

bel-Geschichte, zeigen sich viele der Probleme, die Kinder dieser Altersstufe mit der Interpunktion ihrer Texte haben. Die Rechtschreib- und Zeichenfehler sind in unserem Beispiel unterstrichen, die alternativen oder fakultativen Zeichen stehen in Klammern. Die Rechtschreibung der Schülerin ist vergleichsweise sicher, auf die Interpunktion gehen wir genauer ein. Wie sieht die Bilanz der Zeichensetzung in dem *gesamten* Schülertext aus? Die Syntax des Textes und der Wechsