023: 226–229) andeuten, sind kompetentere Kommasetzer:innen auch diejenigen, welche mehr Kommas setzen. Das ist insofern wenig erstaunlich, als in dieser Untersuchung auch gezeigt werden konnte, dass die Proband:innen 95 % ($n = 18\,970$) der gesetzten Kommas in eigenen Texten auch korrekt gesetzt haben. Der nicht bestätigte positive Zusammenhang zwischen der Anzahl der gestrichenen Kommas und der Kompetenz wäre daher inhaltlich auch überraschend gewesen. Die Schüler:innen, die mehr Kommas streichen, sind also nicht etwa besonders kompetent oder kompetenter als diejenigen, welche weniger Kommas streichen. Möglich ist aber, dass das Streichen von Kommas mit einer grundsätzlich niedrigeren Schwelle für den Übertritt der Kommasetzung in explizite oder bewusste Systeme (Müller/Unterholzner 2022: 48) einhergeht, was eine günstige Voraussetzung dafür bilden dürfte, erfolgreicher mit dem Komma zu handeln.

In Bezug auf die Ergebnisse zur *NORM* kann festgehalten werden, dass die Proband:innen beim Streichen in drei Viertel der Fälle normkonform handeln. Kritisch muss allerdings auch gesehen werden, dass nur etwas mehr als die Hälfte dieser Handlungen mit Blick auf das zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuelle Amtliche Regelwerk (2018) auch tatsächlich notwendig waren. Denn als kommakompetent – wenn gleich die Operationalisierung kaum zu bewerkstelligen scheint – muss die Testperson gelten, welche in der Lage ist, auch mit fakultativen Kommas umzugehen. Hinzu kommt, dass ein Prozentsatz von 56 % gestrichenen Kommas relativ nah an der Ratewahrscheinlichkeit entlangbalanciert. Hier wären Untersuchungen wünschenswert, welche Handlungen zum Komma mit einer (nachträglichen) Einschätzung über die Sicherheit der gezeigten schriftsprachlichen Handlung durch die Proband:innen erheben.

Mit Blick auf die lexikalische Umgebung der gestrichenen Kommas zeigt sich, dass *und* für die Proband:innen einen starken negativen Signalwortcharakter hat. Die Diskussion darum, wie dieser Charakter bzw. die zugehörige Strategie in den Köpfen der Schüler:innen überhaupt zustande kommt, muss hierbei noch in der Theorie verhaftet bleiben. Was sich aber zeigen lässt, ist der Umstand, dass die Proband:innen mit dieser Strategie durchaus erfolgreich handeln, da sie in 80 % der Fälle normkonform ein Komma vor *und* streichen.

Die Analyse der topologischen Positionierung der gestrichenen Kommas hat gezeigt, dass die Proband:innen auch hier eher am Rand von topologischen Positionen

aktiv werden als in der Mitte. Das kann darauf hindeuten, dass die von den Proband:innen produzierten Felder und Satzklammern – mit Ausnahme des Mittelfelds, in dem überdurchschnittlich häufig Kommas gestrichen werden – nicht so viele Wörter aufweisen und damit auch kein Druck entsteht, hier überhaupt zu kommatieren bzw. im Nachgang zu streichen. Dieser These kann aber in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter nachgegangen werden, da die Wortanzahl nicht mit Blick auf die topologischen Felder erhoben wurde. Es kann jedoch auch so gedeutet werden, dass Schüler:innen an den Grenzen von topologischen Feldern oder Satzklammern tendenziell kommasensitiver werden bzw. sich dort eher Strukturen finden, welche eine Streichung auslösen, selbst wenn es hier um gestrichene Kommas geht.

6 Didaktische Folgerungen

Eine didaktische Konsequenz aus diesen Ergebnissen könnte lauten, die Aufmerksamkeit von Schüler:innen während des Schreibprozesses¹⁵ in Übungsphasen wieder stärker auf das Komma zu lenken. Dafür könnten in Schreibübungsphasen Methoden wie bspw. ein Stiftwechsel (vgl. auch Bredel/Hlebec 2015) beim Setzen eines Kommas (z. B. Kommas in blauer, restliche Schrift in schwarzer Farbe) hilfreich sein, da sie dazu dienen können, die eben benannte Schwelle für den Übertritt in bewusste Systeme während des Schreibprozesses herabzusetzen. Dies wiederum könnte sich bei ausreichenden und adäquaten Übungsmöglichkeiten auch auf authentischere Schreibsituationen übertragen. Zentral erscheint dabei auch, dies nicht nur auf die Sekundarstufe I zu beschränken, sondern die Vermittlung von Kommakompetenz auch auf die Sekundarstufe II auszuweiten. Denn das Setzen von Kommas muss für einen effizienten Schreibprozess automatisiert erfolgen, diese Automatisierung muss aber zunächst explizit an eigenen Strukturen eingeübt werden. Diese Strukturen entwickeln sich im Laufe der Schulzeit zunehmend weiter, weshalb die Beschränkung der Vermittlung von Kommakompetenz bis zur 8. Jahrgangsstufe, wie sie in den meisten deutschen Curricula vorgesehen ist (vgl. Fürstenberg 2023: 40), nicht ausreicht. Der Einsatz automatisierter Korrekturprogramme, die auf der Technologie generativer Transformer-netzwerke basieren (vgl. Müller/Fürstenberg 2023, Fürstenberg/Müller 2024) und Schüler:innen beim Schreiben automatisiert Rückmeldung zu orthographischen Phänomenen wie dem Komma geben, erscheint hier rein lernpsychologisch sinnvoll und vielversprechend.

Zwar haben die Proband:innen mit Blick auf eine potenziell signalwortbasierte Strategie relativ normkonform gehandelt. Dennoch muss aus zwei Gründen kritisch auf die Vermittlung einer solchen Regularität (kein Komma vor *und*) in der Schule geblickt werden: Erstens ist die didaktische Reduktion nicht gut gelungen, weil sie unsystematisch und damit später nicht auflösbar ist. Natürlich werden die Schüler:innen Kommasetzung auch ohne institutionelle Vermittlung u. a. mithilfe von (frequenten) Signal-

15 Damit sind mit Hayes (2012: 371) explizit auch Überarbeitungsphasen gemeint.

wörtern erwerben. Nichtsdestotrotz zeigen größere Korpusanalysen, dass „fast 2/3 der Schüler:innen mindestens einen Kommafehler vor *und* in ihren eigenen Texten“ machen (Fürstenberg 2023: 175, Herv. orig.). Diese Kommafehler wiederum setzen sich zum Großteil aus fehlenden Kommas zusammen, was zeigt, dass es keine zielführende Strategie sein kann, das Komma vor *und* grundsätzlich zu vermeiden. Somit ist aus didaktischer Perspektive anzuraten, auch bei der Frage nach der Notwendigkeit eines Kommas vor *und* wiederum auf das einfache System zu verweisen:

- Satzgrenze: *Er wusste, dass sie Hunderte von Meilen vom Land entfernt sind, und das bereitete ihm Angst.* (97, Pos. 6)
- Herausstellung: *Elektrofahrräder, sogenannte Pedelecs, und E-Scooter erfreuen sich zunehmender Beliebtheit.* (604, Pos. 1)

Ist keiner dieser beiden Fälle gegeben, muss auch kein Komma vor *und* gesetzt werden. Natürlich konstruieren die Schüler:innen im Einzelfall so komplexe Strukturen, dass insbesondere Satzgrenzen teilweise nur mit viel syntaktischer Analyse-Kompetenz zu finden sind. Dennoch muss auch aus empirischer Perspektive geschlussfolgert werden, nicht mit einer Signalwortstrategie zu arbeiten, die notwendigerweise an ihre Grenzen stößt.

Die nachgewiesene Kommasensitivität der Schüler:innen an syntaktischen Grenzen nährt die These weiter, dass die Verbindung von syntaktischen Grenzen und dem Komma für Schreiber:innen auch kognitiv repräsentiert ist. Die Herausforderung besteht dabei weniger darin, den Schüler:innen dabei zu helfen, die „richtigen“ Grenzen zu finden, sondern vielmehr zu vermitteln, wann sie besonders sensitiv für die Kommasetzung werden sollten. Dabei können prädikat- und/oder verbbasierte Ansätze wie der von Lindauer/Sutter (2005) in Verbindung mit der Systematik von Primus (1993) helfen, die trotz der breiten fachdidaktischen Zustimmung zu diesen Ansätzen beide nach wie vor nicht in Schulbüchern angekommen sind.

7 Fazit

Mit Blick auf die Schulpraxis dürfte besonders die Erkenntnis, dass kommastreichende Schüler:innen im Mittel kompetenter geschätzt werden, von Bedeutung sein, weil sie zeigt, dass ein gewisses Maß an Bewusstheit für den kompetenten Umgang mit Kommas förderlich ist. Darüber hinaus zeigt die Analyse der Signalwörter, dass die grundsätzlich wenig zielführende Vor-*und*-kein-Komma-Strategie eine durchaus erfolgreiche Anwendung in Bezug auf gestrichene Kommas findet, wenngleich eine Signalwortstrategie nachdrücklich weder für Schulbücher noch für Handreichungen oder gar den praktischen Unterricht empfohlen werden kann, denn die kognitive Verknüpfung von *und* mit keinem Komma führt zu deutlich mehr Fehlern, da hierdurch mehr Kommas fehlen, als es das Streichen von Kommas auszugleichen in der Lage wäre (vgl. 6.).

Die Untersuchung zeigt einen ersten Ansatz, wie und dass gestrichene Kommas für den Forschungsstand zum Komma einiges beizutragen haben. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Frage nach dem kognitiven Status der Kommasetzung beim Integrieren von Kommas in die eigene Textproduktion relevant.

Literatur

- Amtliches Regelwerk (AR) (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 20.7.20)
- Becker-Mrotzek, M. et al. (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch (37), S. 21–43.
- Berg, K./Bredel, U./Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2020): Was determiniert das Vorfeldkomma? Untersuchungen zur Verteilung einer nicht-standardisierten Kommatazierung. Linguistische Berichte 261, S. 85–116. DOI: https://doi.org/10.46771/2366077500261_4
- Berg, K./Romstadt, J. (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Die Sprache in den Schulen – eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt, S. 205–236. <https://www.esv.info/978-3-503-20503-5> (letzter Zugriff: 15.02.22)
- Beyer, R./Gerlach, R. (2018): Sprache und Denken. Wiesbaden: Springer.
- Bredel, U./Hlebec, H. (2015): Kommasetzung im Prozess. Praxis Deutsch 42 (254), S. 36–43.
- Cohen, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement 20, S. 37–46.
- Dauberschmidt, F. (2016): Die Entdeckung des (syntaktisch fundierten) Kommasystems. In: Mesch, B./Noack, C. (Hrsg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–199.
- DFG-Fachkollegium 104 (2019): Empfehlungen zu datentechnischen Standards und Tools bei der Erhebung von Sprachkorpora. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/informationen_fachwissenschaften/geisteswissenschaften/standards_sprachkorpora.pdf (letzter Zugriff: 16.01.21)
- Diekhans, J./Fuchs, M. (Hrsg.) (2021): P. A. U. L. D. 9. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Gymnasium Bayern. Braunschweig: Westermann.
- Döring, N./Bortz, J./Pöschl, S. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Duden (Hrsg.) (2022): Duden. Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort. 10., völlig neu verf. Aufl. Hrsg. von Prof. Dr. Angelika Wöllstein u. d. Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Finkenzeller, K./Wagener, A. (Hrsg.) (2018): Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch. Gymnasium Bayern. Berlin: Cornelsen.
- Finkenzeller, K./Wagener, A. (Hrsg.) (2019): Deutschbuch 7. Sprach- und Lesebuch. Gymnasium Bayern. Berlin: Cornelsen.
- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Müller, H.-G./Kepser, M./Schallenger, S. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Fürstenberg, M. (2023): Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Fürstenberg, M. (i. V.): Die Motivation eines Kommas. In: Fuhrhop, N./Scholüßbers, L. (Hrsg.): Interpunktion im Korpus. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Fürstenberg, M./Müller, H.-G. (2024): GPT und Deutschunterricht. Der Deutschunterricht (5).
- Gwet, K. (2014): Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters. Gaithersburg: Advanced Analytics.
- Hayes, J. R. (2012): Modeling and remodeling writing. *Written Communication* 29(3), S. 369–388. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088312451260> (letzter Zugriff: 15.02.22)
- Hochstadt, C./Olsen, R. (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommas‘. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 157–176.
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf KommaKompetenz. In: Kepser, M./Müller, H.-G./Schallenger, S. (Hrsg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Landis, J. R./Koch, G. G. (1977, Mar): The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33 (1), S. 159–174.
- Langlotz, M. (2018): Grammatische Textanalyse. Ein korpusanalytisches, quantitatives Untersuchungsverfahren. In: Boelmann, J. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 359–374.
- Lindauer, T. & Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: *Praxis Deutsch*, 32(191), S. 28–35.
- Müller, H.-G. (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite KommaKompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

- Müller, H.-G./Fürstenberg, M. (2023): Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70 (4), S. 327–345.
- Müller, H. G./Unterholzner, F. (2022): Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. *Didaktik Deutsch* 52/53, S. 39–55. DOI: <https://doi.org/10.21248/dideu.93>
- Nutz, M. (Hrsg.) (2016): *Deutsch kompetent 5*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Nutz, M. (Hrsg.) (2018): *Deutsch kompetent 6*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Nutz, M. (Hrsg.) (2019): *Deutsch kompetent 7*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Nutz, M. (Hrsg.) (2020): *Deutsch kompetent 8*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Nutz, M. (Hrsg.) (2021): *Deutsch kompetent 9*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Nutz, M. (Hrsg.) (2022): *Deutsch kompetent 10*. Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Primus, B. (1993): Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. *Deutsche Sprache* 21, S. 244–263.
- Ramers, K.-H. (2005): Funktionen der Kommatierung. *Didaktik Deutsch* 18, S. 47–66.
- Ramin, A./Zimmer, T. (Hrsg.) (2017): *D. U. Deutsch Unterricht 5*. Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.
- Ransmayr, J. (2021): Computer oder Stift? Auswirkungen auf Rechtschreibung und Interpunktion in Maturaarbeiten. In: Kepser, M./Schallenberger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 177–188.
- R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.R-project.org/> (letzter Zugriff: 15.02.22)
- Reiner, T. (2022): Isolating the syntactic factor in non-standard punctuation. A thought experiment with pilot study on the Vorfeldkomma in written German. In: Rössler, P./Besl, P./Saller, A. (Hrsg.): *Vergleichende Interpunktion – Comparative Punctuation*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110756319-005>
- Rössler, P. (2017): Semantik, Rhetorik, Syntax. Nicht kodifizierte Kommasetzungsprinzipien nach Vorfeld. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 63–94.
- Sappok, C. (2011): *Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente*. Berlin u. a.: LIT.
- Sappok, C. (2013): Diagnostik von Kommafähigkeit. In: Fay, J. (Hrsg.): *(Schrift-)Sprachdiagnostik heute. Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109–128.
- Signorell, A. et al. (2020): DescTools: Tools for descriptive statistics. Version 0.99.39. [R-Package]. <https://cran.r-project.org/package=DescTools> (letzter Zugriff: 15.02.22)
- van Someren, M. W./Barnard, Y. F./Sandberg, J. (1994): *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.

- Verbi Software (2019): MAXQDA 2020. [Computer Software]. <https://www.maxqda.de>
(letzter Zugriff: 24.11.20)
- Wielenberg, D. (2023): Fakultative Interpunktion als Lernimpuls. Rezeption und Reflexion
von Punkt, Semikolon und Komma in der Sekundarstufe. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/16332> (letzter Zugriff: 11.06.2024)
- Zimmer, T. (Hrsg.) (2018): D. U. DeutschUnterricht 6. Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.
- Zimmer, T. (Hrsg.) (2019): D. U. DeutschUnterricht 7. Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.

Überflüssige Kommas

JONAS ROMSTADT UND KRISTIAN BERG

Zusammenfassung

Aus korpuslinguistischen Studien ist bekannt, dass die häufigsten Rechtschreibfehler in Texten von Schüler:innen fehlende Kommas sind. Überflüssige Kommas, also realisierte, aber normativ falsche Setzungen dieses Zeichens, sind demgegenüber deutlich seltener (in den meisten Auswertungen 3–4 mal). Dennoch sind sie besonders interessant: Weil hier Schreibende ein Zeichen konkret produzieren, können sie nicht im selben Maße wie vergessene Kommas Flüchtigkeitsfehler sein. In dieser Studie beschreiben wir, diese Grundthese aufnehmend, 1.384 „überflüssige“ Kommas in Abiturl Klausuren, die zwischen 2008 und 2018 verfasst wurden. Wir zeigen, dass bestimmte Strukturen affiner für überflüssige Kommasetzung zu sein scheinen als andere. Dabei kommen neben solchen Positionen, die bereits beschrieben wurden (Vorfeldkommas, überflüssige Kommas in Vergleichskonstruktionen mit als und wie etc.), auch solche Instanzen in den Blick, die wir hier als Mittelfeldkommas beschreiben wollen. Das sind Kommas zwischen Konstituenten im Mittelfeld graphematischer Sätze, die bemerkenswerte Gemeinsamkeiten mit Vorfeldkommas aufzuweisen scheinen. Aus diesen Beobachtungen leiten wir zudem sprachdidaktische Implikationen für die schulische Praxis ab.

1 Einleitung¹

Laut Duden-Universalwörterbuch (2015: 1810) sind solche Dinge „überflüssig“, die „für einen Zweck nicht erforderlich u. ihm nicht dienlich, daher überzählig u. unnütz“ sind.

Auch in der (öffentlichen) Diskussion rund um Rechtschreibung und insbesondere Kommasetzung geraten des Öfteren solche Zeichen in den Blick, die in diesem Sinne als „überflüssig“ abgewertet werden. Sick (2004) meint etwa: „Schlimmer als fehlende Kommas sind Kommas an Stellen, wo sie nicht hingehören. Und davon, gibt es leider sehr viele.“ Und auch in der aktuellen Auflage des Rechtschreibdudens findet man die plakative Grundregel „Kein Komma ohne Grund!“ (Duden 2020: 77).

Worum geht es bei diesen Faustregeln und Klagen? Betroffen sind solche Kommas, die nicht der gültigen orthographischen Norm entsprechen. Man kann sie als Gegenteil von Flüchtigkeitsfehlern begreifen – die Schreibenden produzieren ein (wenn auch klei-

¹ Für Hinweise, Nachfragen und Kommentare zu einer vorherigen Textversion danken wir Miriam Langlotz und Maurice Fürstenberg. Darüber hinaus gilt unser Dank zwei anonymen Gutachter:innen für hilfreiche Kommentare zum Text.

nes) Zeichen unter motorischem Aufwand, obwohl aus normativer Perspektive kein Grund dafür besteht.

Trotz des skizzierten öffentlichen Interesses an solchen Kommas sind sie bisher linguistisch und sprachdidaktisch häufig lediglich im größeren Kontext von Rechtschreib- oder Zeichensetzungsfehlern bzw. von Kommasetzung allgemein in den Blick genommen. Pießnack/Schübel (2005: 59) beschreiben etwa orthographische Fehler in Deutsch-Abschlussarbeiten und bemerken für überflüssige Kommas (immerhin die zweitgrößte Fehlersubklasse) nur oberflächlich, dass „[m]angelnde Regelkenntnis und wenig zuverlässige Kommatisierungsstrategien [...] zu einer vermeintlichen Übergeneralisierung [führen], so dass Kommata an allen erdenklichen Stellen gesetzt werden“. Andere Auswertungen (z. B. Fuhrhop/Romstadt 2021) deuten demgegenüber sehr wohl darauf hin, dass Positionen beschrieben werden können, an denen überflüssige Kommas häufiger auftreten als an anderen.

Hier setzen wir an: In der vorliegenden Studie nehmen wir überflüssige Kommas spezifisch in den Blick und untersuchen ihr Vorkommen in Abiturklausuren, die zwischen 2008 und 2018 an einem niedersächsischen Gymnasium verfasst wurden. Abiturklausuren sind schriftliche Texte, die von Schreibenden am Ende ihres institutionell begleiteten Schreiberwerbs unredigiert verfasst werden, deswegen sind sie für Studien zum Schriftgebrauch besonders interessant (vgl. Ransmayr 2022).

Im Einzelnen werden wir zunächst den Begriff des „überflüssigen Kommas“ terminologisch umreißen und zeigen, dass dieser strukturell doppeldeutig ist, woraus eine Arbeitsdefinition abgeleitet wird (Kap. 2). Nach einem Überblick über bestehende linguistische und sprachdidaktische Erkenntnisse zu überflüssigen Kommas (Kap. 3) werden wir danach alle überflüssigen Kommas in 416 Abiturklausuren beschreiben (Kap. 4). Dabei wird deutlich, dass überflüssige Kommas nicht „an allen erdenklichen Stellen“ (Pießnack/Schübel 2005: 59) vorkommen, sondern dass sich ihr Vorkommen anhand von linguistischen Kriterien zu einem Großteil systematisieren lässt. Ein sprachdidaktischer Ausblick schließt den Beitrag ab (Kap. 5).

2 Was heißt eigentlich überflüssig?

In vielen einschlägigen Studien zum Kommagebrauch von Schüler:innen allgemein (und auch in der Einleitung dieses Beitrags) wird von „überflüssigen“ Kommas gesprochen², z. B. bei Afflerbach (1997), Pießnack/Schübel (2005), Müller (2007), Betzel/Steinig (2020). Dabei ist dieser Begriff durchaus mehrdeutig. Was das heißt, soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden:

Abbildung 1 zeigt einen kurzen Ausschnitt einer Deutsch-Abiturklausur, die 2013 von einer Schülerin an einem niedersächsischen Gymnasium verfasst wurde. Die Au-

2 Gelegentlich wird auch der neutralere Begriff der „unzulässigen Kommas“ gewählt (so z. B. Fürstenberg i. d. B.). Das ist ohne Frage auch inhaltlich angemessen: Das wesentliche Definitionskriterium dieser Kommas ist nicht ihre (wie auch immer geartete) Überflüssigkeit, sondern ihre Setzung entgegen dem Amtlichen Regelwerk. Wir sprechen hier dennoch von „überflüssigen Kommas“, da sich dieser Begriff in der bisherigen didaktischen Kommaforschung etabliert hat.

torin setzt insgesamt 4 Kommas, ein weiteres wird nachträglich von der korrigierenden Lehrkraft hinzugefügt (nämlich das erste, unterstrichene Komma in Zeile 2). Wie lassen sich die einzelnen Kommas beschreiben? Das erste Komma ist jenes, das von der Autorin selbst *nicht* gesetzt wurde. In gewisser Weise ist es aus Sicht der Autorin überflüssig – unabhängig davon, ob sie sich an der betreffenden Stelle nun bewusst oder unbewusst gegen die Kommatierung entschieden hat.

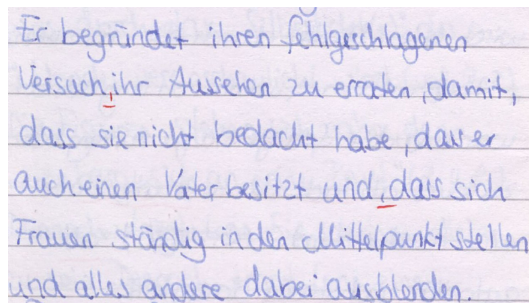


Abbildung 1: Ausschnitt aus einer Deutsch-Abiturklausur, die im Jahr 2013 geschrieben wurde

Aus der Perspektive der Norm (hier vertreten durch die korrigierende Lehrkraft) müsste jedoch ein Komma gesetzt werden: Ist es das kommunikative Ziel, einen orthographisch richtigen Text zu produzieren, ist das Komma hier also keinesfalls überflüssig, sondern essentieller Bestandteil, der beim Fehlen zu einem Normverstoß führt.

Ähnliches gilt auch für das – vorhandene – Komma im Wortzwischenraum *und dass* in Zeile 4. Hier empfindet die Autorin das Komma (bewusst oder unbewusst) offenbar zumindest also so notwendig, dass sie es – unter motorischem Aufwand – produziert. Aus der Perspektive der Norm hingegen darf an dieser Stelle kein Komma stehen. Abermals resultiert ein orthographischer Fehler, hier jedoch mit anderem Vorzeichen: Das betreffende Komma ist lediglich aus Sicht der Norm „überflüssig“, aus Sicht der Autorin ist es dies – zumindest im Schreibprozess selbst – nicht.

Neben den diskutierten Instanzen liegen im Text drei Kommas vor, die in einem orthographisch richtigen Text stehen müssen und die die Autorin auch setzt, hier ergibt sich aus keiner der genannten Perspektiven eine Überflüssigkeit. Ebenfalls korrespondieren die externe Norm und der Gebrauch der Autorin bei allen anderen *potentiellen* Kommastellen. Das sind solche segmentalen Räume innerhalb der Zeile, die durch einen Buchstaben gefüllt sind, auf die ein Leerzeichen oder ein Zeilenumbruch folgt und die nicht bereits ein anderes syntaktisches Interpunktionszeichen (= Komma, Satzpunkt³, Semikolon oder Doppelpunkt) enthalten.⁴ Auch an diesen Positionen sind grundsätzlich Kommas denkbar. Im vorliegenden Fall sind das 29 weitere Wortzwi-

3 Ausgenommen ist hier der Abkürzungspunkt, nach dem sehr wohl ein Komma stehen kann (z. B. *Es wunderte K., wenigstens aus dem Gedankengang der Wächter wunderte es ihn.* Kafka – Der Prozess).

4 Diese Sichtweise orientiert sich an der Definition von kommarelevanten Positionen bei Hüttemann (2021: 25). Sie ist streng genommen ebenfalls bereits normativ geprägt, weil sie nur solche Kommas betrifft, die – normgerecht – als klitisierendes Zeichen in einem befüllten segmentalen Raum stehen, also nur solche Positionen, in denen Kommas normrichtig sein *können* (aber nicht müssen).

schenräume, die nicht mit einem Komma gefüllt werden. Hier sind also aus beiden skizzierten Perspektiven Kommas „überflüssig“.

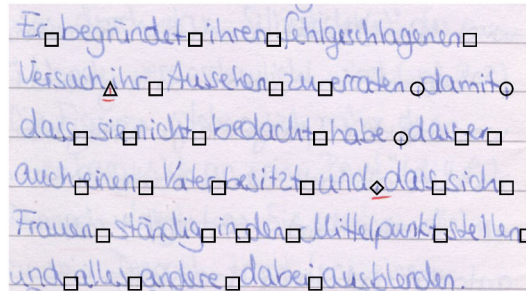


Abbildung 2: Potentielle Kommastellen ohne (□) bzw. mit realisiertem Komma, das durch die Autorin (richtig ○ bzw. überflüssig ◇) oder die Lehrkraft realisiert wurde (Δ)⁵

Entscheidend für die Beschreibung überflüssiger Kommas sind (mindestens) zwei Perspektiven: die der Norm sowie die der Schreiber:innen.

In der bisherigen Darstellung unberücksichtigt blieb das, was man als kommunikative Notwendigkeit betrachten könnte. Betrachten wir hierzu Fall (1a) und (1b), die ebenfalls aus Deutsch-Abiturklausuren entnommen wurden, die im Jahr 2013 verfasst wurden:

- (1) a) Daran erkennt man sofort, dass der Protagonist und sein Freund einen sehr idealistischen Lebensstil haben.
- b) Das kann man daraus schließen, dass das Bürgertum andere, moralische Werte vertritt als die Aristokratie und deren Leben deswegen nicht gottgefällig oder gut ist.

In (1) handelt es sich um sowohl normativ als auch individuell notwendige Kommas, die auch gesetzt werden. Tilgt man jedoch das Komma in (1b), ergibt sich ein Bedeutungsunterschied:

⁵ Ein:e anonyme Gutachter:in weist hier zu Recht auf eine andere mögliche syntaktische Analyse hin: Denkbar wäre die Interpretation, dass die *dass*-Sätze in Abbildung 2 nicht alle auf derselben syntaktischen Ebene koordiniert. Wenn der Nebensatz *dass er auch einen Vater besitzt* subordiniert ist zu *dass sie nicht bedacht habe*, wäre vor dem *und* ein Komma zu setzen. Die potentielle Kommatstelle wäre entsprechend normativ falsch nicht gefüllt. Wir schließen uns hier, da das Beispiel lediglich illustrativ besprochen wird, der Interpretation der korrigierenden Lehrkraft an. Gleichzeitig zeigt diese Beobachtung, wie viel syntaktisches Wissen notwendig ist, um „überflüssige“ (und analog auch allgemein fakultative/obligatorische Kommasetzung) beurteilen zu können.

- (1') a) Daran erkennt man sofort_ dass der Protagonist und sein Freund einen sehr idealistischen Lebensstil haben.
 b) Das kann man daraus schließen, dass das Bürgertum andere_ moralische Werte vertritt als die Aristokratie und deren Leben deswegen nicht gottgefällig oder gut ist.

(1'a) ist auch ohne Komma verständlich, die kodierte syntaktische Struktur bleibt eindeutig: Die Komma(nicht)setzung korrespondiert nicht mit einem Bedeutungsunterschied (gleichwohl ein orthographischer Fehler vorliegt). Zimmermann (1968: 4) spricht in solchen Fällen von redundanter Setzung, weil „genügend andere Sprachelemente die Aufgabe des Satzzeichens (mit-)übernehmen“. Das ist im Fall von (1b) und (1'b) anders, hier korrespondiert die Komma(nicht)setzung mit einem Bedeutungsunterschied (und einer anderen syntaktischen Struktur): Einmal geht es um weitere moralische Werte (1'b), einmal um andere, und zwar moralische Werte (1b).

Spricht man von „überflüssigen“ Kommas, so ist dieser Begriff also (mindestens) dreideutig. Für die vorliegende Untersuchung wird diese Ungenauigkeit wie folgt aufgelöst: Betrachtet werden normativ überflüssige Kommas, also solche Kommas, die individuell notwendig, normativ jedoch nicht notwendig sind. Prinzipiell kann es dafür zwei Gründe geben: Entweder eine (un)bewusst empfundene kommunikative Notwendigkeit oder eine Orientierung an individuellen, unzutreffenden Normvorstellungen. Überflüssige Kommas sind so in gewisser Weise das Gegenteil von Flüchtigkeitsfehlern. Ausgeschlossen sind damit auch alle Fälle fakultativer Interpunktion (s. dazu die Einleitung dieses Bandes). Für sie macht die Norm quasi keine explizite Aussage, weswegen sie von unserer Arbeitsdefinition nicht erfasst werden. Überflüssige Kommas sind also alle graphisch produzierten Instanzen des Zeichens, die nicht der amtlichen Norm entsprechen und auch nicht fakultativ sind. Ob diese Kommas auch kommunikativ überflüssig sind oder nicht, wird hier nicht weiter diskutiert.

3 Was wir wissen: Ontogenese und Verteilung überflüssiger Kommas

Die Verteilung von in diesem Sinne überflüssigen Kommas wurde in einer Reihe einschlägiger Studien linguistisch und sprachdidaktisch erforscht, meistens als „Beifang“ größerer Untersuchungen zur Kommasetzung allgemein.

In seiner groß angelegten Studie zum „Komma nach Gefühl“ betrachtet etwa Müller (2007) Diktate und Arbeitsblätter von insgesamt 1.024 Schüler:innen verschiedener Jahrgangsstufen hinsichtlich der Kommasetzung. Im Diktat wurden insgesamt 21.419 Kommas gesetzt, darunter 184 überflüssige (vgl. Müller 2007: 211). Das entspricht einem Anteil von nur 0,86 %. Global bemerkt Müller (2007: 280) vier Diktatstellen, die mindestens fünfmal fehlerhaft kommatiert wurden. Sie sind gemeinsam für 86,4 % aller überflüssigen Kommas verantwortlich. In zwei von vier Fällen wird das Vorfeld (= der Bereich vor der finiten Verbform) durch Komma abgetrennt, wobei das Vorfeld

teilweise auch nur aus einem einzigen Wort besteht (vgl. ebd.: 280). Hier bemerkt Müller (2007: 219) zudem, dass es offenbar insgesamt wenige Proband:innen seien, die für diese Vorfeldkommata verantwortlich sind, aber dafür relativ konsequent kommatieren. In den anderen Fällen handelt es sich um Kommasetzung innerhalb von nominalen Gruppen, oft zwischen Attributen.

Erste Erkenntnisse zur Ontogenese überflüssiger Kommata können den Daten von Afflerbach (1997) entnommen werden. Sie untersucht insgesamt 196 Proband:innen der Klassenstufen 2 bis 10. Es handelt sich um eine Pseudo-Längsschnittstudie. Da die gebildeten Einzelgruppen sehr klein sind (sie entsprechen pro Jahrgang einer Schulklasse), sind die Daten nur explorativ interpretierbar. Afflerbach testet die Schüler:innen in verschiedenen Settings. Für unsere Studie besonders relevant sind die Erkenntnisse zur Kommasetzung in frei verfassten Texten, da diese den hier beschriebenen Daten insgesamt näherkommen als solche zur Kommatierung fremder Texte. In den Klassenstufen 2 bis 4 schreiben die Schüler:innen eine Tiergeschichte und überarbeiten diese zu einem späteren Zeitpunkt. In den Klassenstufen 5 bis 10, in denen jeweils Texte von Gymnasiast:innen untersucht wurden, ging es um eine frei verfasste Erörterung. Es muss deutlich herausgestellt werden, dass zwischen den Grundschul- und den Gymnasium-Daten Unterschiede vorliegen, die diese nicht vergleichbar machen. Das ist zum einen die Aufgabenstellung, die variiert, gleichzeitig geht mit der Fokussierung des Gymnasiums auch eine Selektion der Schreiber:innen einher. Insgesamt ergibt sich für Tiergeschichte und Erörterung (mit und ohne Überarbeitung) Abbildung 3:

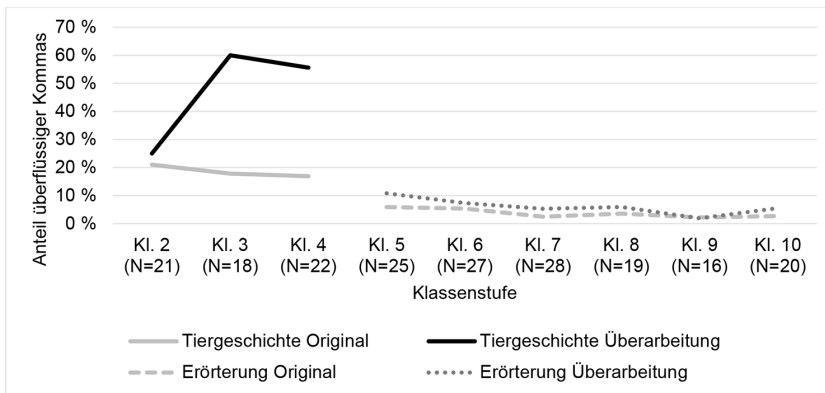


Abbildung 3: Anteil überflüssiger Kommata an allen gesetzten Kommata in der Pseudo-Längsschnittstudie von Afflerbach (vgl. Afflerbach 1997: 95, 102, 116)

In Texten von Grundschüler:innen sind bei Afflerbach etwa 20 % aller Kommata überflüssig. Das deckt sich grob mit den Erkenntnissen, die Betzel/Steinig (2020) für frei verfasste Texte von 333 Viertklässler:innen vorlegen. Ihr Korpus besteht aus Texten, die 1972, 2002 und 2012 geschrieben wurden. Dort machen überflüssige Kommata ($N = 93$) einen Anteil von 22,68 % aller gesetzten Kommata ($N = 410$) aus.

Afflerbach (1997) differenziert die Positionen der überflüssigen Kommas in den Texten von Grundschüler:innen noch weiter aus: In fast der Hälfte aller Fälle geht es dabei um Koordinationen, in denen das Komma zusätzlich zu einer echt koordinierenden Konjunktion steht. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie wiederholbar sind, dazu zählen u. a. *und*, *oder*, *sowie* oder *beziehungsweise*. In 14 % handelt es sich um Vorfeldkommas (vgl. Afflerbach 1997: 95). In 5,3 % der Fälle geht es um die Abtrennung von Ortangaben am Satzende.

Etwa ein Viertel aller überflüssigen Kommas kann, so Afflerbach (1997: 95–96), „nicht systematisiert werden, denn [...] [die] Setzung scheint zufällig und ist nicht nachvollziehbar“. Umgekehrt bedeutet das, dass etwa drei Viertel aller überflüssigen Kommas an bestimmten Stellen auftreten und damit auf eine „innere Regelbildung“ (Eichler 1991) hindeuten. Interessant ist außerdem, dass nach der zeitlich versetzten Überarbeitung deutlich mehr überflüssige Kommas vorliegen – der Überarbeitungsprozess führt nicht zu einer Verbesserung der Kommasetzung aus normativer Perspektive (vgl. dazu auch Deepen/Fuhrhop i. d. B.).

In den Erörterungen ist der Anteil der überflüssigen Kommas an allen gesetzten Kommas geringer. Er liegt zwischen 5,9 % (Klasse 5) und mindestens 2,2 % (Klasse 9), weswegen Afflerbach (1997: 103) davon ausgeht, dass „2 bis 3 % überflüssige Kommas wohl eine Art Norm innerhalb von frei verfaßten Texten darstellen“. Die (Haupt-)Domänen der überflüssigen Kommas sind dieselben, die Afflerbach bereits für die Grundschule diagnostiziert hat. Interessant ist hier zudem auch der Blick auf die Überarbeitungen. Wiederum zeigt sich, dass der Anteil an überflüssigen Kommas in den eigenen Texten tendenziell steigt. Lediglich in den Texten der Neuntklässler:innen sorgt die Überarbeitung für eine Verbesserung, was jedoch vor allem daran liegt, dass relativ viele vormalig fehlende Kommas (ebenso wie 7,7 % neue überflüssige Kommas) nachgetragen wurden.⁶

Die Rate von ungefähr 2–3 % überflüssigen Kommas, die Afflerbach für die höheren Klassenstufen feststellt, weicht von den Daten ab, die für Abiturklausuren vorliegen. Für Deutsch-Abschlussarbeiten von 333 Schüler:innen ermitteln Pießnack/Schübel (2005: 58) 1.106 überflüssige Kommas, die 3.189 fehlenden Kommas entgegenstehen. Sie sind damit die zweitgrößte Fehlersubkategorie überhaupt (mehr Fehler, nämlich 2.496, sind nur auf fehlende Satzgrenzenkommas zurückzuführen). Überflüssige Kommas machen einen Anteil von 12,06 % aller orthographischen Fehler in den Abschlussarbeiten aus. Da die Untersuchung von Pießnack/Schübel (2005) als fehlerzentriert zu beschreiben ist, werden dort keine Angaben zu korrekt (nicht) gesetzten Kommas gemacht.

Selbiges gilt auch für die wesentlich neueren Daten von Fuhrhop/Romstadt (2021), die 137 Abiturklausuren nach orthographischen Fehlern durchsuchen. Sie bemerken 505 überflüssige Kommas, die 1.499 fehlenden Kommas entgegenstehen (vgl. ebd.: 190). Insgesamt sind sie für „nur“ 7,39 % aller Rechtschreibfehler verantwortlich.

6 Dabei muss betont werden, dass die Ontogenese überflüssiger Kommas natürlich nicht in einer Art luftleerem Raum geschieht. Insbesondere hängt sie vom Erwerb der normgerechten Kommasetzung ab, das bemerkt auch Afflerbach (1997: 133): „Die Ontogenese überflüssiger Kommas ist mit der korrekter Kommas eng verwoben.“

Fuhrhop/Romstadt (2021) differenzieren die einzelnen überflüssigen Kommas nach folgenden Unterkategorien: 162 überflüssige Kommas stehen in nicht-satzwertigen Aufzählungen gemeinsam mit einer echt-koordinierenden Konjunktion (32,1 %), in 104 Fällen geht es um Vorfeldkommas (20,6 %). Insgesamt 119 überflüssige Kommas hängen mit potentiellen Herausstellungsstrukturen zusammen (23,6 %). Die anderen Kategorien sind demgegenüber empirisch deutlich weniger relevant. 27 Mal stehen überflüssige Kommas in Vergleichskonstruktionen mit *als* oder *wie* (5,3 %) (vgl. Fuhrhop/Romstadt 2021: 195). Nur 5 überflüssige Kommas können in keine Kategorie eingeordnet werden (1,0 %).

4 Überflüssige Kommas in Deutsch-Abiturklausuren 2008–2018

4.1 Grunddaten, Methodik und Annotation

Im Folgenden werden überflüssige Kommas genauer untersucht. In bisherigen Arbeiten standen sie eher selten als expliziter Untersuchungsgegenstand im Fokus, wohl auch, weil fehlende Kommas den sehr viel häufigeren Fehler darstellen – obwohl es sich dort sehr viel wahrscheinlicher auch um Flüchtigkeitsfehler handeln könnte. Hierzu betrachten wir Abiturklausuren, die in den Jahren 2008, 2013 und 2018 an einem niedersächsischen Gymnasium verfasst wurden. Insgesamt sind das 416 Klausuren mit 41.765 graphematischen Sätzen. Sie wurden dem Korpus *GraphVar* entnommen (vgl. Romstadt/Strombach/Berg 2024, Berg/Romstadt/Neitzert 2021). Über den betrachteten Zeitraum von 10 Jahren hinweg kann man davon ausgehen, dass wesentliche externe Einflussfaktoren, die den Schreibprozess und damit auch die hier diskutierten Schreibprodukte potentiell beeinflussen können, konstant (i. S. v. vergleichbar) sind. Alle Texte wurden etwa primär handschriftlich und im identischen zeitlichen Rahmen für eine korrigierende Lehrkraft als möglichst orthographisch richtiger Text verfasst.⁷

Beginnen wir zunächst mit einem globalen Blick auf die Häufigkeit überflüssiger Kommas. Hierfür setzen wir ihre Anzahl zunächst relativ zur Gesamttokenzahl des jeweiligen Jahrgangs. In den 103 2008 verfassten Arbeiten kommen beispielsweise 355 überflüssige Kommas vor; insgesamt wurden 220.528 Tokens verschriftet. Daraus ergibt sich eine Frequenz von 1,6 überflüssigen Kommas pro 1.000 Tokens in diesen Klausuren. Umgekehrt bedeutet das: Man muss durchschnittlich 621 Tokens lesen, bis man auf ein überflüssiges Komma trifft. Für die 414 hier beschriebenen überflüssigen Kommas aus Klausuren des Jahrgangs 2013 und die 615 überflüssigen Kommas des Jahrgangs 2018 verfahren wir analog und bestimmen jeweils ihre globale Frequenz. Insgesamt ergibt sich Abbildung 4:

⁷ In der niedersächsischen Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg vom 19.05.2005 (in der Fassung ab 23.09.2020) heißt es: „Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit [...] führen zu einem Abzug von einem Punkt oder zwei Punkten [...]. Als Richtwerte sollen gelten: Abzug eines Punktes bei durchschnittlich 5 Fehlern auf einer in normaler Schriftgröße beschriebenen Seite; Abzug von zwei Punkten bei durchschnittlich 7 und mehr Fehlern auf einer in normaler Schriftgröße beschriebenen Seite.“ (AVO-GOBak 2020: 14)

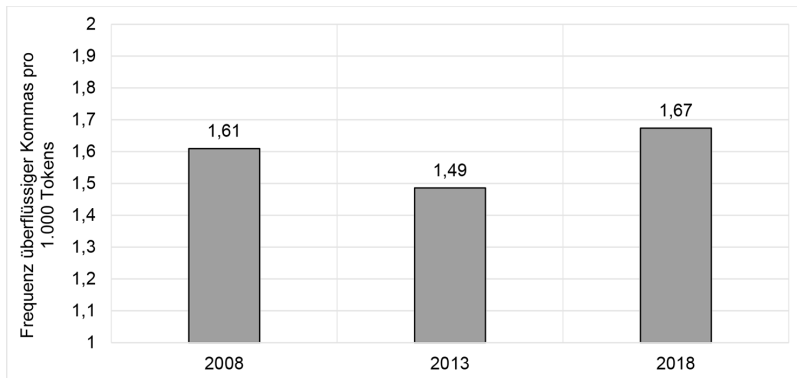


Abbildung 4: Frequenz überflüssiger Kommas pro 1.000 Tokens

Die globale Frequenz ist relativ stabil, 2013 nimmt sie leicht ab, um dann 2018 wieder anzusteigen. Über die Jahrgänge hinweg verändern sich die Abiturklausuren allerdings: Sie werden z. B. durchschnittlich immer länger und enthalten immer längere Sätze (vgl. Berg/Romstadt/Neitzert 2021). Das hat möglicherweise auch Auswirkungen auf die Notwendigkeit, Kommas zu setzen, weil sich bei längeren Sätzen auch die syntaktische Komplexität potentiell verändert. Entsprechend soll die Zahl der überflüssigen Kommas nun auf die Gesamtzahl aller gesetzten Kommas in den Klausuren relativiert werden. Wir erhalten den prozentualen Anteil der überflüssigen an allen gesetzten Kommas:

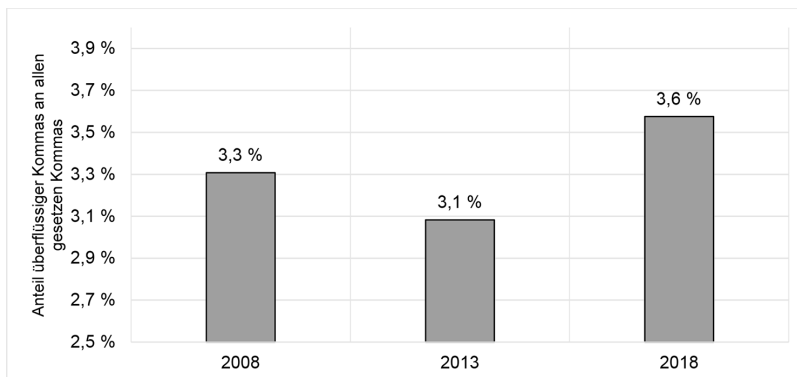


Abbildung 5: Anteil überflüssiger Kommas an allen gesetzten Kommas

Auch hier sinkt der Anteil der überflüssigen Kommas zum Jahrgang 2013, um dann anzusteigen. Interessanterweise entspricht der Anteil überflüssiger Kommas ziemlich genau dem, was Afflerbach (1997: 103) als „eine Art Norm innerhalb von frei verfaßten Texten“ beschrieben hat, nämlich einem Anteil von ungefähr 3 % überflüssiger Kommas. Immer wieder ist darauf hingewiesen worden, dass das Setzen überflüssiger Kommas nur im Kontext anderer Komma(nicht)setzungen zu verstehen ist. Bei überflüssigen Kommas handelt es sich um orthographische Fehler. Abbildung 5 kann daher

auch so verstanden werden, dass in den hier beschriebenen Texten konstant über 96 % aller gesetzten Kommas auch richtig sind. Die Verfasser:innen von Abiturklausuren sind also durchaus als kompetente Kommasetzer:innen zu beschreiben – insbesondere mit Blick auf die *gesetzten* Kommas. Es wurde aber ja schon deutlich gemacht, dass fehlende Kommas häufiger sind. Um zu klären, wie sich die Zahl der überflüssigen Kommas zu allen Kommafehlern (inkl. der fehlenden Kommas) in den Klausuren verhält, bestimmen wir den relativen Anteil überflüssiger Kommas an allen orthographischen Kommafehlern (Abbildung 6).

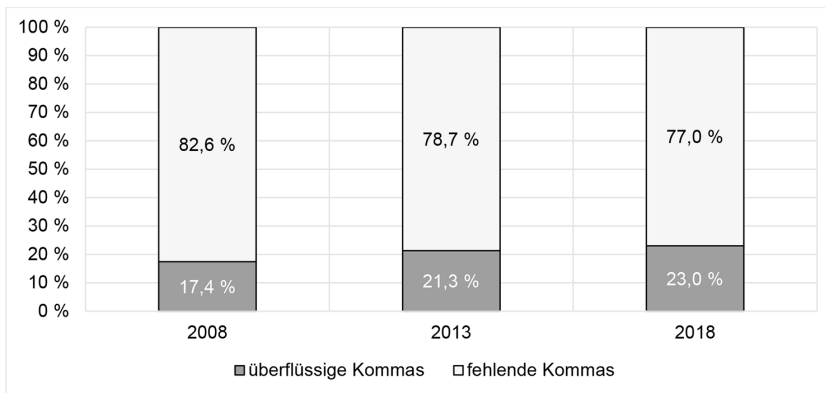


Abbildung 6: Anteil überflüssiger Kommas an allen Kommafehlern (= überflüssige Kommas und fehlende Kommas)

Aus einer diachronen Perspektive nimmt der Anteil überflüssiger Kommas an allen Kommafehlern über die Jahrgänge hinweg um 5,6 % zu, was man vorsichtig als zunehmende Relevanz dieses Fehlertyps interpretieren könnte. Gleichzeitig wird unmittelbar erkennbar, dass fehlende Kommas etwa drei- bis viermal häufiger sind als überflüssige.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, diese Instanzen überflüssiger Kommas linguistisch zu beschreiben und zu systematisieren. Unser Vorgehen ist *corpus driven*, also datengeleitet (i. S. v. Tognini-Bonelli 2001: 84). Wir setzen bei den konkreten, ungefilterten Sprachdaten an. Mithilfe einer einfachen Abfrage wurden hierfür zunächst normativ überflüssige Kommas, die in den Klausuren vorkommen, extrahiert⁸ und danach linguistisch beschrieben. Ausgeschlossen wurden alle Fälle fakultativer Kommasetzung, jedes normativ überflüssige Komma wurde genau einmal beschrieben und nicht mehrfach in die Annotationskategorien eingeordnet.

Diese Systematisierung erfolgt zunächst unter Zuhilfenahme der Kategorien, die bereits in der bisherigen linguistischen Literatur beschrieben wurden – wir verkleinern auf diese Art die Datenmenge mit jeder Kategorisierung weiter, sodass am Ende nur noch diejenigen Kommas verbleiben sollten, die tatsächlich vermeintlich „an allen er-

8 Vgl. zu Details der Datenaufbereitung bis zur Extraktion: Berg/Romstadt/Neitzert (2021).

denklichen Stellen“ (Pießnack/Schübel 2005: 59) vorkommen. Sie werden induktiv weiter analysiert (vgl. Döring/Bortz 2016: 222).

Die Kategorien überflüssiger Kommas, die wir in den Abiturklausuren gefunden haben, besprechen wir hier in der Reihenfolge abnehmender quantitativer Relevanz und erläutern jeweils an Ort und Stelle, anhand welcher Kriterien wir einzelne Setzungen den Kategorien zugeordnet haben. Dabei bewegen wir uns grammatiktheoretisch im Rahmen der Oberflächengrammatik (Eisenberg 2020). Das bedeutet, wir analysieren keine Tiefenstrukturen oder semantischen Zusammenhänge, sondern betrachten ausschließlich die syntaktische Oberflächenform mit den realisierten Konstituenten und syntaktischen Relationen.

Die verwendeten Kategorien sind im Einzelnen (1) überflüssige Kommas in Koordinationsstrukturen (Kap. 4.2.1), (2) überflüssige Kommas als Vorfeldkommas (Kap. 4.2.2) sowie (3) überflüssige Kommas bei Vergleichsstrukturen mit *als* und *wie* (Kap. 4.2.3). Auf die Relevanz dieser Kategorien ist bereits in Studien hingewiesen worden. Die verbleibenden überflüssigen Kommas systematisieren wir weiter und zeigen, dass auch sie zum Großteil eben genau nicht „an allen erdenklichen Stellen“ (Pießnack/Schübel 2005: 59) vorkommen; wir schlagen hierfür den Begriff des Mittelfeldkommas vor (Kap. 4.2.4).

4.2 Ergebnisse und Interpretation

4.2.1 Koordinationsstrukturen

Bisherige empirische Studien zum Kommagebrauch von Schüler:innen weisen darauf hin, dass überflüssige Kommas häufig in Aufzählungen gesetzt werden (z. B. Afflerbach 1997; Fuhrhop/Romstadt 2021). Das mag zunächst überraschen: Aufzählungskommas gelten als insgesamt eher unproblematisch. Sie werden früh erworben und sind in Fehlerstatistiken zum Komma häufig unauffällig. Im Deutschen markiert das Komma allgemein, dass vom Default-Fall des syntaktischen Parsings abgewichen werden soll. Es wird daher (u. a.) in Koordinationsstrukturen gesetzt. Zu beobachten ist dabei eine „komplementäre Verteilung“ (Primus 2010: 36) von Komma und echt-koordinierenden Konjunktionen. Verbindet eine solche Konjunktion also Koordinationskomplemente, wird aus normativer Perspektive kein Komma gesetzt⁹, z. B. (2):

- (2) Zudem besitzen beide Blattarten eine obere und eine untere Epidermis, sowie Spaltöffnungen. (2008_BIO_LK2_08_W_05P)¹⁰

In (2) liegt die echt-koordinierende Konjunktion *sowie* vor, die die Koordination verdeutlicht. Dieser Kategorie wurden also analog überflüssigen Kommas zugeordnet, die

9 Eine Ausnahme bilden Fälle, in denen syntaktische Sätze mit jeweils eigenem Subjekt koordiniert werden. Hier ist das Komma seit der Rechtschreibreform fakultativ. Das Komma in „Zwar ist das Thema auch heute aktuell, und es wird auch immer aktuell sein“ (2018_DE_GK3_02_M_03P) ist daher nicht überflüssig im Sinne der Definition in Kapitel 2.

10 Wenn in der vorliegenden Arbeit geschriebene Sprache aus dem *GraphVar*-Korpus zitiert wird, dann geschieht dies in Form der dortigen Annotation, z. B. 2008_GE_LK1_07_12P. Diese ist wie folgt zu entschlüsseln: Die ersten vier Ziffern geben das Jahr an, in dem die zitierte Abiturklausur verfasst wurde. Danach folgen die Angaben zum Fach („GE“ = Geschichte), zur Kurskennung („LK1“ = Leistungskurs 1), die individuelle Kennung („07“ = Schüler:in 7), zum Geschlecht („W“ = weiblich) sowie zur Bewertung („07P“ = 7 Punkte = noch befriedigend).

innerhalb nicht-satzwertiger Koordinationsstrukturen direkt vor einer echt-koordinierenden Konjunktion gesetzt wurden:

Tabelle 1: Überflüssige Kommas vor echt-koordinierenden Konjunktionen, absolut sowie relativ bezogen auf die Gesamtzahl überflüssiger Kommas

Konjunktion	2008	2013	2018	gesamt
<i>sowie</i>	29 (8,2 %)	42 (10,1 %)	78 (12,7 %)	149 (10,8 %)
<i>und</i>	33 (9,3 %)	38 (9,2 %)	34 (5,5 %)	105 (6,6 %)
<i>sowohl ... als auch</i>	20 (5,6 %)	26 (6,3 %)	43 (6,0 %)	89 (6,4 %)
<i>beziehungsweise/bzw.</i>	16 (4,5 %)	4 (1,0 %)	16 (2,6 %)	36 (2,6 %)
<i>oder</i>	17 (4,8 %)	11 (2,7 %)	6 (1,0 %)	34 (2,5 %)
<i>weder ... noch</i>	2 (0,6 %)	5 (1,2 %)	9 (1,5 %)	16 (1,2 %)

Tabelle 1 gibt für diese echt-koordinierenden Konjunktionen an, wie oft sie jeweils mit einem normativ überflüssigen Komma vorkommen – enthalten sind also nur die orthographischen Fehler. Nicht angegeben wird hingegen, wie oft sie korrekt nicht kommatiert werden. Das entspricht gewissermaßen der Anzahl an Möglichkeiten, in solchen Strukturen ein überflüssiges Komma setzen zu können. Diese sogenannte Basislinie kann im Korpus ebenfalls abgefragt werden. Hierfür durchsuchen wir die Abiturklausuren nach Fällen, in denen vor der betreffenden schriftlichen Einheit korrekterweise (k)ein Komma steht, und setzen diese Werte zu den überflüssigen Kommas in Tabelle 2 in Beziehung.

Tabelle 2: Anteil überflüssiger Kommas vor echt-koordinierenden Konjunktionen, relativ zu allen Vorkommen dieser Konjunktionen

Konjunktion	2008	2013	2018	gesamt
<i>sowie</i>	28,4 %	30,9 %	38,4 %	33,8 %
<i>und</i>	0,7 %	0,6 %	0,4 %	0,5 %
<i>sowohl ... als auch</i>	26,7 %	21,7 %	33,9 %	27,6 %
<i>beziehungsweise/bzw.</i>	14,5 %	2,1 %	6,3 %	6,4 %
<i>oder</i>	5,3 %	2,5 %	1,1 %	2,6 %
<i>weder ... noch</i>	8,7 %	16,7 %	20,9 %	16,7 %

Tabelle 2 relativiert die absoluten Ergebnisse aus Tabelle 1 deutlich: Die Konjunktion *und* taucht zwar bei den überflüssigen Kommas in Koordinationsstrukturen im vorliegenden Korpus am zweithäufigsten auf, wird aber auch in über 99 % aller Fälle richtig kommatiert. Auffällig mit Blick auf überflüssige Kommas verhalten sich hingegen ins-

besondere *sowie*, *sowohl ... als auch* und *weder ... noch*. Sie werden in über 15 % ihrer Vorkommen mit einem normativ überflüssigen Komma versehen.

Ebenfalls im Kontext von Koordinationsstrukturen zu interpretieren sind fehlerhafte Kommatierungen vor *etc.* und *usw.*, die jeweils zweimal vorkommen.

Da wir aus fehlerzentrierten Studien wissen, dass Koordinationskommas mit Blick auf fehlende Kommas nur selten Schwerpunkte bilden, kann daraus geschlossen werden: Wenn in Koordinationsstrukturen Kommafehler vorkommen, dann sind das häufig überflüssige Kommas. Hier sind sie insgesamt für 31,3 % der überflüssigen Kommasetzungen verantwortlich.

4.2.2 Vorfeldkommas

Genau wie überflüssige Kommas in Koordinationsstrukturen sind auch Vorfeldkommas bereits vergleichsweise häufig dezidiert linguistisch beschrieben worden (vgl. z. B. Hochstadt/Olsen 2016, Rössler 2017, Berg et al. 2020, Reiner 2022). Mit dem Begriff „Vorfeld“ bezeichnet man in einer linearen Analyse von Satzstrukturen den Bereich direkt vor dem finiten Verb. Dieser Kategorie wurden alle überflüssigen Kommas zugeordnet, die an dieser Position vorkamen.

Die umfangreichste empirische Betrachtung zu Vorfeldkommas legen Berg et al. (2020) vor, die unkommatierte sowie kommatierte Vorfelder aus einem deutschen Webkorpus (DeWaC) gegenüberstellen. Die gesetzten Vorfeldkommas werden dort also auf die Menge aller Vorfelder (= die Möglichkeiten, ein Vorfeldkomma zu machen) bezogen. Insgesamt betrachten sie 930 normativ überflüssige Vorfeldkommas, die 523.362 nicht-kommatierten Vorfeldern gegenüberstehen (vgl. Berg et al. 2020: 96).

Außerdem identifizieren Berg et al. (2020) den Prototyp des Vorfeldkommas (in den dort beschriebenen Internettexten). Demnach stehen normativ überflüssige Vorfeldkommas typischerweise dann, wenn sie „längere Vorfelder abtrenn[en] [...], die als Satzadverbiale fungieren und deren Köpfe [...] textkonnektive Funktion haben“ (Berg et al. 2020: 112). Damit ist die nicht-räumliche und nicht-zeitliche Nutzung von Präpositionen wie *neben* gemeint, mit denen Aussagen auf Textebene wieder aufgegriffen, verdichtet und verknüpfend weiterverarbeitet werden können (wie z. B. in dem Satz *Neben ihrer Arbeit als Regisseurin, arbeitete sie auch als Drehbuchautorin*).

Diese Charakteristika finden sich auch bei den Vorfeldkommas in den drei untersuchten Jahrgängen wieder. Es handelt sich vor allem um Kommas nach längeren Präpositionalgruppen (PrGr, 3a), weniger nach Nominalgruppen (NGr, 3b) oder anderen Konstituenten wie Adjektivgruppen (AGr, 3c).

- (3) a) Mittels Minderung des Metallgehaltes in den nun geprägten Münzen, befördert sich der Staat in die Inflation. (2008_GE_LK1_W_07_12P)
- b) Diese anderen Beuteltiere in Australien, können aufgrund spezieller Fähigkeiten überleben. (2008_BIO_GK1_11_W_06P)
- c) Ähnlich wie in „Ferngespräche“ von Marie-Luise Kaschnitz, stammen die Liebenden aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen [...]. (2018_DE_LK2_17_W_11P)

Die Verhältnisse zwischen kommatierten Präpositional- und Nominalgruppen im Vorfeld sind in den drei Jahrgängen relativ stabil, wie Tabelle 3 zeigt.

Tabelle 3: Vorfeldkommas in den untersuchten Jahrgängen

	2008	2013	2018
PrGr	43 (62%)	76 (60%)	105 (64%)
NGr	19	30	28
Rest	7	3	9
gesamt	69	109	142

Präpositionalgruppen, die ein kommatiertes Vorfeld besetzen, fungieren dabei in den allermeisten Fällen als adverbiale Angaben (z. B. 3a oben); es gibt nur wenige Ausnahmen, in denen sie verbregiert sind (z. B. 4a). Nominalgruppen hingegen sind in den allermeisten Fällen Subjekte (3b oben), sehr selten Adverbiale (4b) oder Objekte (4c):

- (4) a) Auf die Frage warum (vgl. Z. 18), reagiert sie mit Lachen (vgl. Z. 19). (2013_DE_LK2_05_W_09P)
- b) Wochen nach der Reise mit seinem Freund, sei dieser ertrunken und somit sei auch das Glück des Erzählers erloschen [...]. (2013_DE_GK2_06_W_08P)
- c) Diese mehrfache Wiederholung der allopatrischen Artbildung, nennt man auch adaptive Radiation. (2018_BIO_LK2_12_W_07P)

Insgesamt lassen sich kommatierte Konstituenten in Vorfeldern also vor allem als adverbiale Angaben oder als Subjekte beschreiben.

Die von Berg et al. (2020) herausgearbeitete Längenabhängigkeit der Kommataierung zeigt sich in unseren Daten (hier: Jahrgang 2018) am deutlichsten bei den Präpositionalgruppen: Je länger die Konstituente im Vorfeld ist, desto häufiger wird sie kommatiert. Bei den Nominalgruppen ist der Effekt nicht ganz so deutlich ausgeprägt (s. Abbildung 7).

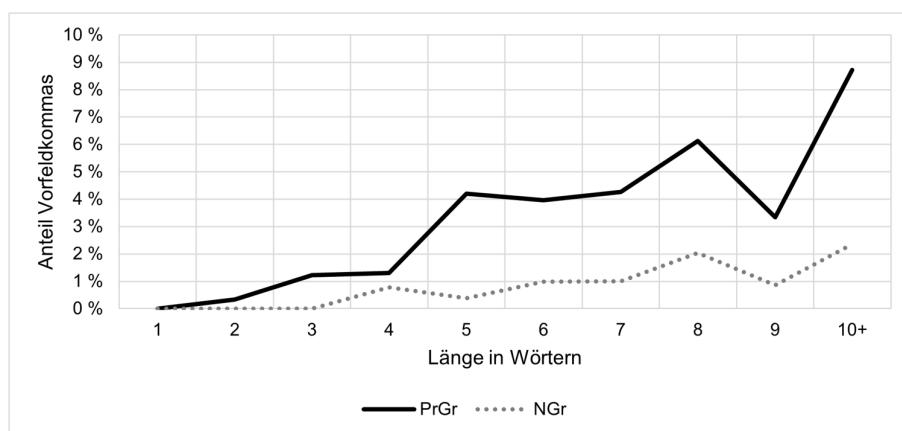


Abbildung 7: Anteil der Vorfeldkommas nach Länge des Vorfelds in Wörtern und Konstituente im Vorfeld (Präpositional- vs. Nominalgruppen), Datenbasis: Abiturarbeiten des Jahrgangs 2018 aus dem Korpus Graph-Var

Dass textkonnektive Adverbiale dabei bevorzugt kommatiert werden (vgl. Berg et al. 2020: 112), kann in den vorliegenden Daten ebenfalls teilweise bestätigt werden, und zwar anhand der präpositionalen Köpfe (i. S. v. Eisenberg 2020) von kommatierten und nicht-kommatierten Präpositionalgruppen. Wir nutzen präpositionale Köpfe hier als heuristische Abkürzung: Anstatt jede einzelne PrGr in ihrem Kontext zu bestimmen, identifizieren wir nur die Präposition in Kopffunktion und bestimmen den Anteil der Vorfeldkommas. Bestimmte Präpositionen werden ausschließlich textkonnektiv eingebunden (z. B. *aufgrund*, *trotz*, *wegen*); andere können sowohl lokal/temporal als auch textkonnektiv verwendet werden (z. B. *neben*, *während*). Tabelle 4 listet alle präpositionalen Köpfe auf, die (a) kommatiert mindestens fünfmal vorkommen und bei denen (b) Kommas häufiger sind als im Durchschnitt; dieser liegt bei 7,7 %:

Tabelle 4: Köpfe von kommatierten Präpositionalgruppen im Vorfeld, die insgesamt mehr als fünfmal in den untersuchten Jahrgängen vorkommen, als Anteil an allen entsprechenden Präpositionalgruppen im Vorfeld

	kommatiert	unkommatiert	gesamt	Anteil Kommatierung
<i>neben</i>	6	10	16	37,5 %
<i>trotz</i>	5	17	22	22,7 %
<i>aufgrund</i>	8	60	68	11,8 %
<i>nach</i>	12	93	105	11,4 %

Nur vier Präpositionen sind kommatiert häufiger als der Durchschnitt aller Präpositionen (und sind insgesamt fünfmal oder häufiger belegt). Zwei davon (*trotz* und *aufgrund*) sind tatsächlich exklusiv textkonnektiv, eine weitere (*neben*) hat neben ihrer lokalen Bedeutung auch eine textkonnektive. Allerdings sind die absoluten Zahlen der

kommatierten Varianten so gering, dass die Verteilung auch zufällig sein könnte. Wir verzichten hier bewusst auf eine inferenzstatistische Beschreibung, die wir am Ende sehr vorsichtig interpretieren müssten, und belassen es bei folgendem Schluss: Die Daten passen zur These von der besonderen Bedeutung textkonnektiver Adverbiale. Sie mögen für sich genommen kein starker Beleg für diese These sein; in Verbindung mit der Untersuchung von Berg et al. (2020) sieht das schon anders aus.

Die Häufigkeit des Vorfeldkommas steigt mit der Zeit, und das Komma kann in immer mehr Arbeiten nachgewiesen werden (vgl. Berg/Romstadt 2021: 229). Insgesamt wird also das Komma immer häufiger gesetzt, und auch von immer mehr Schreibenden (zumindest in unserem Korpus). Müller (2007) stellt in seinen Daten fest, dass es wenige Schreibende sind, die dafür konsequent Vorfeldkommas setzen. Ob ein solcher Zusammenhang auch in den hier beschriebenen Daten vorliegt, kann eine Analyse der Zusammensetzung der Vorfeldkommatierer:innen zeigen (Abbildung 8): Für jeden Jahrgang ist aufgetragen, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die kein Komma im Vorfeld setzen, die ein Komma setzen, zwei Kommas, drei Kommas oder vier und mehr Kommas.

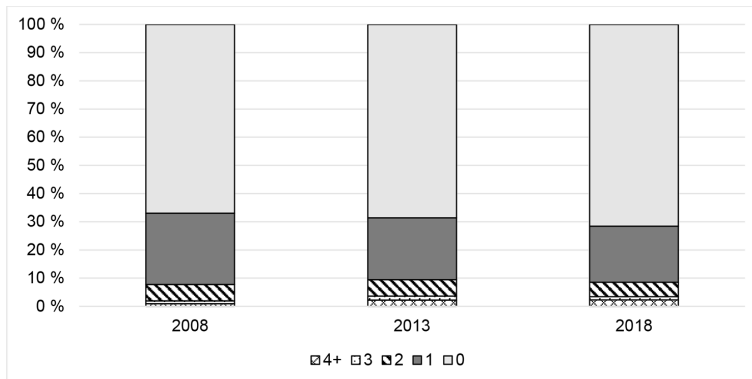


Abbildung 8: Anteil von Personen, die kein Vorfeldkomma setzen („0“) oder ein, zwei, drei oder mehr als vier Vorfeldkommas, nach Jahrgang, relativ zur Gesamtzahl der Arbeiten

Anders als in Berg/Romstadt (2021) (wo mit Blick auf Vorfeldkommas nur Deutsch-Klausuren diskutiert werden) festgestellt, ist der Anteil derjenigen, die mindestens ein überflüssiges Vorfeldkomma setzen, seit 2008 auf hohem Niveau relativ stabil. Seit 2013 ist die Tendenz zu beobachten, dass mehr Schreibende drei oder mehr Vorfeldkommas setzen; die Kommas breiten sich also auch innerhalb einzelner Texte langsam aus.¹¹ Insgesamt liegt der Anteil an Schreibenden, die kein Vorfeldkomma setzen, in den drei Jahrgängen stabil bei > 60 %.

¹¹ Der Anteil 2018 liegt etwas niedriger als in Berg/Romstadt (2021: 228) berichtet; dort lag er bei 45 %, hier bei 39 %. Das liegt daran, dass der Jahrgang nun komplett ins Korpus eingepflegt ist und ausgewertet werden konnte. Umgekehrt hat eine sorgfältigere manuelle Kontrolle des Jahrgangs 2008 einige weitere Vorfeldkommas zutage gefördert (38 % statt 34 %).

4.2.3 Vergleichsstrukturen mit *als* und *wie*

Ebenfalls eine bedeutsame Subkategorie überflüssiger Kommas, auf die bereits hingewiesen wurde (z. B. bei Fuhrhop/Romstadt 2021), sind Vergleichsstrukturen mit *als* und *wie*. Eisenberg (2020: 224) bezeichnet diese als beiordnende Konjunktionen. Sie werden im Amtlichen Regelwerk in einer eigenen Erläuterung thematisiert. Leiten *als* oder *wie* einen Nebensatz ein, so muss ein Komma gesetzt werden; anders ist es in Vergleichsstrukturen, in denen *als* oder *wie* keine satzwertigen Ergänzungen haben. Wenn man in nicht-satzwertigen Vergleichsstrukturen mit *als* oder *wie* ein Komma setzt, ist dieses normativ überflüssig. Ein Beispiel zeigt (5):

- (5) Sie haben die gleiche Funktion, wie das Glas in einem Gewächshaus. (2008_BIO_LK2_11_M_08P)

Würde *wie* in (5) einen Nebensatz einleiten, müsste hingegen ein Komma gesetzt werden (s. 5').

- (5') Sie haben die gleiche Funktion, wie sie das Glas in einem Gewächshaus übernimmt.

Die Häufigkeiten solcher Kommas in Vergleichsstrukturen mit *als* und *wie* zeigt Tabelle 5.

Tabelle 5: Überflüssige Kommas vor *als* und *wie*

	2008	2013	2018	gesamt
<i>wie</i>	39 (11,0 %)	28 (6,8 %)	57 (9,3 %)	124 (9,0 %)
<i>als</i>	25 (6,0 %)	29 (6,0 %)	66 (10,7 %)	120 (8,7 %)

Auf derartige Vergleichskonstruktionen entfallen also im vorliegenden Korpus 17,7 % aller normativ überflüssigen Kommas. Auch Tabelle 5 enthält nur die Fälle fehlerhaft überflüssiger Kommatierung. Zur Einordnung dieser Ergebnisse kann analog zu den überflüssigen Kommas in Koordinationsstrukturen nun ausgewertet werden, wie oft solche Konstruktionen korrekt (un)kommatiert vorkommen. Insgesamt ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 6: (Nicht) überflüssige Kommas vor *als* und *wie*

<i>als</i>	kein Fehler	Fehler	gesamt
Komma gesetzt	28 (3,1 %)	120 (13,1 %)	148 (16,1 %)
kein Komma gesetzt	751 (81,8 %)	19 (2,1 %)	770 (83,9 %)
gesamt	779 (84,9 %)	139 (15,1 %)	918 (100,0 %)

(Fortsetzung Tabelle 6)

wie	kein Fehler	Fehler	gesamt
Komma gesetzt	375 (26,2 %)	96 (6,7 %)	471 (32,9 %)
kein Komma gesetzt	865 (60,5 %)	94 (6,6 %)	959 (67,1 %)
gesamt	1240 (86,7 %)	190 (13,3 %)	1430 (100,0 %)

Tabelle 6 gibt einen Überblick darüber, dass Vergleichskonstruktionen insgesamt zu jeweils 13–15 % fehlerhaft kommatiert werden. Bei satzwertigen Ergänzungen von *als* (analog zu 6') stehen 28 korrekten Kommatierungen 19 fehlenden Kommas gegenüber (bei *wie*: 375 korrekte Kommatierungen vs. 94 fehlenden Kommas). Das entspricht einem Fehlerquotienten von 40,4 % für *als* bzw. 20,0 % für *wie*. Bei nicht-satzwertigen Ergänzungen (analog zu 6) ergibt sich analog ein Fehlerquotient von 13,8 % für *als* (651 korrekte Nicht-Kommatierungen vs. 120 überflüssige Kommas) und 6,2 % für *wie*.

4.2.4 Mittelfeldkommas

Die bisher skizzierten Kategorien überflüssiger Kommas sind in der bisherigen Forschung bereits mehrfach beschrieben worden. Sind die noch verbleibenden überflüssigen Kommas nun diejenigen, die Pießnack/Schübel (2005: 59) meinen, wenn sie Kommas „an allen erdenklichen Stellen“ bemerken? Wir möchten im Folgenden dafür argumentieren, dass auch die übrigen überflüssigen Kommas systematisierbar sind.

Neben Kommas in Koordinationsstrukturen (4.2.1), am rechten Rand von Vorfeldern (4.2.2) und in Vergleichsstrukturen (4.2.3) fällt auf, dass die meisten verbleibenden Kommas innerhalb des Mittelfelds stehen. Wir nennen diesen Typ des überflüssigen Kommas daher naheliegenderweise **Mittelfeldkomma**. Das ist zunächst eine bequeme Bezeichnung in Analogie zum Vorfeldkomma. Die beiden Felder unterscheiden sich allerdings deutlich voneinander. Während im Vorfeld im Deutschen im Regelfall genau eine Konstituente stehen kann, ist die Besetzung des Mittelfelds „vergleichsweise wenig eingeschränkt und das betrifft sowohl die Anzahl als auch die Abfolge der Konstituenten“ (Wöllstein 2014: 41). Wir möchten im Folgenden dennoch dafür argumentieren, dass es zwischen beiden Kommas Parallelen gibt, die für eine gemeinsame Behandlung sprechen – dass es potentiell gemeinsame Faktoren sind, die für beide Kommas verantwortlich sind.

Im Vergleich zu Vorfeldkommas sind Mittelfeldkommas weitgehend unbekanntes Terrain. Wir beginnen daher sehr grob mit den Satztypen, in denen sie zu finden

sind. Das sind vor allem Verbletztsätze wie (6a) und Verbzweitsätze wie (6b), seltener Infinitivgruppen (6c). Zur Verdeutlichung wurde jeweils das Mittelfeld unterstrichen:

- (6) a) Dieses Experiment belegt, dass Selektion als Werkzeug der Evolution, die Lebewesen auf lange Sicht verändert. (2013_BIO_GK1_02_M_05P)
 b) Die Landwehr hatte für die Liberalen hingegen, einen hohen symbolischen Wert. (2018_GE_LK2_10_M_08P)
 c) Später im Text folgt eine erneute Metapher, um das Schreckliche am Nationalsozialismus, bildlich vorzustellen [...]. (2018_DE_LK4_10_M_06P)

Im letzten Fall besetzt *vorzustellen* die rechte Satzklammer, und die Ergänzungen und Angaben, die darauf bezogen sind, füllen das Mittelfeld, in (6a) und (6b) gilt Analoges.¹²

Setzt man die absoluten Frequenzen von Mittelfeldkommas zur (geschätzten¹³) Basisrate in Beziehung, dann sieht man, dass V2-Sätze (Typ 6b) sich anders verhalten als VL-Sätze (Typ 6a) und Infinitivgruppen (Typ 6c):

Tabelle 7: Frequenz von Mittelfeldkommas in unterschiedlichen syntaktischen Satzstrukturen

	Frequenz Mittelfeldkomma	Basisrate Konstruktion (geschätzt)	Anteil Komma
VL-Satz	108	22.900	0,47 %
V2-Satz	80	47.700	0,17 %
Infinitivgruppe	19	3.900	0,49 %

Der Anteil kommatierter V2-Sätze ist deutlich niedriger als der Anteil in den anderen Kategorien. Für Infinitivgruppen liegen insgesamt nicht viele Belege vor, deswegen werden wir sie hier nicht weiter untersuchen. Wir konzentrieren uns stattdessen auf Mittelfeldkommas in Verbletz- und Verbzweitsätzen. In beiden Umgebungen zeigen Mittelfeldkommas dieselben Regularitäten.

Das betrifft zunächst die Position des Kommas: Es kann am linken Rand des Mittelfelds stehen (7a), innerhalb des Mittelfelds (7b) oder am rechten Rand (7c).

- (7) a) Bei Wasserströmung öffnen Tip-Links die Ionenkanäle, durch die, die K⁺- Ionen in die Haarsinneszelle gelangen. (2018_BIO_LK2_14_M_03P)
 b) Die Bundestagdebatte zeigt, dass sogar innerhalb eines Landes, die Meinungen zur Versöhnung auseinandergehen können. (2018_GE_LK2_12_W_05P)

¹² Für die nachfolgenden Analysen genügen diese relativ groben Hinweise zum topologischen Satzmodell. Innerhalb der linguistischen Forschung ist es noch verschiedentlich erweitert und angepasst worden. Eine instruktive Übersicht zum topologischen Feldermodell bietet Wöllstein (2014).

¹³ Die Schätzung beruht auf einer Auswertung von 418 graphematischen Sätzen, die jeweils 1 % eines jeden Jahrgangs ausmachen.

- c) Dieser Auszug wird sicherlich eine große Bedeutung für den weiteren Verlauf der Handlung haben, da hier das Kernproblem, angesprochen wird [...].
(2018_DE_LK3_02_W_04P)

Die Positionen sind allerdings nicht gleichmäßig verteilt – Mittelfeldkommas treten vor allem innerhalb von Mittelfeldern auf, wie Tabelle 8 zeigt.

Tabelle 8: Position von überflüssigen Kommas im Mittelfeld bzw. an seinen Rändern

linker Rand	14	7,4 %
im Mittelfeld	159	84,6 %
rechter Rand	21	11,2 %

Innerhalb von Mittelfeldern grenzen die Kommas außerdem ganz überwiegend Satzglieder voneinander ab (96 %). Kommas innerhalb von Satzgliedern werden in Kapitel 4.3 behandelt.

Um festzustellen, ob sich abseits der Positionierung im Mittelfeld weitere Faktoren beschreiben lassen, die die Kommasetzung beeinflussen, betrachten wir die Mittelfelder nun genauer und analysieren ihre syntaktische Struktur. Wir tun das relativ grob und bleiben auf der Ebene der unmittelbaren Konstituenten, also der Satzglieder. Welche Satzglieder werden innerhalb des Mittelfelds vor allem voneinander abgegrenzt? Das zeigt Tabelle 9. In den Zeilen ist das Satzglied vor dem Komma aufgeführt, in den Spalten das Satzglied danach:

Tabelle 9: Anzahl von Kommas zwischen Satzgliedern im Mittelfeld; Zeilen: Konstituente vor dem Komma; Spalten: Konstituente danach. Prädikatsnomen werden hier zu den Objekten gezählt.

		nach dem Komma			gesamt
		Adverbial	Subjekt	Objekt	
vor dem Komma	Adverbial	22	17	44	83 (54 %)
	Subjekt	24	–	31	55 (35 %)
	Objekt	11	–	6	17 (11 %)
gesamt		57 (37 %)	17 (11 %)	81 (52 %)	155 (100 %)

Kommas treten im Mittelfeld also überwiegend nach Adverbialen und vor Objekten auf. Die Position des Kommas innerhalb des Mittelfelds hängt aber auch von der Länge und der Besetzung des Mittelfelds ab. Ist es mit zwei Konstituenten gefüllt, steht das Komma meist zwischen ihnen, unabhängig, ob es sich um Subjekt und Adverbial handelt (8a), um Subjekt und Objekt (8b) oder um Adverbial und Objekt (8c):

- (8) a) Verstärkt wird dieser Einfluss auf den Leser, durch das Metrum des Gedichts [...]. (2018_DE_LK3_11_M_05P)
 b) Daher ermöglichen die unterschiedlichen Einmischungen der Fischarten in das Ökosystem, die Möglichkeit der Coexistenz. (2018_BIO_LK1_05_M_04P)
 c) Er überspielte somit, die Kriegsverbrechen des NS-Regimes. (2018_DE_LK1_02_W_06P)

Adverbiale und Subjekte sind dabei ungefähr gleich häufig erste Konstituenten, nach denen ein Komma auftritt (26 bzw. 27 Mal belegt); Objekte sind demgegenüber selten (nur viermal belegt).

Enthalten die Mittelfelder mehr Satzglieder, ist die Stellung des Kommas variabler (es kommt bspw. nicht immer nach dem ersten Satzglied vor); die Konstituente, nach der es auftritt, wird allerdings homogener. In 59 von 87 Fällen kommt es nach Adverbialen vor (61 %, 9a), in 24 Fällen nach Subjekten (25 %, 9b), und in 13 Fällen nach Objekten (14 %, 9c).

- (9) a) Allen in allem kann man sagen, dass Johann Gottfried Herder durch sein Journal, die Leute zum Nachdenken anregen möchte. (2013_DE_LK2_01_W_04P)
 b) In der Rundfunkansprache teilt der Redner dem Land mit, dass der Krieg, aufgrund der Kapitulation zu Ende ist. (2018_DE_LK4_14_W_11P)¹⁴
 c) Im weiteren Verlauf spitzt Rühmkorf seine Kritik über Manns gehobene Ausdrucksweise seiner Figuren, mehr und mehr zu. (2008_DE_LK2_14_W_11P)

Adverbiale werden also – wie beim Vorfeldkomma auch – häufiger nach rechts kommatiert als andere Satzglieder, und auch im Mittelfeld sind es kategorial häufig Präpositionalgruppen (nämlich in 83 %). Das ist in solchen Fällen auch ein Indiz, solche Strukturen als eingeschobene Herausstellungskonstruktionen zu interpretieren, in denen ein Komma (nämlich untypischerweise das öffnende) fehle (vgl. Fuhrhop/Romstadt 2021: 194).

Um die Häufigkeit solcher „prototypischen Mittelfeldkommas“ zu beschreiben, betrachten wir nach rechts kommatierte Adverbiale innerhalb des Mittelfelds, operationalisiert als Präpositionalgruppen; davon gibt es im Korpus 69 Vorkommen (also der Typ ... *dass Johann Gottfried Herder durch sein Journal, die Leute zum nachdenken anregen möchte*). Insgesamt kommen solche Präpositionalgruppen im Korpus 10.586 Mal vor; kommatiert werden also nur 0,7 %. Wie das Vorfeldkomma ist aber auch dieses Komma längenabhängig. Das zeigt Abbildung 9:

¹⁴ Die fehlerhafte Kommatierung in diesem Satz kann auch anders interpretiert werden, nämlich als *fehlendes* Komma nach dem herausgestellten Adverbial (*In der Rundfunkansprache teilt der Redner dem Land mit, dass der Krieg, aufgrund der Kapitulation, zu Ende ist*). In unseren Daten betrifft das 13 Fälle.

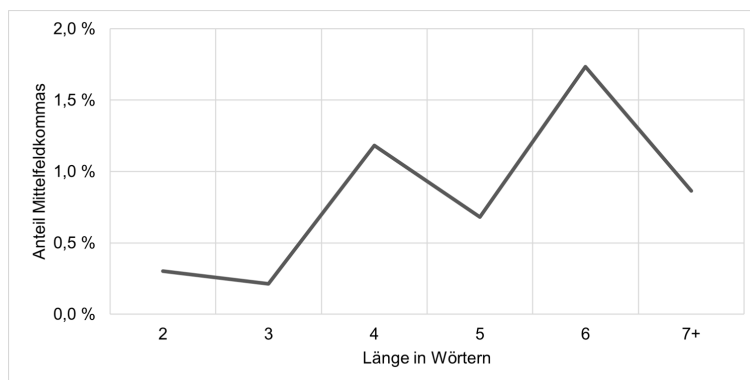


Abbildung 9: Anteil an kommatierten Präpositionalgruppen innerhalb von Mittelfeldern an allen Präpositionalgruppen in Mittelfeldern

Grundsätzlich gilt: Je länger Präpositionalgruppen im Mittelfeld sind, desto häufiger werden sie kommatiert. Für lange Präpositionalgruppen (mit sieben und mehr Wörtern) gilt das nicht im selben Maß. Es ist zu prüfen, ob es im *Graph Var*-Korpus tatsächlich so viele so lange Präpositionalgruppen im Mittelfeld gibt oder ob es sich um ein Artefakt der syntaktischen Analyse handelt. Unabhängig davon ist ein Effekt der Länge aber erkennbar, und dieser Effekt erinnert an die Vorfeldkommas.

Dass Mittelfeldkommas – wie Vorfeldkommas auch – nicht unterschätzt werden sollten, zeigt auch ein Blick aus einer anderen Perspektive. Von den 467 Arbeiten der drei Jahrgänge enthalten 127 Arbeiten mindestens ein Mittelfeldkomma. Das ist ein Anteil von 27 %. Wie beim Vorfeldkomma können wir die Verteilung der Kommas auf die Schreibenden etwas genauer aufschlüsseln:

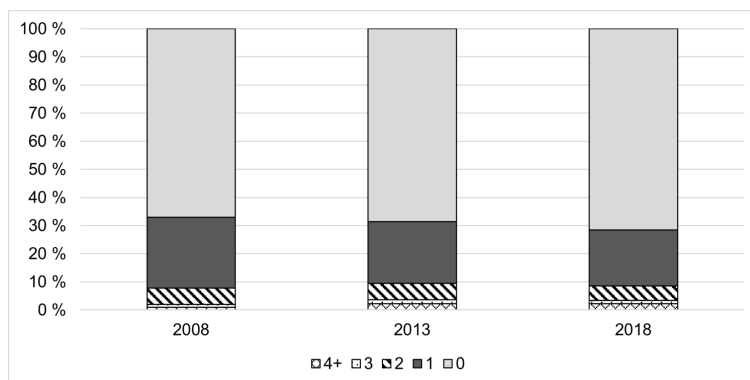


Abbildung 10: Anteil von Personen, die kein Mittelfeldkomma setzen („0“) oder ein, zwei, drei oder mehr als vier Mittelfeldkommas, nach Jahrgang, relativ zur Gesamtzahl der Arbeiten

Die Verteilung erinnert stark an die der Vorfeldkommas (Abbildung 8), nur auf etwas niedrigerem Niveau. Rund 30 % der Arbeiten enthalten mindestens ein Mittelfeld-

komma (und entsprechend ca. 70 % keines); der Anteil der Arbeiten mit mehr als einem solchen Komma steigt seit 2013 leicht an.

Zudem bewegen sich die absoluten Häufigkeiten der beiden Kommas in einer ähnlichen Größenordnung (s. Tabelle 10):

Tabelle 10: Anzahl der Mittelfeld- und Vorfeldkommas nach Jahrgang

	2008	2013	2018
Mittelfeldkommas	45	66	70
Vorfeldkommas	70	109	141

Die folgende Aufstellung zeigt, in wie vielen Arbeiten Vorfeldkommas und Mittelfeldkommas auftreten und in wie vielen Arbeiten beides zusammen auftritt.

Tabelle 11: Anzahl der Arbeiten mit Mittelfeldkomma, Anzahl der Arbeiten mit Vorfeldkomma und Anzahl der Arbeiten mit Mittelfeld- und Vorfeldkomma nach Jahrgang

	2008	2013	2018
Arbeiten mit Mittelfeldkommas	34	43	50
Arbeiten mit Vorfeldkommas	40	53	68
Arbeiten mit Mittel- und Vorfeldkommas	20	22	29

Von den 50 Personen, die 2018 ein Mittelfeldkomma setzen, setzen 29 auch ein Vorfeldkomma (das sind 58 %). Andersherum ist die Implikation nicht so stark: Von 69 Personen, die ein Vorfeldkomma setzen, verwenden nur 29 auch ein Mittelfeldkomma (das sind 42 %). Aber wer sagt, dass es sich hier nicht einfach um eine zufällige Verteilung handelt? Eine solche zufällige Verteilung können wir größtenteils ausschließen. Für jeden Jahrgang haben wir eine Monte-Carlo-Simulation der Verteilung der beiden Kategorien durchgeführt.¹⁵ Das Ergebnis: In allen Jahrgängen weicht die Verteilung signifikant von einer Zufallsverteilung ab, sie ist in Richtung Zusammenhang zwischen den Kategorien verschoben; es sind häufiger als zufällig dieselben Personen, die beide Kommas setzen.

Es gibt also eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Vorfeld- und Mittelfeldkommas sind nicht wahllos in ihren Feldern verstreut, sondern grenzen Satzglieder voneinander ab (und weniger andere Konstituenten wie Attribute, s. 4.2.5). Sie stehen bevorzugt nach

¹⁵ Im Prinzip ist das ein Urnenexperiment: In einer Urne sind 176 Kugeln (das sind alle Texte 2018); 69 von ihnen sind rot (das sind die Texte mit Vorfeldkomma), der Rest ist blau. Wir ziehen jetzt zufällig 50 Kugeln aus der Urne (Texte mit Mittelfeldkomma). Wie viele sind rot? Das machen wir nicht einmal, sondern sehr oft (eine Million Mal in unserem Fall), und wir notieren jeweils, ob 29 oder mehr rote Kugeln gezogen wurden, in wie vielen Fällen die Verteilung also mindestens so extrem wie die tatsächlich vorgefundene Verteilung ist. Solche Fälle sind in allen drei Jahrgängen selten. 2008 liegt ihr Anteil bei 0,4 %, 2013 bei 3,7 % und 2018 bei 0,09 %.

Adverbialen, seltener nach Subjekten und nur marginal nach Objekten. Und es sind überzufällig oft dieselben Schreiberinnen und Schreiber, die beide Kommas setzen. All das deutet auf eine gemeinsame interne Regel hin, die diese Schreiber:innen für sich aufgestellt haben.¹⁶ Es gibt Hinweise darauf, dass Personen, die Vorfeld- und Mittelfeldkommas setzen, orthographisch etwas weniger kompetent sind als solche, die weder Vorfeld- noch Mittelfeldkommas setzen. Wenn wir orthographische Kompetenz als Anzahl der Fehler der Rechtschreibfehler pro 100 Wörter operationalisieren (und Interpunktionsfehler ausschließen, um nicht zirkulär zu argumentieren), dann zeigt ein nicht-parametrischer zweiseitiger Wilcoxon-Test zwischen den beiden Gruppen tatsächlich einen kleinen Effekt (0,153) auf die Anzahl der Rechtschreibfehler ($p = .002$).

4.2.5 Weitere Instanzen überflüssiger Kommas

Alle in Kapitel 4.2.4 diskutierten überflüssigen Mittelfeldkommas waren überflüssige Kommas zwischen Satzgliedern innerhalb eines linear modellierten Matrixsatzes. Im Korpus kommen jedoch auch überflüssige Kommas vor, die innerhalb von Konstituenten, z. B. in Nominalgruppen (NGr), stehen. Drei typische Fälle zeigt (10):

- (10) a) Hierbei wird sich vor allem auf das, später neu gegründete Gebiet Polen und der Tschechoslowakei bezogen. (2018_GE_LK2_16_W_03P)
 b) Das Aquatische, Ökosystem nimmt jährlich 92 Mrd. Tonnen aus der Atmosphäre auf und betreibt damit Fotosynthese. (2008_BIO_LK2_11_M_08P)
 c) Beim Betrachten des 2. Diagrammes bestätigt sich die These, des Wachstums. (2008_BIO_LK1_02_W_10P)

In (10a) steht das Komma pränominal zwischen Artikel und Adjektiv, in (10b) zwischen Adjektiv und Substantiv und in (10c) nach dem Kernsubstantiv und vor dem Genitivattribut. Betroffen ist die Abgrenzung von Attributen innerhalb von Nominalgruppen, welche mit Bedeutungsunterschieden belegt sein kann (vgl. 1a vs. 1b), das ist in den vorliegenden Belegen jedoch nicht in größerem Maße zu beobachten.

Insgesamt kommen in den 2008 verfassten Abiturarbeiten 24 überflüssige Kommas innerhalb von Nominalgruppen vor (6,8 %); im Jahrgang 2013 sind es 22 Belege (5,3 %), 2018 macht diese Subklasse 26 Fälle (4,2 %) aus. In allen 62 Fällen geht es dabei um die überflüssige Abtrennung von Attributen innerhalb einer komplexen Nominalgruppe.

Es verbleiben nun nur noch kleinere Subklassen überflüssiger Kommas, die gesondert beschrieben werden können: 32 Mal sind überflüssige Kommas an Zitationen gebunden (2,3 % aller überflüssigen Kommas im Korpus). Typisch sind Belege wie (11):

¹⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang die Bemerkung von Szczepaniak/Barteld (2016: 45) insbesondere unredigierte Handschriften seien gekennzeichnet durch einen „online-Charakter in der Produktion“, der sie für genau solche Überlegungen zum Schreibprozess prädestiniere (vgl. auch Romstadt/Reinken 2023).

- (11) a) Die Figuren stehen sich nahe, denn „sie barg sich an seine Brust“ (Z. 4, f.). (2013_DE_LK2_06_W_10P)
 b) Franz empfindet es als Strafe, (vgl. Z. 14) nun auf freiem Fuß zu sein. (2008_DE_LK1_07_M_05P)

In beiden Fällen geht es um den Quellenbeleg der direkt oder inhaltlich zitierten Textstelle, also um einen Bezug zum Sekundärtext. (11a) könnte so gedeutet werden, dass die Autorin möglicherweise zunächst auch eine weitere Zeilenzahl benennen wollte (nämlich die Zeile 5) und das Komma deshalb bereits gesetzt hat. In (11b) ist die Zuordnung von Quellenangabe zur inhaltlichen Wiedergabe des Sekundärtextes unklar: Welcher Satzinhalt kann in Zeile 14 belegt werden? Insgesamt sind solche Fälle aber selten.

Dasselbe gilt auch für die überflüssige Kommasetzung bei Einheiten, die hier vereinfacht mehrteilige Konjunktionen genannt werden sollen.¹⁷ Das betrifft hier *aber dass*, *auch wenn*, *ohne dass* sowie *sondern dass*, bei denen selten zwischen den beiden Einheiten der mehrteiligen Konjunktion ein Komma gesetzt wird:

- (12) a) Das Leben rauscht an einem vorbei, ohne, dass man wirklich etwas davon hat. (2008_DE_LK1_01_W_06P)
 b) Er gebe zu, dass nicht alle Vertriebenen unschuldlos seien aber, dass die Bildung des BdV so selbstverständlich wie die Bildung anderer Verbände sei. (2018_GE_LK2_04_M_05P)

Möglicherweise schlägt sich hier das nieder, was als „Signalwortdidaktik“ kritisiert wird: Die Ausrichtung der Kommasetzung an (vermeintlichen) Signalwörtern wie hier der Subjunktion *dass*. Insgesamt kommen zu (14a–b) analoge Fälle acht Mal im Korpus vor, was einem relativen Anteil von 0,5 % an allen überflüssigen Kommas entspricht (2008: drei Mal, 0,8 %; 2018: fünf Mal, 0,8 %).

Zuletzt ist noch ein Fall beobachtbar, in dem fälschlicherweise zwei Kommas hintereinander gesetzt wurden:

- (13) Insgesamt hat der Graph von M2 eine sigmuide Form, wenn auch zum Teil linear,, dessen Wendepunkt bei ca. 40 bis 45 Jahren liegt. (2008_BIO_LK2_06_M_09P)

Mehrfachsetzung des Kommas ist also offenbar ein quantitativ nur sehr seltenes Phänomen.

Ein Wort zum Nachfeld. Die bisherigen Bemerkungen fokussierten vor allem das Vor- sowie das Mittelfeld. Im topologischen Satzmodell wird meist aber mindestens noch ein Nachfeld angenommen – der Bereich nach der rechten Satzklammer. Es ist die Position für „nachgestellte (= ausgeklammerte oder extraponierte) Konstituenten“ (Wöllstein 2014: 51). Es ist daher häufig (wenn es denn besetzt ist) durch Nebensätze oder Herausstellungen gefüllt – beide Strukturen erfordern ein normgerechtes

17 Für genauere Hinweise zum grammatischen Verhalten mehrteiliger Konjunktionen und zu Abgrenzungsfragen sei verwiesen auf Eisenberg (2020: 214–215).

Komma (vgl. Primus 2010: 37). Es ist also durchaus schwierig, überflüssige Nachfeldkommas zu konstruieren.

Entsprechend sind Nachfeldkommas überaus seltene Phänomene. In vielen Korpusbelegen kommt diese Kategorie ohnehin oft bei Fällen in Betracht, in denen die rechte Satzklammer nicht befüllt ist, sodass eine Zuordnung zu Mittelfeld- oder Nachfeldkomma fraglich erscheint (s. 14):

- (14) a) Die Produzentent bilden die Nahrungsgrundlage, durch ihre Verwertung der Sonnenenergie durch Fotosynthese. (2008_BIO_LK1_01_W_02P)
 b) Im Endeffekt relaxieren die Muskeln bei der Zugabe von dem Gift, da keine Erregungsweiterleitung erfolgen kann, ohne Transmitterausschüttung. (2013_BIO_LK1_07_W_11P)

Es geht um die Abgrenzung eines Adverbials, was an die Diskussion der Mittelfeldkommas erinnert (s. Kap. 4.2.2). (14b) erinnert an eine Herausstellungskonstruktion, für die das Komma normativ obligatorisch wäre.

Nimmt man die bisherigen Überlegungen zum Nachfeldkomma ernst, ist es wenig überraschend, dass Nachfeldkommas quantitativ keine große Rolle spielen. Akzeptiert man die Kategorie des Nachfeldkommas für Fälle wie (14a) und (14b), können maximal 19 Belege dieser Kategorie zugeordnet werden, was 1,4 % aller Belege entspricht (2008: 6 Vorkommen, 1,7 %; 2013: 11 Vorkommen, 2,7 %; 2018: 2 Vorkommen, 0,3 %).

4.3 Diskussion

Fassen wir die empirischen Ergebnisse zu überflüssiger Kommasetzung an dieser Stelle schlaglichtartig zusammen. Insgesamt haben wir 1.384 überflüssige Kommas in (unredigierten) Deutsch-, Biologie- und Geschichts-Abiturklausuren aus den Jahren 2008, 2013 und 2018 beschrieben. Sie machen ungefähr 3 % aller gesetzten Kommas aus. Ein bedeutender Teil dieser Kommas war bei Vergleichen mit *als* und *wie* sowie in Koordinationsstrukturen lokalisiert. Diese Schwerpunkte überraschen vor dem Hintergrund der bisherigen linguistischen und didaktischen Forschung nur wenig. Selbiges gilt auch für die Vorfeldkommas, die ebenfalls quantitativ bedeutsam sind – sie kommen in den untersuchten Jahrgängen in fast 40 % aller Klausuren vor. Für die anderen Fälle der überflüssigen Kommasetzung konnten wir zeigen, dass diese eben nicht „an allen erdenklichen Stellen“ stattfindet, sondern sich klare Tendenzen benennen lassen. Sie kommen vor allem zwischen Konstituenten im Mittelfeld vor und zwar auch dort nicht einfach erratisch, sondern einzelne Bedingungen scheinen die Kommasetzung zu begünstigen. Dabei zeigen sich deutliche Parallelen zu Vorfeldkommas, sowohl qualitativ (u. a. der Einfluss von Adverbialen) als auch mit Blick auf die Schreiber:innen, die (mind.) ein solches Komma setzen.

Es verbleiben zuletzt noch 43 überflüssige Kommas, die keiner bisher beschriebenen Kategorie zugeordnet werden konnten (3,1 %). Der Hauptgrund dafür ist, dass in diesen Fällen keine syntaktische Struktur (oder Felddbesetzung) eindeutig rekonstruierbar war, wie die Beispiele in (15) zeigen:

- (15) a) Dies legitimiert ihn aber nicht per se, denn seine Handlungen. (2018_GE_LK2_03_M_05P)
 b) Es gibt kein erkennbares Metrum, noch Reimschema. (2018_DE_LK1_15_W_03P)

Möglicherweise ließe sich (15b) vorsichtig im Sinne eines überflüssigen Kommas in einer Koordinationsstruktur deuten, wir haben solche uneindeutigen Fälle hier dennoch bewusst von unserer Untersuchung ausgeklammert.

5 Fazit und Ausblick

Überflüssige Kommas sind auffällige Phänomene: Einerseits sind sie weitaus seltener als fehlende Kommas (wenn auch immer noch häufiger als viele andere orthographische Fehlschreibungen). Andererseits sind sie in gewisser Weise das Gegenteil von Flüchtigkeitsfehlern – hier kann nichts vergessen worden sein, weil die Schüler:innen unter (wenn auch geringem) motorischem Aufwand ein graphisch wahrnehmbares Zeichen produzieren.¹⁸ In einigen bisherigen linguistischen Betrachtungen dieser Setzungen wurde vermutet, dass überflüssige Kommas (zumindest teilweise) erratisch und ohne erkennbares System gesetzt werden (vgl. z. B. Pießnack/Schübel 2005, Afflerbach 1997). Demgegenüber stehen konsistente Beschreibungen einzelner Satzungspraktiken überflüssiger Kommas wie das Vorfeldkomma, die sich jedoch nicht ohne Weiteres in linguistische Modellierungen des Kommasystems des Deutschen integrieren lassen (Vorfeldkommas sind weder Satzgrenzen- noch Herausstellungs- noch Aufzählungskommas, sondern unter Umständen wie Mittelfeldkommas auch prosodisch motiviert).

In der vorliegenden Studie haben wir deshalb einen holistischen Blick auf überflüssige Kommas geworfen. Dabei haben wir insbesondere die normativ überflüssigen Kommas betrachtet, individuelle und kommunikative Überflüssigkeit (bzw. Redundanz i. S. v. Zimmermann 1968) blieb unberücksichtigt. Auf dieser Grundlage konnten wir zeigen, dass es keinesfalls „alle [...] erdenklichen Stellen“ (Pießnack/Schübel 2005: 59) sind, an denen diese Zeichen auftauchen. Vielmehr sind klare Subklassen herausgearbeitet worden, die quantitativ bedeutsam sind. Das betraf zunächst Kommas in Koordinationsstrukturen und Vorfeldkommas, die linguistisch und sprachdidaktisch bereits diskutiert wurden. Überflüssige Kommas innerhalb von Satzkonstituenten konnten vor allem bei der Abgrenzung von Attributen innerhalb von NGr und bei Vergleichen mit *als* und *wie* beobachtet werden. Hier zeigen einzelne Fälle zum Teil einen erheblichen Anteil überflüssiger Kommasetzung (z. B. Koordinationen mit *sowie* oder Vergleiche mit *als*).

18 Natürlich ist denkbar, dass überflüssige Kommasetzung möglicherweise daraus resultiert, dass ein schließendes Komma z. B. bei Herausstellungsstrukturen vergessen wurde – das betrifft dann aber nicht die hier diskutierte Position. Wenn ein Komma (an einer bestimmten Stelle) gesetzt wird, kann *an dieser Stelle* nichts vergessen worden sein – unabhängig von der ursprünglichen Textplanung.

Besonders auffällig waren zudem die Mittelfeldkommas – das sind (vermutlich) genau diejenigen Satzungen, die bisher oft als nicht systematisierbar beschrieben wurden. Mittelfeldkommas stehen etwa vor allem zwischen Konstituenten im Inneren des Mittelfeldes, häufiger in Verbletztsätzen als in Verbzweitsätzen. Kommen zwei Konstituenten im Mittelfeld vor, stehen sie meist dazwischen, sind mehr Möglichkeiten denkbar, scheinen Adverbiale besonders häufig markiert zu werden (und Adverbiale verhielten sich auch beim Vorfeldkomma auffällig).

Insgesamt konnten wir mit unseren Kategorien knapp 97% aller überflüssigen Kommasetzungen in den Abiturklausuren beschreiben und systematisieren. Dabei hat unsere Untersuchung einige Fragen und Thesen früherer Studien klären, be- und widerlegen können. Gleichzeitig ergeben sich aus unseren Ergebnissen unmittelbar weitere Fragen: Welche Rolle spielt etwa Fokus (u. U. vermittelt über Prosodie) bei Vorfeld- und Mittelfeldkommas? Welche diachronen Entwicklungen sind beobachtbar? In Berg/Romstadt (2021) haben wir das für die Vorfeldkommas diskutiert. Welche Rolle spielen in diesem Kontext sich verändernde kommunikative, inhaltliche und sprachliche Anforderungen an Schüler:innen, die eine Abiturklausur schreiben? Welche Rolle spielt (sprachliche) Redundanz bei der Setzung überflüssiger Kommas, z. B. innerhalb von Nominalgruppen? Und nicht zuletzt: Welche Rolle spielt die schulische Vermittlungspraxis im Kommagebrauch, wie wir ihn beschrieben haben – und zwar retrospektiv (also: Wie hoch war der Einfluss des Unterrichts auf die Daten, die wir beschrieben haben) und prospektiv (also: Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Interpunktionsdidaktik ziehen?)?

Mit Blick auf diese Frage lassen sich aus den hier vorliegenden Ergebnissen (vorsichtig) vor allem drei zentrale Implikationen für die Vermittlungspraxis ableiten. Erstens: Unterrichtsmodelle wie etwa der Vorschlag von Lindauer/Sutter (2005) zum Komma lösen sich systematisch von einer Signalwortdidaktik und erfassen damit prinzipiell die hier beschriebenen häufigen Positionierungen überflüssiger Kommasetzung als normativ falsch. Flankiert von einer intensiveren Thematisierung der komplementären Verteilung von echt-koordinierenden Konjunktionen und Komma in koordinativen Strukturen (!), erscheinen derartige Modelle erfolgversprechend, wenn eine möglichst niedrige Quote überflüssiger Kommatierung als „Erfolg“ beschrieben werden soll. Zweitens ergeben sich aus unseren Ergebnissen Schlussfolgerungen in einem größeren Kontext: Wenn Schüler:innen Texte schreiben (und kommatieren), sind sie nicht nur Schreibende, sondern zugleich auch Lesende. Hier gerät unmittelbar die Frage nach der kommunikativen Relevanz überflüssiger Kommas in den Blick (s. Kap. 2). Wie die Kommadidaktik insgesamt könnte auch die Behandlung überflüssiger Kommas von einer Stärkung der Perspektive der Lesenden im schulischen Unterricht profitieren. Drittens, und das schließt unmittelbar an den letztgenannten Punkt an, spielen überflüssige Kommas eine Rolle bei Überarbeitungsprozessen (das ist an gestrichenen Kommas auch unmittelbar sichtbar, s. dazu ausführlich Fürstenberg i. d. B.). Aus Vorstudien (s. Kap. 3) kennen wir die Tendenz, dass die Zahl überflüssiger Kommas in überarbeiteten Texten tendenziell zuzunehmen scheint. Deepen/Fuhrhop (i. d. B.) zeigen hingegen, dass die Überarbeitung zu deutlich weniger Kommafehlern insge-

samt führt. Gemeinsam ist beiden Erkenntnissen, dass Schüler:innen im Rahmen von Überarbeitungsprozessen offenbar tendenziell mehr Kommas setzen als in einer konkreten Textschreibesituation. Das könnte ein guter Anlass sein, überflüssige Kommas zu thematisieren und diese dann im Sinne von Sprachbetrachtung/Sprachreflexion konkret nutzbar zu machen.

Überlegungen dieser Art können perspektivisch auch die Frage beantworten, wie die „Antwort“ der empirisch fundierten Interpunktionsdidaktik auf die skizzierten Entwicklungen insgesamt aussehen könnte. In jedem Fall scheint die Beantwortung dieser und der genannten anderen Fragen lohnenswert zu sein – sowohl für die linguistische Betrachtung des Systems der Kommasetzung als auch für sprachdidaktische Fragestellungen.

Literatur

- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung von 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berg, K./Bredel, U./Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2020): Was determiniert das Vorfeldkomma? Untersuchungen zur Verteilung einer nicht-standardisierten Kommatisierung. *Linguistische Berichte* 261, S. 85–116. DOI: https://doi.org/10.46771/2366077500261_4
- Berg, K./Romstadt, J. (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, S. 205–236. <https://www.esv.info/978-3-503-20503-5> (letzter Zugriff: 31.10.2021)
- Berg, K./Romstadt, J./Neitzert, C. (2021): GraphVar – Korpusaufbau und Annotation. Version 1.0. <https://graphvar.uni-bonn.de/dokumentation.html> (letzter Zugriff: 31.10.2021)
- Betzel, D./Steinig, W. (2020): Zum Komma in frei verfassten Texten von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Rautenberg, I. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105–127.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl. Berlin u. a.: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2015): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 8., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2020): *Duden – Die deutsche Rechtschreibung*. 28. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Eichler, W. (1991): Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. *Diskussion Deutsch* 22/117, S. 34–44.
- Eisenberg, P. (2020): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 5., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00743-8>

- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Hochstadt, C./Olsen, R. (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommas‘. In: Hochstadt, C./Olsen, R./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 158–177.
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Lindauer, T./Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxisnahe Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. Praxis Deutsch 32/191, S. 28–35.
- Müller, H.-G. (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg (AVO-GOBAK). https://www.mk.niedersachsen.de/download/136515/AVO-GOBAK_und_EB-AVO-GOBAK_August_2018.pdf (letzter Zugriff: 15.07.2024)
- Pießnack, C./Schübel, A. (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Giest, H. (Hrsg.): LLF-Berichte 20. Potsdam: Universitätsverlag, S. 50–72.
- Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, U./Müller, A./Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 9–46. DOI: <https://doi.org/10.1515/97831102322579>
- Ransmayr, J. (2022): Schulische Rechtschreibleistungen unter Beobachtung – Schlaglichter aus der Untersuchung eines österreichischen Deutschmatura-Korpus. Sprachreport 38/2, S. 42–47. DOI: https://doi.org/10.14618/sr-2-2022_rans
- Reiner, T. (2022): Isolating the syntactic factor in non-standard punctuation. A thought experiment with pilot study on the Vorfeldkomma in written German. In: Rössler, P./Besl, P./Saller, A. (Hrsg.): Vergleichende Interpunktion – Comparative Punctuation. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110756319-005>
- Romstadt, J./Reinken, N. (2023): Alles eine Frage der Form? Kommaformen in Handschriften und ihre funktionale Relevanz. Linguistische Berichte 273, S. 41–64. DOI: https://doi.org/10.46771/9783967692792_3
- Romstadt, J./Strombach, T./Berg, K. (2024): GraphVar – Ein Korpus für graphematische Variation (und mehr). In: Krome, S./Habermann, M./Lobin, H./Wöllstein, A. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 425–435. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111389219-024>

- Rössler, P. (2017): Semantik, Rhetorik, Syntax. Nicht kodifizierte Kommasetzungsprinzipien nach Vorfeld. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 63–94. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Sick, B. (2004): Das gefühlte Komma. <https://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-das-gefuehlte-komma-a-305063.html> (letzter Zugriff: 15.07.2024)
- Szczepaniak, R./Barteld, F. (2016): Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. In: Kwekkeboom, S./Waldenberger, S. (Hrsg.): PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie. Band 1: Sprachdaten und Grundlagenforschung in der Historischen Linguistik. Berlin: Erich Schmidt, S. 43–70.
- Tognini-Bonelli, E. (2001): *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/scl.6>
- Wöllstein, A. (2014): *Topologisches Satzmodell*. 2., überarb. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Zimmermann, H. (1968): Zur Leistung der Satzzeichen. Eine Studie über die Funktion der Zeichensetzung im Deutschen, untersucht am Beispiel der Gegenwartssprache. <https://zimmermann.infowiss.net/pdf/1969a.pdf> (letzter Zugriff: 15.07.2024)

Kommakompetenz(en) besser sichtbar machen

LAURA DEEPEN UND NANNA FUHRHOP

Zusammenfassung

Im Folgenden wird eine Studie vorgestellt, in der unterschiedliche Facetten der Kommakompetenz von Schüler:innen eines Gymnasiums ($N = 136$) gemessen werden. In einem ersten Schritt messen wir die Kommakompetenz während des Schreibens eigener Texte, also inwiefern Schüler:innen das Komma als eine Teilanforderung im Schreibprozess orthographisch korrekt setzen (prozessintegrierte Kommakompetenz nach Fürstenberg 2023). In einem zweiten Schritt messen wir die produktive Kommakompetenz, also die Kompetenz, Kommas in fertige, in diesem Fall eigene, Texte einzusetzen und zu streichen (Fürstenberg 2023): Die Schüler:innen erhielten ihren eigenen Text mit einem zeitlichen Abstand von drei Wochen zurück und sollten ihn korrigieren. Wir beobachten, dass die Schüler:innen auch mit dem unspezifischen Arbeitsauftrag „Korrigiere.“ Kommas in ihre eigenen Texte einsetzen und damit ihre produktive Kommakompetenz sichtbar wird. Es zeigt sich, dass die Fehlerrate der fehlenden Kommas über alle Jahrgänge und Kompetenzgruppen nach der Korrekturmöglichkeit geringer ist als nach dem Schreiben im ersten Schritt. Der Anteil richtig gesetzter Kommas an den kommarelevanten Positionen war in den überarbeiteten Texten signifikant höher als in den Erstentwürfen. Wir interpretieren dieses Ergebnis so, dass die Schüler:innen beim Lesen ihrer eigenen Texte die fehlenden Kommas als Lesehilfen vermissen. Was die simple Methode interessant macht, ist, dass sie unseres Erachtens relativ einfach in den Schulalltag zu integrieren ist und die Kombination der Tätigkeiten mehr von der Kommakompetenz der Schüler:innen sichtbar macht als das Schreiben.

1 Einleitung

Abbildung 1 zeigt einen Text einer Schülerin der 7. Klasse eines nordwestdeutschen Gymnasiums. Die Markierungen wurden durch die Autor:innen eingefügt, die die orthographisch korrekt kommatierten Positionen (eingekreist) von den orthographisch nicht korrekt markierten Positionen (unterstrichen) unterscheiden.

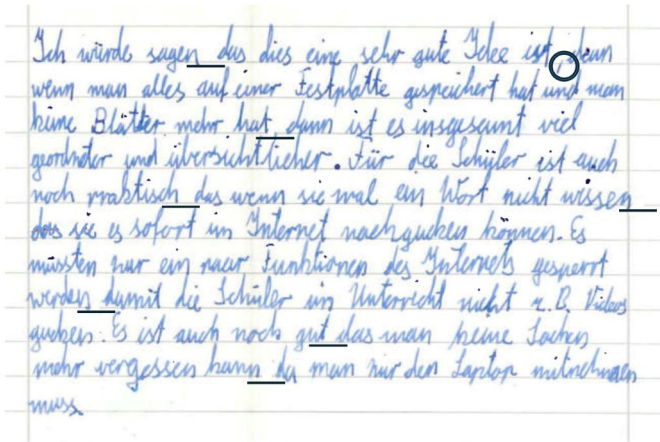


Abbildung 1: Text einer Schülerin (7. Klasse) mit Korrekturen durch die Autorinnen

Insgesamt weist der Text acht bzw. zehn kommarelevante Positionen auf, von denen die Schülerin während des Schreibens lediglich eine Position orthographisch normkonform kommatiert hat (eingekreist, Zeile eins rechts). Die weiteren sieben kommarelevanten Positionen hingegen werden im Schreibprozess nicht kommatiert; die unterstrichenen Positionen kennzeichnen die sieben Kommafehler in den vier Satzgefügen. Die fehlenden Kommas sind der Domäne des Satzgrenzenkommas, also dem Komma zwischen subordinierten Teilsätzen, zuzuordnen. Alle Kommafehler sind fehlende Kommas, die Schülerin setzt kein Komma zu viel, sondern markiert die meisten Satzgrenzen innerhalb der graphematischen Sätze während des Schreibens nicht. Die Kommatierung der Nebensätze scheint – soweit man es auf dieser Textgrundlage bewerten kann – die Schülerin größtenteils noch nicht erworben zu haben. Insbesondere die durch die Subjunktion *dass* eingeleiteten Nebensätze fallen in diesem Textbeispiel auf, vier der sieben Kommafehler beziehen sich darauf. Auffällig ist die gleichzeitige fehlerhafte Schreibung der Subjunktion *dass*, die vielfach mit der fehlenden Kommatierung einhergeht (vgl. auch Feilke 2015, Nunberger 2016, Betzel 2017). Die Schülerin zeigt damit eine Schreibung, die in der Regel in der 7. Klasse kaum noch zu beobachten ist. So konnte Feilke (2015: 348) zeigen, dass der Anteil der Schreibungen von *das* ohne Komma¹ von der 2. Klasse bis zur 6. Klasse kontinuierlich abnimmt. Besonders die 7. Klasse scheint ein Wendepunkt zu sein, hier ist *das* ohne Komma kaum noch belegt (3,8%), die korrekte Schreibung der Subjunktion *dass* mit Kommatierung zeigen hingegen 89%. Die Schülerin fügt sich damit auf den ersten Blick in gewisser Weise in das Bild, das eine Vielzahl von Studien zur Kommakompetenz von Schüler:innen zeichnet (vgl. Afflerbach 1997, Betzel/Steinig 2020, Fuhrhop/Romstadt 2021, Hüttemann 2021a, Melenk 1998, Metz 2005, Pießnack/Schübel 2005): Nicht nur Schüler:innen der Sekundarstufe I, sondern selbst Abiturient:innen und Student:innen fehle, so resümiert Krafft (2016: 154), teilweise ein „grundsätzliches Verständnis dafür,

¹ Zur Verdeutlichung: Die Grundmenge von Feilke (2015) sind nur die Subjunktionen.

welche Funktion/en das Komma überhaupt hat und mit welchen Operationen entschieden werden kann, ob es zu setzen ist oder nicht.“ Die Ergebnisse der genannten Studien zur Kommakompetenz der produktiven Kommakompetenz, in der Regel verstanden als Kommakompetenz beim Schreiben, unterschiedlicher Jahrgangsstufen scheinen die Argumentation Krafts zu belegen: „Jedes zweite Komma wird nicht oder an der falschen Stelle gesetzt“ (Melenk 2001: 173).

Einen anderen Eindruck erweckt der Text der Schülerin der 7. Klasse nach einer selbst vorgenommenen Überarbeitung nach drei Wochen. Abbildung 2 lässt erkennen, dass die Schülerin vier der sieben Kommafehler eigenständig verbessern konnte (s. die eingekreisten Kommas in Abbildung 2).

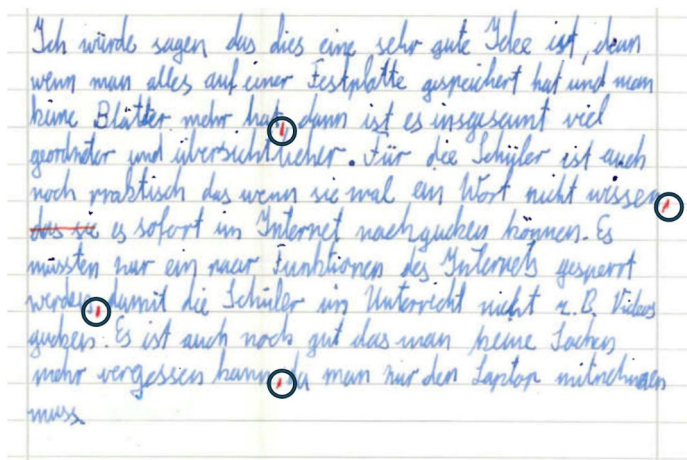


Abbildung 2: Durch die Schülerin (7. Klasse) korrigierter Text (eingekreiste Kommas)

Die fehlende Kommatierung der mit *dass* eingeleiteten Nebensätze und die damit einhergehende Falschschreibung der Subjunktion bleibt unverändert; einer dieser Sätze wurde in seiner Syntax verändert. Die orthographisch korrekte Kommatierung als eine Teilanforderung im Schreibprozess scheint der Schülerin – zumindest in diesem Text – noch Probleme zu bereiten. Das Kommatieren eines bereits fertigen Textes, in diesem Fall ihres eigenen, fällt der Schülerin leichter; sie kann einen Teil der fehlenden Kommas ergänzen, sodass durch die Möglichkeit einer zeitlich versetzten Korrektur mehr von ihrer Kommakompetenz sichtbar wird. Dies kann u. a. mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungen der Aufgaben zusammenhängen: Beim freien Schreiben eines Textes, in diesem Fall einer Erörterung, laufen simultan diverse Prozesse ab. Die Schreiber:innen müssen Entscheidungen in Bezug auf den Inhalt des Textes und die Textstrukturierung treffen sowie neben der Kommasetzung verschiedene orthographische Regeln berücksichtigen. „Den Kommafehlern liegt dann“, so argumentiert Hüttemann (2021b: 26), „vor allem mangelnde kognitive Kapazität im Schreibprozess zugrunde.“ Demgegenüber ist die Schülerin beim Überarbeiten ihres fertigen Textes kognitiv vor-entlastet. Die Tätigkeit, Kommas in (eigene) fertige Texte einzusetzen oder zu streichen,

ist also, zumindest theoretisch, einfacher zu bewältigen als das simultane Integrieren der Kommas im Schreibprozess.

In diesem empirischen Beitrag messen wir die Kommakompetenz von Schüler:innen der Jahrgänge 6 bis 11 des Gymnasiums. Dazu analysieren wir in einem ersten Schritt die von 136 Schüler:innen nordwestdeutscher Gymnasien geschriebenen Texte auf die Kommatierung der kommarelevanten Positionen und messen somit die *prozessintegrierende Kommakompetenz*, also die Kommakompetenz beim freien Schreiben (vgl. Hüttemann 2021; Fürstenberg 2023). In einem zweiten Schritt erhalten die Schüler:innen ihre eigenen Texte nach einem zeitlichen Abstand von drei Wochen mit dem Arbeitsauftrag „Korrigiere.“ zurück. Damit messen wir die *produktive Kommakompetenz* (Hüttemann 2021, Fürstenberg 2023), also die Kompetenz der Schüler:innen, in fremde oder, wie in diesem Fall, eigene Texte Kommas einzusetzen oder zu streichen. Indem wir beide Textversionen miteinander vergleichen, gehen wir der Frage nach, inwiefern sich die Kommasetzung in den beiden Textversionen unterscheidet. Wir wollen herausfinden, ob die Schüler:innen ihre Texte überhaupt in Bezug auf die Kommasetzung korrigieren und wenn ja, ob sie fehlende Kommas einsetzen, überflüssige Kommas einsetzen oder korrekte Kommas streichen. Daran anschließend diskutieren wir die Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus den Ergebnissen für die empirische und schulische Kommakompetenzmessung ableiten lassen. Dafür geben wir zuerst einen Überblick über die bisherigen empirischen Kommakompetenzstudien und ihre Ergebnisse zu den Teilkompetenzen der Kommakompetenz von Schüler:innen verschiedener Jahrgänge (Kap. 2). Daran anknüpfend explizieren wir die Fragestellungen dieser Arbeit und formulieren basierend auf dem Forschungsstand Hypothesen bzw. Erwartungen (Kap. 3). Anschließend skizzieren wir das Komma bzw. die Kommodomänen aus sprachwissenschaftlicher Sicht (Kap. 4), die wir für die Auswertung der gesetzten sowie nicht gesetzten Kommas der Schüler:innen verwenden. Nachdem wir unser methodisches Vorgehen beschrieben haben (Kap. 5), folgt letztlich eine Darstellung (Kap. 6) sowie Interpretation der Ergebnisse (Kap. 7).

2 Kommakompetenz von Schüler:innen und wie sie gemessen wird

Die Kommakompetenz von Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgänge und Schulformen stand in den vergangenen Jahren vielfach im Zentrum empirischer Studien (vgl. Afflerbach 1997, Betzel/Steinig 2020, Fuhrhop/Romstadt 2021, Hüttemann 2021a, Melenk 1998, 2001, Metz 2005, Pießnack/Schübel 2005). Im Allgemeinen postuliert der Großteil der Studien, dass es um die Kommakompetenz vieler Schüler:innen „erwartet schlecht“ (Melenk 1998: 46) gestellt ist. Während Schüler:innen das koordinierende Komma schon früh größtenteils richtig setzen (vgl. Betzel/Steinig 2020, Melenk 1998), gilt das Satzgrenzenkomma über alle Jahrgänge hinweg als die fehleranfälligste der drei von Primus (1993) und Bredel/Primus (2007) beschriebenen Kommodomänen (s. Kap. 3).

Nicht nur in Texten von Schüler:innen der Sekundarstufe I stellt das Komma einen der fehleranfälligen orthographischen Bereiche dar, auch in Abituraufsätzen sind Kommafehler die häufigsten Orthographiefehler. So sind je nach Zählung, was ein Orthographiefehler ist, 30–40 %² der Fehler Kommafehler (vgl. Fuhrhop/Romstadt 2021). Das fehlende Komma ist dabei dreimal so häufig wie das zu viel gesetzte, bei Fuhrhop/Romstadt (2021) stehen 1499 fehlenden Kommas 505 zu viel gesetzten gegenüber. Die Beobachtung, dass das fehlende Komma der häufigste Fehler bei Abiturient:innen ist, deckt sich mit anderen Zählungen von Pießnack/Schübel (2005), die ebenfalls Abituraufsätze untersucht haben. Dass nicht nur Schüler:innen der Sekundarstufe I, sondern ebenso (vermeintlich) kompetente Schreiber:innen wie Abiturient:innen und Student:innen Probleme mit der orthographisch korrekten Kommasetzung haben, können nicht zuletzt Krafft (2016) sowie Hochstadt/Olsen (2016) zeigen: Auch in den von ihnen untersuchten Texten der Studierenden (Krafft 2016) sowie in den von Studierenden bearbeiteten Aufgaben primär zum Einsetzen des Kommas in Fremdtex te (Hochstadt/Olsen 2016) fehlen eher Kommas, als dass zu viele gesetzt werden (vgl. Krafft 2016: 147). Werden jedoch zu viele Kommas gesetzt, handelt es sich vermehrt um das sogenannte Vorfeldkomma (vgl. Romstadt/Berg i. d. B.). Insbesondere dann, wenn das Vorfeld in Form von attributiv erweiterten Präpositionalgruppen komplex gestaltet ist, scheint die Kommatisierung für die Student:innen verlockend (vgl. Hochstadt/Olsen 2016: 168–171, Berg et al. 2019). Berg et al. (2019: 52) weisen anhand von Abiturklausuren nach, dass man seit den 1980er-Jahren „nicht nur erheblich mehr Vorfeldkommas [findet, L. D.], sondern auch mehr Schüler und Schülerinnen, die es verwenden – mit leicht steigender Tendenz.“

Alle genannten Studien untersuchen die „Kompetenz während des Schreibens“ (Bredel 2019: 282) und bezeichnen diese Kompetenz als produktive Kommakompetenz (ebenso Esslinger 2014, Esslinger/Noack 2020). Obwohl der Begriff derselbe ist, sind mit der produktiven Kommakompetenz nach Bredel (2019) und der produktiven Kommakompetenz nach Fürstenberg (2023) nicht dieselben Teilanforderungen an die Schreiber:innen gemeint. Während die produktive Kommakompetenz nach Fürstenberg (2023) nur das Einsetzen und Streichen von Kommas in eigene oder fremde bereits fertige Texte meint, fasst die Definition nach Bredel jedwede Kommakompetenz beim Schreiben, neben dem Einsetzen und Streichen von Kommas auch die automatisierte Kommasetzung als Teilanforderung des freien Schreibens (z. B. während einer Inhaltsangabe). Dennoch ist ein unmittelbarer Vergleich der Ergebnisse der zahlreichen empirischen Studien zur Kommakompetenz von Schüler:innen und Student:innen aufgrund der unterschiedlichen Aufgabengabenstellungen und Anforderungen aus verschiedenen Gründen problematisch.

In den Studien von Melenk (1998) und Metz (2005) lag der Fokus der Schüler:innen ausschließlich auf der Kommasetzung und ihnen ist die Anforderung durch die Aufgabenstellung bewusst, die Aufgabe ist *explizit* (Müller 2007). Melenk (1998) und Metz (2005) ließen Schüler:innen der 8. Klasse Kommas in einen fertigen Text

2 Diese Zahlen ergeben sich aus der Unsicherheit, ob ein Flexionsfehler (*wird* statt *werden*, *ein* statt *einen*) ein Orthographiefehler ist oder ein „Grammatikfehler“.

einsetzen, in dem alle Kommas fehlten; dabei waren sich die Schüler:innen – anders als in unserem Untersuchungsdesign – bewusst, dass sie die fehlenden Kommas einsetzen sollten. In solchen Aufgabensettings können sich die Schüler:innen konkret auf die Kommasetzung fokussieren, sie wird „zur Haupt- und eigentlichen Aufgabe“ (Müller 2007: 14). Dem gegenüber ist die Anforderung an die Schüler:innen in den Studien wie denen von Fuhrhop/Romstadt (2021) und Betzel/Steinig (2020) implizit, die Kommasetzung verläuft „quasi nebenbei“ (Müller 2007: 73), da die Schüler:innen einen freien Text zu einem zweiminütigen Amateurfilm an den Filmproduzenten schreiben sollten. Die Kommasetzung steht nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, parallel dazu laufen beim freien Schreiben – wie bereits für das Textbeispiel der Schülerin in Abbildung 1 erwähnt – zahlreiche weitere kognitive Prozesse simultan ab, sodass die Anforderung, einen eigenen Text während des Schreibens zu kommatieren, i. d. R. kognitiv anspruchsvoller ist als das explizite Kommatieren eines fertigen Textes. Die Anforderungen an die Schüler:innen in impliziten Aufgaben unterscheiden sich von denen in expliziten Aufgaben auf der *Ebene der Aufmerksamkeit* (Hüttemann 2021b).

Fertige Texte, die von den Schüler:innen im Unterrichtskontext oder in empirischen Studien kommatiert werden sollen, sind meistens fremde Texte. In der freien Schreibsituation hingegen produziert man als Schreiber:in einen eigenen Text. Die Aufgaben unterscheiden sich demnach nicht nur auf der *Ebene der Aufmerksamkeit* (implizit vs. expliziter Aufgabenfokus), sondern ebenso auf der *Ebene der Bekanntheit des Textes* (vgl. Hochstadt/Olsen 2016: 166, Hüttemann 2021b: 26). In empirischen Arbeiten wird oftmals mit Texten gearbeitet, die von den Proband:innen kommatiert werden sollen, so u. a. bei Melenk (1998) und Metz (2005). Vielfach wird dieses Vorgehen methodisch begründet, da es eine bessere Vergleichbarkeit im Gegensatz zu von Schüler:innen frei verfassten Texten ermöglicht (vgl. Müller 2007: 33, Sappok 2011: 15). Ebenso können Lehrkräfte oder Forscher:innen jedwede zu überprüfende Kommamänen integrieren, während Schreiber:innen in freien Texten ggf. eher solche sprachliche Strukturen verschriftlichen, die sie (ihres Wissens zufolge) orthographisch korrekt schreiben können. Für die Messung der Kommakompetenz anhand von eigenen Texten, wie es u. a. Fuhrhop/Romstadt (2021) sowie Betzel/Steinig (2020) durchführen, spricht, dass es letztlich die „Zielkompetenz“ (Müller 2007: 85) und den Normalfall im schulischen Kontext darstellt und die alltägliche Schreibsituation authentischer widerspiegelt als das vorgefertigte Arbeitsblatt (vgl. Betzel/Steinig 2020, Krafft 2016, Müller 2007). An dieser Stelle kann und soll nicht beantwortet werden, ob das Kommatieren eigener oder fremder Texte schwieriger bzw. für Schüler:innen anspruchsvoller ist, denn so kann „der analytische Blick auf fremde Texte durch die natürliche Distanz leichter fallen“ (Fürstenberg 2023: 18), wohingegen „die Analyse fremder Satzstrukturen wohl kognitiv aufwändiger [ist], da eben diese Distanz zunächst ein Hineindenken in potenziell weniger habitualisierte Strukturen erfordert.“ An dieser Stelle soll lediglich hervorgehoben werden, dass die jeweiligen Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen von den Schüler:innen verlangen.

Die Vorgehensweisen der Studien zur Kommakompetenzmessung von Schreiber:innen unterscheiden sich nicht nur in Bezug darauf, ob sie mit eigenen oder frem-

den Texten arbeiten und ob die Kommasetzung explizit oder implizit im Aufgabenfokus steht, sondern auch darin, welche Teilkompetenz letztlich zur Anwendung kommen soll. Aus der auszuführenden Tätigkeit ergeben sich letztlich die von Fürstenberg (2023) genannten Teilkompetenzen der Kommakompetenz.

- (1) die produktive Kommakompetenz
- (2) die prozessintegrierende Kommakompetenz
- (3) die explikative Kommakompetenz
- (4) die rezeptive Kommakompetenz

Die *produktive Kommakompetenz* (1) von Schüler:innen wird gefordert, wenn sie Kommas in fremde oder eigene Texte einsetzen oder sie streichen sollen. Die *prozessintegrierende Kommakompetenz* (2) umfasst das Integrieren von Kommas in den freien Schreibprozess. Sollen Schüler:innen ihre Kommaentscheidungen begründen, also aus einer Metaperspektive betrachten und reflektieren, wird die *explikative Kommakompetenz* (3) angesprochen. Die *rezeptive Kommakompetenz* (4) beschreibt die Fähigkeit von Leser:innen, das Komma als Strukturierungshilfe beim Lesen zu nutzen (vgl. Esslinger 2014). Alle Teilkompetenzen der Kommakompetenz können sowohl in eigenen als auch fremden Texten gezeigt werden (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Darstellung der Ebenen Tätigkeit und Bekanntheit nach Fürstenberg (2023: 18)

Bekanntheit	Tätigkeit			
	Lesen	Einsetzen und Streichen	Reflektieren	Integrieren
fremd	Komma in fremdem Text zum Verständnis nutzen.	Komma in fremden Text einsetzen oder daraus streichen.	Zu Komma in fremdem Text äußern.	Komma in fremden Text während des Schreibprozesses integrieren.
eigen	Komma in eigenem, bereits produziertem Text zum Verständnis nutzen.	Komma in eigenen, bereits produzierten Text nachträglich einsetzen oder daraus streichen.	Zu Komma in eigenem Text äußern.	Komma in eigenen Text während des Schreibprozesses integrieren.

Die bisherigen empirischen Arbeiten fokussieren oftmals eine der Teilkompetenzen, die sich beim Schreiben zeigen (1 und 2), und leiten daraus Aussagen zur Kommakompetenz von Schreiber:innen im Allgemeinen ab. Das *implizite Integrieren* der Kommas in eigene Texte untersuchen 30 % der 47 von Hüttemann (2021b) analysierten Einzelstudien, das *explizite Einsetzen* der Kommas in fremde Texte steht in 28 % der Studien im Fokus. In 13 Arbeiten wurden 6.544 Texte in Bezug auf die implizit-prozessintegrierende Kommakompetenz in eigenen Texten untersucht, Aussagen über das explizite Einsetzen in fremden Texten können anhand von in 13 Studien untersuchten 5.500 Texten getätigt werden. Auf den ersten Blick scheint die implizit-prozessintegrierende Kommakompetenz aufgrund der Datengrundlage besser erforscht zu sein als das explizite Ein-

setzen von Kommas in fremde Texte; auf den zweiten Blick fällt beim Vergleich der Kommastellen auf, dass Untersuchungen zur prozessintegrierenden Teilkompetenz in eigenen Texten deutlich unterrepräsentiert sind. Der Vergleich der untersuchten Kommastellen macht deutlich, dass „[u]nser Bild von Kommakompetenz“, so betont Hüttemann (2021b: 31), „zu 90 % von Daten aus dem Umgang mit Fremdtexen dominiert“ wird. Aussagen über die Kommakompetenz wie die am Anfang dieses Kapitels genannten fußen zu 90 % auf den Leistungen der Schüler:innen bei der Kommatierung von fremden Texten; in 60 % der in den Studien erhobenen Kommastellen wird die explizit-einsetzende Kompetenz in fremden Texten untersucht (vgl. Hüttemann 2021b). Auch im schulischen Kontext setzen Lehrkräfte zum Üben der Kommasetzung oftmals auf Aufgaben zum expliziten Einsetzen des Kommas, als „Zielkompetenz“ hingegen „wird in der Schulpraxis gemeinhin die Fähigkeit zur normgerechten Zeichensetzung, und [...] auch nur normgerechten Kommasetzung in der freien Schreibsituation verstanden“ (Esslinger 2011: 318).

Während sich empirische Arbeiten primär auf die produktive Kommakompetenz, hier mit Fürstenberg (2023) verstanden als Kompetenz beim Einsetzen und Streichen von Kommas in fertige Texte, fokussieren, liegt zur rezeptiven Kommakompetenz von Schüler:innen bislang nur die Studie von Esslinger (2014) vor (s. auch Kozinowski i. d. B.). Die rezeptive Kommakompetenz muss, wie Esslinger (2014) zeigen konnte, genauso wie die weiteren Kommateilkompetenzen durch spezifische Lernangebote gefördert werden. Mithilfe des von ihr konstruierten Testformats RIKo, mit dem sich anhand von Minimalsatzpaaren erheben lässt, inwiefern Schüler:innen Interpunktionszeichen beim Lesen als Strukturierungshilfen auswerten, konnte sie zeigen, dass nicht alle Interpunktionszeichen gleichermaßen von den Schüler:innen beim Lesen verarbeitet werden: Doppelpunktstrukturen werden am sichersten verarbeitet, darauf folgen Punkt- und Semikolonstrukturen. Das Komma stellt für die Schüler:innen die größte Schwierigkeit beim Lesen dar, das koordinierende Komma zwischen strukturell gleichwertigen Wörtern und Teilsätzen wurde häufiger korrekt verarbeitet als das Satzgrenzenkomma. Die meisten Probleme im Bereich des Kommas hatten die Schüler:innen beim Herausstellungskomma; Appositionen, Parenthesen und eingeschobene Matrixsätze wurden am seltensten korrekt gelesen (vgl. Esslinger 2014).

Letztlich hat die Untersuchung aller Teilkompetenzen dieselbe Berechtigung, da sie alle Teil einer differenzierten Kommakompetenz sind und bislang keine empirischen Ergebnisse über den Einfluss der Teilkompetenzen aufeinander und die Reihenfolge der Teilkompetenzen vorliegen. Das Ziel schulischer und empirischer Kompetenzmessungen sollte es demnach sein, ein umfassendes Bild über die Kommakompetenz der Schüler:innen oder Schreiber:innen im Allgemeinen aufzuzeigen, indem empirische Ergebnisse zu allen Teilkompetenzen erhoben und in Bewertungssituationen berücksichtigt werden.

3 Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Beitrag wollen wir zeigen, dass die Einbindung verschiedener Tätigkeiten, also Anforderungen an die Schüler:innen, was sie mit dem Komma tun sollen (Hüttemann 2021: 23), und damit Teilkompetenzen in die Kompetenzmessung und damit Bewertung von Schüler:innen lohnenswert sein kann, da Schüler:innen durchaus unterschiedlich ausgeprägte Kommateilkompetenzen aufweisen können und man durch die Berücksichtigung mehrerer Teilkompetenzen der Kommakompetenz der Schüler:innen näher kommt als durch die Berücksichtigung lediglich einer Teilkompetenz. In unsere Studie zur Messung der Kommakompetenz von Schüler:innen des Gymnasiums beziehen wir zwei Teilkompetenzen der Kommakompetenz mit ein. Wir erheben im ersten Schritt die prozessintegrierende Kommakompetenz, indem wir Schüler:innen selbst einen Text zu einer vorgegebenen These schreiben lassen (s. Kap. 5). Die Kommasetzung ist hier nur eine implizite Teilanforderung im Schreibprozess. In einem zweiten Schritt messen wir die produktive Kommakompetenz im Kontext der Überarbeitung. Mit der Aufgabe „Korrigiere.“ stand die Kommasetzung in unserer Studie nicht explizit im Fokus. Das in der Einleitung angeführte Beispiel lässt vermuten, dass die Schüler:innen auch durch den offenen Arbeitsauftrag „Korrigiere.“ die Kommasetzung korrigieren und zwar, so vermuten wir, dadurch, dass ihnen ihre eigenen Kommas als Lesehilfen beim Lesen des eigenen Textes fehlen. Da sie ihren eigenen Text erst nach drei Wochen zur Korrektur zurückbekommen, ist er ihnen fremder als am Tag des Verfassens und sie müssen ihn als Leser dekodieren. Wir verstehen die Ebene der Bekanntheit des Textes ebenso wie Fürstenberg (2023) nicht als dichotom, sondern vielmehr als metrisch; Texte können für Schüler:innen durch zeitlichen Abstand oder die Überführung in ein anderes Medium o. Ä. fremder werden. Wir gehen in diesem Beitrag also vorrangig der Frage nach, inwiefern sich die Kommasetzung in den beiden Textversionen unterscheidet, so wie es exemplarisch das eingangs erläuterte Beispiel des Textes der Schülerin zeigt.

Wir zählen in beiden Textversionen die kommarelevanten Positionen, wobei wir uns an den Kommaomänen nach Primus (1993) bzw. Bredel/Primus (2007) orientieren, um beobachten zu können, ob die prozessintegrierende und die produktive Kommakompetenz möglicherweise positionsabhängig sind. Dabei erwarten wir, dass die Schüler:innen beim zeitlich versetzten Korrigieren ihrer Texte primär Kommas einsetzen, da die meisten Kommafehler beim Schreiben fehlende Kommas darstellen. Wir gehen davon aus, dass die Schüler:innen in der Rolle der Lesenden die Kommas, die sie beim freien Schreiben nicht gesetzt haben, beim Überarbeiten zum Teil einsetzen. Des Weiteren untersuchen wir, ob sich in den Texten der Schüler:innen verschiedener Kommakompetenzgruppen und Jahrgangsstufen hinweg Überarbeitungen zeigen oder ob nur gewisse Gruppen oder Jahrgänge ihre Texte überarbeiten (s. Kap. 6.2.2.). Basierend auf den Ergebnissen der Messung der prozessintegrierenden Kommakompetenz haben wir die Schüler:innen in vier Gruppen à 34 Schüler:innen eingeteilt. Hier kann Verschiedenes erwartet werden. Es könnte zum einen sein, dass die (basierend auf der Messung der prozessintegrierenden Kommakompetenz) leistungsschwächeren Schüler:innen es

zwar nicht schaffen, ihre Texte in der freien Schreibaufgabe vorwiegend normkonform zu kommatieren, da zahlreiche Prozesse simultan ablaufen, sie es aber schaffen, wenn sie kognitiv vorentlastet sind, Kommas beim Überarbeiten einzusetzen. Das würde bedeuten, dass die wahrscheinlich anspruchsvollste Teilkompetenz der Kommakompetenz, das automatisierte Kommatieren in der freien Schreibsituation, noch nicht (ausreichend) erworben wurde, sie aber über eine ausgeprägtere produktive Kommakompetenz verfügen, die sich beim Überarbeiten zeigt. Zum anderen könnte es sein, dass die Leistungen sich in beiden Teilkompetenzen nicht unterscheiden und leistungsschwächere Schüler:innen sowohl im freien Schreibprozess als auch beim Überarbeiten keine oder zu wenige Kommas setzen. Bei leistungstärkeren Schüler:innen erwarten wir, dass die Kommakompetenz hoch und die Fehleranzahl damit gering ist.

4 Die Kommapositionen: Grundlagen für die Auswertung

Das Komma signalisiert dem Lesenden, versteht man Interpunktionszeichen als Lesehilfen, dass er „die links und rechts vom Komma stehende Einheit nicht als subordinierende und subordinierte Einheit erfassen“ (Bredel 2020: 68) soll. Primus (1993) und in der Folge auch Primus (2010) und Bredel/Primus (2007) identifizieren drei Kommapositionen, das Koordinationskomma, das Herausstellungskomma und das Satzgrenzenkomma, in denen das Komma eine Subordinationsblockade errichtet. In der vorliegenden Untersuchung wird als vierte Position das Infinitivgruppenkomma benannt, in den Arbeiten von Primus und Bredel wird es zum Satzgrenzenkomma gezählt. Die „Satzwertigkeit“ von Infinitivgruppen ist nicht immer so einfach zu verstehen und von Schreiber:innen einzuschätzen und daher bei Betrachtung der Kommakompetenz von besonderem Interesse. Für alle Untersuchungen, die mit dem Konzept „Fehler“ arbeiten, ist es wichtig, die laut Regelung optionalen Kommas von den obligatorischen zu unterscheiden. Optional sind erstens viele Herausstellungskommas, zweitens einige Infinitivkommas und drittens das Komma bei koordinierten Sätzen, wenn eine echt-koordinierende Konjunktion auftritt. So heißt es zum Herausstellungskomma in §78: „Oft liegt es im Ermessen des Schreibenden, ob er etwas mit Komma als Zusatz oder Nachtrag kennzeichnen will oder nicht.“ Diese Formulierung kann folgendermaßen verstanden werden: Mit dem Komma wird eine Wortfolge zum Nachtrag oder Zusatz; steht kein Komma, ist es kein Zusatz oder Nachtrag. Weder das Komma zu setzen noch es nicht zu setzen, sind also als Fehler anzusehen. Bei Parenthesen hingegen müssen zwei Kommas gesetzt werden; wenn es keine Parenthese ist, wird kein Komma gesetzt. Genau ein Komma ist hier also ein Fehler. Theoretisch kann es dann als ein Komma zu viel oder eines zu wenig interpretiert werden. Wir haben es als ein Komma zu wenig interpretiert, der Fall ist in dem vorliegenden Korpus aber relativ selten.

Auch das Infinitivgruppenkomma ist nicht immer obligatorisch. Mitunter wurde ein nicht-obligatorisches Infinitivgruppenkomma im zweiten Durchgang, also während der Überarbeitung, gesetzt. Es ist weder vorher noch hinterher ein Fehler. Wir

orientieren uns bei der Auswertung der Kommapositionen in den Texten der Schüler:innen an den genannten Kommapositionen (Satzgrenzen-, Infinitivgruppen-, Herausstellungs- und Koordinationskomma) und zählen und beschreiben sie danach.

5 Untersuchung und statistische Analyse

Um die in Kapitel 3 angeführten Fragestellungen zu untersuchen, haben wir in den Jahren 2016 und 2017 insgesamt 136 Schüler:innen während einer maximal 25-minütigen Bearbeitungszeit einen Text zu einer Schreibaufgabe schreiben lassen (im weiteren Zeitpunkt I). Die Aufgabe war, Stellung zu der folgenden These zu beziehen: „Das Internet verbessert das Lernen im Unterricht. Jedem Schüler/jeder Schülerin sollte deshalb in der Schule ein Computer/ein Laptop mit Netzzugang/Internetverbindung zur Verfügung stehen.“ Die ausgewählte Schreibaufgabe ist dabei theoretisch austauschbar. Sie sollte jedoch den Anspruch erfüllen, für Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgänge und damit Altersstufen einen Lebensweltbezug aufzuweisen und sich am Weltwissen der Schüler:innen zu orientieren. Nach dem Schreiben sollten die Schüler:innen ihr Blatt direkt umdrehen; die direkte Korrektur der Texte und der Wechsel vom Schreibenden in die Rolle des Lesenden war also nicht erwünscht. Die Anforderung, Kommas zu setzen, war prozessintegrierend, die Schüler:innen haben die Kommasetzung in den Schreibprozess ihres eigenen Textes integriert; auf ihr lag kein expliziter Fokus. Aufgrund der unterschiedlichen Klassengröße erhielten wir nicht genau gleich viele Texte pro Jahrgang, die Verteilung zeigt Tabelle 2. Die Untersuchung wurde in je einer 6.–10. Klasse in zwei verschiedenen nordwestdeutschen Gymnasien durchgeführt. Der 11. Jahrgang umfasst ausschließlich einen Deutschleistungskurs.

Tabelle 2: Verteilung der Schüler:innentexte auf die Jahrgänge 6–11

	Anzahl der ausgewerteten Schüler:innentexte
Jahrgang 6	26
Jahrgang 7	24
Jahrgang 8	18
Jahrgang 9	24
Jahrgang 10	25
Jahrgang 11 (Deutsch LK)	19

Die Texte haben wir danach ausgewertet, ob alle kommarelevanten Positionen kommatiert wurden oder nicht und ob Kommas an Stellen gesetzt wurden, die orthographisch nicht kommatiert werden müssen. Komma-relevante Positionen sind die Positionen, an denen nach den Amtlichen Regeln ein Komma gesetzt werden muss.

Optionale Kommas wurden genau dann als kommarelevante Position berücksichtigt, wenn sie gesetzt wurden, und dann nicht gezählt, wenn sie nicht gesetzt wurden. Das ist in der Tat eine Schwierigkeit für die vorliegende Untersuchung, denn so stellen die optionalen Kommas eine gewisse Herausforderung dar, da ein nicht gesetztes optionales Komma kein Fehler ist. Um die daraus resultierende unterschiedliche Anzahl kommarelevanter Positionen zu kontrollieren und eine Vergleichbarkeit über die Texte hinweg zu gewährleisten, wurde für jeden Text der Anteil richtig gesetzter Kommas an den kommarelevanten Positionen als Zielvariable betrachtet. Anhand derer wurde die Veränderung zwischen den beiden Zeitpunkten untersucht.

Nach drei Wochen bekamen die Schüler:innen ihren jeweiligen Text wieder mit der Aufforderung, ihn bei Bedarf zu korrigieren (im weiteren Zeitpunkt II). Die Aufgabe war bewusst unspezifisch gehalten; es wurde also nicht explizit auf Kommas hingewiesen, um zu vermeiden, dass übermäßige Aufmerksamkeit auf das Komma gerichtet wird und ggf. übermäßig viele Kommas gesetzt oder gestrichen werden.³ Mit dem zeitlichen Abstand von drei Wochen zwischen Textproduktion und -korrektur wollten wir sicherstellen, dass er ausreichend groß ist, damit die Schüler:innen die verschriftlichten Strukturen beim Korrigieren nicht mehr präsent haben und sie sie beim Lesen tatsächlich dekodieren müssen. Die Relevanz eines gewissen zeitlichen Abstands, um sich von seinem Text distanzieren zu können, wird mehrfach betont (u. a. Baurmann/Pohl 2009).

Auch für die zweite Textversion nach der Überarbeitung wurden sowohl die orthographisch korrekt als auch nicht korrekt markierten Kommastellen ausgewertet. Wir stützen uns hier auf die Ergebnisse in Deepen (2017) und Dörnath (2021).⁴ Es wurden Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben berechnet, um die Anteile richtig gesetzter Kommas zu den beiden Zeitpunkten zu vergleichen. Diese wurden zuerst über alle Kommas, dann separat für Satzgrenzen-, Koordinations-, Herausstellungs- und Infinitivgruppenkommas durchgeführt. Das übliche Signifikanzniveau 0.05 wurde verwendet und als Maß der Effektstärke wurde der Korrelationskoeffizient herangezogen. Um zu kontrollieren, ob mögliche Veränderungen nicht nur durch eine generell erhöhte Kommaproduktion zustande kommen, wurde auch die Veränderung der zu viel gesetzten Kommas betrachtet. Darüber hinaus wurden mögliche Einflüsse der Klassenstufe und der allgemeinen Kommakompetenz deskriptiv untersucht (s. Kap. 3). Für die Analyse wurde R (Version 4.0.2) verwendet.

3 Insbesondere wegen der Beobachtung, dass z. B. Germanistikstudierende – also Personen, die vermutlich Aufmerksamkeit aufs Komma legen – verstärkt Vorfeldkommas setzen oder nicht als falsch erkennen (vgl. Hochstadt/Olsen 2016).

4 Für Deepen (2017) wurden erstmals Daten zweier Klassen, einer 7. und einer 8. Gymnasialklasse, erhoben und ausgewertet. Aufgrund der vielversprechenden Ergebnisse wurde die Datenauswertung ausgeweitet. Lara Dörnath hat in ihrer Masterarbeit sowohl die neu erhobenen Daten als auch die aus Deepen (2017) vorliegenden Daten noch einmal ausgewertet. Die Daten wurden also von einer Raterin ausgewertet.

6 Ergebnisse

6.1 Kommatierung der kommarelevanten Positionen zum Zeitpunkt I und II

In allen 136 Texten kommen zum Zeitpunkt I insgesamt 1470 kommarelevante Positionen vor, von denen 909 kommarelevante Positionen (61,84 %) korrekt kommatiert wurden. 14 Texte enthielten keinen Kommafehler (Jg. 7: n = 1; Jg. 8 = 1; Jg. 9 = 2; Jg. 10 = 5; Jg. 11 = 5). Die Fehler im Bereich der Kommasetzung entsprechen größtenteils den Ergebnissen bereits vorliegender empirischer Studien zur Kommakompetenz; fehlende Kommas sind häufiger als überflüssige Kommas. Insgesamt werden 38 % der kommarelevanten Positionen nicht korrekt kommatiert.

Im Vergleich zum Zeitpunkt I wurden zum Zeitpunkt II verschiedene Korrekturen angeführt. Zum Zeitpunkt II sind insgesamt 70,37 % der kommarelevanten Positionen korrekt kommatiert (s. Tab. 5, Kap. 6.2). Wir fokussieren uns auf die Analyse der Kommakorrekturen, die in der Tat auch den größten Anteil aller Korrekturen darstellten. Es wurden hin und wieder Textteile ergänzt, die ihrerseits kommarelevante Positionen generieren. Die Gesamtsumme der kommarelevanten Positionen zum Zeitpunkt II beträgt 1478, im Vergleich zum Zeitpunkt I sind 8 kommarelevante Positionen hinzugekommen. Die Unterschiede ergeben sich durch Streichungen oder Änderungen bestehender Sätze und durch das Setzen von optionalen Kommas. Diese wurden aus der Bewertung ausgeschlossen mit der Begründung, dass sie Teil eines neu zu bewertenden Schreibprozesses sind.

In allen Texten der Schüler:innen (136) kamen zum Zeitpunkt I, also nach dem freien Schreiben, bereits Kommas vor. In 55 Texten kam es zum Zeitpunkt II zu einer Verbesserung fehlender oder zu viel gesetzter Kommas. In 80 Texten hingegen wurde während der Überarbeitung nichts von den Schüler:innen korrigiert; allerdings wiesen schon 14 (s. o.) dieser Texte zum Zeitpunkt I keine Fehler auf, in ihnen waren alle kommarelevanten Positionen orthographisch korrekt kommatiert. Lediglich in einem Text kam es zu einer Verschlechterung zum Zeitpunkt II durch die Ergänzung eines zu viel gesetzten Kommas.

Tabelle 3: Texte, in denen Kommas vorkommen und verändert werden

Zeitpunkt I		
Anzahl Texte insgesamt		136 (100,0 %)
Anzahl Texte mit Kommas		136 (100,0 %)
	davon Texte mit ausschließlich korrekten Kommas	14 (10,3 %)
	davon Texte mit Verbesserungsmöglichkeiten	122 (89,7 %)

(Fortsetzung Tabelle 3)

Zeitpunkt II		
Anzahl Texte mit Verbesserungsmöglichkeiten von Zeitpunkt I		122 (100,0 %)
	davon Texte ohne Veränderungen zum Zeitpunkt II	66 (54,1 %)
	davon Texte mit Verbesserungen zum Zeitpunkt II	55 (45,1 %)
	davon Texte mit Verschlechterungen zum Zeitpunkt II	1 (0,8 %)

Nicht in jedem Text kam zum Zeitpunkt I jede Komma-domäne vor. In 136 Texten kamen kommarelevante Satzgrenzen vor, in 42 dieser 136 Texte wurden zum Zeitpunkt II Kommas verbessert. Demnach kam es in 94 Texten, die die Komma-domäne Satzgrenze enthielten, zu keinen Verbesserungen bei der Überarbeitung, in 24 Texten waren schon alle Satzgrenzen orthographisch korrekt kommatiert.

Tabelle 4: Texte, in denen Kommas in den einzelnen Komma-domänen vorkommen und verändert werden

Zeitpunkt I					
		Komma-domänen			
		Satzgrenze	Koordination	Herausstellung	Infinitivgruppe
Anzahl Texte mit jeweiliger Komma-domäne		136 (100,0 %)	80 (100,0 %)	36 (100,0 %)	66 (100,0 %)
	davon Texte mit ausschließlich korrekten Kommas in dieser Domäne	24 (17,6 %)	57 (71,3 %)	28 (77,8 %)	16 (24,2 %)
	davon Texte mit Verbesserungsmöglichkeiten in dieser Domäne	112 (82,4 %)	23 (28,7 %)	8 (22,2 %)	50 (75,8 %)
Zeitpunkt II					
		Komma-domänen			
		Satzgrenze	Koordination	Herausstellung	Infinitivgruppe
Anzahl Texte mit Verbesserungsmöglichkeiten bei jeweiliger Komma-domäne zum Zeitpunkt I		112 (100,0 %)	23 (100,0 %)	8 (100,0 %)	50 (100,0 %)
	davon Texte ohne Veränderungen bei dieser Domäne zum Zeitpunkt II	70 (62,5 %)	14 (60,9 %)	6 (75,0 %)	38 (76,0 %)
	davon Texte mit Verbesserungen bei dieser Domäne zum Zeitpunkt II	42 (37,5 %)	9 (39,1 %)	2 (25,0 %)	11 (22,0 %)
	davon Texte mit Verschlechterungen bei dieser Domäne zum Zeitpunkt II	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (2,0 %)

Ein Text enthält im Median zu beiden Zeitpunkten 10 kommarelevante Positionen. Zum Zeitpunkt I lag der Median des Anteils richtig gesetzter Kommas bei 60,77 %, zum Zeitpunkt II erhöhte sich dieser auf 72,47 %. Damit war der Anteil richtig gesetzter Kommas an den kommarelevanten Positionen in den überarbeiteten Texten (Zeitpunkt II) signifikant höher als in den Erstfassungen (Zeitpunkt I) ($z = 6.36$, $p < 0.001$, $N = 136$). Der Effekt ist mit $r = 0.55$ stark. Die Veränderung ist in Abbildung 3 dargestellt. Aus Tabelle 3 geht hervor, wie sich diese Veränderung in den einzelnen Texten zeigt.

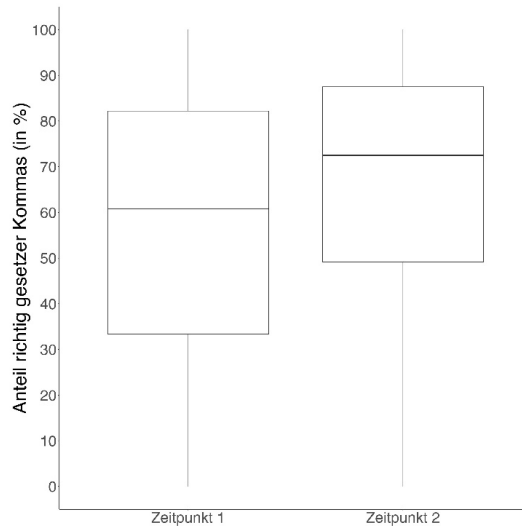


Abbildung 3: Median des Anteils der richtig gesetzten Kommas je Text zum Zeitpunkt I und zum Zeitpunkt II

Während der Überarbeitung konzentrieren sich die Schüler:innen insgesamt primär auf die Kommasetzung. Dennoch werden weitere Interpunktionszeichen wie der Punkt korrigiert. Hier liegt der Anteil der fehlenden Punkte zum Zeitpunkt I deutlich unter dem der Kommas. Zum Zeitpunkt I kommen 925 punktrelevante Stellen vor, von denen zum Zeitpunkt I 50 fehlen, 20 davon sind zum Zeitpunkt II korrigiert; die Fehlerquote beträgt also beim Punktschreiben 5,4 % bzw. 3,24 %.

6.2 Gesetzte Kommas bezogen auf die Kommapositionen

Die Vermutung, dass das Satzgrenzenkomma das häufigste von den Schüler:innen produzierte ist, lässt sich in den vorliegenden Texten sehr gut bestätigen, da die Kommapositionen gekennzeichnet sind. So handelt es sich hier in 76,8 % aller Kommavorkommen um Satzgrenzenkommas, und zwar ohne die Infinitivkonstruktionen – diese liegen bei 9,3 % der gesamten kommarelevanten Positionen (s. Tab. 5). Das Satzgrenzenkomma ist in dieser Studie, wie in einer Vielzahl weiterer Studien beobachtet (vgl. Kap. 2), auch das fehleranfälligste, wahrscheinlich auch deshalb, da es das häufigste ist. Wenn wiederum die Anteile richtig gesetzter Kommas analysiert werden, ist eine signifikante Verbesserung für Satzgrenzenkommas ($z = 5.65$, $p < 0.001$, $r = 0.48$, $N = 136$),

Infinitivgruppenkommas ($z = 2.35$, $p = 0.019$, $r = 0.29$, $N = 66$) und Koordinationskommas ($z = 2.72$, $p = 0.006$, $r = 0.30$, $N = 80$) feststellbar, nicht aber für Herausstellungskommas ($z = 1.41$, $p = 0.157$, $r = 0.24$, $N = 36$). Bei Satzgrenzenkommas ist der Effekt dabei stark im Vergleich zu den mittleren Effektstärken bei Infinitivgruppen- und Koordinationskommas. Dass sich für Herausstellungskommas keine Verbesserung nachweisen lässt, ist vermutlich dem schon am Zeitpunkt I hohen Anteil richtig gesetzter Kommas in dieser Domäne geschuldet (s. Tabelle 5) bzw. dem Umstand, dass Herausstellungskommas häufig optional sind (vgl. Abschnitt 4).

Tabelle 5: Anteile richtig gesetzter Kommas zu beiden Zeitpunkten

	Kommas insgesamt	Kommadomänen			
		Satzgrenze	Koordination	Herausstellung	Infinitivgruppe
abs. Häufigkeit komma-relevanter Positionen (Zeitpunkt I/Zeitpunkt II)	1.470/1.478	1.129/1.127	145/146	59/67	127/138
rel. Häufigkeit komma-relevanter Positionen (Zeitpunkt I/Zeitpunkt II)	100 %/100 %	76,8 %/ 76,3 %	9,9 %/9,9 %	4,0 %/4,5 %	9,3 %/9,3 %
Anteil richtige Kommas (Zeitpunkt I/Zeitpunkt II)	61,8 %/ 70,4 %	62,0 %/ 70,5 %	75,9 %/ 82,9 %	83,0 %/ 89,6 %	36,5 %/ 47,1 %
Mediananteil Texte mit richtigen Kommas (Zeitpunkt I/Zeitpunkt II)	60,8 %/ 72,5 %	65,5 %/ 75,9 %	100,0 %/ 100,0 %	100,0 %/ 100,0 %	0,0 %/ 41,7 %

6.2.1 Zu viel gesetzte Kommas

Die Überarbeitung der Texte zum Zeitpunkt II bestand primär darin, dass fehlende Kommas ergänzt wurden, lediglich drei zu viel gesetzte Kommas kamen hinzu. Über alle Texte hinweg fanden sich zum Zeitpunkt I 64 und zum Zeitpunkt II 67 überflüssige Kommas. Zu viel gesetzte Kommas machen also bei der Messung der produktiven Kommakompetenz den geringsten Anteil an Kommafehlern aus und die Veränderung ist nicht signifikant (Wilcoxon-Test: $z = 0.52$, $p = 0.601$, $r = 0.04$, $N = 136$).

Bei den zu viel gesetzten Kommas (s. Romstadt/Berg i. d. B.) zeigt sich in Abituraufsätzen (vgl. Fuhrhop/Romstadt 2021), bei professionellen und semiprofessionellen Texten (Berg et al. 2019) sowie Germanistikstudent:innen, die Kommas in Texte einfügen sollten (Hochstadt/Olsen 2016), dass das Vorfeldkomma unter den zu viel gesetzten Kommas das häufigste ist. In den vorliegenden Texten taucht das Vorfeldkomma in zehn Texten an insgesamt 14 Stellen auf. Sechs dieser Texte wurden von Schüler:innen des Leistungskurses verfasst; das Vorfeldkomma tritt also relativ spät auf und hier bei den Schüler:innen mit vergleichbar hoher prozessintegrierender und produktiver Kommakompetenz mit einem Mediananteil von 75,65 %/87,31 % (Zeitpunkt I/Zeitpunkt II).

6.2.2 Einfluss der Klassenstufe

In allen Jahrgängen kommen Kommapositionen vor, die Sätze sind also komplex genug dafür, dass überhaupt syntaktische Grenzen markiert werden müssen und es zeigt sich in allen Jahrgängen eine Verbesserung zum zweiten Zeitpunkt. In den Texten des Deutschleistungskurses des 11. Jahrgangs fehlen am wenigsten Kommas, in den Texten der 6. Klasse hingegen am meisten (s. Abbildung 4). Wie in Abbildung 4 zu erkennen ist, steigt der Anteil richtig gesetzter Kommas generell mit der Klassenstufe, der Anteil der fehlenden Kommas nimmt also mit zunehmender Jahrgangsstufe ab.

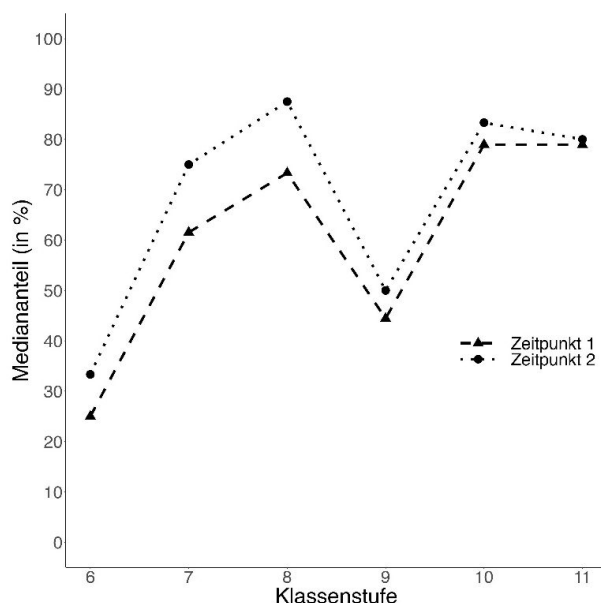


Abbildung 4: Mediane des Anteils richtig gesetzter Kommas in jeder Klassenstufe

Der in dieser Arbeit einbezogene 9. Jahrgang widerspricht dieser Entwicklung und repräsentiert einen Bruch in der Entwicklung, dies lässt sich zum einen vielleicht auf eine Abweichung der hier untersuchten 9. Klasse zurückführen, zum anderen an vorübergehenden Inkonsistenzen, die auf einen Umbruch im Lernsystem hindeuten könnten. Dies können nur weitere Studien mit einer größeren Anzahl an Proband:innen zeigen. Entscheidender ist, dass die gefundene Verbesserung des Anteils richtig gesetzter Kommas vom ersten zum zweiten Zeitpunkt durch alle Klassenstufen getragen wird. Daran anschließend lässt sich die Frage aufwerfen, ob die Kommakorrektur nach drei Wochen von Schüler:innen mit unterschiedlicher Kommakompetenz unterschiedlich stark profitiert. Um dies zu beantworten, wurden, wie in Kapitel 3 beschrieben, anhand des Anteils richtig gesetzter Kommas zum Zeitpunkt I vier „Kommakompetenzgruppen“ à 34 Schüler:innen gebildet, als Ausgangspunkt der Bildung der Kommakompetenzgruppen dient damit eine Teilkompetenz der Kommakompetenz, nämlich die prozessintegrierende. Die erste Kommakompetenzgruppe sind hier jene

Schüler:innen, deren Anteil normkonform gesetzter Kommas zum Zeitpunkt I unter dem ersten Quartil lag (bis 33,33 %), die zweite sind jene, deren Anteil zwischen erstem und zweitem Quartil lag, entsprechend für die dritte und vierte Gruppe. Alle kommarelevanten Positionen wurden hier als gleichermaßen relevant für die Einteilung angesehen, es wurde nicht z. B. nach Kommaposition der kommarelevanten Position unterschieden. In Abbildung 5 sind die Mediane des Anteils richtig gesetzter Kommas in jeder Kommakompetenzgruppe zu beiden Zeitpunkten dargestellt. Es ist zu erkennen, dass in jeder Gruppe der Median des Anteils zum Zeitpunkt II höher lag als jener zum Zeitpunkt I.

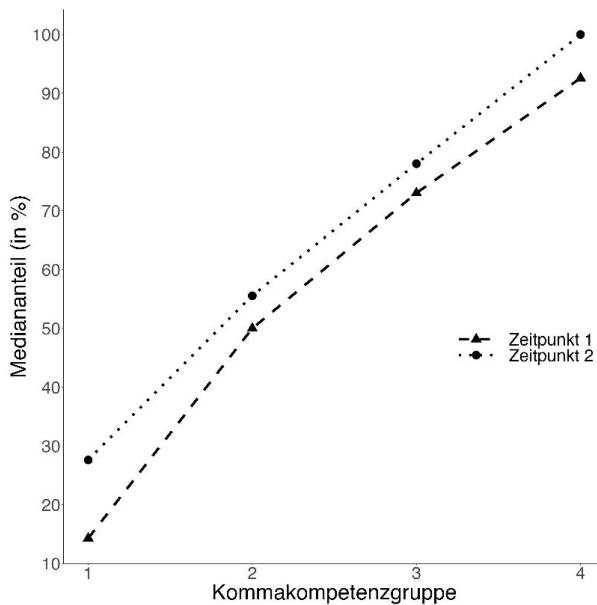


Abbildung 5: Mediane des Anteils richtig gesetzter Kommas in jeder Kommakompetenzgruppe (Kommakompetenzgruppen zum Zeitpunkt I eingeteilt; 1: bis 33,33 %, 2: bis 60 %, 3: bis 81,81 %, 4: bis 100 %)

Der Zuwachs in der Kommakompetenzgruppe eins ist am höchsten. Dieser Gruppe entstammt auch der eingangs diskutierte Text der Schülerin der 7. Klasse. Der Gewinn der Korrekturmöglichkeiten ist also gerade für leistungsschwächere Schüler:innen am größten, dies wäre insbesondere für schulische Bewertungssituationen relevant.

7 Ergebnisinterpretation

Insgesamt konnten die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der richtig gesetzten Kommas über alle Jahrgänge und Kommakompetenzgruppen hinweg zum Zeitpunkt II signifikant höher ist als zum Zeitpunkt I. Kommas finden also nicht „nur bei expliziter Aufmerksamkeitslenkung [...] in der Überarbeitungsphase überhaupt Beachtung“ (Hüt-

temann 2021b: 26), sondern werden auch in einem nachträglichen Überarbeitungsprozess ohne spezifische Instruktion zur Korrektorebene eingesetzt. Wir interpretieren die Ergebnisse so, dass die Schüler:innen als Leser:innen ihres eigenen Textes auf die fehlenden Kommas aufmerksam werden, da sie ihnen als Lesehilfen fehlen. Dabei korrigieren sie nicht alle fehlenden Kommas, aber immerhin insgesamt 8,53 % in allen Texten. Es hat sich gezeigt, dass durch die beschriebene Möglichkeit für die Schüler:innen zu den Lesenden ihres eigenen Textes zu werden, sie mehr von ihrer Kommakompetenz sichtbar machen können als im Schreibprozess selbst. Wir vermuten, dass die kognitive Entlastung während des Überarbeitens im Vergleich zum freien Schreiben dazu beiträgt, dass Schüler:innen Kommas in ihre eigenen Texte einsetzen können. Durch das simple Aufgabensetting konnte eine Teilkompetenz der Kommakompetenz einbezogen werden, nämlich die produktive Kommakompetenz. Auch wir erheben nicht alle Teilkompetenzen der Kommakompetenz und können kein umfassendes Bild aller vier nach Fürstenberg (2023) beschriebenen Kommakompetenzen der Schüler:innen aufzeigen, aber wir zeigen eine Möglichkeit, wie man ohne großen Aufwand eine Teilkompetenz in den Unterricht und auch Bewertungssituationen miteinbeziehen kann. Das Vorgehen, vor der letzten Korrektur einen gewissen zeitlichen Abstand zu seinem Schreibprodukt zu erlangen, ist im Allgemeinen geläufig; wie relevant es aber für einen bestimmten orthographischen Bereich sein kann, wird in diesem Beitrag deutlich. Die vorliegende Messung zeigt, dass es eine einfache im Unterricht umzusetzende Möglichkeit darstellt, mehr von der tatsächlichen Kommakompetenz der Schüler:innen sichtbar zu machen als direkt nach dem Schreiben, wie es typisch für Klausuren und Klassenarbeiten ist.

8 Resümee und Ausblick

In empirischen und theoretischen Arbeiten zur Interpunktions- und Kommakompetenz von Schüler:innen werden in der Regel einzelne Teilkompetenzen der Kommakompetenz erhoben bzw. modelliert und basierend darauf Aussagen über die Kommakompetenz, primär die Kommakompetenz beim Schreiben, verallgemeinert. Die produktive Kommakompetenz (nach Bredel 2019) wird in der Literatur oftmals als die Fähigkeit, „das Inventar der Interpunktionszeichen für die Strukturierung und Gestaltung seiner Texte beim Schreiben zu nutzen“ (Bredel 2022: 282) beschrieben, dabei ist sie differenzierter zu betrachten. Kommakompetenz besteht, so zeigt Fürstenberg (2023), aus vier Teilkompetenzen, die für ein umfassendes Bild der Kommakompetenz von Schüler:innen im besten Fall allesamt erhoben und bei der Bewertung von Schüler:innen berücksichtigt werden müssen. Dieser Beitrag konnte zeigen, dass eine Messung der Kommakompetenz anhand des Schreibens freier Texte nicht alles davon sichtbar macht. Die Möglichkeit, seinen eigenen Text mit einem zeitlichen Abstand als Leser zu rezipieren, ermöglicht es Schüler:innen, mehr von ihrer Kommakompetenz sichtbar zu machen, da sie, so vermuten wir, kognitiv vorentlastet sind und ihnen die fehlenden Kommas in den eigenen Texten als Lesehilfen fehlen. Wir stellen damit eine

einfach in den Unterricht zu integrierende Möglichkeit vor, der Kommakompetenz durch das Einbeziehen verschiedener Tätigkeiten, nämlich des Integrierens sowie Einsetzens und Streichens, in Bewertungssituationen mehr von der Kommakompetenz der Schüler:innen sichtbar zu machen. Direkte Konsequenzen für die Kommadidaktik ergeben sich nicht, aber die Handlungsempfehlung für den Unterricht, den Schüler:innen mit einem gewissen zeitlichen Abstand die Möglichkeit zur Korrektur zu geben.

In weiteren Studien wäre es insbesondere für die Praxis interessant herauszufinden, wie stark der zeitliche Abstand, der zwischen Textproduktion und -korrektur liegt, verkürzt werden kann, ohne dass die Effekte verschwinden. Des Weiteren wäre eine Ausweitung der Gruppe der Proband:innen über alle Jahrgänge hinweg ebenso wünschenswert wie eine Ausweitung der verschiedenen Kommakompetenzgruppen. Ebenso wäre es möglich, in einer Kontrollstudie zu überprüfen, wie viele Fehler die Schüler:innen in einem Kontrollgang während oder direkt nach dem Schreiben finden und wie viele erst drei Wochen später; dies wäre u. a. deshalb interessant, da die Korrekturmöglichkeit direkt nach dem Schreiben den Schreib- und Schulalltag darstellt. Wir haben das nicht direkt erhoben, gehen aber davon aus, dass die oben zitierten Fehlerzahlen tendenziell das Ergebnis mit der Möglichkeit der direkten Korrektur ist. Letztlich könnte in einer weiteren Studie untersucht werden, ob die Schüler:innen tatsächlich durch einen expliziten Arbeitsauftrag wie „Korrigiere deine Kommasetzung.“ dazu animiert werden, übermäßig viele Kommas zu setzen oder auch zu streichen.

Literatur

- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr: eine empirische Studie. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Amtliche Regeln (2018): https://www.rechtschreibrat.com/com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 14.6.2021)
- Baurmann, J./Pohl, T. (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- Berg, K./Bredel, U./Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2019): Das Vorfeldkomma – Fehler von heute, Regel von morgen? *Der Deutschunterricht* 71/4, S. 45–56.
- Betzel, D. (2017): Beobachtungen zur das/daß/dass-Schreibung in Texten von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In: Rautenberg, I./Helms, S. (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 121–144.
- Betzel, D./Steinig, W. (2020): Zum Komma in frei verfassten Texten von Grundschülerinnen und Grundschülern. In: Rautenberg, I. (Hrsg.): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105–127.
- Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970502>

- Bredel, U. (2011): Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 409–421.
- Bredel, U. (2019): F 5 Interpunktion. In: Baurmann, J./Kammler, C./Müller, A. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 280–286.
- Bredel, U. (2020): Interpunktion. 2. Auflage. Heidelberg: Winter.
- Bredel, U. (2022): Interpunktion. In: Baurmann, J./Kammler, C./Müller, A. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. 3. Aufl. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Bredel, U./Primus, B. (2007): Komma und Co. Zwiegespräch zwischen Grammatik und Performanz. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 27/1, S. 81–131. DOI: <https://doi.org/10.1515/ZFS.2007.006>
- Deepen, L. (2017): Kommakompetenz beim Lesen oder Schreiben? Bachelorarbeit: Universität Oldenburg.
- Dörnath, L. K. (2021): Wie messen wir Kommakompetenz? Eine Klassifikation von Kommafehlern und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern vom Schreiber zum Leser des eigenen Textes. Masterarbeit: Universität Oldenburg.
- Esslinger, G. (2011): Konzepte des Interpunktionserwerbs. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 318–339.
- Esslinger, G. (2014): Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esslinger, G./Noack, C. (2020): Das Komma und seine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>
- Feilke, H. (2015): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 340–354.
- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, M./Schallenberg, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Fürstenberg, M. (2023): Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. Berlin u. a.: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111322667>
- Hochstadt, C./Olsen, R. (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger Vorfeldkommas – Ergebnisse einer bundesweiten Studie. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma – Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 158–176.
- Hüttemann, M. (2021a): Kommakompetenz in freien Texten. Wo werden Kommas (nicht) gesetzt und was sind die Folgen? Der Deutschunterricht 73/3, S. 72–83.

- Hüttemann, M. (2021b): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kepser, M./Schallenberg, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthografieerwerbs*. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Krafft, A. (2016): „Einfach nach Gefühl ...“. Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Schefold, S. (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma – Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 138–156.
- Melenk, H. (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *Didaktik Deutsch* 4, S. 43–61.
- Melenk, H. (2001): Quantitative Ergebnisse. In: Melenk, H./Knapp, W. (Hrsg.): *Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 221–236.
- Metz, K. (2005): *Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzungen bei Achtklässlern im Schulvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, H.-G. (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Nunberger, I. (2016): *Literater Ausbau und orthographische Kompetenz. Eine korpusbasierte Untersuchung zur Korrelation von syntaktischer Komplexität und Rechtschreibung bei Jugendlichen*. Masterarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Pießnack, C./Schübel, A. (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Giest, H. (Hrsg.): *LLF- Berichte 20*. Potsdam: Universitätsverlag Winter, S. 50–72.
- Primus, B. (1993): Sprachnorm und Sprachregularität. Das Komma im Deutschen. *Deutsche Sprache* 21/3, S. 244–263.
- Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, U./Müller, A./Hinney, G. (Hrsg.): *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 9–46. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110232257_9
- Sappok, Christopher (2011): *Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung*. Münster: LIT.

„Vor dem und?“ – Chancen und Risiken eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung

LINDA STARK

Zusammenfassung

Die deutsche Kommasetzung lässt sich weitgehend auf der Grundlage syntaktischer Kriterien beschreiben. Aktuelle (überwiegend quantitative) Studien zeigen jedoch, dass sich Schreiber:innen bei der Kommasetzung auch an semantischen, lexikalischen und prosodischen Texteigenschaften orientieren. Es steht die Vermutung im Raum, dass in diesem multikriterialen Zugriff der Grund für Unsicherheiten und Normabweichungen beim Gebrauch des deutschen Kommas liegt. Diese Vermutung beleuchtet der vorliegende Beitrag mit einer qualitativen Einzelfallstudie, in der zwei Lehramtsstudentinnen des Faches Deutsch in einer Laut-Denk-Situation Zweifelsfälle der deutschen Kommasetzung korrigieren. Dabei zeigt sich, dass die Berücksichtigung nicht-syntaktischer Texteigenschaften beim Abwägen der im Raum stehenden Varianten weniger als Ursache für die Entstehung von Unsicherheiten zu betrachten ist als vielmehr als Versuch, eine fehlende syntaktische Orientierung zu kompensieren.

1 Einleitung¹

Dass die Kommasetzung des Deutschen einen besonders fehler- und zweifelanfälligen Bereich der deutschen Rechtschreibung darstellt, der bei vielen Sprachbenutzer:innen mit großen Unsicherheiten verknüpft ist, wird nicht nur in der Öffentlichkeit moniert (vgl. Fay et al. 2023), sondern ist auch empirisch abgesichert (vgl. z. B. Fuhrhop/Romstadt 2021, Langlotz/Stark 2019). Quantitative Studien zum Gebrauch des deutschen Kommas führen diese Problematik darauf zurück, dass Schreibende sich an unterschiedlichen Kriterien orientieren: Neben syntaktischen Gegebenheiten zählen zu den Einflussfaktoren auf die Kommasetzung Signalwörter, semantische Zusammenhänge und auch prosodische Textmerkmale (vgl. z. B. Müller 2007, Rössler 2017, Berg/Romstadt 2021, Fürstenberg 2023). Darüber, dass dieser empirisch nachweisbare multikriteriale Zugriff als zumindest eine Ursache für die Fehleranfälligkeit des deutschen Kommas anzusehen ist, besteht in der Sprachdidaktik ein breiter Konsens. Entsprechend steht die Forderung im Raum (vgl. z. B. Berg/Romstadt 2021: 233), didaktische Interventionen auf das System der deutschen Kommasetzung zu fokussieren, das sich weitgehend auf der Grundlage nur eines Kriteriums – der syntaktischen Struktur –

1 Ich danke den Herausgeber:innen für ihre vielen hilfreichen Kommentare zu meinem Beitrag!

beschreiben lässt. Diese Forderung lässt sich auch zweifelsfalltheoretisch untermauern: Besonders von Fehlern und/oder Unsicherheiten betroffen erscheinen nämlich gerade diejenigen Bereiche der deutschen Kommasetzung, in denen unterschiedliche Kriterien zwar angewendet werden können, jedoch miteinander konfliktieren. Dies ist bspw. dann der Fall, wenn ein Signalwort wie z. B. *und* gegen ein Komma spricht, es aber aufgrund der syntaktischen Struktur dennoch notwendig ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, gerade auch Zweifelsfälle der Kommasetzung mit ebendiesem multikriterialen Zugriff auf die Kommasetzung zu erklären.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, diesen theoretisch und empirisch naheliegenden Erklärungsansatz für Schwierigkeiten bei der Kommasetzung, den die bisherige Forschung v. a. aus der quantitativen Analyse interpungierter Texte rekonstruiert hat, im Rahmen einer Einzelfallstudie qualitativ zu beleuchten. Um also der Frage auf die Spur zu kommen, wie sich ein multikriterialer Zugriff auf die Kommasetzung individuell konkretisieren und zu Unsicherheiten oder gar Fehlern führen kann, werden exemplarische Ausschnitte aus einer dialogischen Laut-Denk-Situation mit zwei Studierenden des Lehramtsfaches Deutsch zur Korrektur von Zweifelsfällen der deutschen Kommasetzung präsentiert und auf die Anwendung unterschiedlicher Kriterien zur Entscheidungsfindung hin untersucht.

Dieser qualitativen Analyse ist in der Argumentationslogik des vorliegenden Beitrags eine theoretische Rekapitulation des multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung vorangestellt (Kap. 2 und 3). Eine Gegenüberstellung von dem syntaktisch beschreibbaren System der Kommasetzung, der in der Norm angesetzten Kriterien für die Kommasetzung und den Orientierungskriterien von Schreibenden in der Kommasetzung wird es erlauben, die Entstehung von Zweifeln auf der Folie eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung in Einklang mit der bisherigen interpunktionsdidaktischen Forschung strukturell zu modellieren. Bei der sich anschließenden Datenanalyse (Kap. 4) wird sich herausstellen, dass Normabweichungen und Zweifel in den beobachteten Situationen nicht – wie es die strukturelle Modellierung nahelegen würde – auf die simultane Berücksichtigung miteinander konfliktierender Kriterien zurückgeführt werden können. Stattdessen deuten die explorativen Analysen darauf hin, dass die Entstehung von Unsicherheiten und/oder normwidrigen Zeichensetzungsentscheidungen v. a. mit der individuell eingeschränkten Anwendbarkeit syntaktischer Orientierungskriterien in Zusammenhang steht. Vor diesem Hintergrund wirkt die Berücksichtigung anderer als syntaktischer Kriterien zur Kommasetzung als Versuch, einen Mangel an syntaktischen Zugriffsmöglichkeiten auf eine potentiell kommarelevante Position zu kompensieren. Damit eröffnen die hier vorgelegten Einzelfallanalysen eine neue Perspektive auf das Verhältnis von sprachdidaktischen Chancen und Risiken der Berücksichtigung unterschiedlicher Kriterien zur Kommasetzung, die zum Abschluss des Beitrags ausformuliert werden soll.

2 Zu den Kriterien des deutschen Kommas

2.1 System

In der linguistischen Forschung besteht ein mehr oder weniger breiter Konsens darüber, dass sich das System der deutschen Kommasetzung syntaktisch erfassen lässt. Die Funktion des Kommas besteht in diesem System darin, eine Unterbrechung der syntaktischen Struktur anzuzeigen (vgl. Dauberschmidt 2016: 177, Wöllstein 2023). Dementsprechend lassen sich syntaktische Bedingungen formulieren, die ein Komma notwendig machen. Eine breit rezipierte Beschreibung dieses syntaktischen Kommasystems liegt mit Primus (1993) vor. Die von ihr formulierten Bedingungen lassen sich grob mit drei Kommadomänen zusammenfassen. Unter einer Kommadomäne versteht man eine abstrakte syntaktische Beschreibung einer sprachlichen Konstruktion. Sprachliche Strukturen, auf die diese grammatische Beschreibung zutrifft, werden auch als komma-relevant bezeichnet. Komma-relevante Strukturen können damit einer der folgenden drei Kommadomänen zugeordnet werden:

- (1) Satzinterne Satzgrenze
- (2) Koordination
- (3) Herausstellung

Diesen drei Domänen ist gemeinsam, dass ein syntaktischer Slot innerhalb eines Satzes mindestens zweifach besetzt ist (vgl. Dauberschmidt 2016: 176–178). Durch diese Mehrfachbesetzung entsteht eine Unterbrechung der syntaktischen Struktur. Im Default-Fall zeichnen sich syntaktische Strukturen nämlich dadurch aus, dass jeder syntaktische Slot nur einfach besetzt ist. Die satzinterne Satzgrenze weicht davon insofern ab, als der Slot des verbalen Kerns mehrfach besetzt ist: Ein Satz mit einer satzinternen Satzgrenze enthält also zwei verbale Kerne, die jeweils einen eigenen Integrationsrahmen aufspannen.

Bei der Koordination treten nicht-satzwertige „syntaktische Doppelgänger“ (Dauberschmidt 2016: 176) auf – also zwei gleichwertige Kerne innerhalb eines syntaktischen Slots.

Bei der Herausstellung ist ebenfalls ein syntaktischer Slot mehrfach besetzt, wobei der syntaktische Doppelgänger nicht in den Satzrahmen integriert oder nicht integrierbar ist (vgl. ebd.). Im Bereich der Koordination kann als Alternative zu einem Komma auch eine echt koordinierende Konjunktion verwendet werden, die dann an seiner Stelle die Funktion übernimmt, die Unterbrechung der syntaktischen Struktur anzuzeigen.

2.2 Kodex

Die amtliche Norm (AR 2018)² bildet dieses skizzierte System nicht 1:1 ab (vgl. zu einer früheren Fassung des Amtlichen Regelwerks Dauberschmidt 2016). Dies dürfte einerseits einer über zweihundertjährigen Kodextradition geschuldet sein (vgl. Rinas 2017), andererseits aber auch damit zusammenhängen, dass man linguistischen Laien, an die sich die Norm zu Zwecken der Vereinheitlichung in weiten Teilen richtet, keine allzu tiefgreifenden syntaktischen Konzepte zumuten möchte. Der Zugriff auf die Kommasetzung, die in den Paragraphen 71–79 in der amtlichen Norm geregelt wird, mag zwar syntaktisch fundiert sein, indem die Anwendung der allermeisten Regeln auf eine Kommasetzung hinausläuft, die dem oben beschriebenen syntaktischen System entspricht. Jedoch enthalten die Kommaeregeln im Amtlichen Regelwerk (2018) auch Hinweise auf sprachliche Oberflächenmerkmale, die zwar durchaus Zusammenhänge mit der syntaktischen Struktur aufweisen, aber nur mittelbar in Bezug zur Kommasetzung gesetzt werden können (vgl. Stark eingereicht). So findet sich in § 72 bspw. eine Liste an Konjunktionen, die dort als lexikalische Einheiten angeführt und als negative Signalwörter für die Kommasetzung ausgewiesen werden: Wenn sie „Teilsätze, Wortgruppen oder Wörter“ (AR 2018: 80) verbinden, „so setzt man kein Komma“ (ebd.; vgl. dazu auch die vom Dudenverlag herausgegebene Kommaregel D104). Ergänzungsregel 2 zu § 72 listet darüber hinaus „entgegenstellend[e] Konjunktionen wie *aber, doch, jedoch, sondern*“ (AR 2018: 81) als positive Signalwörter auf: „Bei [...] [ihnen, L. S.] steht [...] ein Komma, wenn sie zwischen gleichrangigen Wörtern oder Wortgruppen stehen“ (ebd.). Dieser Hinweis vereint Signalwörter mit dem syntaktischen Kriterium der Wortart Konjunktion mit dem semantischen Kriterium *entgegenstellend*. In § 74, der sich auf Satzgefüge bezieht, findet sich ein Hinweis auf die lineare Struktur des Satzes: „Nebensätze grenzt man mit Komma ab; sind sie eingeschoben, so schließt man sie mit paarigem Komma ein“ (AR 2018: 81). Durch die zusätzliche (m. E. aus Systemperspektive überflüssige) Erläuterung könnte der Eindruck entstehen, die Satzstellung sei ein relevantes Kriterium für die Kommasetzung. § 75 behandelt die Kommasetzung bei (satzwertigen) Infinitivgruppen. Neben der morphologischen Form des Verbs wird dort auch noch die semantische Kategorie des „Missverständnisse[s]“ (AR 2018: 84; vgl. Dudenredaktion o. J.: D124/D125) als relevantes Kommakriterium angeführt. Als ein weiteres Beispiel sei § 79 genannt, der das Komma schließlich mit einem Kriterium in Verbindung bringt, das man möglicherweise prosodisch interpretieren könnte: „Anreden, Ausrufe oder Ausdrücke einer Stellungnahme, die besonders hervorgehoben werden sollen, grenzt man mit Komma ab“ (AR 2018: 89; Hervorhebung von mir, L. S.; vgl. Dudenredaktion o. J.: D130).

Obwohl syntaktische Kriterien weitgehend ausreichen, um das System der Kommasetzung zu erfassen, greift die Norm also – möglicherweise mit der Absicht einer vereinfachten Darstellung – darüber hinaus auch auf Beschreibungskriterien zurück, die nicht primär syntaktisch sind (vgl. Stark eingereicht). Ein ähnlicher, tendenziell

2 AR 2018 steht für das Amtliche Regelwerk, das 2018 vom Rat für deutsche Rechtschreibung herausgegeben worden ist. Eine überarbeitete Version des amtlichen Regelwerks ist im Juli 2024, kurz vor der Drucklegung dieses Bandes, erschienen. Darin wird die Zeichensetzung systematischer dargestellt, als es in der Version von 2018 noch der Fall ist (vgl. Wöllstein 2023). Zum Zeitpunkt der Erhebung der Daten, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, galt jedoch das Amtliche Regelwerk aus dem Jahr 2018.

oberflächengrammatischer Zugriff auf die Kommasetzung lässt sich auch für aktuelle Schulbücher (vgl. Esslinger/Noack 2020, Stark eingereicht), die vom Dudenverlag herausgegebenen Kommaeregeln (s. o.) sowie Sprachratgeber (vgl. Stark 2021) feststellen: Auch dort finden sich neben syntaktischen Beschreibungskriterien Signalwortlisten, stellungsbezogene, morphologische, semantische und teilweise auch prosodische Hinweise zur Kommasetzung. Insofern erscheint es berechtigt, die Darstellung der Kommasetzung im Kodex des Deutschen zumindest insofern als multikriterial zu bezeichnen, als dort Kriterien als relevant für die Kommasetzung herausgestellt werden, die unterschiedlichen sprachlichen Bezugsebenen zuzuordnen sind. Jedenfalls erschiene es nicht abwegig, auf der Grundlage verschiedener Kodextexte zu Schlüssen wie den nachfolgenden zu kommen:

- Bei Aufzählungen und Nebensätzen braucht man Kommas.
- Vor *und* (und anderen bestimmten (Binde-)Wörtern) darf kein Komma stehen.
- Vor anderen bestimmten (Binde-)Wörtern – wenn sie entgegensetzend sind – muss ein Komma stehen. (Vielleicht sogar: Kommas stehen zwischen Gegensätzen?)
- Die Kommasetzung bei Nebensätzen hängt von der Satzstellung ab./Einschübe grenzt man mit Komma ab.
- Bei Infinitiven hängt die Kommasetzung davon ab, was man sagen will.
- Wenn ich etwas besonders betonen/hervorheben möchte, setze ich Kommas.

Grundsätzlich ist sicherlich keiner dieser Schlüsse in dem Sinne falsch, dass er zwangsläufig zu Kommasetzungen bzw. -nichtsetzungen jenseits des Systems oder der Norm führen würde. Dies ist wohl auch der Grund dafür, dass in manchen didaktischen Ansätzen unmittelbar daran angeknüpft wird (für eine Diskussion solcher Ansätze vgl. Esslinger/Noack 2020). Jedoch können derlei Schlüsse der Einsicht im Weg stehen, dass die Kommasetzung des Deutschen grundsätzlich syntaktisch motiviert ist (vgl. Dauberschmidt 2016). Vielmehr erscheint es plausibel, diese einzelnen kodexkonformen Schlüsse in der Annahme zusammenzuführen, dass die Kommasetzung von verschiedenen (syntaktischen, lexikalischen, morphologischen, semantischen, prosodischen) Kriterien abhängig ist. Wenn man der amtlichen Norm und anderen, daran angelegten Kodextexten eine (zumindest begrenzte) objektsprachliche Relevanz einräumt, erscheint es dementsprechend kaum verwunderlich, dass Studien zum Gebrauch der Kommasetzung zunehmend zu dem Schluss kommen, dass auch andere als syntaktische Textmerkmale als Einflussfaktoren auf die Kommasetzung wirken, sodass sie als multikriteriales Phänomen erscheint. Im Nachfolgenden wird der Forschungsstand zu den Orientierungskriterien von Schreibenden skizziert und in Beziehung zu den im Kodex relevanten Kriterien gesetzt.

2.3 Gebrauch: Orientierungskriterien von Schreibenden

Bevor der Forschungsstand zu den Orientierungskriterien von Schreibenden im Bereich der Kommasetzung skizziert werden kann, sei eingangs auf eine forschungsmethodische Problematik verwiesen, die Fürstenberg (2023: 6–19) im Detail beleuchtet: Es liegen für den deutschsprachigen Raum zwar zahlreiche empirische Studien zu der

Frage vor, an welchen Kriterien sich Schreiber:innen zur Kommasetzung orientieren. Jedoch unterscheiden sich die Erhebungssettings in den unterschiedlichen Studien zum Teil grundlegend, indem unterschiedliche Tätigkeiten in den Blick genommen und somit auch unterschiedliche Teilkompetenzen der Kommasetzung beleuchtet werden. Die von Fürstenberg beschriebenen Teilkompetenzen der Kommasetzung lassen sich zurückbinden an die etablierte Kategorisierung unterschiedlicher grammatischer Wissensarten nach Bredel (2007: 105–110):

- Integrieren: Die Tätigkeit des Integrierens liegt beim primärsprachlichen Handeln vor, wenn Schreiber:innen beim Verfassen eines eigenen Textes Kommas setzen. Einflussfaktoren auf die für dieses Können notwendige implizite prozessintegrative Kommakompetenz werden erforscht, indem primärsprachliche Texte (z. B. Hausarbeiten, Schulaufsätze, Preetexte) auf Merkmale hin untersucht werden, die die Setzung von Kommas besonders wahrscheinlich oder unwahrscheinlich machen. Zu solchen Gebrauchsstudien im engeren Sinn, die Textmerkmale als Einflussfaktoren auf dieses primärsprachliche Handeln fokussieren, zählen u. a. die nachfolgenden. Es wird jeweils angegeben, welche Art von Freitexten von welchen Testpersonen ausgewertet wurden:
 - Berg/Romstadt (2021): Abiturklausuren
 - Fuhrhop/Romstadt (2021): Abiturklausuren
 - Berg et al. (2020): Internettete (DeWaC)
 - das Freitextkorpus von Fürstenberg (2023): Schulaufgaben von Gymnasiast:innen der Klassenstufen 8 und 9
 - Rössler (2017): journalistische Texte und studentische Hausarbeiten
 - ein Teilkorpus der Studie von Masalon (2014): Freitexte von u. a. Studierenden des Faches Deutsch sowie Oberstufenschüler:innen
 - Krafft (2019): Seminartexte von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch
- Einsetzen und Streichen: Diese Tätigkeiten werden in Erhebungssettings fokussiert, in denen Testpersonen mit einem zu kommatierenden Fremdtex (mündlich: Diktat; schriftlich: Arbeitsbogen) konfrontiert werden. Die Handlungen des Einsetzens und Streichens von Kommas sind als Korrekturen einzustufen und können daher mit Bredels Kategorisierung (2007) als operativ metasprachlich betrachtet werden. Die beobachteten Korrekturhandlungen lassen Rückschlüsse auf das explizite prozedurale Wissen von Testpersonen zu. Dieses explizite komma-bezogene Prozesswissen ist u. a. Gegenstand in diesen Studien:
 - das Arbeitsblattkorpus der Studie von Fürstenberg (2023): Gymnasiast:innen der Klassenstufe 8 und 9
 - der Korrekturteil der Studie von Langlotz (2017): Lehramtsstudierende des Faches Deutsch
 - das Diktatkorpus und Teile des Arbeitsblattkorpus der Studie von Müller (2007): Gymnasiast:innen aus den Klassenstufen 8, 10 und 12
 - Ramers (2005): Testaufgaben von Studierenden des Faches Deutsch
- Reflektieren bzw. Begründen: Bei dieser Tätigkeit ist eine „explikative Kommakompetenz“ (Fürstenberg 2023: 13) notwendig, die sich mit Bredels Kategorisierung

(2007) als explizites Analysewissen erfassen lässt und sich in deklarativen, metasprachlichen Handlungen der Proband:innen zeigt. Solche Handlungen werden empirisch elizitiert, indem Testpersonen nach Erläuterungen zu selbst gesetzten oder in einem Fremdtexth vorhandenen Kommas (mündlich oder schriftlich) gefragt werden. Zu den Studien, die dieses Analysewissen fokussieren, gehören u. a.:

- ein Teilkorpus von Langlotz (2017): Begründungen zu Korrekturen in Schülertexten durch Lehramtsstudierende
- ein Teilkorpus von Müller (2007): Begründungen zum Einsetzen/Streichen von Kommas auf einem Arbeitsbogen von Gymnasiast:innen aus den Klassenstufen 8, 10 und 12
- ein Teilkorpus der Studie von Masalon (2014): Unter anderem Studierende des Faches Deutsch und Oberstufenschüler:innen begründen Kommas, die sie zuvor selbst in einem Freitext gesetzt haben

Es ist nur wenig darüber bekannt, wie diese unterschiedlichen Teilkompetenzen bzw. die daran gekoppelten unterschiedlichen Formen von Wissen zusammenhängen. Fest steht nur, dass Einsetzen und Streichen sowie Reflektieren und Begründungen Tätigkeiten sind, die weitgehend auf didaktische Kontexte beschränkt sind. Die Tätigkeit, die dagegen in natürlichen Kommunikationssituationen vorrangig ist, ist das Integrieren von Kommas im Schreibprozess. Damit ist das Integrieren diejenige Tätigkeit, die sich als Ziel didaktischer Bemühungen ausmachen lässt. Vor diesem Hintergrund steht die didaktische drängende Frage im Raum, inwiefern die in der Schulpraxis gängigen Aufgabenformate, die die Tätigkeiten des Einsetzens/Streichens und Begründens/Reflektierens adressieren, die Zielkompetenz, nämlich das Integrieren von Kommas im Schreibprozess, befördern können.

Die bisherige Forschung in diesem Bereich deutet eher Dissoziationen zwischen den Teilkompetenzen denn Zusammenhänge an: Eine solche Dissoziation zeigt sich bspw. darin, dass Proband:innen kaum in der Lage dazu sind, ihre durchaus norm-/systemkonform in einen Fremdtexth eingesetzten Kommas (explizites Prozesswissen) mit einer passenden metasprachlichen Begründung bzw. unter Rückgriff auf eine passende Komma-Regel (explizites Analysewissen) zu erklären. Stattdessen verwenden sie in solchen Erhebungssettings oftmals „Begründungsmuster“, die auf die fraglichen Konstruktionen gar nicht zutreffen bzw. kaum mit dem tatsächlichen Gebrauch in Übereinstimmung zu bringen sind (Müller 2007: 264, vgl. dazu auch Langlotz 2017: 149). Dies deutet darauf hin, dass explizites, deklaratives Analysewissen, das zum Begründen dient, von dem Prozesswissen, das auf der operativen Ebene aktiv ist, entkoppelt sein könnte. Einen losen Zusammenhang zwischen primärsprachlichem Können und dem expliziten Prozesswissen, das beim Einsetzen und Streichen von Kommas in einen Fremdtexth notwendig erscheint, lässt sich auch auf der Grundlage von Fürstenbergs Studienergebnissen (2023: 268) annehmen: „Die Kompetenz, Kommas explizit in das vorgelegte Arbeitsblatt einzusetzen, zeigt [...] nur einen geringen Einfluss auf die Kompetenz, diese in den eigenen Text zu integrieren“.

Umso bemerkenswerter erscheint, dass die Studien, die doch unterschiedliche Teilkompetenzen der Kommasetzung in den Blick nehmen, weitgehend in dem Ergebnis übereinstimmen, dass sich Schreiber:innen im Zusammenhang mit der Kommasetzung auf unterschiedliche sprachliche Kriterien beziehen:

2.3.1 Signalwörter (Lexik)

Als ein kommarelevantes Orientierungskriterium für Schreibende stehen Signalwörter im Raum. Als Signalwörter werden solche lexikalischen Einheiten betrachtet, die einen formalen Hinweis auf kommarelevante Strukturen liefern. Dazu können Subjunktionen gezählt werden, die Nebensätze einleiten, bestimmte (nicht-echt koordinierende) Konjunktionen wie *aber* oder *sondern* und auch Relativpronomen wie *der*, *die* oder *das* oder *was*. Sie alle gelten als positive Signalwörter, die die Notwendigkeit eines Kommas im Satz anzeigen. Demgegenüber wird v. a. *und* als negatives Signalwort behandelt, da es als lexikalischer Hinweis zwischen koordinierten Satzelementen ein Komma ersetzen kann. Jedoch kann *und* auch an satzinternen Satzgrenzen oder an Grenzen von Herausstellungen stehen, an denen ein Komma notwendig ist. Dementsprechend kann die Übergeneralisierung von *und* als negatives Signalwort zu Norm-/Systemabweichungen führen.

Während sich positive Signalwörter in Müllers Studie (2007: 243) mit Fremdtexen, mit denen Gymnasiast:innen aus den Klassenstufen 8, 10 und 12 konfrontiert wurden, als eher schwacher Einflussfaktor auf das Einsetzen/Streichen erwiesen, zählen sie in den jüngeren Studien, die das Integrieren von Kommas im Schreibprozess untersuchen, zu den stärksten Einflussfaktoren. So stellen Berg und Romstadt (2021: 231) v. a. in Bezug auf Nebensätze und Infinitivgruppen in den von ihnen ausgewerteten Abiturarbeiten fest: „Je verlässlicher ein Komma allein mit Rückgriff auf bestimmte Wörter gesetzt werden kann (*dass*, *weil*, *um zu* usw.), desto höher ist der Anteil systemgerechter Kommas.“ Dieser Effekt von Signalwörtern zeigt sich in ihrer Studie auch im umgekehrten Fall: „Überall dort, wo eine Kommasetzung nur nach Signalwörtern nicht funktioniert, liegt der Fehleranteil höher.“ (ebd.: 233) In gleicher Weise zeigt sich der Einfluss von Signalwörtern auf das Integrieren von Kommas beim Schreiben auch in Fürstenbergs Studie (2023). In ihren Freitexten setzen die von ihm beobachteten Gymnasiast:innen der Klassenstufen 8 und 9 Kommas besonders vor Subjunktionen „vergleichsweise sicher“ (ebd.: 169), was sich darin zeigt, dass ein Komma vor Subjunktion nur in 24 % der Fälle fehlt (ebd.). Dies steht auch bei ihm damit in Einklang, dass „[k]ommarelevante Wortzwischenräume ohne Signalwort [...] tendenziell mehr Kommafehler aufweisen als solche mit“ (ebd.). Hier liegt die Fehlerrate bei knapp 33 %. Darüber hinaus konnte er feststellen, dass in den Freitexten „[m]it negativen und falsch geschriebenen Signalwörtern [...] eine relativ hohe Fehlerquote einher[geht]“ (ebd.). Von Fehlschreibungen betroffen ist v. a. die Subjunktion *dass*, die in seinen Daten insgesamt die frequenteste ist (s. ebd. 177). Wenn *dass* richtig geschrieben ist, liegt der Fehlerquotient bei knapp 7 %, wenn statt *dass* falsch **das* geschrieben ist, bei 78 % (ebd.: 173).

Die negative Signalwirkung von *und* ist empirisch noch besser bestätigt: Sowohl in Müllers (2007) Daten zum Einsetzen/Streichen von Kommas in Fremdtexen als auch

in den Studien zur Integration von Kommas in freien Texten fehlen obligatorische Kommas vor *und* besonders häufig. Bei Müller zeigt sich das lexikalische Prozesswissen über *und* darin, „dass die Textstellen mit obligatorischem Komma vor „und“ zu den mit Abstand schwierigsten gehörten“ (Müller 2007: 245). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Berg und Romstadt (2021: 227) zum lexikalisch basierten Integrieren von Kommas in einen eigenen Text. An der rechten Grenze von Relativsätzen wird in den von ihnen ausgewerteten Abiturarbeiten nach 2000 das Komma vor *und* zu knapp 40 % gesetzt (s. ebd.). In sogar nur 10 % der Fälle wird in ihren jüngsten Daten ein obligatorisches Komma vor *und* gesetzt, wenn es auf eine attributive Infinitivgruppe folgt. Auch in Fürstenbergs Freitextkorpus tritt „[b]ei negativen Signalwörtern [...] im Mittel eine noch höhere Fehlerrate auf als bei falsch geschriebenen Signalwörtern“ (2023: 174). Im Vergleich zu *und* treten in seinen Freitextdaten *oder* und *sowie* nur selten an kommarelevanten Positionen auf. Die Kommasetzung weist an diesen Positionen einen noch niedrigeren Richtigkeitsquotienten auf als bei *und* (*oder*: 12 %; *sowie* 2,7 %). Diesen hohen Fehlerraten stellt Fürstenberg (2023: 175 f.) den Befund gegenüber, dass an Wortzwischenräumen vor *und* insgesamt betrachtet weitaus häufiger richtig kommatiert wird als falsch. Dies steht damit in Zusammenhang, dass Strukturen, an denen vor *und* kein Komma stehen darf, sehr viel häufiger von seinen Proband:innen verwendet werden als Strukturen, an denen vor *und* ein Komma notwendig ist. Er zieht daraus den Schluss, „dass die Proband:innen in ihren eigenen Texten sehr wohl in der Lage sind, vor *und* bzw. *oder* normkonform zu handeln“ (ebd.: 176). Auch wenn dem gesamtstatistisch zweifelsohne so sein mag, dass vor *und* Kommas häufiger unzulässig sind und von den Proband:innen norm- und systemkonform nicht gesetzt werden, so zeigt sich in dieser statistischen Verteilung der Grund dafür, dass *und* einen so starken negativen Signalcharakter innehat: Gerade diese statistische Verteilung von sehr häufigen unzulässigen Kommas vor *und* und sehr seltenen notwendigen Kommas vor *und* führt zu der falschen Übergeneralisierung, dass vor *und* kein Komma stehen dürfe. Damit wird deutlich, dass der negative Signalcharakter von *und* so stark ist, dass Unterschiede in der syntaktischen Struktur nicht als kommarelevantes Kriterium berücksichtigt werden. Auf Grundlage der angeführten Studien kann also ein Einfluss von Signalwörtern v. a. auf das Integrieren von Kommas sowohl in positiver wie auch in negativer Hinsicht als empirisch gesichert gelten. Beim Einsetzen/Streichen von Kommas erscheinen positive Signalwörter als schwächere Orientierungskriterien für schulische Testpersonen als negative.

Darüber hinaus tauchen Signalwörter auch häufig in Begründungsaufgaben als Kriterium für die Kommasetzung auf (vgl. Müller 2007: 158, Masalon 2014: 333, Langlotz 2017: 149), das sich dort in Form von deklarativem Analysewissen niederschlagen scheint. Im Unterschied zu syntaktischen Begründungen treffen die Signalwortbegründungen der beobachteten Gymnasiast:innen in Müllers Daten auf die fragliche Struktur in den meisten Fällen zu. In Langlotz' Studie stellt sich jedoch heraus, dass die Unterscheidung zwischen Konjunktionen und Subjunktionen fehleranfällig ist und die hier untersuchten Lehramtsstudierenden konjunkional eingeleitete Hauptsätze teilweise als kommarelevante Nebensätze erfassen.

Insgesamt deutet der Forschungsstand darauf hin, dass lexikalische Kriterien nicht nur auf der Ebene des impliziten Könnens als Einflussfaktor wirken, sondern dass lexikalische Hinweise (im Unterschied zu anderen Kriterien, s. u.) auch leicht operativ anwendbar und darüber hinaus auch metasprachlich verfügbar und Bestandteil des expliziten Analysewissens der Testpersonen zu sein scheinen. Allerdings scheint die Identifikation bestimmter lexikalischer Einheiten die Proband:innen dazu zu verleiten, die fraglichen Strukturen nicht weiter syntaktisch zu betrachten. In diesem lexikalischen oberflächenorientierten Zugang zur Kommasetzung zeigt sich also eine Übereinstimmung zwischen den Orientierungskriterien der Proband:innen und den lexikalischen Hinweisen in der amtlichen Norm und zugleich eine Vernachlässigung der syntaktischen Kriterien.

2.3.2 Prosodie

Als weiteres Orientierungskriterium von Schreiber:innen stehen prosodische Textmerkmale im Raum. Es leuchtet unmittelbar ein, dass auf der Grundlage geschriebener Texte keine direkten Schlüsse über seine Prosodie gezogen werden können. Dieses grundsätzliche Problem dürfte auch einer derjenigen Gründe dafür sein, dass sich im Laufe der Kodifizierungsgeschichte keine prosodisch motivierte Interpunktionslehre etablieren konnte (vgl. Rinas 2017). Nichtsdestotrotz lassen sich auch in der aktuellen Interpunktionsforschung Ansätze finden, mögliche prosodische Einflussfaktoren (auch auf textueller Ebene) auf die Kommasetzung zu erfassen.

In Müllers Diktatstudie mit Gymnasiast:innen der Klassenstufen 8, 10 und 12 wurde bspw. der Einfluss von Segmentierungspausen (Merkmalskombination aus progressivem Intonationsmuster und 500 ms Stille) untersucht, indem die gleichen sprachlichen Konstruktionen mal mit, mal ohne Segmentierungspausen diktiert wurden. Dabei erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit dafür, ein Komma einzusetzen, stark, „wenn eine Textstelle des Diktats mit einer Segmentierungspause präsentiert wurde“ (Müller 2007: 241–242).

Wenn man wie Rössler (2017: 87) der *Implicite-Prosody-Hypothese* Fodors folgt, die postuliert, dass prosodische Eigenschaften eines Textes auch beim leisen Lesen „mitschwingen“, lassen sich auch Längenverhältnisse von kommatierten bzw. zu kommatierenden Einheiten als quantitative prosodische Einflussvariable auf die Kommasetzung begründen, indem sie implizite Lese- bzw. Verarbeitungspausen begünstigen. Fraglich erscheint, ob es dabei um die absolute prosodische Quantität von Einheiten oder vielmehr um ein möglichst ausgewogenes Längenverhältnis von sprachlichen Einheiten zwischen Segmentierungsgrenzen geht. Darüber hinaus müsste sich eine prosodisch orientierte Interpunktionsforschung auch noch stärker mit der Frage beschäftigen, inwiefern eine implizite Prosodie nicht nur beim leisen Lesen, sondern auch beim Schreiben greift. Während die implizite Prosodie beim leisen Lesen, das beim Einsetzen/Streichen von Kommas in fremden Texten stattfindet, wohl angenommen werden kann (vgl. Steinhauer 2003), müsste m. E. noch erforscht werden, inwiefern dies auch für das Integrieren von Kommas beim Schreibprozess in den eigenen Text gilt.

Auch wenn also noch nicht abschließend geklärt ist, auf welche der unterschiedlichen Teilkompetenzen sich die Idee einer impliziten Prosodie beziehen lässt, verdichten sich die empirischen Hinweise darauf, dass das Kriterium der Länge sprachlicher Einheiten mindestens mit unzulässigen Vorfeldkommas in Freitexten in Verbindung steht: Rössler (2017: 87) stellt vor dem Hintergrund quantitativ-prosodischer Überlegungen erstens eine Tendenz zu gleichlangen Einheiten vor und hinter Kommas in den Freitexten von Journalist:innen und Studierenden fest. Zweitens trennen seine Testpersonen besonders Vorfelder mit einer Länge von sieben bis acht Wörtern bevorzugt mit Komma ab (vgl. ebd.: 88). Ähnliches gilt auch für die freien Internettexte aus dem Korpus DeWaC, die Berg et al. (2020) ausgewertet haben. Dort werden Vorfelder ab einer Länge von sieben Wörtern häufiger normwidrig mit Komma abgetrennt als kürzere.

Darauf, dass das Längenkriterium nicht nur bei unzulässigen Vorfeldkommas eine Rolle spielen könnte, weist Fürstenbergs Analyse von freien Schülertexten (2023) hin: „[M]it jedem Wort vor der Kommastelle [erhöht sich] die Chance, dass ein obligatorisches Komma auch gesetzt wird“ (ebd.: 274). In den von Masalon ausgewerteten zeitgenössischen handschriftlichen Freitexten von u. a. Studierenden des Faches Deutsch sowie Oberstufenschüler:innen zeigt sich dieses Kriterium weniger stark: „[D]ie Silbenzahlen bei nichtkommatierten Stellen [waren] verhältnismäßig hoch bzw. damit einhergehend mögliche Sprechpausen vorhanden“ (Masalon 2014: 202). In ähnlicher Weise zeichnet sich auch bei Müller (2007) keine Relevanz des Längenkriteriums für das explizite Prozesswissen ab, wenn Gymnasiast:innen Kommas in einen Fremdtext einsetzen/streichen.

Wenn man wie Rössler (2017) und auch Masalon (2014) die Länge sprachlicher Einheiten als prosodisches Kriterium erfassen möchte, könnte man für diesen Bereich der Orientierungskriterien von Schreiber:innen also festhalten, dass es zumindest einzelne empirische Hinweise darauf gibt, dass die Länge abgetrennter oder abzutrennender Einheiten beim Integrieren von Kommas im Schreibprozess eine gewisse Rolle spielt. Inwiefern dabei auch eine implizite Prosodie angenommen werden kann, die für das leise Lesen nicht nur empirisch erforscht wird, sondern auch theoretisch begründet erscheint, muss m. E. noch geklärt werden.

Dass prosodische Kriterien wie Längenverhältnisse und Sprech-/Lesepausen Bestandteil von explizitem Analysewissen über die Kommasetzung sind, ist empirisch ebenfalls ansatzweise bestätigt worden. So machen prosodische Kommabegründungen der Gymnasiast:innen, die in Müllers Studie (2007) erhoben wurden, gemeinsam mit der Begründung „nach Gefühl“ gut 5 % der Begründungen insgesamt aus. Bei Masalon (2014) treten Sprech-/Lesepausen in nur 1,5 % der Fälle als retrospektive Begründung für ein gesetztes Komma in den handschriftlichen Texten von Studierenden und Oberstufenschüler:innen auf. In der Studie von Langlotz (2017: 147) geben Lehramtsstudierende die Satzlänge als Korrekturkriterium für bestimmte Interpunktionsvarianten (Komma vs. Punkt) zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren an. Neben der syntaktischen Komplexität könnte diese Begründung ebenfalls auf prosodische Eigenschaften der Texte Bezug nehmen. Damit lässt sich zumindest vereinzelt die meta-

sprachliche, explizit verfügbare Annahme nachweisen, die Kommasetzung richte sich (auch) nach prosodischen Kriterien.

Das im Amtlichen Regelwerk (2018: 89) angeführte Kriterium der Hervorhebung – wenn es denn prosodisch gemeint ist bzw. so interpretiert werden sollte – ist m. W. in der empirischen Forschung zu Orientierungskriterien von Schreiber:innen noch nicht Gegenstand gewesen.

2.3.3 Semantik

Wenn man Antworten auf die Frage finden möchte, inwiefern sich semantische Gegebenheiten in Texten als Orientierungskriterien für Schreibende wirken, ist es zunächst notwendig, mögliche semantische Einflussfaktoren theoretisch zu begründen und v. a. zu operationalisieren. Dieser Herausforderung haben sich bisher nur wenige empirische Studien zur Kommasetzung gestellt. Zudem sind diese wenigen Studien kaum vergleichbar, da sie jeweils sehr unterschiedliche semantische Zugänge zur Kommasetzung in den Blick nehmen.

Der jüngste Versuch, semantische Einflusskriterien auf die Kommasetzung nachzuweisen, stammt von Fürstenberg (2023). Er klassifiziert die in seinen Freitexten vorkommenden Nebensätze in Hinblick auf ihre semantische Beziehung zum Trägersatz (ebd.: 98). Dabei unterscheidet er zwischen Relativ-, Inhalts- und Verhältnissätzen. Mit dieser Kategorisierung kann Fürstenberg keine semantischen Einflüsse auf das primärsprachliche Integrieren von Kommas nachweisen. Alle drei Kategorien weisen etwa gleiche Richtigkeitswerte auf (ebd.: 164).

Ein zweiter Ansatz zum Nachweis semantischer Einflussfaktoren auf das Integrieren von Kommas im Schreibprozess findet sich in Rösslers Studie mit Texten von Printjournalist:innen und Studierenden (2017). Er versucht, unzulässige Vorfeldkommas semantisch durch das Vorhandensein einer zweiten Prädikation in Form partiziperweiterter, pränuklearer Nominalkomplexe sowie deverbaler Substantivierungen in präpositional eingeleiteten Adverbialen zu erklären: In beiden Strukturen, die als Vorfeldbesetzungen besonders häufig unzulässig durch Komma vom Restsatz abgetrennt werden, wird ein „Transfer von Prädikationen aus der Tiefenstruktur an die Oberfläche“ (Rössler 2017: 85) möglich. Diese Prädikationen würden von den Schreibenden als „Sinneinheiten“ (Rössler 2017: 90) wahrgenommen und entsprechend gekennzeichnet.

Inwiefern auch die Tätigkeit des Einsetzens/Streichens semantisch beeinflusst wird, hat Müller (2007) untersucht. In seiner Studie entpuppten sich semantische Kriterien als größte Einflussfaktoren auf die operativen Handlungen seiner Testpersonen. Er untersuchte den Einfluss semantischer Zusammenhänge zwischen Konstituenten. Zur Operationalisierung unterscheidet er zwischen koordinierten Sachverhalten (koordinierte Hauptsätze), Sachverhalten zur Kennzeichnung von Individuen (Relativsätze, Appositionen etc.), ausgezeichneten Sachverhaltsrelationen (Adverbiale), Sachverhalten, die unmittelbarer Bestandteil von Sachverhalten sind (Prädikationen in Komplementfunktion), sowie pragmatischen Zusätzen. Zwar ähneln diese semantischen Kategorien denjenigen, die auch Fürstenberg verwendet hat, jedoch kommt Müller (2007: 249) auf der Grundlage seiner Operationalisierung zu dem entgegengesetzten

Schluss, dass nämlich „das semantische Prinzip [...] unter allen Einflussfaktoren den höchsten Stellenwert ein[nimmt]“. In seinen Daten zum Einsetzen/Streichen von Kommas zeigt sich, „dass Sachverhalte, die unmittelbarer Bestandteil anderer Sachverhalte sind, besonders eng zusammengehören und besonders selten kommatiert werden“ (ebd.). Demgegenüber sind in seinem Korpus „Sachverhalte, die weitgehend semantisch autonom und lediglich koordiniert sind“ (Müller 2007: 250), häufig kommatiert.

Dass semantische Kriterien auch Bestandteil des deklarativen Analysewissens sind, konnte Langlotz (2017) in ihrer Korrekturstudie feststellen: Dort werden von den Lehramtsstudierenden zusammenhängende bzw. nicht zusammengehörende Sinn-einheiten als Begründungen für das Einsetzen/Streichen eines Kommas zwischen Hauptsätzen angeführt. Dem steht zwar Müllers Befund gegenüber, dass in seinen Daten „semantisch eigenständige Sachverhalte [...] am seltensten semantisch begründet [werden]“ (Müller 2007: 162). Jedoch relativiert er dies selbst, indem er anmerkt, dass an den entsprechenden Stellen in seinem Text immer auch Signalwörter vorhanden sind, die die beobachteten Gymnasiast:innen zu einer lexikalischen Begründung einladen (s. ebd.).

Insgesamt ist damit die Datenlage zu semantischen Einflussfaktoren auf die Kommasetzung nicht nur am schlechtesten, sondern auch am uneindeutigsten. Tendenziell scheinen eher explizite denn implizite Wissensbestände zur Kommasetzung zumindest teilweise semantisch veranlagt. Auffällig an der geschilderten Studienlage ist jedoch, dass diejenigen semantischen Ansatzpunkte, mit denen die Kommasetzung im Kodex in Verbindung gebracht wird, in der Forschung nicht berücksichtigt werden: Weder taucht die Disambiguierungsfunktion noch die Semantik von Konjunktionen in der empirischen Forschung als Kriterium für den Kommagebrauch auf.

2.3.4 Syntax: satzinterne Satzgrenze

Die für die Kommasetzung relevanten syntaktischen Strukturen bestehen in den oben skizzierten Kommadomänen. Sie stellen einen ersten Ansatzpunkt dar, um den primärsprachlichen Gebrauch der Kommasetzung syntaktisch zu untersuchen. Entsprechende Kategorisierungen stellen heraus, dass die satzinterne Satzgrenze nicht nur die Kommadomäne ist, die in Texten am häufigsten vertreten ist, sondern auch diejenige Domäne ist, bei der Kommas am häufigsten nicht gesetzt werden (sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zu den beiden anderen Kommadomänen; vgl. z. B. Berg/Romstadt 2021, Fuhrhop/Romstadt 2021: 191). Dass syntaktisch gleiche Strukturen unterschiedlich zuverlässig kommatiert werden, weist darauf hin, dass im Gebrauch (auch) andere als syntaktische Kriterien (s. o.) für die Kommasetzung zugrunde gelegt werden.

Dies sei beispielhaft an der im Gebrauch besonders fehleranfälligen Struktur satzwertiger Infinitive dargestellt (vgl. Fürstenberg 2023: 167, 278, Masalon 2014: 197, Krafft 2019: 148–149, Berg/Romstadt 2021: 218): Sie wird im aktuellen Kodex getrennt von Nebensätzen behandelt, obwohl sie gleichermaßen zur Domäne der satzinternen Satzgrenze zählt. In ihrer syntaktischen Funktion unterscheiden sich satzwertige Infinitivgruppen nicht von finiten Nebensätzen: Sie können in den gleichen syntaktischen

Funktionen auftreten, z. B. als adverbiale Angaben, als Ergänzungen oder auch als Attribute. In Hinblick auf die Stellung im Satz sind Infinitivgruppen ebenso variabel wie finite Nebensätze: Sie können voran-, nachgestellt oder eingebettet sein. Und auch in formaler Hinsicht haben sie Gemeinsamkeiten: Ihre verbalen Bestandteile stehen in der rechten Satzklammer und sie können subjunktional eingeleitet werden, z. B. durch *um* oder *anstatt*. Trotzdem werden satzwertige Infinitivgruppen im Sprachgebrauch deutlich seltener mit Komma vom Restsatz abgetrennt als finite Nebensätze. Dieser Unterschied könnte auf lexikalische Kriterien zurückzuführen sein: So zeichnet sich bspw. in Masalons freien handschriftlichen Daten (vgl. Masalon 2017: 197) sowie in den von Berg und Romstadt untersuchten Abiturklausuren (2021: 223) ab, dass subjunktional eingeleitete Infinitivgruppen deutlich häufiger kommatiert werden als uneingeleitete. Trotzdem ist der Anteil fehlender Kommas bei eingeleiteten Infinitivgruppen höher als bei eingeleiteten finiten Nebensätzen (s. Berg/Romstadt 2021: 219). Darin zeigt sich, dass Infinitivgruppen weniger als kommarelevante Struktur wahrgenommen zu werden scheinen als finite Nebensätze. Dies könnte nun auf den formalen Unterschied zurückgeführt werden, dass Infinitivgruppen eben kein finites Verb, sondern nur eine infinite Verbform enthalten. Eng in Zusammenhang mit diesem auf den ersten Blick morphologischen Unterschied steht allerdings auch eine syntaktische Gegebenheit: Infinitivgruppen enthalten auf der Oberfläche selbst kein Subjekt. Dies ist der Grund dafür, dass keine Kongruenz zwischen Subjekt und Verb hergestellt werden kann und die Verbform infinit bleibt. Tiefenstrukturell gesehen lässt sich der Slot des Subjekts in Infinitivgruppen zwar in den meisten Fällen durch ein Element aus dem übergeordneten Satz füllen. An der grammatischen Oberfläche ist innerhalb einer satzwertigen Infinitivgruppe aber kein Element zu fassen, das erstens für eine finite Verbform sorgen und zweitens als Subjekt fungieren könnte.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob in freien Texten fehlende Kommas bei satzwertigen Infinitivgruppen ein morphologisches (infinite Verbform) oder ein syntaktisches (kein Subjekt) Problem widerspiegeln. Erkennen Schreibende also ein nicht flektiertes Verb nicht als Verb oder erkennen sie Infinitivgruppen nicht als satzwertig, weil oberflächengrammatisch kein Subjekt vorhanden ist? Oder welche anderen Unterschiede zwischen infiniten Nebensätzen kommen als Orientierungskriterien in Frage? Gibt es prosodische und/oder semantische Kriterien, die die Unterschiede im Gebrauch des Kommas zwischen satzwertigen Infinitivgruppen und finiten Nebensätzen erklären könnten?

Auf diese Fragen hat die Forschung m. W. noch keine Antworten geliefert. Möglicherweise zeigt sich in dieser unterschiedlichen Behandlung von Infinitivgruppen und finiten Nebensätzen im Gebrauch aber auch eine Wirkung des Kodex: Während es im 19. Jahrhundert noch üblich war, satzwertige Infinitivgruppen als verkürzte Nebensätze zu bezeichnen und ihre Komma-relevanz in Analogie zu finiten Nebensätzen festzustellen, werden Infinitivgruppen im 20. Jahrhundert zunehmend separat von finiten Nebensätzen behandelt (vgl. Stark eingereicht). Hinzu kommt im Regelwerk (AR 2018: 84) für die Kommasetzung bei Infinitivgruppen eine Freistellung unter bestimmten Bedingungen.

Dadurch wird die strukturelle Nähe, die zwischen Infinitivgruppen und finiten Nebensätzen in der satzinternen Satzgrenze besteht, im Kodex zusätzlich verdunkelt.

Diese Unterschiede zwischen der Behandlung von Infinitivgruppen und finiten Nebensätzen im Kodex decken sich jedenfalls mit einem Befund zum deklarativen Analysewissen der von Müller (2007: 163–164) beobachteten Schüler:innen: Er hat festgestellt, dass das Hauptsatz-Nebensatz-Muster auf Infinitivgruppen kaum angewendet wird. Dies deutet er als Hinweis darauf, dass seine Proband:innen beim Begründen von Kommasetzungsentscheidungen Infinitivgruppen nicht als Sätze wahrnehmen. Im Unterschied zu den Infinitivgruppen wurden Konstruktionen mit finitem Verb häufiger syntaktisch begründet. Für Kommas bei Infinitivgruppen stellt er demgegenüber einen überdurchschnittlichen Anteil an Begründungen nach Gefühl fest. Bei subjunktional eingeleiteten Infinitivgruppen kommen auch Signalwörter als Begründung vor.

Dieses Beispiel der satzwertigen Infinitivgruppen illustriert, wo die Grenzen des Einflussfaktors der Syntax im Gebrauch und auch im expliziten Analysewissen über die Kommasetzung liegen. Gleichzeitig wurde auch deutlich, wie verschränkt miteinander die unterschiedlichen Kriterien sind, die als Einflussfaktoren auf den Gebrauch der Kommasetzung wirken.

2.4 Monokriteriales System vs. multikriterialer Zugriff auf Kodexebene und Vielfalt an Orientierungskriterien von Schreibenden

Als Fazit dieses Abschnitts kann Folgendes festgehalten werden:

- (1) Die deutsche Kommasetzung lässt sich systematisch weitgehend auf der Grundlage syntaktischer Gegebenheiten modellieren.
- (2) Die Regelungen, die im Kodex verbreitet sind, laufen zwar (überwiegend) auf Kommasetzungen hinaus, die diesem syntaktischen System entsprechen. Jedoch wird das syntaktische System darin kaum transparent gemacht. Dies steht in Zusammenhang damit, dass die Regelungen im Kodex angereichert werden durch überwiegend oberflächengrammatische Beschreibungen kommarelevanter Strukturen. Diese Beschreibungen liefern eine Projektionsfläche für die Annahme, dass Kriterien unterschiedlicher sprachlicher Bezugsebenen die Kommasetzung im Deutschen steuern.
- (3) Der Gebrauch der Kommasetzung lässt sich nicht allein auf der Grundlage syntaktischer Gegebenheiten erklären. Vielmehr scheinen Schreibende beim Integrieren von Kommas im Schreibprozess von weiteren Faktoren beeinflusst zu werden. Diese Einflussfaktoren decken sich teilweise mit denjenigen Kriterien, die im Kodex relevant gesetzt werden. Teilweise scheinen Schreibende auch ein deklaratives metasprachliches Wissen über einzelne dieser Einflussfaktoren zu haben und können diese im Rahmen von Begründungsaufgaben als Kriterien benennen. Es scheint jedoch fraglich, in welchem Zusammenhang entsprechende deklarative metasprachliche Handlungen, die in den referierten Studien nachträglich zu anderen Tätigkeiten (Integrieren oder Einsetzen/Streichen) erhoben worden sind, mit ebendiesen Tätigkeiten der Proband:innen stehen. Eine Art Brückenfunktion zwi-

schen diesen beiden Wissensformen über die Kommasetzung könnte das Prozesswissen erfüllen, das beim Einsetzen/Streichen von Kommas notwendig ist. Auch auf dieser Ebene zeichnen sich nicht-syntaktische Orientierungskriterien ab.

Einer weitgehend monokriterialen Systembeschreibung steht also ein multikriterialer Zugriff auf den Ebenen des Kodex und den unterschiedlichen Ebenen grammatischen Wissens von Schreibenden gegenüber. Im Nachfolgenden werden diese unterschiedlichen Zugriffsweisen anhand von objektsprachlichen Beispielen einander gegenübergestellt.

3 Zweifelsfälle als Resultat eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung

Zur Gegenüberstellung dieser unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die Kommasetzung eignen sich Zweifelsfälle der Kommasetzung (vgl. Langlotz/Stark 2019) in besonderem Maße: Sie zeichnen sich nicht nur dadurch aus, dass sie die Anwendung mehrerer Kriterien erlauben, sondern gerade dadurch, dass die Anwendung dieser unterschiedlichen Kriterien zu einem Konflikt führt, indem sie jeweils auf unterschiedliche sprachliche Varianten hinauslaufen.

3.1 Komma bei Infinitivgruppen

Beispiel (1) enthält eine uneingeleitete, nachgestellte satzwertige Infinitivphrase, die das Substantiv *Wunsch* attributiv erweitert. Das Komma ist eingeklammert, weil es entsprechend § 75 (AR 2018) der amtlichen Norm fakultativ ist (vgl. Romstadt/Fürstenberg/Langlotz/Wielenberg i. d. B.). Insofern ist in entsprechenden Konstruktionen zwar kein Fehler in Form einer Normabweichung möglich, jedoch deutet der Gebrauch der einen oder der anderen Variante auf die Nutzung unterschiedlicher Kriterien hin.

(1) Er verspürte den dringenden Wunsch_(,) aufzubrechen.

Syntaktisch betrachtet ist das Komma notwendig, da zwei verbale Kerne (*verspürte* und *aufzubrechen*) vorhanden sind, die jeweils einen eigenen Integrationsrahmen aufspannen. Diese syntaktische Notwendigkeit spiegelt sich jedoch nicht in anderen Kriterien, die sich aus dem Gebrauch als Einflussfaktoren ableiten lassen: Es ist kein Signalwort vorhanden, der Trägersatz besteht aus weniger als sieben Wörtern und die Infinitivphrase gar nur aus einem Wort, sodass durch das Komma nicht das günstige Längenverhältnis von sieben Wörtern pro kommatierter Einheit hergestellt werden kann. Auf der grammatischen Oberfläche sind keine Satzglieder vorhanden, die der infinite verbale Kern regieren könnte. Semantisch muss die Konstruktion wohl Müllers Kategorie der Sachverhalte, die unmittelbarer Bestandteil anderer Sachverhalte sind (vgl. Müller 2007: 82), zugeordnet werden; in Fürstenbergs semantischer Operationalisierung läge mit der Infinitivphrase in (1) ein Inhaltssatz vor (vgl. Fürstenberg 2023: 98). Damit liefert das Beispiel nicht nur keine Ansatzpunkte für die Wirksamkeit von lexikalischen

und prosodischen Einflussfaktoren, sondern die semantischen Gegebenheiten können gar als Hinderungsgrund für ein Komma betrachtet werden.

Damit spricht also außer der vorhandenen satzinternen Satzgrenze kein Kriterium dafür, das Komma in (1) zu setzen. Wenn ein:e Schreiber:in hier also die Variante mit Komma überhaupt in Erwägung zieht, deutet dies notwendigerweise auf die Anwendung eines syntaktischen Kriteriums hin.

3.2 Vorfeldkomma

Beispiel (2) illustriert den umgekehrten Fall, indem dort allen im Sprachgebrauch nachgewiesenen Einflussfaktoren Bezugspunkte geboten werden, wohingegen sich die syntaktische Struktur als kommairrelevant erweist.

(2) Trotz des langanhaltenden Regens_sind wir mit dem Rad gefahren.

Das komplexe Vorfeld in (2) ist erstens mit einer Präposition eingeleitet, die aufgrund ihrer Stellung und ihrer Semantik leicht mit einer Subjunktion wie bspw. *obwohl* verwechselt werden könnte (vgl. Rössler 2017: 67, 79). Zweitens endet das Vorfeld prosodisch gesehen in der Mitte des Satzes, sodass die markierte Position einem „nichtgrammatische[n] Symmetrie-Präferenzverhalten“ (Sappok 2011: 201, vgl. Rössler 2017: 87) Vorschub leistet. Und drittens ist in semantischer Hinsicht auf der Ebene der Tiefenstruktur mit dem attributiv verwendeten Partizip eine zweite, implizite Prädikation vorhanden:

(2a) Der Regen hielt lange an. Trotzdem sind wir mit dem Rad gefahren.

(2b) Obwohl der Regen lange anhielt, sind wir mit dem Rad gefahren.

Im Gegensatz zu den Varianten (2a) und (2b), die jeweils zwei verbale Kerne bzw. Prädikationen enthalten, liegt in (2) jedoch keine satzinterne Satzgrenze vor, die ein Komma syntaktisch notwendig machen würde.

3.3 Komma zwischen mit *und* verknüpften selbstständigen Sätzen

In Beispiel (3) liegt mit den mit *und* verknüpften selbstständigen Sätzen eine Konstruktion vor, deren Kommatierung normativ freigestellt ist (AR 2018: §73). Dementsprechend ist hier – wie auch schon bei Beispiel (1) – kein Fehler im Sinne einer Normabweichung möglich. Nichtsdestotrotz lassen sich auch hier Kriterien beschreiben, die mit der einen oder anderen Interpunktionsvariante in Verbindung gebracht werden können. Während es in den vorangegangenen Konstruktionen jeweils das syntaktische Kriterium war, das den anderen gegenüberstand, liegt in (3) eine Konstruktion vor, in der semantische Gegebenheiten mit den anderen Kriterien konfliktieren.

(3) Er spült_(,) und sie trocknet ab.

Die semantische Autonomie der beiden koordinierten Sachverhalte, die in Müllers Ordinalskala (2007: 84) dem losesten inhaltlichen Zusammenhang zugeordnet wird, könnte als Kriterium für die Variante mit Komma angenommen werden. Die Anwendung der anderen Kriterien würde zu der Variante ohne Komma führen: Zwar liegt

zwischen den beiden Sätzen in (3) eine satzinterne Satzgrenze vor, jedoch ist diese bereits durch die echt-koordinierende Konjunktion *und* markiert, sodass eine zusätzliche Markierung aus der Koordinationsperspektive überflüssig wäre (vgl. Berg/Romstadt 2021: 225). Mit dieser lexikalischen Markierung wird gleichzeitig auch der starke negative Signalcharakter von *und* wirksam. Und darüber hinaus ergeben sich aufgrund der Kürze der Einheiten auch keine Bezugspunkte für prosodische Einflusskriterien, die ein Komma begünstigen könnten.

3.4 Zwischenfazit

Zum Abschluss des Kapitels sei den zweifelbehafteten Beispielen (1)–(3) nun exemplarisch eine Konstruktion gegenübergestellt, die im Sprachgebrauch häufig norm- und systemkonform kommatiert wird und kaum Zweifel auslösen dürfte, weil sie allen im Raum stehenden Einflussfaktoren einen Bezugspunkt bietet:

- (4) Wir konnten schließlich doch mit dem Rad fahren, weil der langanhaltende Regen endlich aufgehört hatte.

Die satzinterne Satzgrenze in diesem Satzgefüge bedient nicht nur das prosodische Symmetriepreferenzverhalten, sondern enthält vor sowie nach dem Komma etwa sieben Wörter. Der nachgestellte Nebensatz ist mit dem Signalwort *weil* eingeleitet und semantisch liegt mit dem Adverbialsatz eine Begründung des Sachverhalts im Trägersatz vor (Verhältnissatz bzw. ausgezeichnete Sachverhaltsrelation).

Müllers (2007) Analysen zum Streichen/Einsetzen von Kommas weisen solche Konstruktionen als maximal einfach in Hinblick auf die Kommasetzung aus, da alle Einflussfaktoren zusammenspielen. An diese Erkenntnis anknüpfend modelliert er in Einklang mit seinen statistischen Ergebnissen Kompetenzstufen der Kommasetzung, die sich als zunehmenden „Emanzipationsprozess von sprachsystematischen Hilfsstrategien“ (Müller 2019: 250) charakterisieren lassen. In diesem Modell erfüllt die Multikriterialität also eine Art Steigbügelfunktion für den Erwerbsprozess, indem zu Beginn unterschiedliche Wege beschritten werden können, um das Ziel einer normentsprechenden Kommasetzung zu erreichen. Erst auf der höchsten Kompetenzstufe in Müllers Modell gelingt es Schreibenden, Kommapositionen zu erkennen, die den nicht-syntaktischen Einflussfaktoren keine Bezugspunkte bieten, sodass also nur der syntaktische Weg zum Ziel einer normentsprechenden Kommasetzung führt.

Die betrachteten Beispiele (1)–(3) legen nun die Vermutung nahe, dass Zweifelsfälle der Kommasetzung jedoch nicht nur eine Emanzipation von nicht-syntaktischen Einflussfaktoren erfordern, sondern gar ihre aktive Missachtung. Während die Multikriterialität der Kommasetzung in Müllers Modell die Chance birgt, über unterschiedliche Wege zu einer normentsprechenden Kommatierung zu gelangen, bringen die unterschiedlichen Kriterien in den betrachteten Zweifelsfällen die Gefahr mit sich, Sprachbenutzer:innen in eine Sackgasse zu führen: Nicht-syntaktische Kriterien erleichtern in diesen Fällen den Weg zu einer normentsprechenden Kommatierung nicht nur nicht, sondern sie verstellen ihn gar. Dadurch, dass also in den betrachteten Zweifelsfällen unterschiedliche Kriterien miteinander konfliktieren, anstatt gemeinsam für

eine Kommaposition zu stehen oder sie gemeinsam auszuschließen, entsteht die Notwendigkeit, die Syntax aktiv gegenüber alternativen Kriterien zu priorisieren, um zu einer normentsprechenden Kommasetzung zu gelangen (vgl. Stark 2021). Darin könnte ein entscheidender Grund dafür liegen, dass gerade solche Konstruktionen, in denen verschiedene Kriterien miteinander konfligieren, anstatt zusammenzuspielen, besonders anfällig für Zweifel sind.

4 Empirische Untersuchung

4.1 Methode

Vor dem Hintergrund dieser strukturell begründeten Annahmen über (den Nutzen und) das Risiko eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung sollen im Nachfolgenden exemplarische Auszüge aus einem Laut-Denk-Protokoll diskutiert werden, das von Miriam Langlotz³ erhoben und in der Studie von Langlotz/Stark (2019) zum empirischen Nachweis interpunktorischer Zweifelsfälle schon teilweise ausgewertet wurde. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie drei Laut-Denk-Protokolle erhoben. Zwei davon waren monologische Situationen. Da sich in den Protokollen der monologischen Daten nur vereinzelt Antworten auf die Frage nach den Orientierungskriterien der Testpersonen fanden, wurde eine dritte Erhebung angeschlossen, die dialogisch stattfand. Diese „Form des lauten Denkens betont den Austausch und Dialog zwischen Lernpartner/innen. [...] Die Lernenden tauschen sich aus, legen ihre Gedanken offen und formulieren Hypothesen sowie Lösungen“ (Konrad 2020: 381). Damit sollte sichergestellt werden, sowohl das prozedurale Wissen der Probandinnen bei der Identifikation und Korrektur nicht/falsch interpungierter Kommapositionen und zugleich auch das deklarative Wissen zur Erläuterung/Begründung der Korrekturen gegenüber der Interaktionspartnerin beobachten zu können. Durch diese Verknüpfung in der Adressierung von Prozess- und Analysewissen kann dem forschungspraktischen Problem begegnet werden, dass nachträgliche Begründungen oftmals nicht die kognitiven Prozesse abbilden, die beim Einsetzen/Streichen oder Integrieren aktiv sind (vgl. Fürstenberg 2023: 14).

Als Probandinnen (ca. 25 Jahre alt) wurden Studierende des Lehramtsfachs Deutsch gewählt, da diese für ihren späteren Beruf unweigerlich auch explizites sprachliches Wissen benötigen: Sowohl das Korrigieren als auch das Reflektieren von Kommapositionen gehören zu den Kerntätigkeiten von Deutsch-Lehrkräften.

Die erhobenen Audiodaten wurden ausschnittsweise in Laut-Denk-Protokolle überführt, die den Konventionen eines Minimaltranskripts nach GAT 2 (Selting et al. 2009) entsprechen. Die hier zu diskutierenden Belege stammen aus der dialogischen Laut-Denk-Situation, in der die Probandinnen dazu aufgefordert waren, die Interpunktion eines Fremdtexs zu korrigieren. Die Aufgabenstellung lautete:

3 Ich danke Miriam Langlotz ganz ausdrücklich dafür, dass sie mir die von ihr erhobenen Daten zur Verfügung gestellt hat, um sie in diesem Beitrag auswerten zu können.

Stellen Sie sich vor, eine Freundin hätte Sie gebeten, die Rechtschreibung in der Einleitung ihrer Hausarbeit zu überprüfen. Sie fühlt sich selbst v. a. bei der Zeichensetzung unsicher und bittet Sie, gerade darauf ein besonderes Augenmerk zu legen. Wir bitten Sie nun, gemeinsam die Fehler im Text zu finden und mögliche Korrekturen zu diskutieren und vorzunehmen.

Für den Zweck der vorliegenden Untersuchung erscheinen die Daten geeignet, weil mit der Methode des Lauten Denkens situativ genutzte, individuelle Kommasetzungsstrategien erhoben werden können. Es ist davon auszugehen, dass Zweifelsfälle den weitgehend automatisierten Zeichensetzungsprozess unterbrechen, indem sie ein Innehalten verursachen (vgl. Klein 2018) und dadurch Entscheidungskriterien nicht nur operativ in Erscheinung treten lassen, sondern aufgrund des dialogischen Handlungsformats auch deklarativ versprachlicht werden. Damit sollen die Daten Aufschluss darüber geben, wie sich ein multikriterialer Zugriff auf die Kommasetzung operativ und deklarativ konkretisiert und inwiefern die beiden unterschiedlichen Wissensformen dabei miteinander interagieren.

Die Auswertung der Daten erfolgte qualitativ inhaltsanalytisch, indem mit Hilfe der Analysesoftware MaxQDA kodiert wurde, welche Textmerkmale die Probandinnen als Kriterien für oder gegen die Korrektur von Kommapositionen benennen, diskutieren bzw. relevant setzen. Folgende Fragen standen bei der Analyse im Mittelpunkt:

- Welche Kriterien legen die Probandinnen zur Identifikation, Begründung und Entscheidung einer Korrektur in der Interaktion an?
- In welchem Zusammenhang stehen unterschiedliche Kriterien im Zugriff auf Kommapositionen und die Entstehung von Zweifeln?
- Wie gehen die Probandinnen mit konfligierenden Kriterien um?

4.2 Analyse von Fallbeispielen

Die exemplarischen Ausschnitte, die nun im Nachfolgenden vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Fragen analysiert werden sollen, betreffen Textpositionen, die den oben diskutierten zweifelanfälligen Strukturen entsprechen. Die Reihenfolge der Analyse entspricht dem Gesprächsverlauf.

In dem nachfolgenden Transkriptausschnitt 1 beziehen sich die Probandinnen auf die uneingeleitete, eingebettete Infinitivkonstruktion in (5)⁴, die sich auf das Korrelat *dazu* bezieht. Zur besseren Übersicht ist sie hier mit Unterstrichen markiert. Der Trägersatz schließt daran mit *und* an.

- (5) Nachdem Herzog Ernst aufgrund eines Verrats dazu gezwungen ist das Reich seines Stiefvaters zu verlassen, entschließt er sich dazu mit seinen treuen Ritten einen Kreuzzug anzutreten und verlässt Europa auf dem Seeweg.

Da es sich um eine satzwertige Infinitivgruppe mit Korrelat (*dazu*) handelt, ist es sowohl aus Norm- als auch aus Systemperspektive notwendig, die Infinitivgruppe mit Kommas

4 Die Kommapositionen, um die es in Transkriptausschnitt 1 geht, sind mit einem Unterstrich markiert. An diesen Stellen enthielt die Textvorlage kein Komma. Auf weitere Normabweichungen wird hier nicht eingegangen.

vom Trägersatz abzugrenzen. Die Probandin Marie⁵ benennt in Z. 71–73 von Transkriptausschnitt 1 den Wortzwischenraum für die Position des öffnenden Kommas. Dass sie in Z. 77–78 die Position für das schließende Komma sucht, deutet darauf hin, dass sie erkannt hat, dass es sich um eine eingebettete kommarelevante Konstruktion handelt, die nach einem paarigen Komma verlangt. Darin, dass sie diese Suche auch metasprachlich expliziert, zeigt sich, dass nicht nur ihr Prozesswissen, sondern auch ihr Analysewissen syntaktisch fundiert ist. Ihre Interaktionspartnerin Lisa registriert (vermutlich durch eine Zeigegeste Maries), dass Marie für das schließende Komma die Position der Satzgrenze ins Auge fasst, an der der Trägersatz mit *und* fortgeführt wird. Diese lexikalische Gegebenheit veranlasst sie dazu, Maries Vorschlag in Frage zu stellen: Ihr Einwand in Z. 82 deutet darauf hin, dass *und* für Lisa sowohl operativ als auch deklarativ metasprachlich den Wert eines negativen Signalworts hat. In der Interaktion zeigt sich damit deutlich, inwiefern die beiden konfligierenden Kriterien der Syntax und der Lexik als Argumente für jeweils unterschiedliche Kommatierungsvarianten herangezogen werden. Marie lässt sich von Lisas lexikalischem Kriterium jedoch nicht irritieren. Auch wenn sie dabei keine metasprachlichen Fachbegriffe verwendet, kann ihre deklarative Argumentation in Z. 86, die sich inhaltlich weitgehend mit Z. 77–78 deckt, als syntaktisch eingeordnet werden: Sie nimmt eine syntaktische Unterbrechung des Trägersatzes an und beharrt darauf, dass sowohl der Anfang als auch das Ende dieser Unterbrechung durch Kommas gekennzeichnet werden müssen. Als Lisa in Z. 87 wenig überzeugt zustimmt, ergänzt Marie in Z. 88–90 ihre deklarative syntaktische Argumentation um ein semantisches Kriterium: Sie verweist auf die beiden Prädikationen im Trägersatz, die sie als unterschiedliche Sinneinheiten zu erfassen scheint. Damit zeigt das angeführte Beispiel sehr deutlich, dass bei Lisa, die einen lexikalischen Zugang zu der Kommaposition wählt, Unsicherheiten bzw. Zweifel im Raum stehen, die Marie operativ und deklarativ syntaktisch und deklarativ semantisch entkräftet. Da Lisa nicht auf der von ihr präferierten Variante ohne Komma beharrt, könnte man annehmen, dass beide Probandinnen Lisas lexikalischem Kriterium weniger Gewicht beimessen als Maries syntaktischem. Insgesamt wird deutlich, dass die konfligierenden Kriterien – Signalwort vs. syntaktische und semantische Gegebenheiten – einen deklarativen Aushandlungsprozess zwischen den Probandinnen bedingen, der ihrer Korrekturentscheidung vorangeschaltet ist. Metasprachliche Handlungen im Sinne fachsprachlicher Termini, die man im Analysewissen von Lehrkräften vermuten könnte, bringen die Probandinnen hier jedoch nicht ein.

Transkriptausschnitt 1: Infinitivgruppe

- 71 Marie DA auch ein komma hin.
 72 (--) zu komma mit seinen mutigen treuen rittern
 73 einen kreuzzug (--) anzutreten, (1.1)
 74 Lisa wir müssen LAuter sprechen. ((lacht)) (--)
 75 und verlässt eu[ropa auf dem seeweg.]

5 Alle Namen sind zur Wahrung des Identitätsgeheimnisses der Probandinnen nur Pseudonyme.

- 76 Marie [(aber da kommt da muss)]
 77 **aber dann muss es**
 78 **noch irgendwo zu ende sein.**
 79 sich dazu komma (---) oder?
 80 dedededöm.
 81 (---) also-
 82 Lisa **(aber) vor dem und? (--)**
 83 Marie ja,
 84 aber das – äh – ich kann hier ja das nicht mit
 85 seinen mutigen treuen rittern blablabla
 86 **am anfang das abgrenzen und am ende dann nicht.**
 87 Lisa (2.3) [mhm.]
 88 Marie [weil] das verlässt hier doch nicht (für)
 89 was er sich ENTschließt.
 90 (---) **das ist ja schon wieder das nächste.**

In Transkriptausschnitt 2 diskutieren die beiden Probandinnen das in der Textvorlage vorhandene norm- und systemwidrige Komma am Vorfeldende in (6) (s. Unterstreichung).

- (6) Aufgrund seiner edlen Gefolgschaft₁ und seiner vergangenen dortigen Ausbildung, genießt er dort großes Ansehen, aber nach etwa drei Monaten sind fast alle Lebensmittelvorräte aufgebraucht und Ernst und seine Männer drohen [...] an Hungersnot zu sterben. [...].

Marie schlägt in Z. 114–115 vor, dieses Komma zu tilgen, führt jedoch zunächst keine Begründung dafür an. Lisa spricht sich in Z. 116 gegen diesen unbegründeten Vorschlag aus, formuliert jedoch ihrerseits ebenfalls keine Begründung. Auf dieser Prozessebene ist den beiden Probandinnen keine gemeinsame Entscheidung möglich. Daher führt Marie daraufhin in Z. 118 ein syntaktisches Kriterium ein, das auf ihr explizites deklaratives Wissen über die Kommasetzung schließen lässt: Die komplexe Konstituente im Vorfeld enthalte „kein Verb“. Dieses syntaktische Kriterium bringt Lisa unmittelbar dazu, einzulenken (Z. 120). Auf Nachfrage der bei der Erhebung anwesenden Forscherin erklärt Lisa in Z. 124–129 deklarativ metasprachlich, ihr Einwand, das Komma nicht zu tilgen, sei prosodisch motiviert gewesen. In diesem Beispiel zeigt sich, dass die Probandin Lisa sich durch die Nutzung des Kriteriums der Pause, das sie auch prozedural anwendet, indem sie die Textpassage mit einer Pause an der fraglichen Stelle vorliest, zu der norm- und systemwidrigen Variante mit Vorfeldkomma verleiten lassen wollte. In Z. 131–141 diskutieren die Probandinnen eine andere Kommaposition, auf die sich Lisa irrtümlich bezogen hatte. In Z. 142 kehrt das Gespräch auf das Vorfeldkomma zurück. Wieder ist es Marie, die auf der Tilgung des Vorfeldkommas beharrt. Um Lisa zu über-

zeugen, führt sie als Begründung an, dass das Komma „keinen Sinn“ (Z. 143) mache. Möglicherweise bezieht sie sich damit auf die Funktion des Kommas, eine Strukturunterbrechung anzuzeigen. Da die Struktur an der fraglichen Stelle nicht unterbrochen wird, gibt es keinen Grund für ein Komma. Auch hier ließe sich damit auf deklaratives, explizites Analysewissen von Marie schließen, das ihr operatives sprachliches Handeln in Form der Korrektur syntaktisch leitet. Damit kann für den vorgestellten Transkriptausschnitt festgehalten werden, dass Marie mindestens ein syntaktisches Kriterium deklarativ metasprachlich benennt, das ihren Vorschlag zur Tilgung des Vorfeldkommas begründet. Aufgrund von Lisas Einwand, den sie auf die Rückfrage der Erhebungsleitung prosodisch begründet, entsteht ein Aushandlungsprozess zwischen den Probandinnen. Eine Priorisierung syntaktischer Kriterien wird hier greifbar, indem beide Probandinnen darin übereinstimmen, dass Lisas prosodische Argumentation für ein Komma Maries syntaktisches Kriterium nicht aushebeln kann und das fragliche Komma zu streichen ist.

Transkriptausschnitt 2: Vorfeldkomma

- 114 Marie (--) da ist ja auch ein (ist). (1.1)
115 [wenn wir das wegmachen]
116 Lisa [das ist doch richtig] nein. (---)
117 Marie und wieso soll denn da ein komma sein?
118 (--) da ist doch **kein verb** -
119 in dem satz.
120 Lisa da hast du recht. (---)
121 Marie (xx)
122 Forscherin und warum hätten sie sich für ein komma
123 entschieden? (1.7)
124 Lisa jetzt beim lesen hätte ich da wahrscheinlich
125 einfach (1.3) **PAUSE** (gemacht),
126 also ich lese immer für mich. Ähm.
127 aufgrund seiner edlen gefolgschaft und seiner
128 vergangigen äh verGANGenen DORTigen ausbildung -
129 (2.2) [genießt er dort ein großes ansehen -]
130 Marie [(XX)]
131 Lisa komma aber, doch,
132 da hätte ich ein komma gesetzt.
133 weil das doch **eingeschoben** ist,
134 (--) oder nicht?
135 Marie ja du hättest ein komma vor das aber gesetzt,
136 Lisa JA::.

- 137 Marie aber nicht DA, oder?
 138 das gehört doch da nicht hin?
 139 (1.2) so.
 140 also vor das aber kommt ein komma.
 141 Lisa ja, da auf jeden fall.
 142 Marie aber das –
 143 macht da **keinen sinn**. (1.0)
 144 Lisa oder ergibt das da **keinen sinn**?
 145 Marie das ergibt **keinen sinn**.

In Transkriptausschnitt 3 geht es um die beiden koordinierten und mit *und* verknüpften selbstständigen Sätze in (7) (s. Unterstreichung). Im Rahmen der Norm ist die Variante mit Komma durch eine Kann-Regel abgedeckt; aus der Koordinationsperspektive des Systems erscheint das Komma hingegen überflüssig, da die Unterbrechung zwischen den beiden koordinierten Einheiten bereits lexikalisch markiert ist.

- (7) Doch bevor dies eintritt, legt sich der Sturm₁ und sie können in einem fremden Land, Grippia, den Anker werfen.

Diesmal ist es Lisa, die einen Vorschlag zur Textkorrektur unterbreitet (Z. 151): Sie möchte das Komma zwischen den beiden selbstständigen Sätzen tilgen. Marie zögert zunächst und bittet dann um eine Begründung. Wie schon im ersten Transkriptausschnitt bringt Lisa auch hier (Z. 153) mit dem Verweis auf *und*, das für sie einen starken negativen Signalwortcharakter zu haben scheint, deklarativ ein lexikalisches Kriterium ins Spiel. Im Unterschied zu den vorangegangenen Diskussionsabschnitten scheint Marie hier kein syntaktisches Kriterium anwenden zu können, das sie Lisa entgegen könnte. Dabei wäre durchaus denkbar, sich hier auf ein syntaktisches Kriterium, nämlich die Verbhaltigkeit der beiden Sätze, zu beziehen. Aber das würde eine Umkehr von Maries Argumentation zum Vorfeld bedeuten, zu der sie hier keinen Zugang zu finden scheint. Stattdessen zögert sie (Z. 155–156) und schließt sich letztlich Lisas Vorschlag an. Ihr Zögern und auch ihre Rückfrage in Z. 156 deuten jedoch darauf hin, dass sie nicht vollends überzeugt ist. Ihr scheint klar zu sein, dass Lisas lexikalisches Kriterium nicht verlässlich ist, findet jedoch kein Gegenargument, sodass sie schließlich in Lisas Vorschlag einwilligt. Möglicherweise erwägt sie auch die entsprechende Kann-Regel aus dem Amtlichen Regelwerk. So könnte man jedenfalls das Modalverb in Z. 155 deuten. In jedem Fall legt dieser Transkriptausschnitt nahe, dass Maries Zweifel damit zusammenhängen, dass sie operativ kein Kriterium anwenden kann, das ihr auf der Ebene ihres Analysewissens verlässlich genug für eine fundierte Korrekturentscheidung erschiene. Lisas Handeln erscheint dagegen sowohl operativ als auch deklarativ lexikalisch motiviert. Im Unterschied zu Marie erwägt sie die syntaktisch motivierte Variante mit Komma vor dem Hintergrund ihrer lexikalischen Motivation nicht. Dieser monokriteriale lexikalische Zugriff verhindert, dass Lisa bei dieser normativ fakultativen Kommaposition ins Zweifeln gerät.

Transkriptausschnitt 3: Mit *und* verknüpfte selbstständige Sätze

- 148 Lisa doch bevor dies eintritt (--)
 149 legt sich der sturm.
 150 Marie (ja, was?)
 151 Lisa das komma würde ich hier wegmachen.
 152 Marie (---) warum?
 153 Lisa (--) vor dem und.
 154 Marie ach so,
 155 ich hab - (--) ja, kann ja, ne?
 156 (1.8) (also) wegmachen? (2.0)
 157 Lisa ja.

Stellt man den zuletzt betrachteten Transkriptausschnitt den vorangegangenen Diskussionen zum Vorfeldkomma und zur satzwertigen Infinitivgruppe gegenüber, fallen v. a. die Unterschiede im Zugriff auf die Kommasetzung zwischen den beiden Probandinnen auf: Lisas Zugriff lässt sich in der Summe insofern als multikriterial betrachten, als sie für alle drei Konstruktionen entweder lexikalische oder prosodische Kriterien deklarativ anführt. Das negative Signalwort *und* sowie die (implizite) Prosodie beim Lesen des Textes fungieren für sie als kommarelevante Textmerkmale, an denen sie sich auch auf der Prozessebene orientiert. Indem Lisa sich den syntaktischen Kriterien, die Marie operativ und deklarativ relevant setzt, in den Transkriptausschnitten 1 und 2 relativ widerstandslos beugt, lässt sich zugleich erahnen, dass Lisa mehr oder weniger bewusst davon ausgeht, dass syntaktische Kriterien für die Kommasetzung relevanter sind als die von ihr angeführten prosodischen und lexikalischen. Aus diesem Verhalten Lisas lässt sich möglicherweise der Schluss ziehen, dass sie auf der Ebene expliziten Analysewissens zwar um die Bedeutung der Syntax für die Kommasetzung weiß, dass sie aber in den beobachteten Situationen über kein spezifisches und explizites prozedurales syntaktisches Wissen verfügt, das ihr eine zielsichere Anwendung ermöglichte. Diese Annahme würde sich jedenfalls mit Transkriptausschnitt 4 decken, der sich auf die unzulässige Vorfeldkommatierung in (8) (s. Unterstreichung) bezieht.

- (8) Zu ihrer Überraschung, treffen sie auf einen Hof, in dem viele Tische aufs Feinste nicht nur mit Essen und Getränken gedeckt sind, sondern auch mit edelstem Tischschmuck.

In Z. 227–228 versucht sich Lisa in einer expliziten, deklarativen, syntaktischen Begründung, interpretiert die vorhandene Struktur jedoch fehl. Möglicherweise aufgrund des unzulässigen Vorfeldkommata erkennt sie den Trägersatz in (8) nicht. Stattdessen vermutet sie hinter der unzulässig kommatierten V2-Struktur einen Nebensatz. Dieser gescheiterte Versuch einer syntaktischen Analyse erinnert an das, was von Müller (2007: 163) als „Begründungsmuster“ beschrieben worden ist. Er macht die Diskrepanz zwischen dem deklarativen Analysewissen – Kommas sind syntaktisch motiviert bzw. Ne-

bensätze sind mit Kommas vom Restsatz abzugrenzen – und dem Prozesswissen (Weglassprobe in Z. 225–226), das es nicht erlaubt, syntaktische kommarelevante Strukturen zu identifizieren, sehr deutlich.

Transkriptausschnitt 4: Begründungsmuster „Nebensatz“

224 Lisa das würde ja keinen sinn ergeben,
 225 wenn da stehen würde zu ihrer überRASCHUNG,
 226 in dem viele (-) tische aufs feinste -
 227 also, (--) diese einschiebung müsste
 228 man ja zur not weglassen können,
 229 (-) den nebensatz.

In der Summe zeichnet sich für die Probandin Lisa damit ab, dass ihr operativer und deklarativer multikriterialer Zugriff, der sich v. a. prosodisch und lexikalisch darstellt, einer wenig ausgeprägten prozeduralen, syntaktischen Handlungsfähigkeit geschuldet ist. Für frequente kommarelevante Strukturen wie in (4), in denen die unterschiedlichen Kriterien zusammenspielen, mag dieser multikriteriale Zugriff eine Chance darstellen: In Lisas Fall sind dann prosodische und lexikalische Textmerkmale möglicherweise so hilfreich, dass es ihr operativ gelingt, derlei mehrfach motivierbare Kommas norm-/systemkonform zu setzen, ohne ihre syntaktische Notwendigkeit auf der Analyseebene zu durchdringen. Wie die vorliegenden Transkriptausschnitte gezeigt haben, ist es ihr auf dieser nicht-syntaktischen Grundlage jedoch kaum möglich, in den betrachteten zweifelanfälligen Strukturen zu einer normentsprechenden Lösung zu gelangen. Ohne ihre Interaktionspartnerin Marie wäre sie an einigen Positionen vermutlich gar nicht ins Zweifeln geraten, weil für sie (zumindest auf der operativen Ebene) keine syntaktischen Kriterien greifbar waren, die mit ihren nicht-syntaktischen Kriterien hätten konfligieren können.

Im Unterschied zu Lisa scheint Maries Zugriff auf die Kommasetzung sowohl operativ als auch deklarativ weitgehend monokriterial syntaktisch zu sein. In den Transkriptausschnitten zur satzwertigen Infinitivgruppe und zum Vorfeld zeigt sich, dass bei Marie kaum Zweifel aufkommen, weil sie die Strukturen operational syntaktisch identifiziert und deklarativ syntaktisch begründet. Indem sie Lisas deklarative prosodische und lexikalische Einwände übergeht und selbst nur dann nicht-syntaktische Kriterien anführt, wenn sie von Lisa dazu aufgefordert wird, macht sie deutlich, dass sie nicht-syntaktischen Kriterien weniger Gewicht beimisst. Diese starke Priorisierung syntaktischer Gegebenheiten ist wohl schließlich auch der Grund dafür, dass sich Marie in Transkriptausschnitt 3 bis zuletzt unzufrieden mit Lisas lexikalisch begründeter Entscheidung zeigt. Im Unterschied zu Lisa hat Marie also Zweifel, gerade weil sie ihre Kommasetzung deklarativ, explizit syntaktisch fundieren möchte und es ihr zu-meist auch auf operationaler Ebene gelingt, dieses syntaktische Wissen anzuwenden. Ihr monokriterialer Zugriff scheint jedoch dort an seine Grenze zu gelangen, wo ihr

operatives syntaktisches Wissen nicht ausreicht, um die kommarelevanten Strukturen syntaktisch zu erfassen.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass die Probandinnen durchaus ein mehr (Marie) oder weniger (Lisa) ausgeprägtes deklaratives Analysewissen darüber zu haben scheinen, dass die Kommasetzung des Deutschen grundsätzlich syntaktisch motiviert ist. Vor diesem Hintergrund stellen sich die Kriterien, die bei einem multikriterialen Zugriff auf die Kommasetzung operativ und deklarativ relevant gesetzt werden, als Ausweichstrategien der Probandinnen dar, die wohl auf ein zumindest punktuell nicht ausreichendes syntaktisches Prozesswissen zurückgeführt werden müssen. Lisa scheint lexikalische und prosodische Kriterien v. a. dann zu bemühen und Marie sich darauf einzulassen (s. Transkriptausschnitt 3), wenn sie keine syntaktischen Kommakriterien operativ auf eine vorliegende Struktur anwenden können. Aber eine grundsätzliche Priorisierung syntaktischer Kriterien auf der Analyseebene – sofern individuell prozedural zugänglich – lässt sich für beide Probandinnen aus den in den Transkriptausschnitten getroffenen Entscheidungen rekonstruieren.

Zum Abschluss der Analysen soll hier noch einmal sehr deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den diskutierten Beispielen um einen Einzelfall mit zwei Probandinnen handelt, sodass die hier vorgefundenen Ergebnisse nicht generalisierbar sind. Nichtsdestotrotz erlauben die Analysen – auch vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsstandes und der theoretischen Modellierung der Zweifelsanfälligkeit kommarelevanter Strukturen – eine auch didaktisch relevante Einschätzung der Chancen und Risiken eines multikriterialen Zugriffs auf die Kommasetzung, die nun abschließend diskutiert werden sollen.

5 Diskussion und Fazit

Die oben vorgeschlagene Modellierung multikriterial bedingter Zweifelanfälligkeit von Kommpositionen geht von einer Priorisierungsproblematik aus, die beim simultanen Abgleich konkurrierender Kriterien entsteht. Die Einzelfallanalysen deuten jedoch darauf hin, dass ein multikriterialer Zugriff auf die Kommasetzung keiner Priorisierungsproblematik auf der Ebene des deklarativen Analysewissens unterliegt, sondern ein operatives Phänomen darstellt: Dass eine einzelne Probandin mehrere Kriterien deklarativ aufeinander bezieht oder gegeneinander abwägt und dadurch Zweifel entstehen, konnte nicht beobachtet werden. Stattdessen scheint das Heranziehen einzelner nicht-syntaktischer Kriterien eher darauf zurückzuführen zu sein, dass sie den Probandinnen operativ leichter zugänglich sind, während ihnen ein syntaktischer Zugriff, der zwar deklarativ verankert erscheint, jedoch operational teilweise nicht gelingt.

In solchen Fällen, in denen eine syntaktische Orientierung fehlt, scheint ein operativer multikriterialer Zugriff auf die Kommasetzung den Vorteil zu haben, dass die Wahrscheinlichkeit mit jedem möglichen Kriterium steigt, überhaupt eine Orientierung in Bezug auf eine mögliche Kommposition zu gewinnen. Diese Annahme ist durchaus kompatibel erstens mit Fürstenbergs (2023: 264–266) Befund, dass mehrfach

motivierte Kommas eine höhere Chance darauf haben, gesetzt zu werden, und zweitens mit Müllers Kompetenzstufenmodell (2007: 146–151), das vorhersagt, dass Proband:innen eine Kommaposition umso früher in ihrer Kompetenzentwicklung erkennen, je mehr Kriterien darauf zutreffen. Drittens leuchtet die Annahme auch vor dem Hintergrund des Befundes ein, dass im Gebrauch mehr Kommafehler auf nicht gesetzte als auf unzulässig gesetzte Kommas zurückgehen (vgl. z. B. Fuhrhop/Romstadt 2021). Solche Normabweichungen kann ein operationaler multikriterialer Zugriff auf die Kommasetzung mit sich bringen: Sie entstehen v. a. dann, wenn ein nicht-syntaktisches Kriterium für Schreibende leicht(er) zugänglich ist, jedoch auf eine andere Kommaposition hindeutet als unberücksichtigt bleibende syntaktische Kriterien. Demgegenüber sind Zweifel v. a. auf die – individuell oder strukturell – mangelnde, vor allem operationale Verfügbarkeit von Kriterien zur Beurteilung einer Kommaposition zurückzuführen. Als zweifelfanfällig lassen sich damit v. a. solche Kommapositionen beschreiben, die nur syntaktisch zugänglich sind und keinen multikriterialen Zugriff erlauben.

Die hier vorgelegten Analysen stimmen also mit einem zentralen Ergebnis vieler anderer aktueller Studien überein: Nur ein systembasierter, d. h. weitgehend monokriterial syntaxzentrierter Zugang zur Kommasetzung erlaubt, auch zweifelfanfällige Kommapositionen sicher zu korrigieren. Dafür ist es jedoch notwendig, dass syntaktisches Wissen nicht nur auf der deklarativen Ebene verfügbar, sondern auch prozedural anwendbar ist. Über die Multikriterialität auf der Ebene des primärsprachlichen Handelns erlaubt der vorliegende Beitrag keine Rückschlüsse. Solange die Frage ungeklärt ist, wie das primärsprachliche Handeln von Schreibenden hin zu möglichst normentsprechenden Texten beeinflusst werden kann, könnte aber möglicherweise ein Umweg dorthin didaktisch dienlich sein, der sich in den ausgewerteten Laut-Denk-Protokollen andeutet: Im Unterschied zu nachträglichen Begründungsaufgaben, in denen Prozess- und Analysewissen weitgehend voneinander entkoppelt erscheinen, zeugen die vorgelegten interaktiven Aushandlungsprozesse zur Korrektur von interpunktorischen Zweifelsfällen von einer Verknüpfung von Analyse- und Prozesswissen, indem der gemeinsamen Korrekturentscheidung der Testpersonen nicht nur eine deklarative Benennung von Kriterien, sondern in den meisten Fällen auch deren operative Anwendung auf die fraglichen Sprachstrukturen vorangeht. Daraus resultieren deklarativ begründete kriteriengeleitete Korrekturentscheidungen, die erstens eine operative Anwendung der genannten Kriterien bedingen und zweitens durch die konkurrierenden Kriterien geschuldete Notwendigkeit einer Priorisierung auch zu deren Reflexion einladen. Interpunktionsgespräche, die ein solches Interaktionsformat auf den Deutschunterricht übertragen, könnten Lernenden dabei helfen, das deklarative Wissen, auf das viele Kommasetzungslehrgänge in Schulbüchern in Anlehnung an das Amtliche Regelwerk abzielen, auf der operativen Ebene auch anzuwenden. Auf diese Weise könnten zumindest die Tätigkeiten des Einsetzens und Streichens von Kommas adressiert und syntaktisch fundiert werden. Dieses monokriterial zugespitzte Prozesswissen würde eine Brückenfunktion zwischen primärsprachlichem Handeln und Analysewissen erfüllen, wenn es die Schüler:innen auf selbstverfasste Texte anwenden, und dadurch möglicherweise

Lücken schließen können, die beim Integrieren von Kommas in einem multikriterial beeinflussten Schreibprozess klaffen können.

Vor allem die qualitative Forschung sollte diesen Umweg begleiten und evaluieren, indem sie wie die vorgelegte Einzelfallanalyse dabei hilft, besser zu verstehen, auf welcher Wissensebene welche Kriterien zugänglich und handlungsleitend sind.

Danksagung

Die Autorin dankt dem Büro der Universitätsfrauenbeauftragten der Universität Würzburg für die finanzielle Unterstützung aus Mitteln der Bayrischen Gleichstellungsförderung, die das Verfassen des Beitrags ermöglicht hat.

Literatur

- Berg, K./Bredel, U./Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2020): Was determiniert das Vorfeldkomma? Untersuchungen zur Verteilung einer nicht-standardisierten Kommatazierung. *Linguistische Berichte* 261, S. 85–116. DOI: https://doi.org/10.46771/2366077500261_4
- Berg, K./Romstadt, J. (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, S. 205–236. <https://www.esv.info/978-3-503-20503-5> (letzter Zugriff: 27.10.2023)
- Bredel, U. (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Dauberschmidt, F. (2016): Die Entdeckung des (syntaktisch fundierten) Kommasystems. In: Mesch, B./Noack, C. (Hrsg.): *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie*. (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–199
- Dudenredaktion (o. J.): Komma. <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/komma> (letzter Zugriff: 01.11.2023)
- Esslinger, G./Noack, C. (2020): *Das Komma und seine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>
- Fay, J./John-Wenndorf, C./Langer, N. (2023): „Teilweise fühle ich mich persönlich beleidigt.“ – Wie Hochschuldozierende Rechtschreibung und Rechtschreibfähigkeit von Studierenden wahrnehmen. *Muttersprache. Vierteljahresschrift zur deutschen Sprache* 133/3, S. 222–246. DOI: <https://doi.org/10.53371/60933>

- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, M./Schallenberger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Fürstenberg, M. (2023): Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. Berlin u. a.: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111322667>
- Klein, W. P. (2018): Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Konrad, K. (2020): Lautes Denken. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 373–394.
- Krafft, A. (2019): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma. Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück Verlag, S. 138–157.
- Langlotz, M. (2018): „Der zweite Nebensatz lässt sich besser als einzelner Hauptsatz lesen“ – Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–156. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Langlotz, M./Stark, L. (2019): Zweifelsfälle der Interpunktion – zwischen Norm und Usus. In: Szczepaniak, R. (Hrsg.): Zweifelsfälle: Definition, Erforschung, Implementierung. Hildesheim: Georg Olms AG, S. 211–249.
- Masalon, K. C. (2014): Die deutsche Zeichensetzung gestern, heute – und morgen (?). https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00034666 (letzter Zugriff: 27.10.2023)
- Müller, H.-G. (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller, H.-G. (2019): Zur Divergenz von orthografischen Regeln und praktischer Kommasetzung von Lernenden: Befunde, Ursachen und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma. Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück Verlag, S. 236–262.
- Primus, B. (1993): Sprachnorm und Sprachregularität. Das Komma im Deutschen. Deutsche Sprache 21/3, S. 244–263.
- Ramers, K.-H. (2005): Funktionen der Kommatierung. Didaktik Deutsch 10 (18), S. 47–66.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 09.11.2023)

- Rinas, K. (2017): Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rössler, P. (2017): Semantik, Rhetorik, Syntax. Nicht kodifizierte Kommasetzungsprinzipien nach Vorfeld. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 63–94. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Sappok, C. (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. (Studien zur Linguistik 17). Berlin u. a.: LIT.
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten, D./Bergmann, J./Bergmann, P./Birkner, K. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff: 15.04.2024)
- Stark, L. (2021): Entstehung und Entwicklung interpunktorischer Zweifelsfälle im Deutschen. Zum Spannungsfeld zwischen Syntax und Intonation am Beispiel des Kommas. In: Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 12, S. 93–115. DOI: <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2021-0007>
- Stark, L. (einger.): Multi-criterial rules of comma placement in German textbooks. A historical corpus study. In: Rössler, P./Saller, A. (Hrsg.): Punctuation Worldwide. Berlin: De Gruyter.
- Steinhauer, K. (2003): Electrophysiological correlates of prosody and punctuation. In: Brain and Language 86, S. 142–164. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(02\)00542-4](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(02)00542-4)
- Wöllstein, A. (2023): Zur Neukonzeption der Zeichensetzung im Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Vortrag im Linguistischen Kolloquium an der Universität Würzburg am 31.10.2023.

Fakultative Interpunktion in Lernendentexten: Eine empirische Untersuchung des Korrekturverhaltens angehender Deutschlehrkräfte

BURÇIN AMET UND ALINA GROßMANN

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird eine empirische Untersuchung zum Korrekturverhalten von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch ($N = 87$) einer niedersächsischen Universität bei fakultativer Interpunktion von Punkt, Komma und Semikolon zwischen syntaktisch gleichrangigen Sätzen (mit und ohne Konjunktoren; unterschiedlicher Satzlänge; unterschiedlicher Satzkomplexität) in authentischen, aber systematisch manipulierten Lernendentexten vorgestellt. Die Untersuchung stellt eine erweiterte Replikationsstudie nach Langlotz (2017) dar und geht weiterhin der Frage nach, welchen individuellen Normvorstellungen in Bezug auf geltende Interpunktionsregeln Lehramtsstudierende im Hinblick auf die amtlich zugelassene Varianz folgen und inwiefern ein Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Interpunktionskompetenz, der empfundenen Relevanz der deutschen Zeichensetzung und der Akzeptanz der Interpunktionsvarianz besteht. Diese Daten liefern wertvolle Ansatzpunkte für Weiterüberlegungen zur Vermittlung der Interpunktionskompetenz in der Deutschlehrkräftebildung und in der Schule.

1 Einleitung

Die Korrektur und Bewertung von Texten sind feste Bestandteile des Lehrberufs und daher gängige Praxis von Lehrkräften. Dabei stellt die Korrekturarbeit eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die von den Lehrenden „ein hohes Maß an Expertise – auch im Bereich der normativen Sprachrichtigkeit“ (Ransmayr 2024: 192) verlangt. Für die Interpunktion – als ein Teilbereich der Schreibkompetenz (vgl. Brommer 2007: 317) – wird bei der Korrektur von Lernendentexten oft angenommen, dass sie ein objektives Kriterium zur Beurteilung der Regelrichtigkeit darstellt und keinerlei Spielraum für den individuellen Duktus von Lernenden besteht (vgl. Melenk/Knapp 2001: 169). Wielenberg (2020a: 59) beschreibt die Interpunktion jedoch als eine der „variantenreichsten Bereiche“ der deutschen Sprache, da das Amtliche Regelwerk des Rates für deutsche Rechtschreibung (2024) auch eine hohe Varianz zulässt. Beispielsweise sind durch das Amtliche Regelwerk unter anderem für die Verknüpfung von grammatischen Sätzen

mit und ohne Konjunktoren verschiedene Satzzeichen erlaubt, die Schreibenden eine stilistische Freiheit gewähren (s. Kap. 2). Inwiefern diese amtlich zugelassene Interpunktionsvarianz in der unterrichtlichen Korrekturpraxis tatsächlich Beachtung findet, ist fragwürdig – die gezielte Verwendung verschiedener Satzzeichen wird schließlich auch durch Kerncurricula gefordert (s. Kap. 3).

Bisherige Studien, die das Korrekturverhalten und die Normvorstellungen von (angehenden) Deutschlehrkräften untersuchten, konstatieren, dass Lehrkräfte durch ihre Korrekturen normierend in den Sprachgebrauch von Lernenden eingreifen (vgl. z. B. Davies 2006: 484, Feilke 2012: 150, Ivo 1982: 23, Ransmayr 2023: 94). Dieser normierende Einfluss ist besonders vor dem Hintergrund der jüngsten IQB-Bildungstrends 2022 (vgl. Stanat et al. 2023: 95) relevant, die Schüler:innen im deutschen Bildungssystem schlechter werdende Orthographiekompetenzen bescheinigen. Lehrkräfte stehen somit vor der Aufgabe, diese Kompetenzen wieder stärker und nachhaltiger zu vermitteln. Daher ist es entscheidend, dass Lehrkräfte selbst über das nötige Fachwissen und didaktische Kompetenzen verfügen, um Schüler:innen – unabhängig von der Schulform – bei der Entwicklung eines individuellen und angemessenen Schreibstils zu begleiten und Schüler:innentexte adäquat bewerten zu können. Dabei bildet die Interpunktionskompetenz, verstanden als deklaratives Interpunktionswissen, Problemlösewissen, prozedurales und metakognitives Wissen (vgl. Wielenberg 2020c: 48–49), eine von vielen Komponenten fachlicher Profession von Deutschlehrkräften.

Die Untersuchung des Korrekturverhaltens und der Normvorstellungen von (angehenden) Lehrpersonen im Bereich der fakultativen Interpunktion stellt bislang eher ein Randthema innerhalb der (didaktischen) Interpunktionsforschung dar (vgl. z. B. Ransmayr 2024, Langlotz 2017): Ransmayr (2024) untersuchte die Rechtschreibung von Maturant:innen in einem österreichischen Deutschmaturatext-Korpus. In Bezug auf das Korrekturverhalten von Lehrpersonen zeigte sie für den Bereich der fakultativen Kommasetzung auf, dass Lehrpersonen in ihren Korrekturen fallweise Kommata bei Infinitivgruppen einforderten, die nach dem Amtlichen Regelwerk nur fakultativ sind (vgl. ebd.: 191). Diese Überkorrekturen führt sie auf die didaktische Vereinfachung von Kommaregeln in der Unterrichtspraxis zurück, welche von Lehrpersonen nicht ausreichend rezipiert und häufig generalisiert werden (vgl. ebd.: 192). Die Studie von Langlotz (2017) liefert weitere wertvolle Einblicke in das Korrekturverhalten von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die fakultative Interpunktion in Lernendentexten: Langlotz untersuchte, wie 140 Studierende der Universität Hildesheim bei der Korrektur von Lernendentexten mit möglichen Varianten der Interpunktion umgehen. Es zeigte sich ein „sehr heterogenes Korrekturverhalten“ (ebd.: 148); etliche Interpunktionsvarianten zwischen grammatischen Sätzen mit und ohne Konjunktoren wurden als nicht-normgerecht klassifiziert, einzelne Varianten gegenüber anderen präferiert und nach unterschiedlichen Prinzipien korrigiert. Zudem konnte bei den angehenden Lehrkräften ein Unterschied zwischen individueller und kodifizierter Norm festgestellt werden.

In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die auf der Untersuchung von Langlotz (2017) basiert und eine erweiterte Replikationsstudie dieser darstellt. Diese

Replikation soll dazu beitragen, das von Langlotz berichtete heterogene Korrekturverhalten der Lehramtsstudierenden – vor allem im Hinblick auf den beobachteten Unterschied zwischen individueller und kodifizierter Norm – genauer zu untersuchen. Die beschriebene Untersuchung von Langlotz (2017) fokussiert auf die Interpunktione *Punkt* und *Komma*; zusätzlich zum Punkt und Komma wird in der nachfolgend vorgestellten Untersuchung das Korrekturverhalten der Lehramtsstudierenden beim *Semikolon* in Lernendentexten untersucht, das in der Studie von Langlotz nicht betrachtet wurde. Zudem werden bei den angehenden Lehrkräften sowohl die selbsteingeschätzte Interpunktionskompetenz als auch die empfundene Relevanz der deutschen Interpunktion erfasst, um zu untersuchen, ob die persönliche Einstellung gegenüber der Interpunktion eine potenzielle Auswirkung auf das Korrekturverhalten der Lehramtsstudierenden hat.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass hier nur ein Teilbereich der Interpunktionskompetenz angehender Lehrkräfte untersucht wird: Nach Wielenberg (2020c: 48) umfasst die Interpunktionskompetenz sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten, die es ermöglichen, „das Inventar der Interpunktion zielsprachennah in automatisierter wie in reflektierter Form“ zu nutzen. Wie Hüttemann (2021) aufzeigt, stellen die Fähigkeiten, eigene Texte zu interpungieren und Interpunktion in fremden Texten zu korrigieren, zwei verschiedene Teilbereiche der Interpunktionskompetenz dar. Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die Fähigkeit angehender Lehrkräfte, die Interpunktion in Lernendentexten zu korrigieren.

2 Interpunktionsvarianz im Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung

Im Amtlichen Regelwerk des Rates für deutsche Rechtschreibung (2018)¹ sind einheitlich geltende Vorgaben für die korrekte Schreibung im Deutschen festgelegt. Obwohl Interpunktion häufig als ein sehr gesetztes und objektiv als richtig oder falsch bewertbares Qualitätskriterium für Texte jeglicher Art betrachtet wird, lässt sich dies so nicht durch das Amtliche Regelwerk bestätigen. Vielmehr wird bezogen auf die Interpunktion eine Varianz in Form von Wahloptionen deutlich: Innerhalb der externen Norm – also der übergeordnet amtlich festgelegten Schreibung in einem Bereich und der darin enthaltenen Regeln, die diese Norm spezifischer erläutern – gibt es Freiheiten, die den Schreibenden zugestanden werden.

Grundlegend werden im Amtlichen Regelwerk (2018: 74) „Grenz- und Gliederungszeichen“ differenziert, denen insbesondere eine gestalterische und Überblick gebende Funktion in Texten zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird betont, dass die Satzzeichen den Schreibenden Möglichkeiten des individuellen Ausdrucks einräumen, durch die sich ein eigener Stil etablieren kann und spezifische Intentionen deutlich gekenn-

¹ Die vorliegende Untersuchung wurde vor der Überarbeitung des Amtlichen Regelwerks (2024) durchgeführt, weshalb sich alle nachfolgenden Referenzen auf die alte Fassung des Regelwerks (2018) beziehen. Die hier beschriebenen Inhalte stimmen aber weiterhin mit den Inhalten des aktualisierten Regelwerks überein.

zeichnet werden können (vgl. ebd.). Dies ist insbesondere durch die Variationsmöglichkeiten in der Setzung der Interpunktionszeichen und die damit verbundene Entscheidungsfreiheit zu begründen.

Einer der am stärksten von der Varianz betroffenen Bereiche findet sich in der Interpunktion zwischen Ganzsätzen, weshalb das Hauptaugenmerk der vorliegenden Studie auf diesem Bereich liegt. Nach der amtlichen Regelung bestehen Texte aus Ganzsätzen, also orthographischen Sätzen², die mit einem Großbuchstaben beginnen und mit einem satzbeendenden Grenzzeichen wie Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen enden (vgl. ebd.). Die Satzzeichen, die als Gliederungszeichen innerhalb eines Ganzsatzes stehen können, sind Komma, Semikolon, Gedankenstrich, Doppelpunkt und Klammer (vgl. ebd.: 78). Somit haben Schreibende die Möglichkeit, durch die bewusste Wahl eines entsprechenden Interpunktionszeichens die Dramaturgie – also die Spannung zwischen rhetorisch-syntaktischer und orthographischer Struktur – ihres Textes zu ändern (vgl. Ägel 2017: 12–13):

Im Hausflur war es still, ich drückte erwartungsvoll auf die Klingel.
Im Hausflur war es still; ich drückte erwartungsvoll auf die Klingel.
Im Hausflur war es still – ich drückte erwartungsvoll auf die Klingel.
 [...] *Im Hausflur war es still. Ich drückte erwartungsvoll auf die Klingel.*
 (Amtliches Regelwerk 2018: 78)

Außerdem werden im Amtlichen Regelwerk verschiedene Signalwörter benannt, vor denen Satzzeichen stehen dürfen oder auch nicht: So erlaubt beispielsweise Paragraph §72 vor den echt koordinierenden Konjunkturen *und*, *oder* und *sowie* kein Komma; es sei denn, es handelt sich um eine „Reihung von selbstständigen Sätzen“ (ebd.: 81) – in dem Fall darf nach §73 ein Komma stehen, das die Struktur des Satzes gliedert. Ein Komma steht nach §72 regulär vor den nicht echten Konjunkturen *aber*, *doch*, *jedoch* und *sondern*, wenn diese gleichrangige Wörter oder Wortgruppen verbinden (vgl. ebd.: 80).

Wie aufgezeigt, ist die Interpunktion entgegen der landläufigen Auffassung eben kein durchgängig strikt festgelegtes Feld mit ausschließlich klar umrissenen Regularitäten; es lässt sich vielmehr als ein Feld interpretieren, das Freiheiten erlaubt und somit stilistische Ausdrucksmöglichkeiten schafft. Inwiefern die in der Norm zugelassenen Interpunktionsvarianten angehenden Lehrkräften bewusst sind und von diesen in Lernendentexten akzeptiert werden, soll mit der vorliegenden Studie untersucht werden. Dabei wird auf die Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren und Sätzen mit den Konjunkturen *und*, *doch*, *aber* und *denn* fokussiert.

2 Das Amtliche Regelwerk (2018) folgt einer graphischen Textgliederung: Ein Ganzsatz ist ein *orthographischer Satz*, der mit einem Großbuchstaben beginnt und mit einem satzbeendenden Zeichen endet. Ägel (2017: 11–12; 122) folgt einem syntaktischen Ansatz der Textgliederung und definiert Sätze über das Vorhandensein eines Prädikats: Ein einfacher grammatischer Satz enthält ein Hauptprädikat; ein komplexer grammatischer Satz enthält zusätzlich mindestens ein Nebenprädikat.

3 Interpunktionsvarianz in den niedersächsischen Kerncurricula des Faches Deutsch

Relevanz und Vorgehen

Nun stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Interpunktionsvarianz in der Schule spiegelt – also, ob sie explizit vermittelt und somit von den Lehrkräften beherrscht werden muss. Denn Mesch (2016a: 103) sieht bei den Deutschlehrkräften die Verantwortung, Lernende im besten Fall zu einer „emanzipatorischen“ Haltung gegenüber und im Gebrauch von Norm und System zu führen. Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick in die Kerncurricula des Faches Deutsch unabdingbar. Da die vorliegende empirische Untersuchung im Bundesland Niedersachsen durchgeführt wurde, wurden bezüglich der Wissensgrundlage der Lehramtsstudierenden und der unterrichtlichen Relevanz exemplarisch die niedersächsischen Kerncurricula des Faches Deutsch für das Gymnasium (Sekundarstufe I) und die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II), die Realschule (Schuljahrgänge 5–10), die Hauptschule (Schuljahrgänge 5–9), die Oberschule (Schuljahrgänge 5–7) und die integrierte Gesamtschule (Schuljahrgänge 5–10) analysiert. Im Rahmen der Analyse wurden die Dokumente nach den Begriffen *Interpunktion* und *Zeichensetzung* durchsucht, um die explizite Erwähnung der Interpunktion und deren Varianz abzubilden; an einigen Stellen werden exemplarisch auch implizite Hinweise auf die Interpunktionsvarianz aufgezeigt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in allen untersuchten Kerncurricula fast ausschließlich statt *Interpunktion* der Begriff *Zeichensetzung* verwendet wird.

Gymnasium

Die Zeichensetzung wird im Kerncurriculum für das *Gymnasium* der Schuljahrgänge 5–10 (Niedersächsisches Kultusministerium 2021a) insgesamt zwölfmal innerhalb der verschiedenen Kompetenzbereiche thematisiert: Am Ende von Schuljahrgang 6 wird so zum Beispiel expliziert, in welchen Fällen die Lernenden die korrekte Zeichensetzung „kennen und beachten“ (ebd.: 30) können sollen, nämlich bei: „Satzschluss, Aufzählung, direkte[r] Rede, Anrede, Satzreihe, einfache[...]m Satzgefüge“ (ebd.). Am Ende von Schuljahrgang 8 wird diese Aufzählung der situativen Anwendung durch die Verwendung von „Kommata in mehrgliedrigen Satzgefügen, bei Einschüben, Appositionen, nachgestellten Erläuterungen, Herausstellungen, Infinitivsätzen“ (ebd.) ergänzt. Wirklich explizit und interessant im Hinblick auf das konkrete Nennen bestimmter Interpunktionszeichen wird es erst am Ende von Schuljahrgang 10, wo von den Lernenden gefordert wird, „Doppelpunkt, Semikolon, Gedankenstrich und Klammer als weitere Satzzeichen“ (ebd.) zu nutzen. Implizit wird die Relevanz der Interpunktion im Hinblick auf die Entfaltung eines kreativen und individuellen Duktus der Lernenden nur an einer Stelle im Kerncurriculum deutlich: „Im produktiven Umgang mit Sprache, Literatur und Medien entwickeln sie eigene Ideen und bringen diese gestalterisch zum Ausdruck“ (ebd.: 10). Durch gezielten Einsatz von Interpunktion, also dem produktiven Umgang mit Sprache, können Ideen wirkungsvoll kommuniziert werden; die Fähig-

keit, Interpunktion effektiv zu verwenden, könnte somit als ein Teil des gestalterischen Ausdrucks in der Sprache verstanden werden.

Die Sichtung des Kerncurriculums für die *gymnasiale Oberstufe* (Niedersächsisches Kultusministerium 2016) ergab keinerlei explizite Erwähnungen von Interpunktion, ob schon an mehreren Stellen zumindest die implizite Beherrschung gefordert wird:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie stilistisch stimmig verfassen, [...]
- produktiv und experimentierend mit Texten und Medien umgehen,
- sprachliche Gestaltungsmittel überlegt und wirkungsbezogen einsetzen. (ebd.: 11)

Oberschule³

Betrachtet man das Kerncurriculum der *Oberschule* (Niedersächsisches Kultusministerium 2020), zeigt sich, dass auch hier überwiegend auf die korrekte Beherrschung der Zeichensetzung, nicht aber explizit auf die damit zusammenhängende Interpunktionsvarianz eingegangen wird. Es wird das Beherrschen von Satzschlusszeichen sowie „Komma bei Aufzählungen (zwischen Wortteilen, Wörtern und gleichrangigen Sätzen) und zwischen Haupt- und Nebensätzen“ (ebd.: 20) verlangt. Andere Interpunktionszeichen, wie das Semikolon, werden nicht erwähnt. Insgesamt wird an acht Stellen auf die Zeichensetzung hingewiesen, wobei vor allem der syntaktische Aspekt eine tragende Rolle spielt, indem am Ende von Schuljahrgang 7 Folgendes gefordert wird:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- untersuchen Satzreihen und Satzgefüge mithilfe syntaktischer Proben und nutzen die Unterscheidung zur Zeichensetzung. (ebd.: 34)

Hauptschule und Realschule

Sowohl im Kerncurriculum für die *Hauptschule* (Niedersächsisches Kultusministerium 2021b: 35) als auch für die *Realschule* (Niedersächsisches Kultusministerium 2021c: 36) kommt der Begriff Zeichensetzung sechsmal vor, wobei die Anforderungen an die Lernenden im Hinblick auf die Beherrschung der Zeichensetzung wortgleich mit denen der Oberschule sind. Der einzige Unterschied zwischen den curricularen Vorgaben für die Haupt- und Realschule besteht darin, dass für die Realschule am Ende von Schuljahrgang 10 zusätzlich Folgendes verlangt wird:

3 Die Oberschule ist seit 2011 eine Schulform in Niedersachsen, die nach § 10a Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes die Schuljahrgänge 5 bis 10 umfasst. Nach § 10a Abs. 2 ist sie entweder nach Schuljahrgängen gegliedert oder in ihr sind Hauptschule und Realschule als aufeinander bezogene Schulzweige geführt (vgl. Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem 2022: Abschnitt 1 OSArbRdEr).

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden ihre Kenntnisse über grammatische Strukturen auf die eigene Ausdrucksfähigkeit, Textgestaltung und Zeichensetzung an. (ebd.)

Integrierte Gesamtschule

Das Kerncurriculum für die *Integrierte Gesamtschule* (Niedersächsisches Kultusministerium 2017) verweist insgesamt elfmal auf die Zeichensetzung, unter anderem, indem gefordert wird, dass die Lernenden die „Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen, reflektieren und anwenden“ (ebd.: 9). Überdies sollen Lernende interpunktionsbezogene Kompetenzen vor allem in den Bereichen Anrede, direkte Rede, Zitation und Kommatierung in mehrgliedrigen Satzgefügen, bei Infinitivgruppen und „bei nachgestellten oder eingeschobenen Zusätzen, Angaben, Hervorhebungen“ (ebd.: 40) erwerben. Hier werden bereits einige wichtige Bereiche der Interpunktion angesprochen und gleichzeitig wird auf das Komma fokussiert – dennoch spielt auch hier die Varianz keine explizite Rolle, obschon man diese in die letzte Forderung, das Erkennen und Nutzen der „Funktion der Interpunktion beim Lesen und Schreiben“ (ebd.) hineininterpretieren könnte. Bemerkenswert ist überdies, dass ausschließlich im Kerncurriculum der Integrierten Gesamtschule der Begriff Interpunktion genutzt wird – wenn auch nur ein einziges Mal.

Zusammenfassung

Insgesamt ist auffällig, dass die Interpunktionsvarianz wenig bis gar keine Beachtung in den niedersächsischen Kerncurricula findet. Bezüglich des Semikolons lässt die Analyse den Schluss zu, dass das Semikolon als ein besonderes sprachliches Mittel angesehen wird, dessen dezidierte Vermittlung lediglich am Gymnasium angesiedelt wird. Im Vergleich zu den Hamburger Rahmen- und Bildungsplänen, in denen Gillmann (2018: 66) keine Erwähnung des Semikolons feststellen konnte, ist dies – wenn in den untersuchten niedersächsischen Kerncurricula auch nur als marginale Erwähnung – positiv zu betrachten. Nicht überraschend fokussieren die hier analysierten niedersächsischen Kerncurricula vor allem auf die korrekte Zeichensetzung in den Bereichen Kommatierung, direkte Rede und Zitation; zumindest implizit wird das Verfügen über Variantenreichtum deutlich, wenn die Stellen, die eigene Ausdrucksmöglichkeiten und stilistische Gestaltung beschreiben, dahingehend interpretiert werden.

Um gewährleisten zu können, dass Lernende die geforderten Kompetenzen erwerben, müssen die Lehrkräfte natürlich selbst in der Lage sein, den Einsatz der einzelnen Interpunktionszeichen hinsichtlich ihrer Funktion und Wirkung im Satz zu differenzieren, diese sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene zu beherrschen und vermitteln zu können. Da diese Fähigkeiten in den Kerncurricula teilweise gefordert werden (z. B. im Kerncurriculum Gymnasium (Niedersächsisches Kultusministerium 2021a: 10)): „Sie gestalten ihre Textentwürfe sauber und übersichtlich, sprachlich variabel sowie stilistisch stimmig.“, sollte davon ausgegangen werden können, dass angehende Deutschlehrkräfte, die an der Institution Hochschule auf die Tätigkeit als

Lehrpersonen in der Schule vorbereitet werden, um den Einsatz der genannten Interpunktionszeichen sowie die entsprechenden Normen wissen – zumal sie vor dem Studium auch in der Institution Schule selbst jahrelang ausgebildet wurden.

4 Das Semikolon als umstrittenes Interpunktem im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit

Obwohl die Interpunktionsregeln als zu restriktiv kritisiert werden, handelt es sich, wie Wielenberg (2020a: 59) erläutert, um einen der „variantenreichsten Bereiche“ der deutschen Schriftsprache. Dies sei vor allem dadurch sichtbar, dass über die Hälfte der Regeln im Amtlichen Regelwerk die Interpunktion betreffen und der Hauptteil dieser Erläuterungen Varianz der Interpunktion thematisieren (vgl. ebd., George/Langlotz 2017: 12–15). Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, erlaubt das Regelwerk Schreibenden eine stilistische Freiheit – vor allem bei den hier untersuchten grammatischen Sätzen. Hierbei spielt insbesondere das Verhältnis zwischen *Norm*, *System* und *Gebrauch* (vgl. Mesch/Noack 2016: 1–4) eine Rolle: Die *Interpunktionsnorm* wird durch das Amtliche Regelwerk festgelegt und umfasst formale Regeln, die dem „richtigen“ Interpungieren von Texten dienen; aber auch innerhalb dieser Regeln ist eben viel *Varianz* zugelassen. Das *System* bezieht sich auf die strukturellen Regularitäten der Zeichensetzung und der *Gebrauch* auf die tatsächliche Umsetzung dieser Normen und Prinzipien in Texten. Der Gebrauch kann variieren, während die Norm und das System eine stabilere Grundlage bieten. Übertragen auf unsere Untersuchung bedeutet dies, dass wir angehenden Lehrkräften normkonform und kontextangemessen interpungierte Texte vorlegen, die auf die im Regelwerk festgehaltene Interpunktionsvarianz fokussieren. Wir gehen der Frage nach, ob Lehramtsstudierende des Faches Deutsch die Varianz im Gebrauch der Satzzeichen Punkt, Komma und Semikolon, also die – vom Amtlichen Regelwerk abgedeckte – stilistische Freiheit der Lernenden, akzeptieren.

Dem Semikolon wird seit Langem eine Sonderstellung unter den Interpunktionszeichen zugesprochen (vgl. Gillmann 2018: 66); nicht zuletzt aufgrund seiner Nichtfassbarkeit für viele Schreibende. Im Amtlichen Regelwerk (2018: 90) liegt eine breit interpretierbare Regel zu diesem Satzzeichen vor:

Mit dem Semikolon kann man gleichrangige (nebengeordnete) Teilsätze oder Wortgruppen voneinander abgrenzen. Mit dem Semikolon drückt man einen höheren Grad der Abgrenzung aus als mit dem Komma und einen geringeren Grad der Abgrenzung als mit dem Punkt.

Mit dem Semikolon können zudem, ebenso wie mit Komma oder Punkt, gleichrangige Ganzsätze gegliedert oder auch Aufzählungen strukturiert werden (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass das Semikolon im Amtlichen Regelwerk zumeist als mit dem Punkt oder Komma austauschbar definiert wird, nährt die Unsicherheit, die mit diesem Zeichen einhergeht: Ihm wird oft eine gänzlich eigene Funktion abgesprochen (vgl. Baudusch 2000: 52) und vielmehr wird seine Funktion über die der anderen Zeichen hergeleitet,

wenn beispielsweise das Regelwerk (2018: 90) angibt, das Semikolon trenne stärker als ein Komma, aber schwächer als ein Punkt. Diese schwer überprüfbare Annahme kritisiert auch Schreiber (2020: 142, 190), indem er die historischen Normierungsversuche des Zeichens kontrastiv nachzeichnet und somit die schon immer inhärente, das Semikolon betreffende Offenheit herausstellt. Er attestiert dem Semikolon – entgegen der vorherrschenden Meinung, das Semikolon stehe recht genau zwischen den beiden Zeichen Punkt und Komma – eine größere Nähe zum Punkt als zum Komma. Dies führt er darauf zurück, dass das Semikolon Eigenschaften aufweist, die es eher in die Nähe des Punktes rücken: Beispielsweise steht das Semikolon kaum in Nominal-/Präpositionalgruppen, das Komma aber schon. Außerdem steht es weit überwiegend zwischen syntaktisch vollständigen und selbstständigen Sätzen (vgl. Gillmann 2018: 84–85). Auch Bredel (2018: 18) widerspricht der oft konstatierten Funktionslosigkeit und hebt hervor, dass das Semikolon eben nicht immer austauschbar, sondern mitunter durchaus bedeutungsunterscheidend ist. Anhand des nachfolgenden Beispiels wird deutlich, dass die Sätze – abhängig vom Satzzeichen – auf zwei Arten zu lesen sind: integrativ (a) und additiv (b). Der Doppelpunkt führt zur integrativen Lesart, also wird das Verb *denken* zweistellig gelesen; das Semikolon führt zur additiven Lesart, *denken* ist hier also einstellig zu lesen:

- A) *Der Student denkt: Die Dozentin lenkt.*
- B) *Der Student denkt; die Dozentin lenkt.*

Aber auch und vor allem zwischen Nominalgruppen zeige sich die eigentliche Funktion⁴ des Semikolons, wenn dieses nämlich koordinierend fungiert, wie an folgendem, oft herangezogenen Beispiel aus dem Amtlichen Regelwerk (2018: 90) deutlich wird:

Unser Proviant bestand aus gedörrtem Fleisch, Speck und Rauchschinken; Ei- und Milchpulver; Reis, Nudeln und Grieß.

Das Semikolon übernimmt hier eindeutig eine Funktion, nämlich die der „semantische[n] Untergliederung“ (Mesch 2016b: 457) der Nahrungsmittelgruppen. Dies wird deutlich, wenn die syntaktische Umstellprobe vorgenommen wird und die durch das Semikolon abgegrenzten Nominalgruppen immer jeweils als ganze Gruppe umgestellt werden müssen (vgl. Behrens 1989: 90). Bei einer Interpunktion desselben Satzes mit Kommata wäre dies nicht der Fall; der Proviant würde in diesem Fall ohne Untergliederung lediglich aufgezählt werden. Allerdings merkt das Amtliche Regelwerk (2018: 90) an der Stelle an, dass ebenso gut ein Komma anstatt des Semikolons stehen könne, was die Relevanz des Semikolons wieder ein Stück weit zwar normativ, aber nicht systematisch relativiert:

Unser Proviant bestand aus gedörrtem Fleisch, Speck und Rauchschinken, Ei- und Milchpulver, Reis, Nudeln und Grieß.

4 Eine umfassende Betrachtung der Diskussion rund um die Funktionen des Semikolons ist aus Platzgründen nicht möglich, findet aber u. a. bei Schreiber (2020) statt.

Schreiber (2020: 184) merkt zudem an, dass die tatsächliche, dem Semikolon eigene Funktion der Skopusbegrenzung im Amtlichen Regelwerk in Bezug auf den gewählten Beispielsatz gar nicht angeführt wird. Gillmann (2018: 98–99) schreibt auf Grundlage ihrer Korpusanalyse dem Semikolon eine weitere Funktion zu, nämlich die eines Kohäsionsmittels.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Beispiele wie diese eine umfassende Interpunktionskompetenz voraussetzen (vgl. Wielenberg 2020c), zumal die Regelungen, wie bereits anhand des Amtlichen Regelwerks aufgezeigt, nicht gänzlich klar sind. Forrer (2009: 92) konstatiert dazu treffend:

Verbietet die Haltlosigkeit des Satzzeichens den schematischen Umgang mit diesem, so erfordert die „Freiheit“, die auch der Duden seinem Gebrauch zuspricht, von Schreibern wie Lesern einen gewissen Esprit.

Aus diesen Gründen wagen sich viele vermutlich gar nicht erst an das Semikolon, das dementsprechend treffend als Affektionsinterpunktum betitelt werden kann, heran – sei es produzierend oder auch lehrend im schulischen Kontext. Dies spiegelt sich unter anderem in der extrem seltenen Verwendung des Semikolons im Allgemeinen (vgl. Schreiber 2020: 185), aber vor allem in Schüler:innentexten (vgl. Berg/Romstadt 2021: 216), wie auch in der (wenn überhaupt) bloß marginalen Erwähnung in den entsprechenden schulischen Rahmenrichtlinien (s. Kap. 3). Hier wird der Gedanke, beim Semikolon handele es sich um ein gehobenes und anspruchsvolles Interpunktionszeichen, wie Forrer (2009: 93) ihn äußert, noch unterstützt, indem es lediglich im Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe (2021) explizit Erwähnung findet (s. Kap. 3).

Insgesamt wird dem Semikolon ein baldiges Aussterben attestiert (vgl. Forrer 2009: 87), das unter anderem mit der unklaren Verwendung zusammenhängt. Dabei halten die eher unverbindlich formulierten Regeln des Amtlichen Regelwerkes, positiv gewendet, eigentlich viele Freiheiten bei der Verwendung dieses Satzzeichens bereit, dem eine starke stilistische Wirkung zugesprochen wird; nämlich eine ästhetische (vgl. ebd.: 94). Das Semikolon als Zeichen vermag es, Gedanken, die zwar semantisch als verwandt, aber dennoch als eigenständig gelten können, miteinander zu verbinden, ihre Trennung und somit ihre Autonomie dabei aber trotzdem zu wahren (vgl. ebd.: 98). Um diesen durchaus anspruchsvollen schreiberischen Akt umsetzen zu können, müssen die Schreibenden folglich ein tiefgreifendes Verständnis des Geschriebenen aufweisen; die überzeugende Nutzung des Semikolons zur Textgestaltung kann folglich als Indiz für eine hohe Interpunktionskompetenz betrachtet werden. Insofern überrascht es nicht, wenn Lernende dieses Satzzeichen kaum nutzen; Berg und Romstadt (2021: 216) stellen in ihrer Korpusanalyse fest, dass die Anzahl des Semikolons in Schüler:innentexten „in den letzten Jahrzehnten deutlich ab[nimmt]“.

Die aufgezeigte Ambivalenz bezüglich der Regeln dieses Satzzeichens macht es besonders spannend, sich mit der Akzeptanz der Interpunktionsvarianz bei Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Semikolons zu beschäftigen, weshalb die vorliegende Replikationsstudie nach Langlotz (2017) um das Semikolon erweitert wurde. Da dem Semikolon oft eine eigene Regularität und teilweise sogar Funktion abgesprochen wird

(vgl. Baudusch 2000: 52), kann erwartet werden, dass es von den untersuchten Lehramtsstudierenden aus reiner Unsicherheit bzw. Unwissenheit übermäßig häufig zu einem anderen Satzzeichen korrigiert wird. Die Interpunktionskompetenz geht über das bloße Beherrschen korrekter Regeln zum Setzen von Zeichen hinaus, vielmehr schließt es nach Bredel (2018: 23) und Wielenberg (2020c: 48–49) auch die Rezeptionsperspektive ein, mit der die Lernenden in der Lage sind, Schriftprodukte angemessen zu verstehen und Sinn zu rekonstruieren. Dies deckt sich mit der Forderung der Kerncurricula, dass Lernende „literarische Texte verstehen und nutzen“ (Kerncurriculum Hauptschule 2021: 7) können sollen; diese stellen vermutlich auch das natürliche Habitat des Semikolons dar, zumal das Semikolon in literarischen Texten häufiger vorzufinden ist als in Zeitungsartikeln (vgl. Schreiber 2020: 187–189). Auch Wielenberg (2020a: 77) stellt die besondere Relevanz der Kenntnis der Interpunktionsvarianz insbesondere für den L2-Unterricht heraus; die Fähigkeit zur Interpretation gewisser Interpunktionsvarianzen eröffne den Lernenden die Möglichkeit, Sprachgebrauch bewusst zu reflektieren und Sprache zielführend zu verwenden. Trotz der augenfälligen Relevanz gilt die Interpunktion insgesamt als „Stiefkind der Didaktik“ (Mesch 2014: 578); dem hoffen wir, mit diesem Beitrag ein Stück weit entgegenzuwirken.

5 Empirische Untersuchung

Bei der vorliegenden empirischen Untersuchung handelt es sich um eine erweiterte Replikation der Studie von Langlotz (2017): Die Untersuchung des Korrekturverhaltens von angehenden Deutschlehrkräften in Bezug auf die fakultativen Interpunktionszeichen *Punkt* und *Komma* zwischen grammatischen Sätzen mit und ohne Konjunktior wird repliziert und um das – als vom baldigen Aussterben bedroht deklarierte – *Semikolon* ergänzt. Darüber hinaus wird auch die selbsteingeschätzte Interpunktionskompetenz der Lehramtsstudierenden und ihre Einschätzung zum Stellenwert der Interpunktion erfasst.

5.1 Vorbildstudie

Die Studie von Langlotz (2017) untersucht das Korrekturverhalten von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch in Bezug auf die Varianz in der Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen (mit und ohne Konjunktior; unterschiedlicher Satzlänge und -komplexität) in Lernendentexten. Dazu führte Langlotz zwei Erhebungen durch: eine Vorstudie mit 21 Teilnehmenden (vgl. ebd.: 135–136) und eine Hauptuntersuchung mit 140 Teilnehmenden (vgl. ebd.: 136–148); im Folgenden werden ausschließlich die Ergebnisse der Hauptuntersuchung vorgestellt.

Die Teilnehmenden erhielten drei Lernendentexte zur Korrektur. Bei den verwendeten Texten (s. Anhang) handelt es sich um drei originale Lernendentexte: einen argumentativen Text aus Schuljahrgang 5 und zwei narrative Texte aus Jahrgang 7 und 9, die

lediglich im Hinblick auf die Interpunktion manipuliert wurden. Die Aufgabenstellung zur papierbasierten Erhebung, die in einzelnen Seminarsitzungen der Universität Hildesheim durchgeführt wurde, lautete (vgl. ebd.: 136):

Bitte korrigieren Sie die Satzzeichen in den folgenden Schülertexten nach Ihrem Ermessen.
Bitte nummerieren Sie die von Ihnen angestrichenen Fehler und begründen Sie, warum Sie sich an dieser Textstelle für ein anderes Satzzeichen entschieden haben.

Die 140 Teilnehmenden wurden in zwei gleichgroße Gruppen eingeteilt: Beiden Gruppen wurden alle drei Lernendentexte vorgelegt. Gruppe A erhielt Lernendentexte, in denen hauptsächlich Punkte zwischen den grammatischen Sätzen standen; Gruppe B erhielt Lernendentexte mit einem hohen Anteil an Kommata zwischen den grammatischen Sätzen. Die Interpunktion wurde insgesamt an 19 Textstellen normgerecht manipuliert; zur Überprüfung lag lediglich ein absichtlich integrierter Normverstoß in Form eines Vorfeldkommata vor: An 13 dieser Textstellen wird jeweils ein Satz mit einem Konjunktoren (z. B. *Ich ging in die Schule. Denn ich war zur Lesenacht eingeladen.*) eingeleitet, während an sechs Stellen Sätze ohne Konjunktoren (z. B. *Es hatte an unsere Klasse geklopft. Unsere Klassenlehrerin hat überrascht geschaut, und die Tür geöffnet.*) verbunden sind. Hinsichtlich der Satzkomplexität zeigt sich, dass an neun der beobachteten Textstellen jeweils einfache Sätze (z. B. *Ich ging zur Sporthalle. Doch da war keiner.*) miteinander verbunden sind, während an zehn Stellen komplexe Sätze (z. B. *Das helle Blau, in das er noch vor ein paar Minuten getaucht war, hatte sich in ein dunkles Grau verwandelt. Dieses dunkle Grau, aus dem zahlreiche Schneeflocken hinabtanzen, hatte die Welt in ein düsteres Licht getaucht.*) vorhanden sind. Bezüglich der Satzlänge ist festzuhalten, dass die einfachen Sätze eine durchschnittliche Länge von 6,18 Wörtern ($SD = 2.77$) aufweisen und die komplexen Sätze im Durchschnitt 15,92 ($SD = 5.51$) Wörter lang sind.

Die Ergebnisse zum Umgang mit Interpunktionsvarianz zeigen ein heterogenes Korrekturverhalten der Lehramtsstudierenden: Der Normverstoß, ein nicht normgerechtes Komma nach einem komplexen Vorfeld mit Nominalisierung, wurde von 31 Teilnehmenden (22,14%) erkannt. Die Analyse der Interpunktionskorrekturen zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren (vgl. ebd.: 137–139) zeigt, dass ein Komma zwischen längeren Sätzen weniger akzeptiert wird als zwischen kürzeren Sätzen. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Länge der beiden durch Interpunktion getrennten grammatischen Sätze und der Häufigkeit, mit der ein Komma zu einem Punkt korrigiert wurde. Für die grammatischen Sätze mit Konjunktoren (vgl. ebd.: 139–144) wird deutlich, dass die Korrekturen je nach Konjunktoren variieren: Ein Punkt vor *doch* und *aber* wird eher akzeptiert als vor *denn*. Die statistische Auswertung zeigt, dass der Konjunktoren das Korrekturverhalten stärker beeinflusst als die Satzlänge; auch schließt Langlotz einen Einfluss semantischer Kriterien sowie der textuellen Struktur auf das Korrekturverhalten nicht aus.

In insgesamt 126 Bögen (90 %) wurden unterschiedliche Begründungen zu den Korrekturen angegeben, die von Langlotz (2017: 145–146) wie folgt kategorisiert wurden:

Tabelle 1: Begründungskategorien in Langlotz (2017: 145–146)

Begründungskategorien
semantisch: (nicht) zusammengehörende Sinneinheiten
Satzlänge
graphische Darstellung „Sieht besser aus“
Bezug zur Intonation „Klingt schöner“
syntaktisch: leitet Nebensatz ein – Komma einfügen
syntaktisch: leitet keinen Nebensatz ein – Komma streichen/Punkt setzen
Signalwort („und“, „denn“) löst Komma aus
Signalwort („und“, „denn“) löst Punkt aus
Signalwort („und“, „denn“) löst kein Zeichen aus
Lesefluss
Gefühl
Aufzählung
Verständlichkeit
Begründung
Hauptsätze werden durch Punkt getrennt

Für die Korrektur des Satzzeichens vor dem Konjunktoren *und* wurde am häufigsten die Begründung *Signalwort „und“ löst kein Zeichen aus* (72,31 %) angegeben; die Korrektur des Satzzeichens vor *denn* wurde am häufigsten mit *Signalwort „denn“ löst ein Komma aus* (33,80 %) begründet; die Korrektur der Interpunktion vor *doch* mit *syntaktisch: leitet Nebensatz ein* (33,33 %); die Korrektur vor dem Zeichen *aber* mit *syntaktisch: leitet Nebensatz ein* (30,43 %) und die Korrektur der Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren wurde am häufigsten mit *Hauptsätze werden durch Punkt getrennt* (27,12 %) begründet (vgl. Langlotz 2017: 147). Insgesamt stellte Langlotz fest, dass die Korrekturbegründungen der Lehramtsstudierenden nicht mit den kodifizierten Normen übereinstimmen, was darauf hinweist, dass sie eigene Normvorstellungen und Interpretationen der Regeln haben: Beispielsweise deutet die Korrektur der Satzzeichen vor *und* auf eine Übergeneralisierung der Regel „kein Zeichen vor ‚und‘“ (ebd.: 143) hin.

Insgesamt zeigt die Untersuchung ein „sehr heterogenes Korrekturverhalten“ (ebd.: 148) der angehenden Lehrkräfte, das von verschiedenen Faktoren wie Satzlänge, -struktur, dem (Nicht-)Vorhandensein von Konjunktionen und den individuellen Normvorstellungen beeinflusst wird. Diese Studie bietet wertvolle Einblicke in die Korrekturpraktiken und individuellen Normvorstellungen angehender Lehrkräfte der Universität Hildesheim hinsichtlich der fakultativen Interpunktion in Lernendentexten; es bleibt zu untersuchen, inwiefern sich diese Ergebnisse auf Studierende anderer Uni-

versitäten oder auf bereits praktizierende Lehrkräfte übertragen lassen. Eine Replikation der Studie könnte dazu beitragen, die Validität und Reliabilität der Ergebnisse zu überprüfen. Dabei sollte eine diversifizierte Stichprobe berücksichtigt werden, um mögliche Einflüsse von Bildungshintergründen, regionalen Unterschieden und Unterschieden in der Lehrkräftebildung zu erfassen. Zudem könnten weitere Variablen, wie individuelle Einstellungen zur Interpunktion und die Einschätzung der eigenen Interpunktionskompetenz, untersucht werden, um ein tieferes Verständnis des Korrekturverhaltens zu gewinnen und daraus Implikationen für die Lehrkräftebildung abzuleiten. In Anbetracht dieser Überlegungen wird im Folgenden eine modifizierte Replikation der Studie von Langlotz (2017) vorgestellt.

5.2 Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung geht den folgenden Fragestellungen nach:

- (1) Inwiefern reagieren angehende Lehrkräfte auf die Interpunktionsvarianz zwischen grammatischen Sätzen mit und ohne Konjunktoren?
- (2) Welchen individuellen Normvorstellungen in Bezug auf geltende Regeln und Normen der Interpunktion folgen angehende Lehrkräfte bei der Korrektur von Lernendentexten im Hinblick auf die amtlich zugelassene Varianz?
- (3) Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der möglichen Interpunktionsvarianten und
 - a) der selbsteingeschätzten Interpunktionskompetenz und
 - b) der empfundenen Relevanz der deutschen Interpunktion?

5.3 Stichprobe, Design und Durchführung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden angehenden Deutschlehrkräften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Zeitraum von Juni bis Juli 2021 ein Online-Fragebogen zur Erfassung ihrer Metadaten und ihrer Einstellungen sowie drei hinsichtlich der fakultativen Interpunktion manipulierte Lernendentexte zur Korrektur vorgelegt. Die Lehramtsstudierenden nahmen während ihrer Lehrveranstaltungen an der Studie teil. Insgesamt wurden die Daten 87 angehender Deutschlehrkräfte [$n = 87$] ausgewertet; von diesen identifizierten sich 76 als weiblich, zehn als männlich und eine Person machte keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Die Befragten waren zwischen 19 und 46 Jahre alt ($M = 24.08$; $SD = 5.01$). 61 Teilnehmende (70,11 %) waren zum Erhebungszeitpunkt Bachelorstudierende des Studiengangs *Bachelor of Arts* mit Germanistik und einem weiteren Fach; 26 (29,89 %) waren Masterstudierende des lehramtsbezogenen Studiengangs *Master of Education* mit Deutsch und einem weiteren Fach; unter diesen 26 befanden sich 10 Studierende, die zusätzlich den *Master of Arts* mit Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache oder den *Master of Arts* mit Germanistik ohne Lehramtsbezug studierten.

Die Teilnehmenden wurden zufällig in drei Gruppen eingeteilt: Gruppe A [$n = 24$], B [$n = 27$] und C [$n = 36$].⁵ Jeder Gruppe lagen die gleichen drei authentischen Lernen-

⁵ Die Varianz in den Gruppengrößen resultiert aus dem Prozess der Datenbereinigung; ursprünglich enthielt jede Gruppe 40 Teilnehmende.

dentexte aus der Studie von Langlotz (2017)⁶ vor (s. Kap. 5.1; s. Anhang), die lediglich in Bezug auf die Interpunktion unterschiedlich normgerecht manipuliert worden waren; dadurch lag bei jeder Gruppe jeweils ein anderes Satzzeichen an den für die Untersuchung relevanten 20 Textstellen (Markierung in Grau) vor (Between-Subjects-Design):

Gruppe A: *Ich ging in die Schule, Denn ich war zur Lesenacht eingeladen.*

Gruppe B: *Ich ging in die Schule, denn ich war zur Lesenacht eingeladen.*

Gruppe C: *Ich ging in die Schule; denn ich war zur Lesenacht eingeladen.*

Gruppe A erhielt somit Lernendentexte, die einen hohen Anteil an *Punkten* zwischen grammatischen Sätzen enthielten; bei Gruppe B lag der Fokus auf *Kommata* und bei Gruppe C auf *Semikola*. Die Texte enthielten nicht nur ausschließlich das jeweils fokussierte Satzzeichen der Gruppe, sondern alle untersuchten Satzzeichen (z. B. Gruppe C erhielt Texte mit vielen Semikola; einige Sätze wurden aber auch mit einem Punkt und Komma interpungiert). Zur Überprüfung des Korrekturverhaltens im Bereich der obligatorischen Interpunktion lag in jedem Bogen zusätzlich ein „echter“ Normverstoß vor, nämlich ein Vorfeldkomma (s. Kap. 5.3.1). Da den Teilnehmenden jeweils die gleichen Textstellen unterschiedlich interpungiert vorlagen, konnte die Akzeptanz des Punktes, Kommas und Semikolons zwischen grammatischen Sätzen – unter Berücksichtigung weiterer relevanter Faktoren wie der syntaktischen Eigenschaften der Sätze, der Satzlänge und des (Nicht-)Vorhandenseins eines Konjunktors zwischen den Sätzen (s. Kap. 5.1) – direkt verglichen werden.

Die Aufgabenstellung zur Korrektur der Lernendentexte wurde in modifizierter Form aus der Studie von Langlotz übernommen:

Aufgabe: Bitte korrigieren Sie die Satzzeichen in den folgenden Lernendentexten nach Ihrem Ermessen. Gehen Sie dabei wie folgt vor:

- 1. Identifizieren Sie einen Fehler und kopieren Sie den entsprechenden Satz ins freie Feld.*
- 2. Korrigieren Sie den Fehler.*
- 3. Begründen Sie Ihre Korrektur.*

Der Aufgabenstellung lag folgende Fehlerdefinition zugrunde: Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm (vgl. Kleppin 1997: 19–20). Es wurde also erwartet, dass die in den Lernendentexten vorliegende normgerechte und kontextangemessene Interpunktion – bis auf das Vorfeldkomma – von den Lehramtsstudierenden nicht korrigiert wird.

Für die Analyse der Korrekturbegründungen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) gewählt: Die Begründungen wurden zunächst deduktiv auf Grundlage der von Langlotz (2017: 145–146) verwendeten 15 Kategorien analysiert (s. Kap. 5.1). Von diesen 15 Kategorien wurden sieben Kategorien übernommen; vier Kategorien wurden so modifiziert, dass jeweils zwei gemeinsam eine Hauptkategorie bildeten (z. B. *syntaktisch: leitet keinen Nebensatz ein* – *Komma streichen/Punkt setzen* und *syntaktisch:*

⁶ Für die Bereitstellung der Untersuchungsmaterialien und für den regen Austausch vor und nach der Durchführung der Untersuchung danken wir Miriam Langlotz!

leitet Nebensatz ein – Komma einfügen zu syntaktisch: leitet Nebensatz ein); vier Kategorien konnten nicht verwendet werden, da keine entsprechenden Begründungen im Datensatz vorhanden waren. Da auch Begründungen vorlagen, die in keine der Kategorien nach Langlotz passten, wurden induktiv sechs weitere neue Kategorien abgeleitet. In Tabelle 2 werden die Kategorien von Langlotz (2017: 145–146) und die Kategorien der vorliegenden Untersuchung gegenübergestellt:

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Kategorien für die Korrekturbegründungen in der vorliegenden Untersuchung und in Langlotz (2017)

	Vorliegende Untersuchung	Langlotz (2017)
übereinstimmend	semantisch (nicht) zusammengehörende Sinneinheiten	semantisch (nicht) zusammengehörende Sinneinheiten
	Satzlänge	Satzlänge
	Lesefluss	Lesefluss
	Gefühl	Gefühl
	Aufzählung	Aufzählung
	Hauptsätze werden durch Punkt getrennt	Hauptsätze werden durch Punkt getrennt
	Signalwort (<i>und, denn</i>) löst kein Satzzeichen aus	Signalwort („und“, „denn“) löst kein Zeichen aus
modifiziert	syntaktisch: leitet Nebensatz ein	syntaktisch: leitet keinen Nebensatz ein – Komma streichen/Punkt setzen
		syntaktisch: leitet Nebensatz ein – Komma einfügen
	Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus	Signalwort („und“, „denn“) löst Komma aus
		Signalwort („und“, „denn“) löst Punkt aus
unterschiedlich	Stil	Bezug zur Intonation „Klingt schöner“
	überflüssiges/unpassendes Satzzeichen	graphische Darstellung „Sieht besser aus“
	syntaktische Unvollständigkeit	Verständlichkeit
	kausaler Zusammenhang	Begründung
	sonstige oder unsichere Begründung	
	keine Begründung	

5.4 Ergebnisse

Zunächst wird das Korrekturverhalten insgesamt ausgewertet. Anschließend wird das Korrekturverhalten für die Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen ohne und mit Konjunktoren vorgestellt. Im nächsten Schritt werden die Korrekturbegründungen aufgezeigt und systematisch kategorisiert. Abschließend werden die Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Interpunktionskompetenz und ihre Einschätzung zum Stellenwert der Interpunktion eruiert.

5.4.1 Gesamtanzahl der Korrekturen

Die folgenden Auswertungen umfassen ausschließlich die Korrekturen an den untersuchten Textstellen (s. Anhang); insgesamt wurden auch weitere Korrekturen an den für die Untersuchung irrelevanten Textstellen durchgeführt, die bei der Gesamtauswertung nicht beachtet wurden. Auf besonders auffällige Korrekturen außerhalb der untersuchten Textstellen wird dennoch verwiesen.

An den untersuchten 20 Textstellen wurden insgesamt 599 Korrekturen identifiziert; durchschnittlich lagen demnach 6,89 Korrekturen pro Person [$SD = 4.52$] vor. Bei Gruppe A (Punkt) ($n = 24$) wurden in den Lernendentexten insgesamt 74 Korrekturen vorgenommen, also durchschnittlich 3,08 Korrekturen pro Person [$SD = 1.77$]; bei Gruppe B (Komma) ($n = 27$) 173, also durchschnittlich 6,41 [$SD = 3.65$]; bei Gruppe C (Semikolon) ($n = 36$) 352, also durchschnittlich 9,78 [$SD = 4.47$]. Folglich wurde das Semikolon am häufigsten korrigiert und somit am wenigsten als Satzzeichen zwischen zwei grammatischen Sätzen akzeptiert; am wenigsten wurde der Punkt korrigiert und somit am ehesten als Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen akzeptiert.

Tabelle 3: Anzahl der Korrekturen

	n	Korrekturen [M; SD]
Gruppe A (Punkt)	24	74 [3.08; 1.77]
Gruppe B (Komma)	27	173 [6.41; 3.65]
Gruppe C (Semikolon)	36	352 [9.78; 4.47]
gesamt	87	599 [6.89; 4.52]

Im Vergleich zu der Studie von Langlotz (2017: 145–146) zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden (Gruppe A und B) in der vorliegenden Untersuchung mehr korrigierten: Bei Langlotz wurden durchschnittlich 3,43 Korrekturen pro Person vorgenommen, in der vorliegenden Studie 4,84. Dieser Umstand könnte damit begründet werden, dass es möglicherweise Unterschiede im Studienverlauf der untersuchten Gruppen gibt. Dies kann aber nicht final verifiziert werden, da der aktuelle Stand der Studierenden hinsichtlich ihres Studienverlaufes bei Langlotz (2017) nicht ersichtlich wird.

Den zur Überprüfung der Interpunktionskompetenz im Bereich der obligatorischen Interpunktion eingebauten echten Normverstoß – ein nicht normgerechtes Komma nach einem komplexen Vorfeld mit Nominalisierung – haben insgesamt 13

der Teilnehmenden ($n = 87$), also 14,94 %, erkannt. Zu dieser Korrektur wurden durchweg keine Begründungen genannt. Im gesamten Datensatz lag kein Fall vor, in dem lediglich der Normverstoß korrigiert wurde:

**Nach der üblichen Einweisung mit dem Artigsein und so, durften wir zu ihm nach vorne kommen und uns aus dem großen Sack, den er vor sich abgestellt hatte, einen Schokoladenweihnachtsmann herausnehmen.*

In Langlotz (2017: 137) dagegen wurde das Vorfeldkomma von 22,14 % der Proband:innen erkannt. Dass das Vorfeldkomma nicht von allen Lehramtsstudierenden erkannt wurde, ist vor allem im Hinblick auf die Befunde von Berg und Romstadt (2021: 229) interessant; denn sie stellen bei Lernenden einen Trend zur Kommatierung des Vorfelds fest, der sich über die letzten Jahrzehnte kontinuierlich entwickelt hat. Die in dieser Studie erhobenen Daten scheinen den durch Berg und Romstadt konstatierten Trend zu bestätigen: Bei Langlotz (2017), deren Studie bereits einige Jahre zurückliegt, wurde das Vorfeldkomma noch häufiger als Normverstoß markiert als in der vorliegenden Studie.

5.4.2 Korrektur der Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunkt (mit unterschiedlicher syntaktischer Komplexität)

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse zu vier verschiedenen Textstellen näher betrachtet, in denen jeweils ein Punkt (bei Gruppe A), ein Komma (bei Gruppe B) bzw. ein Semikolon (bei Gruppe C) zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunkt vorlag. Vergleicht man das Korrekturverhalten von Gruppe A, B und C insgesamt, so fällt auf, dass ein Semikolon zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunkt – unabhängig von Satzlänge und -struktur – als Satzzeichen per se weniger akzeptiert wird als das Komma; der Punkt wird ausnahmslos akzeptiert.

Tabelle 4: Korrekturverhalten von Gruppe A, B und C bei Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunkt

	Korrektur		
	Gruppe A* [n = 24]	Gruppe B [n = 27]	Gruppe C [n = 36]
		Komma zu Punkt	Semikolon zu Komma
(1) Es hatte an unsere Klasse geklopft, unsere Klassenlehrerin hat überrascht geschaut, und die Tür geöffnet.	0 % [0]	14,81 % [4]	38,89 % [14]
(2) Um ungefähr 14.10 Uhr fange ich an mit den Hausaufgaben, um ungefähr 15.30 Uhr bin ich mit den Hausaufgaben fertig.	0 % [0]	18,52 %** [5]	69,44 % [25]

(Fortsetzung Tabelle 4)

	Korrektur		
	Gruppe A* [n = 24]	Gruppe B [n = 27]	Gruppe C [n = 36]
		Komma zu Punkt	Semikolon zu Komma
(3) Die weiße Schneedecke wurde von den aus der Schule stürmenden Schülern wieder in einzelne Schneeflocken zerstoßen, der erste Schneeball traf die dicke Fensterscheibe mit den Eisblumen, hinter der ich stand.	0 % [0]	29,63 % [8]	41,67 % [15]
(4) Das helle Blau, in das er noch vor ein paar Minuten getaucht war, hatte sich in ein dunkles Grau verwandelt, dieses dunkle Grau, aus dem zahlreiche Schneeflocken hinabtanzen, hatte die Welt in ein düsteres Licht getaucht.	0 % [0]	25,93 % [7]	33,33 % [12]

Anmerkung: In der Tabelle sind exemplarisch lediglich die Satzzeichen aus Gruppe B aufgeführt; an den markierten Stellen lag in Gruppe C jeweils ein Semikolon und in der Kontrollgruppe A ein Punkt mit angepasster Groß- und Kleinschreibung vor.

* In der gesamten Kontrollgruppe A wurden an den untersuchten Stellen keine Korrekturen vorgenommen.

** Zwei Personen aus Gruppe B ersetzten das Komma durch den Konjunktiv *und*.

In den ausgewählten Textstellen variieren die Satzlänge und Satzkomplexität. Langlotz (2017: 138–139) konnte eine statistisch signifikante Korrelation zwischen dem Korrekturverhalten der Lehramtsstudierenden und den syntaktischen Eigenschaften der Sätze feststellen: Ein Komma zwischen zwei kurzen grammatischen Sätzen wie in Beispiel (1) wurde dort eher akzeptiert als ein Komma zwischen zwei langen grammatischen Sätzen wie in den Beispielen (3) und (4), in denen das Komma häufig zu einem Punkt korrigiert wurde. Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden: Die meisten Korrekturen lagen mit 37,93 % bei Beispiel (2) vor. In diesem Beispiel befinden sich vor und nach dem untersuchten Satzzeichen jeweils zehn Wörter. Es handelt sich um eine einfache Parallelkonstruktion; beide grammatischen Sätze beginnen dabei mit einer ähnlichen Präpositionalphrase und stellen jeweils einen einfachen Satz dar. Die wenigsten Korrekturen dagegen lagen mit 20,69 % bei Beispiel (4) vor: Vor dem untersuchten Satzzeichen liegen 20 und danach 16 Wörter vor. Es handelt sich dabei um einen komplexen Satz, da die grammatischen Sätze jeweils über attributive Nebensätze verfügen. Die Varianz im Korrekturverhalten von Gruppe C bei Beispiel (2) und (4) könnte auf die unterschiedliche Satzkomplexität zurückzuführen sein: In Beispiel (2) koordiniert das Zeichen zwei einfache Sätze, die auf derselben Ebene angesiedelt sind. In Beispiel (4) hingegen trennt das Satzzeichen zwei komplexe Sätze, nämlich jeweils einen Matrixsatz mit eingeschobenem Relativsatz. Die Zeichen liegen folglich auf unterschiedlichen Gliederungsebenen, was möglicherweise das unterschiedliche Korrekturverhalten erklärt.

Bei Beispiel (3) war ein auffälliges Korrekturverhalten an einer nicht untersuchten Textstelle zu beobachten: Bei diesem Beispiel liegen vor dem Satzzeichen 16 und nach dem Zeichen 14 Wörter vor. Es handelt sich um einen komplexen Satz, da der erste Teil über ein erweitertes, partizipiales Attribut und der zweite Teil über einen attributiven Nebensatz verfügt. Das erweiterte Attribut (*von den aus der Schule stürmenden Schülern*) wurde von 20,69 % der Lehramtsstudierenden durch ein Komma abgetrennt, also als eigenständige strukturelle Einheit markiert.

5.4.3 Korrektur der Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen mit Konjunktoren (mit unterschiedlicher syntaktischer Komplexität)

In Tabelle 5 werden die Ergebnisse zu vier verschiedenen Textstellen, in denen jeweils ein Punkt (in Gruppe A), ein Komma (in Gruppe B) bzw. ein Semikolon (in Gruppe C) vorlag, näher betrachtet.

Tabelle 5: Korrekturverhalten von Gruppe A, B und C für Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen mit Konjunktoren

		Korrektur	
	Gruppe A* [n = 24]	Gruppe B [n = 27]	Gruppe C [n = 36]
		Komma zu Punkt	Semikolon zu Punkt**
Interpunktion vor <i>denn</i>			
(5) Ich bin für die Abschaffung der Hausaufgaben. Denn ich komme ungefähr um 13.40 Uhr nach Hause, ruhe mich ein bisschen aus und dann gehe ich essen.	0 % [0]	81,48 % [22]	88,89 % [32]
(6) Ich ging in die Schule. Denn ich war zur Lesenacht eingeladen.	0 % [0]	81,48 % [22]	88,89 % [32]
Interpunktion vor <i>doch</i>			
(7) Ich ging zur Sporthalle. Doch da war keiner.	0 % [0]	37,04 % [10]	44,44 % [16]
(8) Dann rannte ich zum Musikraum. Doch da war auch keiner und so gings weiter.	0 % [0]	33,33 % [9]	44,44 % [16]
(9) Das helle Blau, in das er noch vor ein paar Minuten getaucht war, hatte sich in ein dunkles Grau verwandelt, dieses dunkle Grau, aus dem zahlreiche Schneeflocken hinabtanzen, hatte die Welt in ein düsteres Licht getaucht. Doch dann wandte ich mich von diesem Schauspiel ab.	0 % [0]	0 % [0]	2,78 % [1]

(Fortsetzung Tabelle 5)

	Gruppe A* [n = 24]	Korrektur	
		Gruppe B [n = 27]	Gruppe C [n = 36]
		Komma zu Punkt	Semikolon zu Punkt**
Interpunktion vor <i>aber</i>			
(10) Ich hab fast jeden Klassenraum durchsucht außer meinen Klassenraum, Aber da war auch in den Gängen Licht aus.	0 % [0]	25,93 % [7]	30,56 % [11]
(11) Plötzlich habe ich mich total erschrocken, denn ich habe einen Vampir gesehen, Aber das war meine Klassenlehrerin Frau Schild.	0 % [0]	11,11 % [3]	16,67 % [6]

Anmerkung: In der Tabelle sind exemplarisch lediglich die Satzzeichen aus Gruppe A aufgeführt; an den markierten Stellen lag in Gruppe B ein Komma und in Gruppe C ein Semikolon mit angepasster Groß- und Kleinschreibung vor.

* In der gesamten Kontrollgruppe A wurden an den dargestellten Stellen keine Korrekturen vorgenommen.

** An keiner Stelle wurde das Semikolon zum Komma korrigiert.

Auch in diesen ausgewählten Textstellen variieren die Satzlänge und Satzkomplexität. Die Ergebnisse von Langlotz (2017: 140–144) zeigen keine statistisch signifikante Korrelation zwischen der vorgenommenen Korrektur der Lehramtsstudierenden und den syntaktischen Eigenschaften der Sätze; dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der vorliegenden Studien.

Langlotz stellt in ihrer Untersuchung fest, dass vor einem bestimmten Konjunktoren nicht auf die gleiche Art korrigiert wird: Tendenziell wird ein Punkt vor den Konjunktor *doch* und *aber* eher akzeptiert als ein Punkt vor *denn*; ein Komma vor *und* wird eher gestrichen, ein Punkt vor *und* eher akzeptiert. Diese Ergebnisse sind mit den vorliegenden Ergebnissen vergleichbar: Die Interpunktion vor einem bestimmten Konjunktoren wird unterschiedlich korrigiert. Insgesamt akzeptieren die Lehramtsstudierenden ein Komma vor den Konjunktor *denn*, *doch* und *aber* tendenziell eher als ein Semikolon. Am meisten wurde eine Korrektur vor *denn* vorgenommen, und zwar unabhängig von seiner Funktion: In Beispiel (5) stehen im Skopus von *denn* drei verbundene grammatische Sätze und in Beispiel (6) stellt *denn* eine Relation zwischen zwei grammatischen Sätzen her. In beiden Fällen ist das gleiche Korrekturverhalten zu beobachten.

Bei Beispiel (10) ist ein auffälliges Korrekturverhalten an einer nicht untersuchten Textstelle zu beobachten: 32,18 % der Lehramtsstudierenden trennten „außer meinen Klassenraum“ mit einem Komma ab und begründeten ihre Korrektur mit „Nebensatz“ (ID 22) und bezeichneten *außer* als Nebensatzeinleitende Konjunktion.⁷

7 Die Daten wurden zur Wahrung der Anonymität mittels Identifikationsnummern (kurz: ID) anonymisiert.

Das Korrekturverhalten für die Interpunktion zwischen grammatischen Sätzen mit *und* wird im Folgenden (s. Tabelle 6) separat betrachtet:

Tabelle 6: Korrekturverhalten von Gruppe A, B und C für Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen mit *und*

	Korrektur			
	Gruppe A [n = 24]	Gruppe B [n = 27]	Gruppe C [n = 36]	
	Punkt entfernt	Komma entfernt	Semikolon zu Punkt	Semikolon entfernt
(12) Dann rannte ich zum Musikraum. Doch da war auch keiner, und so gings weiter.	4,17 % [1]	51,85 % [14]	13,89 % [5]	41,67 % [15]
(13) Doch dann wandte ich mich von diesem Schauspiel ab, und ging zur Tafel.	45,83 % [11]	51,85 % [14]	0 % [0]	63,89 % [23]
(14) Es hatte an unsere Klasse geklopft, unsere Klassenlehrerin hat überrascht geschaut, und die Tür geöffnet, und dann betrat er den Raum.	33,33 % [8]	0 % [0]	0 % [0]	8,33 % [3]

Anmerkung: In der Tabelle sind exemplarisch lediglich die Satzzeichen aus Gruppe B aufgeführt; an den markierten Stellen lag in Gruppe A ein Punkt und in Gruppe C ein Semikolon mit angepasster Groß- und Kleinschreibung vor.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Komma und Semikolon als Satzzeichen vor *und* in der Regel gestrichen werden. Diese Korrekturen werden normzuschreibend mit *grundsätzlich kein Komma vor „und“* (ID 25) vorgenommen; demnach kann angenommen werden, dass die amtliche Regel *kein Zeichen vor dem Junktor „und“* von den Lehramtsstudierenden übergeneralisiert wird. Aufgrund dessen bezeichnet Müller (2007: 245) *und* als negatives Signalwort bei der Kommasetzung. Dies erscheint in Bezug auf die Korpusanalyse von Berg und Romstadt (2021: 226) interessant: Denn sie konnten beobachten, dass Lernende in ihren Texten kaum noch selbstständige Sätze, die mit *und* koordiniert sind, mit einem Komma abtrennen. Das Komma vor dem Junktor *und* scheint also nicht nur in der Produktion seitens der Lernenden zu verschwinden, sondern auch in der Rezeption seitens der angehenden Lehrkräfte sogar nicht mehr akzeptiert zu werden.

5.4.4 Korrekturbegründungen

Wie in Kapitel 5.2 dargestellt, wurden die vorliegenden Korrekturbegründungen nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) analysiert (s. Kap. 5.2). Dabei bildeten für den ersten deduktiven Zugang die von Langlotz (2017: 145–146) herausgearbeiteten Begründungskategorien eine wesentliche Orientierung: Bei Gruppe A (Punkt) und B (Komma) zeichneten sich ähnliche Kategorien wie bei Langlotz ab, die eine direkte oder leicht modifizierte Übernahme der vorhandenen Kategorien ermöglichten; insbesondere in Gruppe C (Semikolon) wurden aber Korrekturbegründungen vorgelegt, für die induktiv neue Kategorien abgeleitet wurden.

Insgesamt lagen in allen ausgewerteten 87 Bögen 599 Korrekturen und dazu 412 Korrekturbegründungen vor; 187 Korrekturen, also 31,22 %, wurden demnach nicht begründet. In keinem der Bögen lag für jedes korrigierte Satzzeichen auch immer eine Korrekturbegründung vor. Die Begründungen wurden in unterschiedlichen Stilen formuliert: Die meisten Teilnehmenden formulierten in kurzen Stichpunkten (z. B. ID 25: *grundsätzlich kein Komma vor „und“*), wenige Begründungen wurden ausführlich vorgelegt (z. B. ID 32: *Nach „weiter“ einen Punkt, da hier ein neuer inhaltlicher Teil beginnt > kann ruhig ein nächster Satz sein.*). In der nachfolgenden Tabelle 7 werden alle vorliegenden Begründungen in Hauptkategorien zusammengefasst; eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse ist der Tabelle 12 im Anhang zu entnehmen:

Tabelle 7: Kategorisierung der Begründungen

Kategorie		gesamt
grammatische Begründungen	syntaktisch: leitet Nebensatz ein	60,41 %
	Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus	
	Signalwort (<i>und, denn</i>) löst kein Satzzeichen aus	
	Aufzählung	
	Hauptsätze werden durch Punkt getrennt	
	syntaktische Unvollständigkeit	
	überflüssiges/unpassendes Satzzeichen	
ästhetische Begründungen	Satzlänge	4,44 %
	Lesefluss	
	Gefühl	
	Stil	
semantische Begründungen	semantisch (nicht) zusammengehörende Sinneinheiten	3,41 %
	kausaler Zusammenhang	
unsichere bzw. keine Begründungen	sonstige oder unsichere Begründung	31,74 %
	keine Begründung	

Die Auswertung der Korrekturbegründungen verdeutlicht, dass die Lehramtsstudierenden bei ihrer Korrektur auf unterschiedliche Begründungen zurückgreifen. Auffällig ist, dass über 60 % aller vorliegenden Begründungen vermeintlich grammatisch sind: Die Lehramtsstudierenden greifen auf Signalwort-Begründungen wie *„Komma wegen „denn“ (= nebensatzeinleitende Konjunktion)“* (ID 12) oder *„kein Komma, wegen „und““* (ID 20) und syntaktische Begründungen wie *„kein Komma notwendig, da kein Nebensatz vorhanden ist“* (ID 13) zurück. Darüber hinaus liegen auch einzelne ästhe-

tische Begründungen wie „Das Komma hat mich irritiert.“ (ID 6)⁸ oder „Kommasetzung, weil flüssiger“ (ID 21) und einzelne semantische Begründungen wie „ein Punkt, da ein neuer Inhalt vermittelt wird“ (ID 104) vor. Beachtlich ist dennoch, dass über 30 % der Begründungen unsicher sind: „Nach „Fensterscheibe“ ein Komma, da hier ein Nebensatz ist (bin mir hier aber sehr unsicher, verstehe die Regel mit den Nebensätzen seit der 5. Klasse nicht, aber gut, dass ich Deutschlehrerin werde :D)“ (ID 30).

In der folgenden Übersicht (s. Tabelle 8) werden die häufigsten Begründungen pro Auswertungskategorie zusammengefasst:

Tabelle 8: Führende Begründung pro Auswertungskategorie

	häufigste Begründung	zweithäufigste Begründung
Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren	keine Begründung [43,85 % (57)]	Hauptsätze werden durch Punkt getrennt [17,69 % (23)]
Satzzeichen vor <i>und</i>	Signalwort (<i>und, denn</i>) löst kein Zeichen aus [49,32 % (108)]	keine Begründung [31,51 % (69)]
Satzzeichen vor <i>denn</i>	Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus [65,61 % (103)]	keine Begründung [16,56 % (26)]
Satzzeichen vor <i>doch</i>	Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus [48,08 % (25)]	keine Begründung [25 % (13)]
Satzzeichen vor <i>aber</i>	Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus [50 % (14)]	keine Begründung [32,14 % (9)]

Die Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren wurden nur von Gruppe B (Komma) und Gruppe C (Semikolon) korrigiert. Die Korrektur konnte in den meisten Fällen nicht begründet werden; die am zweithäufigsten genannte Begründung ist, dass Hauptsätze durch einen Punkt zu trennen sind. Langlotz (2017: 147) führt dieses Begründungsverhalten auf eine Übergeneralisierung des Paragraphen § 67 im Amtlichen Regelwerk zurück. Bei der Korrektur des Satzzeichens vor *und* wurde am häufigsten die Begründung „Signalwort löst kein Zeichen aus“ genannt, gefolgt von „keine Begründung“. Für die Korrektur des Satzzeichens vor *denn* ist die häufigste Begründung ebenfalls „Signalwort löst anderes Zeichen aus“; ebenfalls gefolgt von „keine Begründung“. Zum Teil wurden die Hauptsätze mit *denn* als Nebensätze klassifiziert (nebensatzeinleitende Konjunktion > *denn* (ID 34)), die ein Komma als Satzzeichen erfordern würden, was Langlotz (2017: 148) als eine Perspektive betrachtet, bei der das Satzzeichen Komma selbst als Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz betrachtet werde. Die Korrektur der Satzzeichen vor *doch* wird ebenfalls am häufigsten mit „Signalwort löst anderes Satzzeichen aus“ begründet; gefolgt von „keine Begrün-

⁸ Die exemplarische Begründung „Das Komma hat mich hier irritiert.“ (ID 6) wurde aufgrund vorheriger Begründungen des Korrekturverhaltens der/des Lehramtsstudent:in als ästhetische Begründung eingestuft. Allein stehend wäre eine Zuordnung in die Kategorie ästhetische oder syntaktische Begründung nicht möglich.

dung“. Auch bei der Korrektur der Satzzeichen vor *aber* wird am meisten damit begründet, dass *aber* ein anderes Satzzeichen als Komma (in Gruppe B) bzw. Semikolon (in Gruppe C) auslöse.

Insgesamt waren vor allem die Korrekturbegründungen zum Semikolon (s. Tabelle 9) interessant; sie waren beachtlich normzuschreibend und könnten als Indiz für fehlendes deklaratives Interpunktionswissen bezüglich der Funktion dieses Satzzeichens (vgl. Wielenberg 2020c: 48) betrachtet werden – lediglich ein:e Proband:in verwies auf die im Amtlichen Regelwerk beschriebene Funktion des Semikolons (s. ID 97):

Tabelle 9: Exemplarische Begründungen der Semikolonkorrektur

	Begründung der Semikolonkorrektur
ID 59	<i>kein Semikolon (wer setzt denn Semikola???)</i>
ID 60	<i>Semikolon gleichbedeutend mit Punkt, hier beginnt aber ein Nebensatz, weshalb ein Semikolon nicht passt</i>
ID 101	<i>Punkt nach „Hausaufgaben“, Simikolon [sic!] ist kein richtiges Satzzeichen.</i>
ID 106	<i>, statt ; (Begründung kann ich nicht sagen – Semikolons sind eigentlich nicht geläufig in Texten – meine Meinung)</i>
ID 96	<i>kein Semikolon (ich kenne die geläufige Verwendung von Semikolons in Sätzen bisher nicht)</i>
ID 97	<i>Semikolon hat zwar keine festen Regeln, trennt aber stärker als ein Komma; da der Satz hier einfach weitergeht, nicht notwendig</i>

5.4.5 Selbsteinschätzung der Interpunktionskompetenz

Nach der Korrektur der Lernendentexte sollten die Lehramtsstudierenden ihre eigene Interpunktionskompetenz mithilfe eines Notensystems von 1 (*sehr gut*) bis 6 (*ungenügend*) einschätzen. Insgesamt beschreiben die angehenden Lehrkräfte ihre Kompetenz im Bereich der deutschen Zeichensetzung im Durchschnitt mit der Note 3 (*befriedigend*) [$M = 2.49$; $SD = 0.86$].

Tabelle 10: Selbsteinschätzung der Interpunktionskompetenz

	n	Note [M; SD]
Gruppe A (Punkt)	24	2.29; 0.62
Gruppe B (Komma)	27	2.33; 0.68
Gruppe C (Semikolon)	36	2.75; 1.05
gesamt	87	2.49; 0.86

Die Variablen *selbsteingeschätzte Interpunktionskompetenz* und *Anzahl der Korrekturen* wurden miteinander verglichen: *Spearman's Rho* zeigt hierfür ein statistisch signifikantes Ergebnis: $\rho = .212$, $p < .05$. Diese Variablen korrelieren also schwach miteinander: Je mehr Korrekturen vorgenommen wurden, desto kompetenter schätzten sich die Lehr-

amtsstudierenden ein. Dieses Verhalten könnte mit dem Dunning-Kruger-Effekt erklärt werden, nach dem Personen, die in einer Sache nicht unbedingt kompetent sind, in Bezug auf diese Sache zu Selbstüberschätzung neigen, weil sie sich ihrer Schwächen nicht bewusst sind bzw. diese ignorieren (vgl. Huang 2013: 414). Die Tatsache, dass die angehenden Lehrkräfte viele vermeintliche Normverstöße gefunden haben und diese korrigieren konnten, verleitet sie scheinbar zu der Annahme, sie seien im Hinblick auf die Interpunktion kompetent.

5.4.6 Einschätzung der Relevanz der deutschen Interpunktion

Die angehenden Lehrkräfte sollten außerdem auch die Relevanz der deutschen Interpunktion mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala (*1 = sehr wichtig – 4 = sehr unwichtig*) einschätzen. Insgesamt empfinden die Lehramtsstudierenden die Interpunktion als *eher wichtig* [$M = 1,53$; $SD = 0,52$].

Tabelle 11: Einschätzung der Relevanz der deutschen Interpunktion

	n	Einschätzung [M; SD]
Gruppe A (Punkt)	24	1.50; 0.51
Gruppe B (Komma)	27	1.56; 0.58
Gruppe C (Semikolon)	36	1.53; 0.51
gesamt	87	1.53; 0.52

Zwischen der Einschätzung der Relevanz der Interpunktion und der Anzahl der Korrekturen konnte keine Korrelation ermittelt werden.

6 Diskussion und Ausblick

Die grundlegenden Ergebnisse von Langlotz (2017) wurden mit dieser Studie bestätigt: Angehende Deutschlehrkräfte akzeptieren die normkonformen Interpunktionsvarianten aufgrund individueller Norm- und Regelvorstellungen nicht ausnahmslos und nehmen Korrekturen in korrekt interpungierten Lernendentexten vor. Die durch das Amtliche Regelwerk zugelassene Interpunktionsvarianz in Lernendentexten wird also von angehenden Lehrkräften größtenteils abgelehnt, obwohl – wie aufgezeigt wurde – die gezielte stilistische Verwendung verschiedener Satzzeichen auch durch einige Kerncurricula gefordert wird. Demnach liegt ein Unterschied zwischen kodifizierter und individueller Norm vor.

Vergleicht man die vorliegenden Ergebnisse zur Anzahl der Korrekturen mit den Ergebnissen von Langlotz, so zeigt sich, dass die Teilnehmenden in der vorliegenden Studie 3,46 Korrekturen pro Person mehr vornahmen als in der replizierten Studie: Bei Langlotz wurden 3,43 Korrekturen pro Person vorgenommen, in der vorliegenden Studie 6,89. Außerdem erkannten in der Studie von Langlotz 7,2 % mehr der angehenden

Lehrkräfte den echten Normverstoß in den Lernendentexten: Bei Langlotz wurde der Normverstoß von 22,14% der Proband:innen erkannt, in der vorliegenden Studie von 14,94%. Während Langlotz einen Einfluss der Satzlänge und -struktur auf die Akzeptanz eines bestimmten Satzzeichens feststellen konnte, konnte dies mit der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Die Korrekturen wurden demnach eher willkürlich vorgenommen.

Nun könnte das beobachtete Korrekturverhalten der angehenden Lehrkräfte in dem Untersuchungssetting auch positiv betrachtet werden: Man könnte annehmen, die gezielte Aufforderung zur Interpunktionskorrektur hat die angehenden Lehrkräfte dazu verleitet, die Texte zu korrigieren. Jedoch zeigt sich insgesamt, dass die Korrekturen selten begründet werden und bei den Begründungen häufig Übergeneralisierungen vorgenommen werden. Dies lässt darauf schließen, dass die individuelle Norm deutlich schärfer ist als die amtliche Norm. Zudem zeigt sich auch die Vorstellung, dass Interpunktion stärker normiert ist, als sie es tatsächlich ist, womit vermutlich auch die eigene Schulerfahrung der Lehramtsstudierenden reproduziert wird. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen von Langlotz und auch Kraffts (2019: 154) Untersuchung, in der Studierende allerdings aktiv Texte interpungieren sollten, deutet in dieselbe Richtung: Lehramtsstudierende orientieren sich beim Interpungieren häufig an Signalwörtern.

In Bezug auf die Aufgabe, in der ausdrücklich die Korrektur der „Fehler“ im Bereich der Interpunktion gefordert und somit lediglich die Korrektur des falschen Vorfeldkommata erwartet wurde, lässt sich festhalten, dass bei den Lehramtsstudierenden offensichtlich auch ein sehr individuelles Fehlerverständnis vorliegt. Der Untersuchung lag eine Fehlerdefinition zugrunde, bei der alles, was gegen die Norm spricht, als ein Fehler betrachtet wird. Unter Beachtung der Existenz verschiedener Fehlerdefinitionen (vgl. z. B. Kleppin 1997: 19–20) – die alle je nach Kontext durchaus ihre Berechtigung haben können – wäre es bei weiteren Erhebungen wichtig, in der Aufgabenstellung den ohnehin schon problematischen Terminus *Fehler* nicht zu verwenden oder eben klar zu definieren. Die vorliegenden Daten lassen jedenfalls die folgende kritisch zu betrachtende Fehlerdefinition zu: Ein Fehler ist das, was eine Lehrkraft als Fehler bezeichnet (vgl. ebd.).

Beachtlich, aber nicht unbedingt überraschend, sind vor allem die Ergebnisse zum Semikolon: Wenngleich sie sich in Teilen mit den aufgezeigten Einschätzungen des Semikolons als intuitives Zeichen – das sich einer Normierung weitestgehend entzieht – decken, waren sie auffällig differenziert und eröffnen neue Perspektiven auf den Semikolon-Diskurs. Wie in Kapitel 4 dargelegt, tritt das Semikolon in der Unterrichtspraxis vergleichsweise selten in (Lernenden-)Texten auf; obwohl die Studierenden in Gruppe C durch das überdurchschnittliche Vorkommen der Semikola in der Untersuchung beeinflusst worden sein könnten, ist die in dieser Studie zutage gelegte Korrekturanfälligkeit dennoch bemerkenswert. Auch in den Lehrplänen scheint das Semikolon eine marginale Rolle zu spielen; dies bestätigt zumindest die vorliegende Analyse der Kerncurricula und auch Gillmanns (2018: 66) Analyse der Hamburger Rahmen- und Bildungspläne, in denen das Semikolon keine Erwähnung findet. Wie-

lenberg (2020b: 210) konnte die marginale Rolle des Semikolons in der Schule auch an einem Einzelfall exemplarisch aufzeigen: Eine Schülerin der gymnasialen Oberstufe, die zum Semikolon befragt wurde, gab an, das Zeichen zu kennen, jedoch nicht zu wissen, „wie es funktioniert“. Diese Antwort spiegelt sich auch in den vorliegenden Korrekturbegründungen: „[K]ein Semikolon (ich kenne die geläufige Verwendung von Semikolons in Sätzen bisher nicht“ (ID 96). Eine tiefere Untersuchung des Stellenwerts des Semikolons in der tatsächlichen Schulpraxis ist wünschenswert.

Insgesamt ist auffällig, dass die überflüssigen Korrekturen nicht etwa eine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel darstellen; somit kann übergreifend ein Defizit im Hinblick auf den hier untersuchten Teilbereich der Interpunktionskompetenz attestiert werden. Um allerdings eine grundsätzliche Aussage über die Interpunktionskompetenz (vgl. Wielenberg 2020c: 47–49) von angehenden Deutschlehrkräften im Hinblick auf die Interpunktionsvarianz treffen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen, die sowohl die produktiven als auch die rezeptiven Kompetenzen der Studierenden miteinbeziehen. Auch wären Untersuchungen denkbar, die dem Zusammenhang zwischen Fehler- und Stilkorrektur nachgehen, um vor allem den Umgang der Studierenden mit dem Semikolon näher zu untersuchen. So könnte überprüft werden, ob Studierende möglicherweise von der qua Regelwerk zugestanden Varianz Gebrauch machen und die gehäufte Semikolonverwendung als stilistisch falsch einordnen, weil das Semikolon per se selten verwendet wird.

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Korrekturpraxis in der Schule? Lehrkräfte greifen normierend in den Sprachgebrauch von Lernenden ein (vgl. Feilke 2012: 150). Wie sich das hier analysierte Korrekturverhalten auf die sprachliche Teilhabe der Lernenden auswirken kann, ist nicht zu unterschätzen: Die Interpunktionsvarianz ermöglicht Lernenden als Autor:innen die Entscheidungsfreiheit, die Art der Verknüpfung ihrer Sätze selbst zu markieren und dadurch bei den Rezipierenden möglichst eine bestimmte Textinterpretation zu evozieren (vgl. Wielenberg 2020a: 64). Diese stilistische Freiheit kann eingeschränkt werden, wenn Lehrkräfte die möglichen Funktionen des Interpunktionsinventars nicht vollständig erschlossen haben, ihnen die normkonforme Interpunktionsvarianz nicht bewusst ist und sie diese sogar als falsch deklarieren. Um die Herausbildung des individuellen Duktus zu fördern, müssen nicht nur die Lernenden über die Kompetenz verfügen, die Interpunktionszeichen zielführend einzusetzen; vielmehr benötigen die vermittelnden Lehrpersonen diese Interpunktionskompetenz, um auch sprachreflexiv unterrichten zu können. Krafft (2019: 155–156) fordert, dass die Studierenden als angehende Lehrkräfte, die „kompetent und zielbewusst Interpunktion unterrichten sollen, [...] auch ein Verständnis für das System, für seine Schönheit und seine Tücken, entwickeln“ müssen. Diese Forderung kann an dieser Stelle auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nur bekräftigt werden: Um dieser Anforderung ganzheitlich entsprechen zu können, ist das Wissen um die gestalterische Freiheit, die eben nicht nur durch Lexik und Syntax, sondern auch durch Interpunktion ermöglicht wird, unabdingbar auf Seiten der Lehrkräfte; dazu ist die Kenntnis über das gesamte Interpunktionsystem – und nicht nur über die Interpunktionsnorm – notwendig. In den analysierten Kerncurricula wird auf den gestalterischen Ausdruck der

Lernenden – der durch den überlegten Gebrauch sprachlicher Gestaltungsmittel zum Einsatz kommen soll – verwiesen. Da diese Stellen aber sehr allgemein formuliert sind, wäre es interessant zu untersuchen, woran Lehrkräfte bezogen auf den gestalterischen Ausdruck denken: Spielt hier Interpunktion überhaupt eine Rolle oder realisiert sich dieser geforderte Ausdruck für Lehrkräfte z. B. eher in einem breiten Wortschatz der Lernenden? Dieser Frage sollte in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

Was bedeutet dieses Ergebnis für die Lehrkräftebildung? Als Institution der Lehrkräftebildung ist es die Aufgabe der Hochschule, angehende Deutschlehrkräfte auf die Korrekturpraxis vorzubereiten. Dazu ist der umfassende Ausbau der Interpunktionskompetenz der angehenden Sprachnormautoritäten unabdingbar. Dies sollte über das deklarative Wissen über die Interpunktion hinausgehen und auch Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen (vgl. Wielenberg 2020c: 47–49) fokussieren. Dabei sollte die Anregung der kritischen Reflexion über das eigene Interpunktionsverhalten und das darauf aufbauende künftige Korrekturverhalten als Lehrkraft im Mittelpunkt stehen: Wenn Lernende ihre Texte normkonform interpungieren, ist dann eine Interpunktionskorrektur notwendig, nur weil sie nicht dem Interpunktionsverhalten der Lehrkraft entspricht? Wird ein solcher Eingriff in die Texte der Förderung des gestalterischen Ausdrucks von Lernenden gerecht? Wir vertreten die Meinung, dass individuelle Normvorstellungen von Lehrkräften nicht zwingend mit dem Amtlichen Regelwerk übereinstimmen müssen – jedoch dürfen Lehrkräfte Interpunktion nicht korrigieren, wenn Lernende von normkonformen gestalterischen Freiheiten Gebrauch machen.

Insgesamt plädieren wir – unter der Prämisse, dass Interpunktionskompetenz als ganzheitliches Konzept verstanden wird und Zielsetzung des Deutschunterrichts ist – für eine vertiefte Beschäftigung mit Interpunktionszeichen und ihrer Funktionen im Rahmen des Studiums für Lehramtsstudierende. Inwiefern Interpunktion überhaupt an den Hochschulen thematisiert wird, ist untersuchungswürdig.

Aus der vorliegenden Untersuchung konnten wichtige Hinweise für weiterführende Forschung mit weiteren Zielgruppen gewonnen werden: So wäre es durchaus interessant, die erzielten Ergebnisse mit denen bereits agierender Lehrkräfte zu kontrastieren, um zu eruieren, ob sich mit steigender Berufserfahrung die Einstellung der Lehrkräfte zur Interpunktionsvarianz ändert und fakultative Zeichen ggf. wohlwollender (wenn überhaupt noch) korrigiert werden.

Bei weiteren Untersuchungen sollte die Erhebung idealiter in Präsenz und papierbasiert durchgeführt werden, sodass bei etwaigen Rückfragen direkt reagiert werden kann. In jedem Fall wären die eingesetzten Untersuchungsmaterialien zu überarbeiten: Die Reihenfolge der drei Lernendentexte (s. Anhang) sollte randomisiert werden, um einem Ermüdungseffekt entgegenzuwirken. Dieser könnte ggf. Einfluss auf die Korrektur des letzten und längsten Lernendentextes gehabt haben, in dem sich auch der einzige echte Normverstoß befand. Ob dieser Verstoß eventuell häufiger erkannt und korrigiert wird, wenn der entsprechende Text gleich zu Beginn bearbeitet wird, bleibt zu überprüfen. Zudem sollte eine Ausweichmöglichkeit eingefügt werden, mit der die Teilnehmenden ausdrücken können, dass sie keinen Anlass für Korrekturen

sehen – diese Fälle konnten in der aktuellen Erhebung nicht dezidiert ausgewiesen werden bzw. von solchen, in denen aufgrund eines Abbruchs keine Korrektur stattfand, differenziert werden. Zu überdenken wäre auch die Aufgabenstellung, der man eine Lenkung der Proband:innen in Richtung der Interpunktionskorrektur unterstellen kann. Ob sich das Korrekturverhalten bei einer allgemeiner formulierten Korrekturaufforderung, die nicht die Interpunktion fokussiert, ändert, müsste überprüft werden. Denkbar wäre auch eine Erhebung im Within-Subject-Design, um vor allem den Umgang der Proband:innen mit dem Semikolon genauer zu untersuchen.

Literatur

- Ägel, V. (2017): Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder. Berlin/Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110409796>.
- Amtliches Regelwerk (2018): Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 05.04.2023)
- Baudusch, R. (2000): Zeichensetzung klipp & klar. Funktion und Gebrauch der Satzzeichen verständlich erklärt. Völlig neu bearbeitet und erweitert. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon.
- Behrens, U. (1989): Wenn nicht alle Zeichen trügen: Interpunktion als Markierung syntaktischer Konstruktionen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111372266.11>
- Berg, K./Romstadt, J. (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Die Sprache in den Schulen – eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt, S. 205–236. <https://www.esv.info/978-3-503-20503-5> (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Bredel, U. (2018): Das Interpunktionssystem des Deutschen. *Studia Neophilologica* 90 (1), S. 7–23.
- Brommer, S. (2007): „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen“. Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35 (3), S. 315–345. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl.2007.023>
- Davies, W. V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, E. (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 483–492.
- Feilke, H. (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, S./Imo, W./Meer, D./Schneider, J. G. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 149–178. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110289916.149>.

- Forrer, T. (2009): Das Semikolon. Geistreiche Zutat. In: Abbt, C./Kammasch, T. (Hrsg.): Punkt, Punkt, Komma, Strich? Geste, Gestalt und Bedeutung philosophischer Zeichensetzung. Bielefeld: Transcript, S. 87–99. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839409886-008>
- George, K./Langlotz, M. (2017): Norm, Varianz und stilistische Freiheit von Interpunktion. Eine Einleitung. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Gillmann, M. (2018): Das Semikolon als Kohäsionsmittel. Eine Korpusstudie in der überregionalen Pressesprache. Zeitschrift für germanistische Linguistik 46 (1), S. 65–101. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2018-0005>
- Hochstadt, C./Olsen, R. (2019): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 158–177.
- Huang, S. (2013): When peers are not peers and don't know it: The Dunning-Kruger effect and self-fulfilling prophecy in peer-review. Bioessays 35, S. 414–416. DOI: <https://doi.org/10.1002/bies.201200182>
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kesper, M./Müller, H.-G./Schallenberger, S. (Hrsg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Ivo, H. (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg.
- Kleppin, K. (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt.
- Krafft, A. (2019): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommata. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 138–157.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim Basel: Beltz.
- Langlotz, M. (2017): „Der zweite Nebensatz lässt sich besser als Hauptsatz lesen.“ – Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und linguistische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–156.
- Melenk, H./Knapp, W. (2001): Inhaltsangabe – Kommasetzung: Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mesch, B. (2014): Textrezeption durch Interpunktion steuern – am Beispiel punkthaltiger Zeichen. In: Ulrich, W. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 578–602.

- Mesch, B. (2016a): Schrift als System anerkennen – Zur schrifttheoretischen Basis einer didaktisch begründeten Modellierung der Orthographie. In: Kruse, N./Reichardt, A. (Hrsg.): *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt, S. 99–110.
- Mesch, B. (2016b): Semikolon – zwischen Punkt und Komma? Comeback eines totesagten sowie totesgeschwiegenen Interpunktionszeichens. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 446–476.
- Mesch, B./Noack, C. (2016): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? In: Mesch, B./Noack, C. (Hrsg.): *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, S. 1–8.
- Müller, H.-G. (2007): *Zum Komma nach Gefühl. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Frankfurt am Main: Lang.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2020): *Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5–7*. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021a): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 mit pandemiebedingten Hinweisen und Priorisierungen*. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021b): *Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgänge 5–10*. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum (letzter Zugriff: 31.01.2023)

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021c): Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum& (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem (2022): Die Arbeit in der Oberschule. OSArbRdErl,NI – Oberschularbeit-Runderlass. Niedersachsen. <https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/62a1d65b-27ae-35f9-bd9b-eababe4a1578> (letzter Zugriff: 23.07.2024)
- Ransmayr, J. (2023): „... würd’ ich nicht durchgehen lassen.“ Von Sprachnorm-Vorstellungen und Sprachmacht-Verhältnissen im schulischen Deutschunterricht. In: Struger, J. (Hrsg.): Sprache – Macht – Bildung. Berlin: Frank & Timme, S. 77–98. DOI: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8979-9_5
- Ransmayr, J. (2024): Zwischen Normen, Normverstoß und Variation. Rechtschreibung und Korrektur in österreichischen Deutschmaturaarbeiten. In: Krome, S./Habermann, M./Lobin, H./Wöllstein, A. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 181–194. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111389219-010>.
- Schreiber, N. (2020): Die Syntax des Semikolons. Von links ein Punkt – nach rechts ein Komma. Berlin: J. B. Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05736-5>
- Stanat, P./Schipolowski, S./Schneider, R./Weirich, S./Henschel, S./Sachse, K. A. (2023): IQB-Bildungstrends. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Wielenberg, D. (2020a): Variation in der deutschen Interpunktion. In: Noel Aziz, H. P./Sonnenhauser, B./Trautmann, C./Holl, D. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Variation, S. 59–79. <https://core.ac.uk/download/pdf/288480591.pdf#page=60> (letzter Zugriff: 31.01.2023)
- Wielenberg, D. (2020b): Über Interpunktion sprechen. In: Peyer, A./Uhl, B. (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 191–212.
- Wielenberg, D. (2020c): Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens. In: Langlotz, M. (Hrsg.): Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–59.

Anhang

Lernendertexte (mit Markierung der untersuchten Textstellen)

Lernendertext 1

Ich bin für die Abschaffung der Hausaufgaben. Denn ich komme ungefähr um 13.40 Uhr nach Hause, ruhe mich ein bisschen aus, und dann gehe ich essen. Um ungefähr 14.10 Uhr fang ich an mit den Hausaufgaben. Um ungefähr 15.30 Uhr bin ich mit den Hausaufgaben fertig und manchmal will ich mich verabreden. Und dann ist es schon zu spät.

Lernendertext 2

Ich ging in die Schule. Denn ich war zur Lesenacht eingeladen. Es war schon dunkel. Als ich sie betrat, knarrte die Tür. Ich ging zur Sporthalle. Doch da war keiner. Dann rannte ich zum Musikraum. Doch da war auch keiner und so gings weiter, ich hab fast jeden Klassenraum durchsucht außer meinen Klassenraum. Aber da war auch in den Gängen das Licht aus. Ich tastete mich langsam zum Klassenraum und ging rein. Plötzlich habe ich mich total erschrocken, denn ich habe einen Vampir gesehen. Aber das war meine Klassenlehrerin Frau Schild. Dann ging das Licht im Raum an und alle mussten lachen.

Lernendertext 3

Der Gong war gerade verklungen, als bereits keiner der Schüler mehr auf seinem Platz saß. Die weiße Schneedecke wurde von den aus der Schule stürmenden Schülern wieder in einzelne Schneeflocken zerstoßen. Der erste Schneeball traf die dicke Fensterscheibe mit den Eisblumen, hinter der ich stand. Die Klasse war bereits leer und ich stand in einer riesigen Pfütze aus geschmolzenem Schnee. Der Himmel draußen schien sich wieder zu verdichten. Das helle Blau, in das er noch vor ein paar Minuten getaucht war, hatte sich in ein dunkles Grau verwandelt. Dieses dunkle Grau, aus dem zahlreiche Schneeflocken hinabtanzen, hatte die Welt in ein düsteres Licht getaucht. Doch dann wandte ich mich von diesem Schauspiel ab. Und ging zur Tafel. Mit dem nassen Schwamm wischte ich über die Tafel und ließ den dicken Nikolaus aus weißer Kreide wegschwimmen. Tja, der Nikolaus. Es hatte an unsere Klasse geklopft. Unsere Klassenlehrerin hat überrascht geschaut, und die Tür geöffnet. Und dann betrat er den Raum. Sein dicker Bauch war eingehüllt in den Anzug aus rotem, weichem Stoff, die Mütze mit den weißen flauschigen Bommeln tief über das Gesicht mit den rosigen Wangen gezogen. Er begrüßte uns, nach der üblichen Einweisung mit dem Artig sein und so, durften wir zu ihm noch vorne kommen und uns aus dem großen Sack, den er vor sich abgestellt hatte, einen Schokoladenweihnachtsmann herausnehmen.

Tabelle 12: Korrekturbegründungen nach Gruppen (A, B, C)

Begründung	Satzzeichen zwischen grammatischen Sätzen ohne Konjunktoren	Satzzeichen vor „und“	Satzzeichen vor „denn“	Satzzeichen vor „doch“	Satzzeichen vor „aber“	gesamt
semantisch (nicht) zusammengehörende Sinneinheiten	A: 0 B: 1 C: 3 (4)	A: 2 B: 0 C: 2 (4)	A: 0 B: 2 C: 1 (3)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 2 B: 3 C: 6 (11)
Satzlänge	A: 0 B: 3 C: 0 (3)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 3 C: 0 (3)
syntaktisch: leitet Nebensatz ein	A: 0 B: 0 C: 7 (7)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 2 C: 11 (13)	A: 0 B: 1 C: 9 (10)	A: 0 B: 0 C: 5 (5)	A: 0 B: 3 C: 32 (35)
Signalwort (<i>und, denn, doch, aber</i>) löst anderes Satzzeichen aus	A: 0 B: 1 C: 0 (1)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 18 B: 38 C: 47 (103)	A: 0 B: 14 C: 11 (25)	A: 0 B: 9 C: 5 (14)	A: 18 B: 62 C: 63 (143)
Signalwort (<i>und, denn</i>) löst kein Satzzeichen aus	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 20 B: 46 C: 42 (108)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 20 B: 46 C: 42 (108)
Lesefluss	A: 0 B: 4 C: 2 (6)	A: 2 B: 0 C: 1 (3)	A: 0 B: 1 C: 2 (3)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 2 B: 5 C: 5 (12)
Gefühl	A: 0 B: 0 C: 2 (2)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 2 (2)
Aufzählung	A: 0 B: 0 C: 10 (10)	A: 10 B: 0 C: 2 (12)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 10 B: 0 C: 12 (22)
kausaler Zusammenhang	A: 0 B: 0 C: 1 (1)	A: 0 B: 0 C: 2 (2)	A: 0 B: 0 C: 4 (4)	A: 0 B: 0 C: 2 (2)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 9 (9)
Hauptsätze werden durch Punkt getrennt	A: 0 B: 14 C: 9 (23)	A: 0 B: 1 C: 2 (3)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 15 C: 11 (26)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Begründung	Satzzeichen zwischen gramma- tischen Sät- zen ohne Konjunktoren	Satz- zeichen vor „und“	Satz- zeichen vor „denn“	Satz- zeichen vor „doch“	Satz- zeichen vor „aber“	gesamt
syntaktische Unvollständigkeit	A: 0 B: 0 C: 1 (1)	A: 4 B: 0 C: 0 (4)	A: 1 B: 0 C: 1 (2)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 5 B: 0 C: 2 (7)
überflüssiges/unpassendes Satzzeichen	A: 0 B: 2 C: 3 (5)	A: 0 B: 1 C: 6 (7)	A: 0 B: 0 C: 1 (1)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 3 C: 10 (13)
Stil	A: 0 B: 0 C: 5 (5)	A: 0 B: 0 C: 3 (3)	A: 0 B: 0 C: 1 (1)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 0 C: 9 (9)
sonstige oder unsichere Begründung	A: 0 B: 1 C: 3 (4)	A: 0 B: 1 C: 2 (3)	A: 0 B: 0 C: 1 (1)	A: 0 B: 1 C: 1 (2)	A: 0 B: 0 C: 0 (0)	A: 0 B: 3 C: 7 (10)
keine Begründung	A: 0 B: 7 C: 50 (57)	A: 10 B: 9 C: 50 (69)	A: 3 B: 4 C: 21 (28)	A: 0 B: 3 C: 10 (13)	A: 0 B: 2 C: 7 (9)	A: 13 B: 25 C: 138 (176)
gesamt	A: 0 B: 33 C: 96 (129)	A: 48 B: 58 C: 112 (218)	A: 21 B: 47 C: 91 (159)	A: 1 B: 19 C: 33 (52)	A: 0 B: 11 C: 17 (28)	A: 70 B: 168 C: 348 (586)*

* Hinzu kommt die Normverstoß-Korrektur ohne Begründung: A: 4; B: 3; C: 6 = (13).

Zum Gedankenstrich und seiner Didaktik

NIKLAS REINKEN, LAURA DEEPEN UND JONAS ROMSTADT

Zusammenfassung

Im schulischen Interpunktionscurriculum spielt der Gedankenstrich eine Nebenrolle. Gleichzeitig ist ein angemessenes (produktives wie rezeptives) „Umgehen“ mit dem Gedankenstrich Teil einer allgemeinen Interpunktionskompetenz und aus produktiven wie rezeptiven Studien zum Usus ist bekannt, dass Schüler:innen dieses Zeichen sowohl aktiv verwenden als auch, z. B. in literarischen Texten, rezeptiv verarbeiten. Hier setzen wir an: Wir nähern uns dem Gedankenstrich didaktisch aus verschiedenen Perspektiven. Zunächst werden wir das Zeichen im Interpunktionsystem des Deutschen verorten. Dabei definieren wir *Gedankenstrich* als funktionalen Begriff, den wir zunächst vom Divis abgrenzen und dann in einem zweiten Schritt auf bestimmte Zeichenformen (Halb- und Viertelgeviertstrich) abbilden. Unsere Überlegungen stützen wir auf drei exemplarische Korpusanalysen hinsichtlich des Gedankenstrichgebrauchs im DeReKo, im KoLaS-Korpus sowie im GraphVar-Korpus, womit wir sowohl druck- als auch handschriftliche Texte betrachten.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen werfen wir dann in einem zweiten Schritt einen didaktischen Blick auf den Gedankenstrich. Wir betrachten hier zunächst die Behandlung dieses Interpunktionszeichens in ausgewählten Schulbüchern und geben darauf aufbauend erste Hinweise für eine vertiefte Didaktik des Gedankenstrichs. Dabei wird eine auf Normkonformität ausgerichtete Interpunktionsdidaktik problematisiert.

1 Einleitung, Hinführung und Bestandsaufnahme¹

Gedankenstriche sind vielseitige Zeichen. Sie können Wechsel in der Anrede innerhalb einer Äußerung markieren, wie sie schon durch Heinrich von Kleist vor über 200 Jahren genutzt wurden (vgl. Abbildung 1). Im Drama *Der zerbrochne Krug* gibt Dorfrichter Adam verschiedenen Personen Anweisungen, wobei der Personenwechsel in der Anrede jeweils durch einen (in Kleists Handschrift langen) Gedankenstrich illustriert wird. Darüber hinaus markiert dieses Zeichen (ebenfalls in *Der zerbrochne Krug*) Einschübe innerhalb eines graphematischen Satzes (1a), kennzeichnet Auslassungen (1b) und markiert zwischen graphematischen Sätzen nicht nur Anrede-, sondern auch Themenwechsel (1c).

¹ Für zahlreiche hilfreiche Hinweise zu einer früheren Version dieses Textes danken wir zwei anonymen Gutachter:innen sowie Miriam Langlotz.

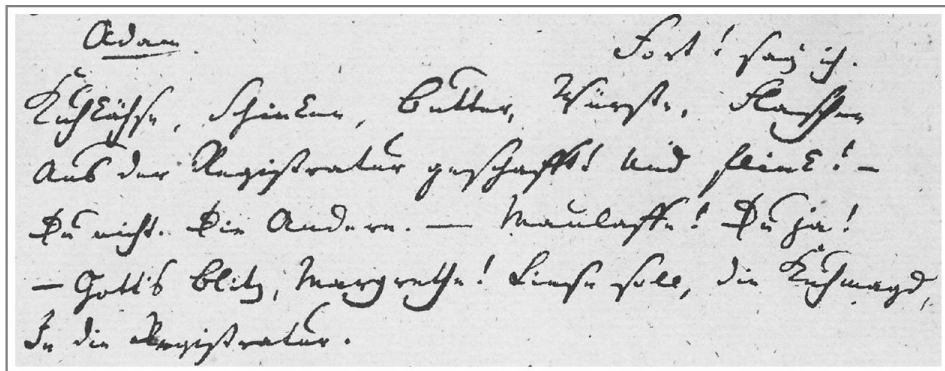


Abbildung 1: Gedankenstriche in Kleists *Der zerbrochne Krug* („Adam. Fort! sag ich. Kuhkäse, Schinken, Butter, Würste, Flaschen Aus der Registratur geschafft! Und flink! – Du nicht. Die andere. – Maulaffe! Du ja! – Gott's Blitz, Margarete! Liese soll, die Kuhmagd, In die Registratur!“) (Kleist 1811: 13)

- (1) a) Als Ihr – Gott weiß wo? – Fleisch habt sitzen lassen.
 b) Ob ich –?
 c) Das ist der Augenknochen. – Ja, nun seht, das alles hatt ich nicht einmal gespürt.

Der Gedankenstrich erfüllt also wichtige kommunikative und textstrukturelle Funktionen im Interpunktionsystem des Deutschen. Auch in einschlägigen Studien wird er thematisiert, z. B. bei Bredel (2008) und Glück (2016).

In diesem Beitrag setzen wir hier an und betrachten den Gedankenstrich in seinen vielfältigen Verwendungsweisen aus verschiedenen Perspektiven: Zunächst beschreiben wir kurz seine Historiogenese (Kap. 2) und seine formalen Eigenschaften (Kap. 3). Dabei nehmen wir – anders als es der Titel vermuten lässt – auch Bezug auf andere horizontale Striche, ein Beispiel dafür zeigt (2):

- (2) Vanille-Eis

Die Verwendungen des Strichs in (1) bezeichnet man gemeinhin als Gedankenstrich, die Verwendung in (2) wird meist Bindestrich oder Divis genannt. Bredel (2008: 79) beschreibt die *funktionalen* Unterschiede zwischen (1) und (2) folgendermaßen:

Der Unterschied zwischen den Divis- und den [...] Gedankenstrichvorkommen ist die Bezugsebene: Reguliert der Divis Anomalien von Buchstabenfolgen in Bezug auf ihre Eigenschaft als lexikalisches und syntaktisches Wort, organisiert der Gedankenstrich Abweichungen von Schriftwortfolgen in Bezug auf ihre Eigenschaft als Texteinheit (in der Regel ein Satz) und als Diskurseinheit.

Im Normalfall (dem Amtlichen Regelwerk entsprechend) unterscheiden sich beide Zeichen auch *formal*: der Gedankenstrich wird meistens als Halbgeviertstrich mit Spa-

tien links und rechts realisiert, so auch in (1); der Bindestrich oder Divis meist als Viertelgeviertstrich, so auch in (2).²

Die formale Seite, also die Analyse von Halb- und Viertelgeviertstrichen, nehmen wir in Kapitel 3 in den Blick. Wir werden allerdings zeigen, dass dieser Form-Funktions-Zusammenhang nicht konsequent umgesetzt wird.

Anschließend an diese formale Differenzierung stellen wir dar, welche funktionale Stellung der Gedankenstrich im synchronen System der Interpunktionszeichen hat – gerade auch in Bezug auf den Bindestrich (Kap. 4). Wir untersuchen anhand von drei unterschiedlichen Korpora, mit welchen formalen Mitteln (Halbgeviertstrich oder Viertelgeviertstrich, Spatiensetzung oder nicht) der Schreibgebrauch von professionellen und nicht-professionellen Schreiber:innen tatsächlich realisiert wird (Kap. 5–6). Abschließend und als Zusammenführung dieser Perspektiven leiten wir didaktische Implikationen ab (Kap. 7).

2 Der Gedankenstrich als Interpunktionszeichen: Historie

Die historische Entwicklung eines Interpunktionszeichens lässt sich nicht gesondert von der des Gesamtsystems beschreiben, da sich durch das Auftreten eines neuen Zeichens die Funktionen der bereits etablierten Interpunktionszeichen verändern: Während z. B. die Virgel </> abseits weiterer satzinterner Interpunktionszeichen wie dem Doppelpunkt lange als durchaus multifunktionales Zeichen gesetzt werden konnte, übertrug sie seit dem 16. Jahrhundert einige Funktionen an zum Inventar hinzutretende Zeichen (vgl. Kirchhoff 2017: 175–176). In der einschlägigen Literatur wird angenommen, dass erst nach der Stabilisation des bis dato bestehenden Systems aus den Zeichen <, : ; () ! ? > eine letzte Ausdifferenzierung des Inventars stattfinden konnte und sich letztlich auch die sogenannten Defektzeichen <... – - ' > etablieren konnten (vgl. Kirchhoff 2017: 215). Die Defektzeichen zeigen an, dass syntaktisches (Gedankenstrich, Auslassungspunkte) oder morphologisches (Apostroph, Bindestrich) Material leserseitig ergänzt werden muss, sie markieren also einen textseitigen Defekt für die Lesenden, so auch der Gedankenstrich.

Seine historische Frühgeschichte beschreiben Klein/Grund (1997) als eng mit der der Auslassungspunkte verknüpft. Sie skizzieren drei Spuren des Gedankenstrichs in die Schrift. Eine davon ist die Markierung von Auslassungen am Ende eines Zeilenumbruchs, wodurch angezeigt werden sollte, dass eine sprachliche Einheit noch nicht vollständig war. Diese Funktion wurde nicht nur durch zwei nebeneinanderstehende Punkte ausgeübt, sondern ebenso durch eine liegende Virgel (*virgula iacens*). Im weiteren Verlauf werden die Auslassungspunkte und der Gedankenstrich weiter ausdifferenziert, und zwar auch terminologisch (bisweilen verbargen sich beide Zeichen unter

2 Terminologisch grenzen wir beide Aspekte klar voneinander ab: Wenn wir von Halb- und Viertelgeviertstrichen sprechen, ist die Form gemeint. Sprechen wir von Gedankenstrich, Bindestrich und Divis, betrifft das die Funktionsseite des Zeichens. Noch zu differenzieren ist der *bis*-Strich, der Intervalle kennzeichnet. Er wird sowohl als Viertel- als auch als Halbgeviertstrich und sowohl mit als auch ohne Spatien realisiert (z. B. <Seite 3-4> vs. <Seite 3 - 4> vs. <Seite 3–4> vs. <Seite 3 – 4>). Der *bis*-Strich spielt im vorliegenden Beitrag keine Rolle.

dem Begriff *semipunctus*). In ihren frühen Vorkommnissen agieren beide Zeichen als „formale, technische Mittel zur sinnvollen Organisation von Texten, die im Zuge der handschriftlichen Überlieferung und Kopierpraxis entstanden“ (Klein/Grund 1997: 31).

Die Etablierung des Gedankenstrichs als Interpunktionszeichen ist zudem eng mit dem Wandel der Rolle des Lesens und Schreibens und damit der Schrift und ihren Struktureigenschaften verzahnt. Ab dem 18. Jahrhundert gewann die Urheberschaft von Texten zunehmend an Relevanz, da sich die Perspektive auf Autoren wandelte: Zwar wurden sie bislang als Autoritäten wahrgenommen, ihre Subjektivität und Individualität als Künstler stand jedoch nicht im Fokus. Das änderte sich ab 1700. Im Zuge der zunehmenden Relevanz der Urheberschaft veränderten sich auch die Struktureigenschaften geschriebener Sprache: Sie wurde unabhängiger von der gesprochenen. Um die Rezipienten dabei zu unterstützen, Textpassagen als Rekonstruktion gesprochener Sprache zu erfassen und eine authentische Verschriftlichung gesprochener Sprache zu ermöglichen, etablierten Autoren neue Konventionen in Bezug auf das Layout und die Interpunktion (vgl. Parkes 1993: 91–93). Im Zuge dessen fand der Gedankenstrich u. a. in Dramen Verwendung, „to indicate those hesitations and sudden changes in the direction of thought associated with spoken discourse“ (Parkes 1993: 93). Dieser kulturelle Wandel der „Enthetorisierung“ und „Entformalisierung“ (Rinas 2017: 128) kulminierte im Sturm und Drang, insbesondere in seiner Briefkultur:

- (3) a) Ein andernmal – Nein, nicht ein andermal, jetzt gleich will ich dir’s erzählen (Goethe 1774: 27)
 b) Das will ich – will ich – also eile nur (Schiller 1787: 27)
 c) Dein Thron steht fest. Doch – (Ebd.: 11)

In (3a) zeigt sich die von Bredel (2008: 119) als Authentifizierungsfunktion beschriebene frühe Verwendung des Gedankenstrichs, „bestimmte Aspekte der schreiberseitigen Planungstätigkeit in strategischer Absicht nach außen“ zu setzen. In Werthers Briefen an seinen Freund Wilhelm sind, so wie exemplarisch in (3a) zu sehen, Umstrukturierungen und Revisionen des Gedankenflusses zu erkennen, die die Leser:innen auf die Zerstreuung Werthers schließen lassen und an das authentische mündliche Gespräch zu erinnern. Entsprechende Revisionen werden in Goethes Briefroman durch Gedankenstriche markiert (vgl. Deepen 2023).

Doch nicht nur Umstrukturierungen und Revisionen (3a) gelten als Kennzeichen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit, auch Pausen bzw. Verzögerungen wie in (3b) sowie Redeabbrüche (3c). Gerade für den Gedankenstrich kann es hilfreich sein, für die funktionale Interpretation „auch außersprachliche Einflussfaktoren [...], so beispielsweise [den] Textproduktionsprozess sowie die Rezeptionsbedingungen geschriebener und gedruckter Texte“ (Lemke 2020: 302) zu berücksichtigen, da „sich durch sie bereits ein gewisses Maß an aus heutiger Sicht nicht systematisch gesetzten Interpunktionszeichen begründen lässt“. (3a–c) zeigen, dass eine Berücksichtigung der Textgattung hilfreich sein kann, um die Beispiele als Vortrags- bzw. Regieanweisung für Schauspieler:innen zur sprachlichen Realisierung zu interpretieren. Neben diesen Verwendungsweisen des Gedankenstrichs zur Markierung von Redeabbrüchen, Pau-

sen und Revisionen ist die Funktion des Gedankenstrichs zur Markierung von Sprecherwechseln eine bis ins 20. Jahrhundert für literarische Texte kennzeichnende Verwendung. Darüber hinaus kann seit der Mitte des 18. Jahrhunderts der Gebrauch des Gedankenstrichs zur Markierung von Themenwechseln innerhalb größerer Absätze, Parenthesen (4a) und Ankündigungen (4b) beobachtet werden; sowohl in literarischen als auch pragmatischen Texten (vgl. Deepen 2023):

- (4) a) Es war im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, an einem October-Nachmittag – so begann der damalige Erzähler – als ich bei starkem Unwetter auf einem nordfriesischen Deich entlang ritt (Storm 1888: 2).
 b) Die schönste Frau auf dieser Welt, beim ersten Blick Monarchin ohne Krone, kaum zwei und zwanzig Frühlingen entflohen, und Königin – und ehemals ihre Braut? Unmöglich Prinz! Unglaublich! Nimmermehr! (Schiller 1787: 6)

Damit können bereits seit dem 18. Jahrhundert diejenigen Kontexte des Gedankenstrichs belegt werden, die schließlich auch Eingang in die Amtlichen Regeln der deutschen Rechtschreibung (AR 2018) gefunden haben.³ Dort heißt es:

- § 82: „Mit dem Gedankenstrich kündigt man an, dass etwas Weiterführendes folgt oder dass man das Folgende als etwas Unerwartetes verstanden wissen will.“
- § 83: „Zwischen zwei Ganzsätzen kann man zusätzlich zum Schlusszeichen einen Gedankenstrich setzen, um – ohne einen neuen Absatz zu beginnen – einen Wechsel deutlich zu machen.“
- § 84: „Mit dem Gedankenstrich grenzt man Zusätze oder Nachträge ab; sind sie eingeschoben, so schließt man sie mit paarigem Gedankenstrich ein.“
- § 85: „Ausrufe- oder Fragezeichen, die zum Zusatz oder Nachtrag im paarigen Gedankenstrich gehören, setzt man vor den abschließenden Gedankenstrich; ein Schlusspunkt wird weggelassen.“

3 Formale Eigenschaften der horizontalen Striche: Halb- und Viertelgeviertstrich

Die bisherigen Bemerkungen zur Etablierung des Gedankenstrichs im Interpunktionssystem des Deutschen bezogen sich primär auf seine *funktionale* Stellung im Schriftgebrauch. Als konkret-realisiertes graphisches Zeichen ist er allerdings immer an eine visuell wahrnehmbare Form mit räumlicher Ausdehnung angewiesen. In historischen Grammatiken wird die spezifische Form des Gedankenstrichs unterschiedlich aufgeführt, so besteht er z. B. laut Adelung (1790: 388) aus „einem oder mehreren horizontalen Strichen“ (<---> oder <====>). Im Gebrauch kann die Form, die er bis ins Gegenwartsdeutsche beibehält, seit dem 18. Jahrhundert belegt werden (vgl. Deepen 2023).

3 Eine interessante Nebenbeobachtung, die wir ein:er anonymen Gutachter:in verdanken, ist die Varianz der Verbindlichkeit der einzelnen Regeln: Aussagesätze stehen neben *kann*-Bestimmungen.

Typographisch wird er zumeist als Halbgeviertstrich realisiert (vgl. Bühler/Schlaich/Sinner 2017: 17; Forssman/de Jong 2021: 172). Ein Halbgeviertstrich ist halb so lang wie die Seitenlänge eines sogenannten Gevierts. Ein Geviert ist ein Quadrat, dessen Seitenlänge der Schrifthöhe entspricht (vgl. Böhringer et al. 2014: 184). Ein Halbgeviertstrich ist also in etwa halb so lang wie die Schrift hoch ist. Neben dem Halbgeviertstrich werden noch weitere horizontale Striche in der Typographie eingesetzt, besonders der Viertelgeviertstrich für das Divis (s. u.) oder der Geviertstrich als Spiegelstrich sowie in englischsprachigen Texten als Alternative für den Gedankenstrich (vgl. Forssman/de Jong 2021: 172). Die Striche zeigt Abbildung 2.

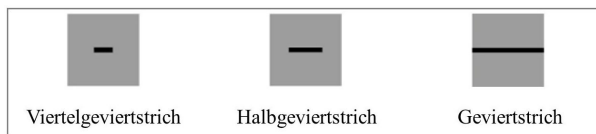


Abbildung 2: Horizontale Striche in der Typographie

Im Vergleich zwischen Viertelgeviertstrich und Halbgeviertstrich bzw. Gedankenstrich und Bindestrich ergibt sich, mindestens im Amtlichen Regelwerk, eine Verschränkung von Form und Funktion. Zwar wurden dort – wie für alle Interpunktionszeichen (vgl. Romstadt/Reinken 2023) – bis zur Neuformulierung 2024 keine konkreten Hinweise zur Form einzelner Zeichen gegeben, allerdings waren diese aus den präsentierten Beispielsätzen implizit ableitbar: Wird ein horizontaler Strich als Divis eingesetzt, so wird er als Viertelgeviertstrich realisiert, während die Gedankenstrichfunktionen mit dem Halbgeviertstrich markiert werden. In der Neuformulierung 2024 der Amtlichen Regeln wird festgelegt, dass der Gedankenstrich länger als das Divis ist⁴ (AR 2024:143), die genaue Länge lässt sich aber wieder nur aus den Beispielsätzen ableiten, s. (5).

(5) a) Beispiele zu § 81 zum Divis:

Verkehrsinfrastruktur-Planungsgesellschaft, Frauenkrimi-Preis, Frauen-Krimipreis, Gießkannen-Prinzip, 7-Bit-Code, Stand-by-System, lateinisch-deutsches Wörterbuch, physikalisch-chemisch-biologische Prozesse, re-integrieren

b) Beispiele zu § 77 zum Gedankenstrich:

Sie trat in das Zimmer und sah – ihren Mann. Im Hausflur war es still – ich drückte erwartungsvoll auf die Klingel. Zuletzt tat sie etwas, woran niemand gedacht hatte – sie spendete ihr Vermögen einer wohltätigen Organisation. Plötzlich – ein vielstimmiger Schreckensruf!

Nicht nur ist die Form der jeweiligen Striche aus diesen Beispielen ableitbar, auch ihre Graphotaktik: Halbgeviertstriche sind in den Amtlichen Regelungen stets links und rechts von Leerzeichen umgeben. Viertelgeviertstriche grenzen mindestens an einer Seite immer direkt an einen Buchstaben an.

⁴ Damit ist der Gedankenstrich (bzw. per Extension auch das Divis) das einzige Zeichen im Amtlichen Regelwerk (2024), dessen Form beschrieben wird – selbst zu Buchstaben gibt es keine expliziten formalen Hinweise.

Ob diese Normvorgaben im Schreibgebrauch tatsächlich umgesetzt werden, wird in Kapitel 5 eingehender untersucht. Vieles deutet darauf hin, dass dies nicht so ist. Oft werden die gängigen Strichlängen für den Bindestrich <-> und den Gedankenstrich <-> nicht unterschieden – z. B. auch in amtlichen Dokumenten wie dem Kerncurriculum Niedersachsen für die Grundschule. So ist dort zu lesen:

„Großschreibung von Nomen mit Endungen (z. B. **ung**, **heit**, **keit**, **nis**, **schaft**)“ (Niedersächsisches Kerncurriculum für die Grundschule im Fach Deutsch 2017: 23, Hervorhebung: N.R./L.D./J.R.)

Das mag bei getippten Texten an fehlenden Kenntnissen darüber liegen, wie der längere Halbgeviertstrich <-> manuell mit einer Tastatur produziert wird, oder an einer fehlgeleiteten (und nicht nachträglich korrigierten) automatischen Korrektur. Die nicht erfolgte Rückkorrektur deutet jedoch darauf hin, dass auch professionelle Schreiber:innen für die formalen Längenunterschiede der horizontalen Striche kein Bewusstsein zu haben scheinen.

4 Gedankenstrich und Divis als funktionale Mittel im Interpunktionsystem des Deutschen

Im synchronen Interpunktionsystem des Deutschen übernimmt der Gedankenstrich eine syntaktisch-textuelle Funktion: „The dash prepares the reader to perceive subsequent material under changed focus [...] with the steps: rupture of current parsing activity – shift of focus – resuming of parsing activity under changed focus“ (Bredel 2002: 144). Der Fokuswechsel als die zentrale Funktion des Gedankenstrichs bei der Verarbeitung geschriebener Sprache kann dabei zu verschiedenen Zeitpunkten ablaufen, weswegen Bredel verschiedene Subtypen des Gedankenstrichs unterscheidet.

- (6) a) Er kam zur Eisdiele – gerannt! (Trenngedankenstrich)
 b) Sie bestellte sich drei Kugeln Eis. – Er nahm sogar vier. (Bindegedankenstrich)
 c) Du bist ein –! (Ergänzungsgedankenstrich)

Läuft der Dreischritt aus Abbruch, Umorientierung und Neustart *während* der *syntaktischen* Informationsverarbeitung geschriebener Sprache ab, handelt es sich mit Bredel (2020: 44) um einen Trenngedankenstrich (z. B. 6a). Hierzu zählt sie auch das Vorkommen bei Einschüben (also die paarige Verwendungsweise des Gedankenstrichs).

Soll ein Fokuswechsel „zwischen zwei syntaktischen Parsingepisoden“ (Bredel 2020: 45) indiziert werden, wird dagegen ein Bindegedankenstrich gesetzt (z. B. 6b). Der Bindegedankenstrich verknüpft unabhängig voneinander interpretierbare syntaktische Einheiten zu einer größeren Einheit. Zuletzt sei noch die Verwendung als Ergänzungsgedankenstrich (z. B. 6c) zu beobachten. Hier markiert das Zeichen eine Auslassung, bei der nur eine Teilaktivität der Gedankenstrichfunktion aktiviert werde, nämlich der

Abbruch (vgl. ebd.), wobei danach selbstredend ein syntaktischer Parsing-Neustart realisiert werden muss.

Bei diesen Subtypen des Gedankenstrichs orientiert sich Bredel (2008) am Divis. Im Gegensatz zum Gedankenstrich operiert das Divis jedoch auf lexikalisch-syntaktischer Ebene. Beide Striche haben jeweils drei Funktionen – Trennung, Bindung und Ergänzung. Es gibt also einen Trennstrich zum Trenngedankenstrich, einen Bindestrich zum Bindegedankenstrich und einen Ergänzungsstrich zum Ergänzungsgedankenstrich.

- (7) a) Vanille-[ZEILENUMBRUCH]eis (Trennstrich)
- b) Vanille-Eis (Bindestrich)
- c) Vanille- und Pistazieneis (Ergänzungsstrich)

Der Trennstrich (7a) wird bei Zeilenumbrüchen gesetzt. Er markiert einen Defekt am lexikalischen und syntaktischen Wort, der in der unmittelbaren Umgebung (nämlich in der nächsten Zeile) aufgelöst werden kann. Der Bindestrich hingegen markiert demgegenüber einen Defekt rein am syntaktischen Wort (7b, vgl. Bredel 2008: 75): Die Teile des graphematischen Wortes links und rechts vom Bindestrich sind auch einzeln lexikalisch interpretierbar. Der Ergänzungsstrich (7c) fungiert demgegenüber als *placeholder* (vgl. ebd.: 73), indem er einen Wortbestandteil ersetzt. Das ist analog zum Ergänzungsgedankenstrich, der (gemeinsam mit dem ihm vorangehenden graphischen Material) eine größere Einheit simuliert.

5 Der Gedankenstrich im Gebrauch

Nachdem der Gedankenstrich, in Abgrenzung zum Divis, formal (Kap. 3) und funktional (Kap. 4) beschrieben wurde, soll nun ein explorativer Blick auf den konkreten Gebrauch dieses Zeichens geworfen werden. Bei einer korpusbasierten Untersuchung des Gedankenstrichgebrauchs stellt sich ein nicht zu unterschätzendes Problem: Die meisten geschriebensprachlichen Korpora enthalten entweder Zeitungstexte oder Webtexte. Die meisten aktuellen Zeitungskorpora wiederum basieren auf den Online-Versionen der Artikel. Im Internet scheint allerdings die formale Distinktion zwischen Gedankenstrich und Divis (bzw. hier präziser: zwischen Gedanken- und Bindestrich, s. Kap. 3) nahezu aufgehoben: Weder die Länge des Strichs noch die Setzung der Spatien entspricht der Norm für Gedanken- bzw. Bindestriche.

Um das festzustellen, genügt schon ein zufälliger Blick auf verschiedene Homepages wie *tagesschau.de*, *rnd.de* oder *n-tv.de*, die zu den am häufigsten besuchten Websites in Deutschland gehören (vgl. Mantel 2024).

öffentlichen Spekulationen leiten zu lassen. Vor einem Jahr hatte sie den Literaturnobelpreis überraschend an den [] bis dahin [] relativ unbekannten tansanischen Schriftsteller Abdulrazak Gurnah vergeben. Er wurde „für sein

Der Nobelpreis für Literatur gilt als die prestigeträchtigste literarische Auszeichnung der Welt. Auf der sogenannten Longlist für den Preis standen in diesem Jahr 233 Kandidaten [] welche Namen darunter waren, wird alljährlich streng geheim gehalten. Der Preis geht wie die weiteren

Der Literaturnobelpreis geht in diesem Jahr nach Frankreich. Annie Ernaux erhält die Auszeichnung, weiß jedoch bis zur Bekanntgabe nichts davon [] telefonisch konnte sie die Schwedische Akademie vorab nicht erreichen.

Abbildung 3: Exemplarische Belege von „Gedankenstrichen“ auf verschiedenen Homepages (<https://l.uol.de/striche-tagesschau>, <https://l.uol.de/striche-ntv>, <https://l.uol.de/striche-rnd>, Zugriff jeweils: 22.02.2023)

Auf den drei in Abbildung 3 gezeigten Homepages steht anstelle des Halbgeviertstrichs jeweils ein kürzerer Viertelgeviertstrich. Entsprechend werden vor diesem Hintergrund hier drei explorative Analysen in verschiedenen Korpora präsentiert. Zunächst wird die in Abbildung 3 deutlich werdende Varianz über eine Recherche im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo, vgl. Längen 2017) abgebildet und quantitativ eingeordnet. Untersucht wird das W-Archiv geschriebener Sprache, das über 57 Milliarden Textwörter umfasst und deshalb vor allem aufgrund seiner Größe prädestiniert ist für eine Erhebung des konkreten Schreibusus. Enthalten sind dort verschiedene Textsorten, insbesondere aber potentiell redigierte Zeitungstexte von Journalist:innen.

Diesen Daten gegenübergestellt werden Belege aus dem Kommentierten Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS, vgl. Knorr/Andresen 2017). Es beinhaltet digitale Texte u. a. in Form von .docx-Dateien von Studierenden der Universität Hamburg, die an einer freiwilligen Schreibberatung teilgenommen haben. Im Gegensatz zu den DeReKo-Daten sind diese Texte unredigiert, und aufgrund der Dateistruktur lassen sich einzelne Teile des Schreibprozesses wie die Spatiensetzung präziser erheben (s. u.). So kann, in Kombination mit den digitalen Zeitungstexten des DeReKo, ein umfassenderes Bild des konkreten Zeichengebrauchs in der Druckschriftlichkeit gezeichnet werden.

Um den Einfluss des Produktionsmodus abzuschätzen und einzuordnen, wird diese Erhebung zuletzt mit handschriftlichen Texten kontrastiert, die dem Abiturkorpus GraphVar genommen wurden (vgl. Romstadt/Strombach/Berg 2024).

5.1 Korpusdaten zum (produktiven) Gebrauch des Gedankenstrichs in der Druckschriftlichkeit

Tatsächlich zeigt eine Recherche im W-Archiv des Deutschen Referenzkorpus DeReKo (IDS 2022), dass die zufälligen Belege in Abbildung 4 keine Ausnahmen darstellen. Das W-Archiv enthält unterschiedliche Textsorten, darunter vor allem Zeitungen und Zeitschriften, aber auch Parlamentsprotokolle oder Wikipedia-Diskussionen. Wir analysieren die Belege in diesem Korpus hier zunächst rein formal. Unter 1.000 zufällig aus-

gewählten Belegen, die das Zeichen <-> oder <-> enthalten, lassen sich folgende Typen unterscheiden (der Treffer ist jeweils schattiert):

- (8) a) **Halbgeviertstrich mit Spatien links und rechts**
 Vor 50 Jahren erschien „Die kleine Raupe Nimmersatt“: erst in Amerika, dann bei uns. Ihr Erfinder Eric Carle ist in Stuttgart aufgewachsen ■ man hört es ihm immer noch an. (A19/APR.01036 *St. Galler Tagblatt*, 03.04.2019)
- b) **Halbgeviertstrich ohne Spatien**
 Rating-Agenturen – sie legen die für Banken entscheidende Messlatte – stufen Berlin in die obere Kategorie „AA■“ ein. (T03/SEP.43255 *die tageszeitung*, 03.09.2003: 22)
- c) **Halbgeviertstrich mit Spatien nur an einer Seite**
 Ein subdurales Hämatom wird■ sofern es sich nicht verkapselt hat– meist durch den Körper selber abgebaut. (WPD11/C30.52907: Cerebralshunt, In: *Wikipedia*, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Cerebralshunt>)
- d) **Viertelgeviertstrich mit Spatien links und rechts**
 Zwölf Tonnen ■ etwa das Gewicht zweier Elefantenbullen - hob ein Pneu-
 kran gestern über den Zumiker Vogelbach. (E07/JUL.00608 *Tages-Anzeiger*, 04.07.2007: 51)
- e) **Viertelgeviertstrich ohne Spatien**
 In der Frauen■Oberliga verteidigte die Bundesliga-Reserve von Eintracht durch den 2:1 (1:1)-Sieg im Derby gegen den BTHC II die Tabellenführung. (BRZ05/SEP.01161 *Braunschweiger Zeitung*, 20.09.2005)
- f) **Viertelgeviertstrich mit Spatien nur an einer Seite**
 Auf dem Parteitag Mitte Oktober in Karlsruhe wird es zwar zu Debatten zwischen Reformanhängern und ■gegnern kommen, nichts wird jedoch seine unangefochtene Stellung beeinträchtigen. (P95/AUG.29949 *Die Presse*, 30.08.1995)

Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Typen unter den 1.000 durchsuchten Belegen. Bei Belegen mit mehreren horizontalen Strichen wurde nur ein zufällig ausgewähltes Zeichen pro Beleg gezählt.

Tabelle 1: Häufigkeiten der horizontalen Striche im Korpus, aufgeschlüsselt nach ihrer graphotaktischen Umgebung

Typ (graphetisch und graphotaktisch)	Anzahl
a. Halbgeviertstrich mit Spatien links und rechts	192
b. Halbgeviertstrich ohne Spatien	5
c. Halbgeviertstrich mit Spatien an nur einer Seite	5
d. Viertelgeviertstrich mit Spatien links und rechts	526
e. Viertelgeviertstrich ohne Spatien	39
f. Viertelgeviertstrich mit Spatien an nur einer Seite	233

Die Schreibung der Halbgeviertstriche entspricht im Großen und Ganzen der Erwartung. Wenn sie gesetzt werden, dann in den meisten Fällen mit Spatien links und rechts (192 Fälle vs. 10 Fälle). Anders sieht es aus bei den Viertelgeviertstrichen. Eine Schreibung mit Spatien links *und* rechts ist unerwartet, aber der häufigste Fall. Die Belege, analog zu (8d), zeigen, dass es sich in fast allen Fällen um Positionen handelt, in denen ein (funktionaler) Gedankenstrich gesetzt ist – nur eben mit dem nicht normgerechten Zeichen.

- (9) a) In einer Solidaritätserklärung verpflichteten sich die EU-Mitgliedstaaten zu gegenseitigem § auch militärischen § Beistand im Falle eines terroristischen Angriffs. (L04/MAR.05540 *Berliner Morgenpost*, 26.03.2004: 2)
- b) Von Muppets bis Hobbits § Fortsetzungen jagen einander (SOZ14/APR.03106 *Die Südostschweiz*, 29.04.2014: 25)
- c) Gibt es seitens der Fraktionen noch Aussprachebedarf? § Dann bitte ich Sie, Herr Dr. Metz, Staatsminister der Finanzen. (PSN/W04.00033 *Protokoll der Sitzung des Parlaments Sächsischer Landtag am 09.11.2005*)

Wir überprüfen unser Ergebnis in einem anderen Korpus, das nicht redigiert ist. Gut eignet sich hierfür das KoLaS-Korpus (vgl. Knorr/Andresen 2017). Es enthält 853 digitale Texte von Studierenden der Universität Hamburg, die an einer Schreibberatung teilgenommen haben. 188 dieser Texte wurden von Muttersprachler:innen verfasst. Die meisten davon (N = 174) liegen als Word-Dateien vor. In diesen Dateien lässt sich nachvollziehen, welcher horizontale Strich gesetzt wurde und ob Spatien davor und danach stehen. Von diesen Word-Dateien wurden 50 Texte muttersprachlicher Schreiber:innen aus verschiedenen Studiengängen und in verschiedenen Stadien des Studiums zufällig ausgewählt. Die Texte wurden z.T. während der Schreibberatung überarbeitet. Insgesamt enthalten die ausgewählten Texte 2.004 horizontale Striche. Tabelle 2 zeigt, welche Strichfunktionen mit welchen Strichformen realisiert wurden.

Tabelle 2: Häufigkeiten der Strichformen und Strichfunktionen im KoLaS-Korpus

		<i>Form</i>		
		Viertelgeviertstrich	Halbgeviertstrich	
<i>Funktion</i>	Bindestrich	1.748 (98,9 %)	19 (1,1 %)	1.767
	Gedankenstrich	88 (32,2 %)	185 (67,8 %)	273

Die Schreiber:innen unterscheiden im Allgemeinen also recht klar auch formal zwischen Binde- und Gedankenstrich. 1.933 von 2.004 Strichen haben die laut Amtlichem Regelwerk erwartete Form, das sind 94,8 %. In 22 Texten trat mindestens ein Formfehler bezüglich der horizontalen Striche auf.

Das spiegelt sich auch in der Graphotaktik der horizontalen Striche: Tabelle 3 zeigt, wie häufig (funktionale) Gedankenstriche bzw. Bindestriche von Spatien begleitet werden. Die meisten Gedankenstriche haben links und rechts ein Leerzeichen. Die

meisten Bindestriche haben das nicht. Es zeigt sich also eine ebenso stabile Tendenz wie bei der Form der Striche.

Tabelle 3: Spatiensetzung und Strichlänge bei Binde- und Gedankenstrichen

		Graphetik			
		Viertelgeviertstrich		Halbgeviertstrich	
Graphotaktik	ohne Spatium	Gedankenstrich	7	Gedankenstrich	0
		Bindestrich	1.348	Bindestrich	1
	mit einem Spatium	Gedankenstrich	17	Gedankenstrich	12
		Bindestrich	393	Bindestrich	8
	mit zwei Spatien	Gedankenstrich	64	Gedankenstrich	173
		Bindestrich	10	Bindestrich	10

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Gebrauchsdaten des DeReKo global, dass die unterschiedlichen Strichlängen *nicht* für unterschiedliche Zeichen eingesetzt werden, anders als unsere aus der Norm und Historie abgeleitete Vermutung – und anders als es die Daten aus dem KoLaS-Korpus implizieren. Zu erklären ist das vermutlich durch den Produktionsprozess der horizontalen Striche.

Der Verwendung der horizontalen Striche auf formaler Ebene ist häufig nicht wirklich zu trauen. Die am häufigsten genutzten Schreibprogramme haben eine automatische Ersetzungsroutine, die einen Viertelgeviertstrich zwischen zwei Leerzeichen durch einen Halbgeviertstrich ersetzt, sobald das Wort nach dem zweiten Spatium abgeschlossen wird (Abbildung 4).

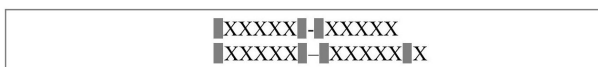


Abbildung 4: Automatisches Ersetzungsmuster beim Schreibprogramm MS Office Word: Steht ein Viertelgeviertstrich zwischen zwei Leerzeichen (Zeile 1) und wird die folgende Zeichenfolge ebenfalls mit einem Spatium abgeschlossen (Zeile 2), wird der Viertelgeviertstrich durch einen Halbgeviertstrich ersetzt.

Allerdings kann diese Ersetzung nur greifen, wenn das benötigte Zeichen von den Schreiber:innen als Gedankenstrich beabsichtigt ist, wenn also die Spatien gesetzt werden.

Vermutlich wird die automatische Ersetzung einen großen Einfluss auf die untersuchten Daten, insbesondere im DeReKo, haben. Dazu kommt, dass viele der Texte im Korpus vermutlich redigiert sind oder technischen Beschränkungen unterliegen könnten. Das gilt nicht im selben Maße für die Daten aus dem KoLaS-Korpus.

Die dort auffallend niedrige formale Fehlerquote mit Blick auf die horizontalen Striche liegt wahrscheinlich an der Unterstützung durch die automatische Ersetzung

der gängigen Schreibprogramme oder durch Rechtschreibkorrekturvorschläge (auch wenn nicht rekonstruiert werden kann, welches Programm – ob mit oder ohne automatische Ersetzung – eingesetzt wurde). Dieses Argument lässt sich dadurch stützen, dass mehr Divise als Gedankenstriche der Norm entsprechen. Wenn eine Normabweichung geschieht, dann also vor allem beim Gedankenstrich bzw. Halbgeviertstrich. Das lässt sich folgendermaßen interpretieren: Der Viertelgeviertstrich ist die unmarkierte Form eines horizontalen Strichs. Wird ein Strich gebraucht, wird der Viertelgeviertstrich gesetzt. Abweichungen vom Viertelgeviertstrich (nämlich der Halbgeviertstrich) werden vor allem durch die automatische Ersetzung vorgenommen. Diese ist aber auf Leerzeichen vor und nach dem Strich angewiesen und kann deshalb vom menschlichen Input in die Irre geführt werden – wenn etwa eine Schreiberin oder ein Schreiber Spatien setzt, die nicht der prototypischen Graphotaktik für diesen horizontalen Strich entsprechen. Deshalb ist die Anzahl der normgerechten Schreibungen beim Halbgeviertstrich geringer. Im KoLaS-Korpus finden sich auch Belege, bei denen genau diese automatische Ersetzung sichtbar wird:

- (10) a) Das Broca – Areal
- b) Nach dem Reiz – Reaktions- Prinzip wird beim Kind das Verhalten beibehalten bzw. ausgebaut, für welches es von seiner Bezugsperson Bestätigung und Belohnung bekommt.
- (11) Zu dieser Gruppe zählen verhältnismäßig viele Schulanfängerinnen und –anfänger mit Migrationshintergrund.
- (12) a) Kinder, die eine mehrsprachige Erziehung genießen, können Informationen von einer Sprache auf anderssprachige Kinder übertragen - sei es, um ihr Vokabular auszuweiten oder grammatische Strukturen besser zu verstehen.
- b) Zum Beispiel als Ratespiel - zwei Kinder verlassen den Raum, die anderen positionieren jedes Mal einen Hexenhut an einer anderen Stelle.

In (10) finden sich hier originalgetreu wiedergegebene Bindestrichschreibungen, in denen ein Viertelgeviertstrich ohne Spatien zu erwarten wäre. Da der Strich aber von Leerzeichen umgeben ist, hat vermutlich die automatische Ersetzung einen Halbgeviertstrich eingefügt. Es wurde also ein Bindestrich mit Spatien und als Halbgeviertstrich realisiert. In (11) verhält es sich anders: Hier müsste ein Viertelgeviertstrich stehen, es steht aber ein Halbgeviertstrich. Entweder ist er manuell gesetzt worden, oder durch Überarbeitungsmaßnahmen ist das nachfolgende Spatium entfernt worden, das die automatische Ersetzung ausgelöst hat. In jedem Fall scheint die Schreiberin die unterschiedliche Form nicht bemerkt zu haben oder war für die formalen Unterschiede nicht sensibilisiert. (12) zeigt schließlich Beispiele für Gedankenstriche, in denen zwar zwei Leerzeichen stehen, aber trotzdem ein Viertelgeviertstrich. Die automatische Ersetzung muss hier manuell korrigiert worden sein.⁵

5 Die Schreiber:innen dieser Fälle könnten auch mit Schreibprogrammen gearbeitet haben, die nicht über eine automatische Ersetzungsroutine verfügen oder sie deaktiviert haben.

Die automatische Ersetzung kann jedoch nicht für die gesetzten Spatien verantwortlich sein (ggf. aber eine automatische Rechtschreibprüfung). Aus den gesetzten Leerzeichen lässt sich also im Allgemeinen die Intention, mit der ein horizontaler Strich gesetzt wurde, ableiten. Es scheint mehr auf die Spatien anzukommen als auf die Länge des Strichs.

5.3 Korpusdaten zum (produktiven) Gebrauch des Gedankenstrichs in der Handschriftlichkeit

Doch wie sieht es in einem Korpus aus, in dem die automatische Ersetzung *nicht* greift? Ein solches Korpus könnte aufgebaut werden, indem Proband:innen Texte schreiben sollen, während im Schreibprogramm die automatische Ersetzung deaktiviert ist. Da die Schreiber:innen aber wahrscheinlich an die Ersetzung und an eine automatisierte Rechtschreibprüfung gewöhnt sein dürften, ist die Validität der so gewonnenen Daten eher fraglich. Eine andere Möglichkeit, die wir hier auch verfolgen, ist ein handschriftliches Korpus – beim Handschreiben gibt es eine automatische Ersetzung natürlich nicht. Dafür liegen Scans von handschriftlichen Abituraufsätzen vor, die auch das GraphVar-Korpus (Berg 2023) bilden. Sie wurden an einem niedersächsischen Gymnasium verfasst. Aus diesen Abituraufsätzen wurden zufällig 50 Texte von 2003 bis 2013 in den Fächern Deutsch, Biologie und Geschichte ausgewählt. Die 2.439 horizontalen Striche in diesen Scans wurden computergestützt millimetergenau vermessen. Da nicht feststellbar ist, ob die Scans in Originalgröße gescannt wurden oder leicht verkleinert bzw. vergrößert wurden, werden die gemessenen Werte z-transformiert. Die z-Transformation wird angewandt, um Werte, die mit unterschiedlichen Skalen gemessen wurden, vergleichbar zu machen (vgl. Bortz/Schuster 2010: 35–36). Der z-Wert ist die Anzahl der Standardabweichungen, um die der Ursprungswert vom Mittelwert abweicht. Wenn beispielsweise drei Striche 5 mm, 6 mm und 8 mm lang sind, beträgt der Mittelwert $\bar{x} = 6.33$ mm. Die Standardabweichung, also die durchschnittliche Abweichung, beträgt $sd = 1.53$ mm. Anstatt nun die absoluten Längen anzugeben (denn die sind ja aufgrund der möglicherweise unterschiedlichen Scangrößen nicht verlässlich), wird ihre Abweichung vom Mittelwert angegeben. Die Einheit dieser Abweichungen ist die Standardabweichung. Der 5 mm lange Strich ist beispielsweise -0.87 Standardabweichungen vom Mittelwert entfernt. Die z-Transformation hat den Vorteil, dass die individuelle Schriftweite keinen so großen Einfluss mehr auf die Länge der Striche hat.

Aus den gemessenen und transformierten Längen werden für die Gedankenstriche und die Bindestriche Mittelwerte gebildet (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: z-transformierte Mittelwerte der Divise und Gedankenstriche im handgeschriebenen Korpus

	durchschnittl. Länge (z-transformiert, in Standardabweichungen)
Bindestrich	-0,006
Gedankenstrich	0,460

Ein nahe bei 0 liegender Wert bedeutet einen geringen Unterschied zum Mittelwert der Striche; ein Wert von 1 bzw. -1 würde eine Abweichung um eine Standardabweichung nach oben bzw. unten bedeuten. Die Strichlängen unterscheiden sich also nur außerordentlich wenig; ein systematischer Unterschied ist nicht zu erkennen. Das zeigt auch ein t-Test ($t(2051) = 0.135$, $p > .89$). Die Unterschiede in den Längen der horizontalen Striche sind also statistisch nicht signifikant.⁶

Mit bloßem Auge ist zumeist ebenfalls nicht zu erkennen, um welchen Strich es sich handeln soll, s. Abbildung 5.

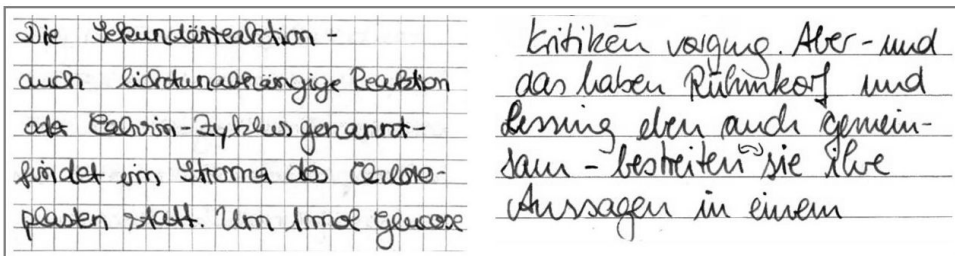


Abbildung 5: Binde- und Gedankenstriche in handgeschriebenen Texten (Quelle: GraphVar-Korpus)

6 Horizontale Striche und Spatien

In der Druckschrift werden Gedankenstrich und Divis also im Normalfall durch unterschiedliche Zeichen markiert. Das liegt aber möglicherweise häufig nicht an bewussten Entscheidungen der Schreiber:innen, sondern an einer automatischen Ersetzung. Diese Ersetzung hängt stark von Spatien vor und nach dem Strich sowie den umgebenden Wörtern ab. In der Handschrift werden Gedankenstrich und Divis nicht durch unterschiedliche Zeichen markiert⁷ (was nicht heißen soll, dass Gedankenstrich und Divis nicht durch den Kontext disambiguiert werden können).

Die Differenzierung der Gedanken- und Bindestriche durch unterschiedliche Formen ist zwar für eine Rekonstruktion des Interpunktionsystems relevant, vermag es aber nicht vollständig, auch den Gebrauch abzubilden: Wir sehen Gedankenstriche in Viertelgeviertstrichform als auch Halbgeviertstriche, die als Divise eingesetzt werden. In Handschriften ist die formale Distinktion zwischen Halb- und Viertelgeviertstrich schließlich obsolet. Das leitet über zur Frage, ob überhaupt unterschiedliche (i. S. v.

6 Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, darauf weist ein:e anonyme:r Gutachter:in zurecht hin, der Aspekt der Spatiensetzung in der Handschrift. Es könnte sein, dass die horizontalen Striche v. a. über die Spatiensetzung differenziert werden, was sich in distinkten Abständen der horizontalen Striche zum vorangehenden und/oder nachfolgenden Buchstaben zeigen würde (ähnlich haben wir ja oben auch für die Druckschrift argumentiert). Allerdings sind Zeichenabstände in Handschriften ohnehin sehr variabel (vgl. Reinken 2023: 47) und vom Handschrifttyp (verbunden, unverbunden, teilverbunden) abhängig. Eine Untersuchung der Abstände vor und nach horizontalen Strichen wäre also sehr interessant, kann hier jedoch aus methodischen Gründen nicht geleistet werden.

7 Eines der Gutachten merkt an, dass man die horizontalen Striche auch als komplexe Zeichen aus Strichlänge und Spatien sehen könnte. Das ist ein interessanter Gedanke, der zahlreiche Implikationen für das restliche Interpunktionsystem hat. Beispielsweise müsste die Unterscheidung zwischen Fillern und Klitika (Bredel 2008: 34) überdacht werden.

unterscheidbare) Zeichen für diese Funktionen notwendig sind. In seiner Untersuchung von WhatsApp-Chats und im schulischen Kontext handschriftlich produzierten Texten von 23 Hamburger Schüler:innen stellt Busch (2021: 365) ebenfalls einen formalen „Zusammenfall von Halb- als auch Viertelgeviertstrich aufgrund ihrer technisch-medialen Repertoires“ fest. Damit ist gemeint, dass der Halbgeviertstrich zum Zeitpunkt von Buschs Datenerhebung auf Android- und iOS-Standardtastaturen nur mit einem Mehraufwand zu produzieren war. Das entspricht den Beobachtungen, die wir oben für Online-Zeitungskorpora gemacht haben.

Betrachten wir diesen Befund aus einer übergeordneten Perspektive. Dazu noch einmal Bredels Beschreibung der Unterschiede zwischen Binde- und Gedankenstrich:

Der Unterschied zwischen den Divis- und den [...] Gedankenstrichvorkommen ist die Bezugsebene: Reguliert der Divis Anomalien von Buchstabenfolgen in Bezug auf ihre Eigenschaft als lexikalisches und syntaktisches Wort, organisiert der Gedankenstrich Abweichungen von Schriftwortfolgen in Bezug auf ihre Eigenschaft als Texteinheit (in der Regel ein Satz) und als Diskurseinheit. (Bredel 2008: 79)

Die gemeinsame Funktion der horizontalen Striche ist die eines Anomalieanzeigers. Die Unterschiede liegen im Skopus: Der Gedankenstrich operiert auf syntaktisch-textueller Ebene, das Divis auf lexikalisch-syntaktischer Ebene. Beide Striche werden zumindest in den untersuchten Handschriften in ihrer Länge nicht voneinander unterschieden. In Druckschriften ist die Unterscheidung der Länge oft sekundär.

Anders ist das in der Graphotaktik: Gedankenstriche haben Spatien, Bindestriche nicht. Möglicherweise zeigen also vor allem die Spatien den Skopus des Zeichens an. Das zeigt sich auch in der internen Differenzierung der Bindestriche. Je mehr Spatien bei einem horizontalen Strich stehen, desto größer werden seine Bezugsebenen. Der Skopus wechselt von der Wort- zur Textebene. Trennstriche stehen ohne Spatien, sie beziehen sich auf sublexikalische Einheiten, die mehr oder weniger zufällig an einem Zeilenende getrennt werden. Bindestriche verbinden Wörter oder Wortbestandteile miteinander. Ergänzungsstriche operieren auf einer syntagmatischen Ebene. Dieser Wechsel von einer sublexikalischen bzw. lexikalischen Ebene zu einer eher syntaktischen Ebene wird mit einem zusätzlichen Spatium markiert. Der Gedankenstrich schließlich hat zwei Spatien und markiert Texteinheiten.

Tabelle 5: Spatienanzahl und Skopusbereich der horizontalen Striche

Trennstrich	0 Spatien	(sub-)lexikalische Einheiten
Bindestrich	0 Spatien	Wort/Syntagma
Ergänzungsstrich	1 Spatium	Syntagma
Gedankenstrich	2 Spatien	Texteinheiten

7 Didaktische Schlussfolgerungen

Nimmt man an (und das ist natürlich erstmal nur eine These), dass es ein Ziel des schulischen Unterrichts ist, eine umfassende Interpunktionskompetenz⁸ zu vermitteln, dann folgt aus den bisher präsentierten Daten die Notwendigkeit eines didaktischen Umgangs auch mit dem Gedankenstrich. In diesem Sinne formuliert Wielenberg (2020a: 49) pointiert: „Das Deutsche hat zwölf Interpunktionszeichen [...]; es ist daher nur logisch, dass auch zwölf Interpunktionszeichen zum Lerngegenstand gehören“. Nun ist „Vollständigkeit“ natürlich (insbesondere mit Blick auf didaktische Reduktion) kein Wert an sich, sondern eine wie auch immer konkret ausgestaltete Fokussierung gezwungenermaßen Teil didaktischer Überlegungen. Welche Gründe könnte es also geben, den Gedankenstrich (bzw. gleichsam andere z. T. wenig berücksichtigte Interpunktionszeichen) trotzdem in den schulischen Unterricht zu integrieren?

Zur Ontogenese des Gedankenstrichgebrauchs liegen bisher u. W. keine empirischen Erkenntnisse vor. Wann und in welchen Kontexten Schreiber:innen damit beginnen, Gedankenstriche zu setzen, kann als ungeklärt gelten. In den wenigen existierenden Studien zum produktiven Interpunktionsgebrauch von Grundschüler:innen taucht das Zeichen in der Regel nicht auf (vgl. z. B. Franke 2011). Die Produktion von Gedankenstrichen erfolgt also vermutlich erst im Laufe der Sekundarstufe I – was aber nichts über die Rezeption des Gedankenstrichs aussagt. In Abiturklausuren hingegen ist beobachtet worden, dass die Schreibenden den Gedankenstrich setzen, wenn auch in eher geringem Umfang (vgl. Berg/Romstadt 2021). Die Rezeption des Gedankenstrichs dürfte aber im Allgemeinen schon der Produktion vorausgehen.

Die schulische Antwort auf das Phänomen Gedankenstrich kann in curricularen Vorgaben rekonstruiert werden. Nachdem in der Grundschule die sogenannten „Satzschlusszeichen“ (z. B. Kerncurriculum Niedersachsen Deutsch Grundschule 2017: 24) vermittelt werden, steht bis zum Ende der Sek. I das Komma im Fokus schulischer Vermittlung. Inwiefern darüber hinaus die weiteren Interpunktionszeichen in den Lehrplänen der 16 Bundesländer auftreten, ist unterschiedlich. Der Gedankenstrich wird als Lerngegenstand nur in sechs von ihnen überhaupt explizit aufgeführt. Findet man ihn im Lehrplan, dann insbesondere für die Jahrgänge 8–10 des Gymnasiums, so u. a. in Sachsen-Anhalt, Sachsen, dem Saarland und Niedersachsen; in Baden-Württemberg wird der Gedankenstrich als Lerngegenstand für die Schüler:innen der Sek. I auf Erweiterungsniveau genannt. Verortet ist der Gedankenstrich in den Lehrplänen im Kompetenzbereich „Richtig schreiben“; eine mögliche Funktion für Leser:innen wird nicht aufgegriffen. Es geht also vor allem um die Normgerechtigkeit bei der Textproduktion. Die Anforderungen an die Schüler:innen sind dabei recht offen gehalten:

8 Unter Interpunktionskompetenz verstehen wir hier mit Wielenberg (2020a: 48) die „Fähigkeiten [...], das Inventar der Interpunktion zielsprachennah in automatisierter wie in reflektierter Form zu nutzen.“

- (13) a) Die SuS kennen „die Regeln der Interpunktion (Semikolon und Gedankenstrich, Klammersetzung)“ (Fachlehrplan Gymnasium Sachsen-Anhalt 2022: 39)
- b) „Die Schülerinnen und Schüler beherrschen [am Ende des Schuljahrgang 10] die Zeichensetzung und nutzen Doppelpunkt, Semikolon, Gedankenstrich und Klammer als weitere Satzzeichen“ (Kerncurriculum Niedersachsen 2015: 30)

Ein spezifischer Kontext für den Gedankenstrich wird lediglich im Lehrplan Baden-Württembergs genannt: Die Schüler:innen der Sekundarstufe I sollen lernen, „Parenthesen durch Komma oder Gedankenstrich ab[zu]trennen“ (Lehrplan Baden-Württemberg 2016: 61).

Konkretere Indizien zur schulischen Vermittlung des Gedankenstrichs können aus Schulbüchern abgeleitet werden.⁹ In verschiedenen Ausgaben von *Deutschbuch* des 8. Jahrgangs etwa wird der Gedankenstrich zur Markierung von Ankündigungen bei etwas Unerwartetem oder von Zusätzen und Nachträgen gesetzt:

(14) Der Gedankenstrich

- Der Gedankenstrich wird häufig dort verwendet, wo man in der gesprochenen Sprache eine deutliche Pause macht.
- Ein Gedankenstrich kann etwas Unerwartetes oder Überraschendes ankündigen, z. B.: *Spinnennetze erscheinen zerbrechlich – ein großer Irrtum.*
- Ein Gedankenstrich kann Zusätze oder Nachträge vom übrigen Text abgrenzen, z. B.: *Spinnennetze – gebaut aus Eiweißfäden – sind extrem reißfest.*
- TIPP: Oft kann man anstelle des Gedankenstrichs auch andere Satzzeichen wie Kommas, Klammern oder einen Doppelpunkt setzen.

Deutschbuch 8 (2021: 330)

Außerdem kann der Gedankenstrich laut *Deutschbuch* gesetzt werden, wo Sprecher:innen eine Pause machen. Damit wird auf einen Kontext referiert, der zwar nicht in den Amtlichen Regeln für den Gedankenstrich genannt wird, jedoch Teil seiner Historiogenese ist (s. Kap. 2).

Der Gedankenstrich wird im Merkkasten als Alternative zu anderen Zeichen genannt. Für welche Zeichen und in welchen Kontexten er eine Alternative darstellt, wird zwar nicht im Merkkasten, aber in einer Übung ausgeführt: „Prüft, an welchen Stellen der Gedankenstrich durch andere Satzzeichen, z. B. Kommas, Klammern oder einen Doppelpunkt, ersetzt werden kann“ (ebd.). Ob für Interpunktionszeichen im Allgemeinen und den Gedankenstrich im Einzelnen eine spezifische (lesesteuernde) Funktion vorliegt, soll danach diskutiert werden, s. (15).

⁹ Gleichzeitig muss hier angemerkt werden, dass Schulbücher letztlich nur ein erstes Indiz zur schulischen Vermittlung sein können. Ein reiner Blick in Schulbücher ist deshalb immer nur ausschnittshaft und vermag es nicht, das Gesamtkonzept Unterricht angemessen abzubilden, u. a. weil (zu) wenig darüber bekannt ist, wie Lehrer:innen mit Schulbüchern umgehen und diese in konkreten Unterrichtssituationen einsetzen.

(15) Prüft anhand der folgenden Sätze, ob es für das Lesen einen Unterschied macht, welche Satzzeichen – Gedankenstriche, Klammern oder Kommas – verwendet werden:

- Besondere Sinnesorgane – Sensoren an den Spinnenbeinen – erfassen feinste Vibrationen.
- Besondere Sinnesorgane (Sensoren an den Spinnenbeinen) erfassen feinste Vibrationen.
- Besondere Sinnesorgane, Sensoren an den Spinnenbeinen, erfassen feinste Vibrationen.

Deutschbuch 8 (2021: 330)

In der für Baden-Württemberg zugelassenen Ausgabe von *Doppel-Klick* 5 wird der Gedankenstrich gemeinsam mit den Klammern als Alternative zum Komma bei der Markierung von Parenthesen eingeführt:

(16) Im Trainingstext sind Einschübe durch Gedankenstriche und Klammern – statt mit Kommas – abgetrennt. Mit Gedankenstrichen oder Klammern kann die Gliederung eines Satzes stärker gekennzeichnet werden.

(Doppel-Klick 5 2019: 235)

In den sechs von uns exemplarisch durchgesehenen Schulbuchreihen wird der Gedankenstrich selten explizit behandelt. Das *Deutschbuch* sowie *Doppel-Klick* bilden eine Ausnahme, im Großteil der Lehrwerke wie *P.A.U.L. D.*, *D eins*, *D wie Deutsch* oder *Praxis Sprache* wird das Zeichen als Lerngegenstand nicht aufbereitet. Eine Vermittlung des Zeichens – sofern laut Lehrplan vorgesehen – müsste dann von der Lehrkraft anhand von eigens erstellten oder recherchierten Materialien erfolgen.

Nun kann man mit Recht fragen, ob diese weitgehende bildungspolitische Nichtbeschäftigung mit dem Gedankenstrich nicht angemessen ist. Die sehr offenen Formulierungen in den AR, den Lehrplänen und den exemplarisch betrachteten Lehrwerken deuten schon darauf hin, dass insgesamt nur wenige konkrete Beschränkungen zum Gebrauch des Gedankenstrichs gemacht werden; spezifische Kontexte, in denen ein Gedankenstrich zu setzen ist, werden als solche nicht benannt und es erscheint auch vor dem Hintergrund der offenen Formulierungen in den Amtlichen Regeln nicht ohne Weiteres möglich, einen Gedankenstrich-Fehler zu produzieren. Im Zweifelsfall-Duden heißt es im Eintrag des Gedankenstrichs deshalb auch konsequent, er sei ein Zeichen, das „man verwenden kann, aber nicht verwenden muss“ (Duden 2016: 350). Seine sehr geringe Fehleranfälligkeit (auf funktionaler Ebene) ist möglicherweise ein Grund dafür, warum der Gedankenstrich in der bisherigen Interpunktionsdidaktik und insbesondere in der schulischen Vermittlung allenfalls eine Nebenrolle spielt (vgl. Betzel/Droll 2020: 110).

Allerdings liegt gerade in der gegenseitigen Austauschbarkeit von Gedankenstrich und anderen Zeichen wie Klammern und Komma ein Argument für seine Behandlung im Deutschunterricht. Berg/Romstadt (2021) beobachten, dass der Gebrauch von Gedankenstrichen in Abiturklausuren in den letzten 70 Jahren stetig abgenommen hat. Gleichzeitig nimmt die Zahl an Kommafehlern tendenziell zu. Das könnte möglicher-

weise damit zusammenhängen, dass der Schwund von Gedankenstrichen (und anderen kommunikativen sowie defektanzeigenden Interpunktionszeichen) eine „funktionale Mehrbelastung“ (Berg/Romstadt 2021: 217) für das Komma bedeutet und es durch diese Mehrbelastung fehleranfälliger wird. Eine Thematisierung des Gedankenstrichs könnte nun diese Mehrbelastung des Kommas möglicherweise abschwächen. Dazu Bredel (2024: 287):

Befunde wie die von Berg/Romstadt (2021) könnten Lehrer und Lehrerinnen dazu ermutigen, gerade in den weiterführenden Schulen nicht nur am Komma, sondern auch an den weitgehend vernachlässigten Zeichen zu arbeiten und den Schülern und Schülerinnen damit die Möglichkeit zu geben, eine umfassende Interpunktionskompetenz aufzubauen. Besonders lohnenswert wäre die Arbeit an Zeichen, die häufig gute, manchmal auch bessere Alternativen zum Komma sind, etwa der Gedankenstrich [...].

Wir argumentieren im Folgenden dafür, dass der Gedankenstrich ein für den Unterricht spannendes, wenn nicht gar notwendiges Interpunktionszeichen ist, da er einerseits das Zusammenspiel verschiedener Textelemente unterstützt, andererseits aber auch sprachlich-stilistische Variationsmöglichkeiten (u. a. zwischen verschiedenen Interpunktionszeichen) bietet. Das soll anhand von fünf Thesen ausgeführt werden. Diese sind notwendigerweise explorativ und bedürfen einer späteren Überprüfung. Wir halten sie jedoch, ausgehend von unseren dargestellten Überlegungen, für plausibel:

Gedankenstriche können als Fenster zu Funktionspotentialen des Interpunktionsystems wirken

Wenn es ein Ziel des schulischen Deutschunterrichts ist, den Lerngegenstand „Interpunktion“ zu vermitteln, dann müssen Schüler:innen auch Gelegenheit erhalten, die funktionalen Möglichkeiten des Interpunktionsystems auch zu erfahren und zu erproben. Eine solche Erprobung könnte etwa in der späten Sekundarstufe I im Rahmen eines Unterrichtsprojekts zum Zusammenwirken verschiedener Interpunktionszeichen geschehen.

Der Gedankenstrich konkurriert mit anderen Interpunktionszeichen. Das ist deshalb spannend, weil diese Konkurrenz einen guten Blick auf die sehr feinen Unterschiede der Interpunktionszeichen ermöglicht und ihre z. T. spezielle kommunikative und textstrukturierende Wirkung illustriert. Solche Aspekte des Zeichengebrauchs wurden in der linguistischen Fachliteratur verschiedentlich diskutiert (vgl. u. a. Bredel 2008; Fuhrhop/Schreiber 2015) und haben sogar Eingang in die Amtlichen Regeln gefunden (s. o.).

Besonders eindrücklich sind in diesem Kontext Einschübe/Parenthesen, in denen Schreibende systematisch die Wahl zwischen Komma, Gedankenstrich und Klammern haben.

- (17) a) Die Gräfin beginnt daraufhin – von ihrem Plan bestens überzeugt – Marie dazu zu drängen, dem zuzustimmen.
b) Die Gräfin beginnt daraufhin, von ihrem Plan bestens überzeugt, Marie dazu zu drängen, dem zuzustimmen.
c) Die Gräfin beginnt daraufhin (von ihrem Plan bestens überzeugt) Marie dazu zu drängen, dem zuzustimmen.

Fuhrhop/Schreiber (2015: 48) bemerken zu (17a–c): „Die Linearität des Satzes wird unterbrochen, der weitere Verlauf wird zweigleisig; das Interpunktionszeichen ist die Weiche“. Dabei sind die verfügbaren Varianten der Weichenstellung nicht äquivalent. Kommas wie in (17b) markieren „nur“ allgemein die syntaktische Bruchstelle, die mit dem Einschub einhergeht. Klammern und Gedankenstriche reichern diese Information zusätzlich noch mit kommunikativen Informationen an: Die Klammern eröffnen einen Nebendiskurs; der Gedankenstrich bewirkt, dass die eingeschobenen Einheiten unter anderem Fokus verarbeitet werden. Fügt man in eigene Texte einen Einschub ein, ist es also kommunikativ wichtig, „wie – sprich mit welchem Interpunktionszeichen – er eingebaut wird“ (Fuhrhop/Schreiber 2015: 48). Das gilt andersherum auch für die Lesendenperspektive. Um Strukturen wie (17a–c) angemessen interpretieren und nutzen zu können, muss man über Sprachbewusstheit verfügen. Ein didaktischer Vorschlag hierzu liegt bei Fuhrhop/Schreiber (2015) vor. In diesem Modell sollen Schüler:innen in verschiedenen Aphorismen von Georg Christoph Lichtenberg Einschübe erkennen und mit Kommas, Klammern oder Gedankenstrichen markieren. Anschließend sollen sie vorgegebene Einschübe in vorgegebene Sätze einbauen und wieder mit Kommas, Klammern oder Gedankenstrichen markieren. Ihnen werden anschließend Sätze präsentiert, in denen der Einschub nicht syntaktisch erkennbar ist, sondern nur anhand der Interpunktionszeichen. In jedem der Schritte wird diskutiert, welche Nuancen sich durch die Wahl des Interpunktionszeichens ergeben. Das ermöglicht unmittelbare Anknüpfungspunkte an eine rezeptiv orientierte Interpunktionsdidaktik (s. u.).

Der Gedankenstrich ermöglicht die Betrachtung von sprachhistorischen Entwicklungen im Orthographieunterricht

In den Lehrplänen sind sprachgeschichtliche und sprachwandelbezogene Lernziele und Kompetenzen verankert (vgl. Böhnert 2017), um dadurch „ausgewählte Veränderungen des Sprachgebrauchs [zu] erfassen“ (Lehrplan Thüringen 2019: 25). Ein entsprechendes Förderziel im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ist „die Fähigkeit, das gegenwartssprachlich Vertraute aus der Distanz zu betrachten und somit als historisch Gewordenes wahrzunehmen“ (Böhnert 2017: 274). Die Schüler:innen sollen das Gegenwartsdeutsche nicht als statisches Konstrukt wahrnehmen, sondern als einen Zwischenschritt im Sprachwandel.

Demnach fördern, so argumentieren Böhnert/Lemke/Nowak (2022: 16), die „Kenntnisse älterer Sprachzustände die Sprachhandlungskompetenz von Schüler:innen, wenn diese nicht als vom Nhd. klar abgegrenzte „andere“ Sprache(n), sondern vielmehr als Vorstufe(n) zum gegenwärtigen Sprachgebrauch betrachtet werden.“ Im

Unterricht kann diese Alterität unterschiedlicher Sprachstufen als Ausgangspunkt dienen, um Ähnliches oder Gemeinsames zwischen ihnen zu erarbeiten. Auch das Inventar der Interpunktionszeichen ist, wie in Kapitel 2 skizziert wurde, historisch gewachsen. Wird der Gedankenstrich (oder allgemeiner die Interpunktion) in historischen Texten in den Unterricht integriert, eröffnet das ein Irritationspotential für Schüler:innen – und dadurch Gesprächsanlässe zur Reflexion und Rekonstruktion des eigenen Gedankenstrichgebrauchs (s. u.). Der Gedankenstrich ist hier möglicherweise vor allem deshalb so gut als Reflexionsanlass geeignet, weil er eben nicht nur historisch, sondern auch synchron auffällig ist und deshalb eine Verknüpfung von sprachgeschichtlichen und alltagsbezogenen Fragestellungen ermöglichen kann.

Der Gedankenstrich zeigt Registerspezifität

Der Gebrauch des Gedankenstrichs ist registerspezifisch: Sowohl seine *funktionalen* Kontexte als auch seine *Form* können sich nach Textsorte und nach Medium unterscheiden. Busch (2021) zeigt das für die Unterscheidung zwischen WhatsApp-Chats und schulischen Texten und auch die historische Sprachwissenschaft hat registerspezifische Gebräuche des Zeichens herausgestellt: Der Überblick über die Historiogenese des Gedankenstrichs zeigt, dass sich sein Gebrauch in Texten sowohl historisch als auch aktuell nach Register unterscheidet: Während er früher in Sachtexten zur Markierung von Parenthesen, Themenwechseln und Ankündigungen verwendet wird, markiert er in literarischen Texten darüber hinaus Sprecherwechsel, Pausen und Redeabbrüche (vgl. Deepen 2023). Jedoch erschöpft sich seine Verwendung darin nicht, jedenfalls nicht in literarischen Texten. Vielmehr kann sein Gebrauch durch kulturelle Strömungen beeinflusst sein oder auch geprägt sein durch „beachtliche künstlerische Freiheitsgrade“ (Nebrig/Spoerhase 2012: 11). Dass es für den Gebrauch des Gedankenstrichs in literarischen Texten relevant erscheint, „auch außersprachliche Einflussfaktoren der Interpunktion [...], so beispielsweise [den] Textproduktionsprozess sowie die Rezeptionsbedingungen geschriebener und gedruckter Texte“ zu berücksichtigen (Lemke 2020: 302) sowie die Textgattung an sich bei der Erschließung des Gebrauchs einzubeziehen, zeigt u. a. seine Verwendung in Dramen und ihren Figurenreden. Verwendungen wie die in (3b) und (3c) lassen sich allein mithilfe der synchronen Norm nicht hinreichend interpretieren, da der Gedankenstrich hier nicht seine heutige Funktion der Markierung des Fokuswechsels einnimmt. Weil Dramentexte anders als Lyrik und Prosa für die theatralische Rezeption verschriftlicht werden, wurden Gedankenstriche als Vortragsanweisungen für Schauspieler:innen zur „angemessenen sprachlichen Realisierung“ (Nebrig/Spoerhase 2012: 12) bzw. als „Regieanweisung“ (Kunitz 1979: 100) verwendet, um z. B. ein Nachdenken oder ein Suchen nach den geeigneten Worten in den Text zu setzen. Zwar bemerkt noch Pasley (1981: 474): „Wer sich als Literaturwissenschaftler mit Satzzeichen befaßt, gerät leicht in den Ruf der Pedanterie“, mittlerweile ist allerdings das literarisch-ästhetische Potential von Interpunktionszeichen wiederholt hervorgehoben worden (vgl. etwa bei Milevski 2017, Nehrlich 2012, Wiethölter 2011 allein für die Gedankenstriche Heinrich von Kleists). Der Gebrauch des Gedankenstrichs in literarischen Texten eröffnet Interpretationspotentiale und

bietet Anlässe zur Reflexion über den Zeichengebrauch von Schreiber:innen und die Interpretation dieses Gebrauchs durch die Leser:innen und somit eine Möglichkeit, den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* in den Literaturunterricht zu integrieren. Analog bieten sich aus synchroner Perspektive Sprachbetrachtungsanlässe mit Blick z. B. auf Registerunterschiede zwischen textorientiertem und interaktionsorientiertem Schreiben. So stellt Busch (2021) etwa fest, dass der Gedankenstrich bei WhatsApp sehr viel seltener verwendet wird als in schulischen Texten.

Der Gedankenstrich ist ein Anlass für Reflexionen über das Sprachsystem

Die Fähigkeit, Interpunktionszeichen beim Lesen als Strukturierungshilfe zu nutzen, ist eine Teilkompetenz allgemeiner Lesekompetenz sowie der Interpunktionskompetenz (vgl. Hüttemann 2021) und muss durch spezifische Lernangebote gefördert werden. Für den Gedankenstrich kann unter anderem – wie im vorherigen Absatz beschrieben – die Rezeption sowohl historischer als auch zeitgenössischer Literatur im Unterricht als Anlass sogenannter literaturbasierter Interpunktionsgespräche (vgl. Esslinger 2014) dienen, in denen der Gebrauch des Zeichens als Ausgangspunkt für Reflexionen dient. An dieser Stelle wird eine Schnittmenge zwischen graphematischem Lernen auf der einen Seite und literarischem Lernen auf der anderen Seite geschaffen. Diese Reflexionsanlässe sind selbstverständlich nicht auf literarische Texte beschränkt, vielmehr können jegliche Texte (Schülertexte, Sachtexte usw.) zum Reflexionsgegenstand werden. Für verschiedene Interpunktionszeichen, insbesondere das Komma, wird vorgeschlagen, Sätze zum Ausgangspunkt interpunktionsbezogener Reflexionen zu machen, die sich nur in Bezug auf die Interpunktion unterscheiden. Für den Gedankenstrich könnten das u. a. eben solche Fälle wie in (17) sein. Dabei geht es nicht darum, den Gedankenstrich in den alleinigen Fokus zu setzen, sondern vielmehr darum, das mehrfach betonte vielseitige Spektrum der Interpunktionszeichen in den (Interpunktions-) Unterricht einzubinden, um durch Verwendungen des Gedankenstrichs Verwendungs- und Ausdrucksmöglichkeiten von Interpunktion abseits des Kommas kennenzulernen und die Funktion u. a. des Gedankenstrichs durch den direkten Vergleich mit den anderen Zeichen zu erarbeiten. Zum einen gewinnen die Schüler:innen „Einsichten qua Reflexion“ (Wielenberg 2020b: 209), indem ihre Muster- und Regelbildung über den Gebrauch des Zeichens ohne deklaratives Wissen verlaufen kann. Zum anderen kann die im Unterricht geleistete Reflexion über das Zeichen bei der Rezeption bzw. dem Verständnis des jeweiligen Textes helfen. Allerdings fehlen noch geeignete Unterrichtsmodelle, die speziell den Gedankenstrich berücksichtigen – sie gilt es zu entwickeln und zu evaluieren.

Durch die zunehmende digitale Textproduktion wird die formale Unterscheidung von Gedankenstrich und Divis wichtiger

Der bestimmende Schreibmodus im Unterricht ist nach wie vor die Handschrift. In der Handschrift werden beide Zeichen formal allerdings nicht unterschieden. Das ist im digitalen Schreiben nicht in gleichem Umfang der Fall. Hier gibt es eine formale Unterscheidung der Zeichen (Halbgeviertstrich für Gedankenstriche, Viertelgeviertstrich für

Divise). Diese formale Unterscheidung kommt durch automatische Ersetzungsroutinen zustande; sie dürfte meistens nicht bewusst geschehen. Dadurch kommt es zu Normverstößen auf der formalen Ebene, wenn eine unerwünschte automatische Änderung geschieht oder wenn die Spatien nachträglich geändert werden. Eine moderne Interpunktionsdidaktik sollte diese Unterschiede thematisieren. Das kann zum Beispiel durch ein entdeckendes bzw. beobachtendes Verfahren geschehen, etwa indem digitale Texte produziert werden sollen, die Gedankenstriche und Divise elizitieren. Dabei sollen die Schüler:innen darauf achten, was beim Tippen an diesen Zeichen geschieht. Ausgehend von der Beobachtung, dass der Strich manchmal ersetzt wird und manchmal nicht, können Regularitäten abgeleitet werden, unter welchen Umständen diese Ersetzung erfolgt. So können die unterschiedlichen Formen bewusst gemacht werden, die dann wiederum auf die unterschiedlichen Funktionen bezogen werden können.

8 Fazit – zur Didaktik des Gedankenstrichs

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Beobachtung, dass der Gedankenstrich sowohl in der Norm als auch in Lehrplänen als auch in Lehrwerken als auch in sprachwissenschaftlichen oder -didaktischen Publikationen häufig nicht explizit oder nur in isolierten Kontexten thematisiert wird. Ein allgemeiner Überblick über die Funktionspotentiale dieses Interpunktionszeichens kann so nicht gewonnen werden – wenngleich dies Teil allgemeiner Interpunktionskompetenz ist. Man kann natürlich mit Recht fragen, ob das überhaupt problematisch ist. Schüler:innen setzen auch unter den aktuellen Umständen Gedankenstriche (vgl. Berg/Romstadt 2021) und es ist nicht bekannt, dass sie bei der Rezeption geschriebener Texte zu Problemen führen.

Wir haben in diesem Beitrag dennoch gezeigt, dass eine didaktische Beschäftigung mit dem Gedankenstrich sinnvoll sein kann – und zwar nicht nur, um einen tatsächlich umfassenden Blick auf das Interpunktionsystem des Deutschen zu werfen, sondern auch, weil sich daraus verschiedene Potentiale ergeben. Diese Thematisierung im Deutschunterricht ist mit Blick auf die Lehrpläne (s. o.) vermutlich vor allem in der späteren Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II angesiedelt.

Grundlage unserer Argumentation insgesamt war die Annahme, dass erstens der Gedankenstrich ein fester Bestandteil des Interpunktionsinventars des Deutschen ist und dass es zweitens dezidiertes schulisches Lernziel ist, Schüler:innen sowohl produktiv als auch rezeptiv zu kompetenten Interpungierenden zu machen. Die aktuelle schulische Interpunktionsdidaktik versucht dies weitestgehend mit Fokus auf bestimmte Zeichen, aus Produktionsperspektive und mit Blick auf Fehler (vgl. Bredel 2016, 2024). Das ist – zu Recht – wiederholt kritisiert worden. Zielführender erscheint vielmehr eine systemorientierte, homogene Interpunktionsdidaktik, die Produktion und Rezeption gleichermaßen einen hohen Stellenwert zuspricht. Bredel (2024: 293) benennt das als „ideale [...] Interpunktionsdidaktik“. Die Grundidee ist, dass es sich positiv auch auf den Gebrauch von bisher fehleranfälligen Einzelzeichen auswirkt, wenn Schüler:innen ein

homogenes, differenziertes Gesamtinventar mit Formen und Funktionen von Interpunktionszeichen vermittelt wird. Notwendig hierfür ist Sprachbetrachtung und Sprachreflexion. Und genau an dieser Stelle tritt dann der Gedankenstrich auf den Plan. Er bietet, das haben wir thesenhaft gezeigt, vielfältige Anknüpfungspunkte auf verschiedenen sprachlichen Ebenen und zu anderen Zeichen im Interpunktionsystem und ist damit aus didaktischer Perspektive ein besonders geeigneter Reflexionsgegenstand.

Das betrifft zum einen die Form des Zeichens an sich (ein Aspekt, der bisher auch linguistisch häufig unberücksichtigt bleibt) sowie zum anderen seine Funktion. Das ist zum Beispiel in der Verschränkung der formalen Analyse des Interpunktionszeichens und seiner Graphotaktik erkennbar, insbesondere im digitalen Schreiben. Möglicherweise könnten Divis und Gedankenstrich damit formal vor allem im Kontext der Leerzeichensetzung diskutiert werden, was, wie wir gezeigt haben, durchaus auch funktional interpretierbar ist. Mit diesen Beobachtungen einher geht zudem die auffällige Setzung dieses Zeichens in literarischen Texten. Auch seine historische Entwicklung kann wichtige und interessante Einblicke in das gegenwärtige System zur Verfügung stellen. Nicht zuletzt bietet der Gedankenstrich eine eingängige Möglichkeit, die Wirkung der Interpunktion auf die Lesenden zu thematisieren – gerade in Kontexten, in denen verschiedene Zeichen normgerechte Alternativen sind. Viele unserer Überlegungen sind notwendigerweise explorativ und deuten nur an, in welcher Art und Weise der Gedankenstrich ein größeres Gewicht innerhalb der Interpunktionsdidaktik erhalten könnte. Weitere Studien in diesem Feld könnten klären, welche Ansätze erfolgversprechender sind und welche Aspekte eher in den Hintergrund treten.

Literatur

- Adelung, J. C. (1790): Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie. 2. verm. und verb. Aufl. Leipzig: Weygand.
- Amtliche Regeln (AR) (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. http://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2022)
- Amtliche Regeln (AR) (2024): Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr_Amtliches-Regelwerk_2024.pdf (letzter Zugriff: 04.07.2024)
- Berg, K. (2023): GraphVar. Das Klausurenkorpus. <https://graphvar.uni-bonn.de> (letzter Zugriff: 21.02.2023)
- Berg, K./Romstadt, J. (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt, S. 205–236.

- Betzel, D./Droll, H. (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553290>
- Böhnert, K. (2017): Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt am Main: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11173>
- Böhnert, K./Lemke, I./Nowak, J. (2022): Aus alt mach neu. Was Sprachgeschichte für die Schule leisten kann. Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 13/1, S. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2022-0003>
- Böhringer, J./Bühler, P./Schlaich, P./Sinner, D. (2014): Kompendium der Mediengestaltung. Bd. I: Konzeption und Gestaltung. 6. Aufl. Berlin u. a.: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54581-8>
- Bortz, J./Schuster, C. (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u. a.: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bredel, U. (2002): The dash in German. In: Neef, M./Neijt, A./Sproat, R. (Hrsg.): The relation of writing to spoken language. Tübingen: De Gruyter, S. 131–146. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110918601.131>
- Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- Bredel, U. (2016): Interpunktion: System und Erwerb. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 18–51.
- Bredel, U. (2020): Interpunktion. 2., durchges. und aktual. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bredel, U. (2024): Das Schriftsystem des Deutschen. Graphetik · Graphematik · Orthographie · Erwerb. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Bühler, P./Schlaich, P./Sinner, D. (2017): Typografie. Schrifttechnologie – Typografische Gestaltung – Lesbarkeit. Berlin: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53912-5>
- Busch, F. (2021): Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen. Berlin u. a.: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110728835>
- Deepen, L. (2023): Die diachrone Entwicklung des Gedankenstrichs vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 145/3, S. 365–413. DOI: <https://doi.org/10.1515/bgsl-2023-0024>
- Doll, A./Lang, K./Zander, T. (2019): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 5. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.
- Duden (2016): Duden. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Band 9. Richtiges und gutes Deutsch. 8. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Esslinger, G. (2014): Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Studie zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forssman, F./de Jong, R. (2021): Detailtypografie. 8. Aufl. Mainz: Schmidt.

- Franke, M. (2011): Interpunktionserwerb in der Grundschule. Eine Längsstudie. Masterarbeit: Universität Oldenburg. https://uol.de/f/3/inst/germanistik/personen/nanna.fuhrhop/Franke_Interpunktionserwerb_in_der_Grundschule.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2021)
- Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen können. *Praxis Deutsch* 254, S. 48–53.
- Glück, H. (2016): Interpunktion. In: Glück, H./Rödel, M. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 306. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05486-9>
- Goethe, J. W. v. (1765): Brief Nr. 9 an Cornelia vom 06.12.1765. In: Goethe, J. W. v.: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche, Abt. II, Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goethe, J. W. v. (1997): *Die Leiden des jungen Werther*. Leipzig: DTV. (Original erschienen 1774)
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kesper, M./Schallenberg, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthografieerwerbs*. Wien: Lemberger. S. 22–36.
- IDS (2022): *Deutsches Referenzkorpus/Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2022-I* (Release vom 08.03.2022). Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.
- Kirchhoff, F. (2017): *Von der Virgel zum Komma. Die Entwicklung der Interpunktion im Deutschen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Klein, W. P./Grund, M. (1997): Die Geschichte der Auslassungspunkte. Zur Entstehung, Form und Funktion der deutschen Interpunktion. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 25/1, S. 24–44. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfgl.1997.25.1.24>
- Kleist, H. v. (1941): *Der zerbrochne Krug. Eine Nachbildung der Handschrift*. Weimar: Gesellschaft der Bibliophilen e.V. (Original erschienen 1811)
- Knorr, D./Andresen, M. (2017): *Commented Learner Corpus Academic Writing (KoLaS)*. Hamburger Zentrum für Sprachkorpora. Version 2.1. <https://kolas-corpus.github.io/> (letzter Zugriff: 15.06.2022)
- Kunitz, M. (1979): *Schillers Theaterpraxis*. Zürich: Juris Druck + Verlag.
- Lemke, I. (2020): *Das Komma. Zur syntaktisch-graphematischen Klassifikation des Zeichens im Sprach- und Schriftsystem des Deutschen und zur historischen Entwicklung aus formaler und funktionaler Perspektive*. Bern: Peter Lang.
- Lüngen, H. (2017): *DeReKo – Das Deutsche Referenzkorpus. Schriftkorpora der deutschen Gegenwartssprache am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim*. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 45/1, S. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0008>
- Mantel, U. (2024): „Bild.de“ im Januar mit weniger Abos, aber mehr Klicks. https://www.dwld.de/zahlenzentrale/96859/bildde_im_januar_mit_weniger_abos_aber_mehr_klicks/ (letzter Zugriff: 16.04.2024)

- Milevski, U. (2017): Hyperreale Projektionen in unser Bewusstsein: Vom Gedankenstrich in Kleists *Marquise von O...* bis zur Schwarzblende in *Second Message to America*. In: George, K./Langlotz, M./Milevski, U./Siedschlag, K. (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 207–227.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2022): Fachlehrplan Gymnasium – Deutsch. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung/Deutsch_FLP_Gym_01_07_2019.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2022)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_GYM_D (letzter Zugriff: 30.12.2022)
- Nebrig, A./Spoerhase, C. (2012): Die Poesie der Zeichensetzung. Studien zur Stilistik der Interpunktion. Bern: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0538-4>
- Nehrlich, T. (2012): „Es hat mehr Sinn und Deutung, als du glaubst“ – Zu Funktion und Bedeutung typographischer Textmerkmale in Kleists Prosa. Hildesheim: Georg Olms AG.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=186> (letzter Zugriff: 30.12.2022)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Deutsch. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=339> (letzter Zugriff: 30.12.2022)
- Parkes, M. B. (1993): Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West. Los Angeles: Scolar.
- Pasley, M. (1981): Zu Kafkas Interpunktion. *Euphorion* 75, S. 474–490.
- Reinken, N. (2023): Die Grammatik der Handschriften. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. DOI: <https://doi.org/10.33675/2023-82538630>
- Rinas, K. (2017): Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. DOI: <https://doi.org/10.26881/sgg.2018.39.12>
- Romstadt, J./Reinken, N. (2023): Alles eine Frage der Form? Kommaformen in Handschriften und ihre funktionale Relevanz. *Linguistische Berichte* 273, S. 41–64. DOI: https://doi.org/10.46771/9783967692792_3
- Romstadt, J./Strombach, T./Berg, K. (2024): GraphVar – Ein Korpus für graphematische Variation (und mehr). In: Krome, S./Habermann, M./Lobin, H./Wöllstein, A. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 425–435. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111389219-024>
- Schiller, F. (2007): Don Karlos. Infant von Spanien. Ein dramatisches Gedicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1787)
- Storm, T. (1997): Schimmelreiter. Berlin: DTV. (Original erschienen 1888)

- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch. <https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/gymnasium> (letzter Zugriff: 30.12.2022)
- Wagener, A./Mohr, D. (2021): Deutschbuch 8. Gymnasium Niedersachsen. Berlin: Cornelsen.
- Wielenberg, D. (2020a): Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens. In: Langlotz, M. (Hrsg.): Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–60.
- Wielenberg, D. (2020b): Über Interpunktion sprechen. In: Peyer, A./Uhl, B. (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 191–212.
- Wiethölter, W. (2011): Die Doppelrolle eines simplen Strichs. Wenn der Erzähler erzählt, ohne zu erzählen – Zu Kleists (Gedanken)Strichen. *Forschung Frankfurt* 2011/2, S. 58–60.

Autor:innenportraits

Burçin Amet ist Doktorandin am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promoviert zum Thema Kohärenz in schriftlichen Texten von Deutschlernenden.

Kristian Berg ist Professor für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Oldenburg. Er beschäftigt sich unter anderem mit Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie der Frage, wie Menschen eigentlich tatsächlich schreiben, wenn sie nicht von Auto-korrektur verbessert werden.

Laura Deepen studierte die Fächer Deutsch, Geschichte und Philosophie für das Gymnasiallehramt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie der Universität Münster.

Nanna Fuhrhop ist Professorin für Germanistische Linguistik/Grammatik an der Universität Potsdam. Sie forscht zu verschiedenen Teilgebieten der Grammatik, in den letzten Jahren insbesondere zur Graphematik/Schriftgrammatik. Dabei geht es ihr um das System, also um Zusammenhänge von verschiedenen Phänomenen; mitunter betrachtet sie zu diesem Zweck auch andere Sprachen, der Blick auf andere Sprachen hilft auch, die Besonderheiten des Deutschen zu sehen, zu verstehen und zu beschreiben.

Maurice Fürstenberg ist Akademischer Rat auf Zeit am Deutschen Seminar der Universität Tübingen. Er forscht und lehrt zu sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Themen. Neben Interpunktion, Orthographie(-erwerb), Syntax und quantitativ-empirischer Bildungsforschung widmet er sich insbesondere der Rolle von Künstlicher Intelligenz für den Deutschunterricht der Zukunft.

Alina Großmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Expertise: Schulische Sprachbildungsangebote in der Stadt Bremerhaven“ an der Universität Bremen.

Johannes Kozinowski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Orthographieerwerbs und der Orthographiedidaktik, der orthographie-didaktischen Lehrerbildung und des Schreibens im Studium.

Miriam Langlotz ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit Schwerpunkt Grundschule an der Universität Kassel. Sie lehrt und forscht im Bereich der Grammatikdidaktik und Schreibentwicklung.

Niklas Reinken ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Grammatik am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. Er beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von visueller Form und grammatischer Funktion in gedruckten und handgeschriebenen Texten.

Jonas Romstadt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Germanistische Linguistik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Er forscht vor allem zu graphematischen Fragen und ihren sprachdidaktischen Implikationen. Sein Promotionsprojekt beschäftigt sich mit Variation im Gebrauch von Interpunktionszeichen in Abiturklausuren.

Linda Stark ist seit 2020 akademische Rätin am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und habilitiert sich derzeit mit einem Projekt zu den Prinzipien der deutschen Kommasetzung.

Dorothee Wielenberg ist Linguistin und Sprachdidaktikerin mit Schwerpunkt in geschriebener Sprache und Grammatik. Mit (fakultativer) Interpunktion befasst sie sich bereits in ihrer Promotionsschrift „Fakultative Interpunktion als Lernimpuls“.

Der Sammelband diskutiert im didaktischen Kontext bisher offene Punkte aus dem Spannungsfeld zwischen System, Norm und Gebrauch von Interpunktion, die sich rund um die Frage nach Obligatorik und Fakultativität von Interpunktionszeichen einordnen lassen. Er verfolgt vor allem Fragestellungen, die für die Sekundarstufe und die Lehrkräfteausbildung relevant sind: Wie können wir den Interpunktionsgebrauch reflektieren? Wie können wir Fehler einordnen und systematisieren? Welche Schlussfolgerungen über Interpunktionskompetenz lassen sich anhand von Fehlern ableiten? Welche Herausforderungen stellen sich bei der Korrektur von Interpunktionszeichen? Welche Besonderheiten bringen das Semikolon und der Gedankenstrich mit?

Der Band umfasst sowohl theoretische als auch empirische Beiträge, die auf unterschiedliche Forschungsmethoden zurückgreifen. Die methodische Transparenz gilt dabei als Leitprinzip für die empirischen Beiträge mit dem Ziel einer Vergleichbarkeit von Ergebnissen mit anderen Studien.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation



wbv.de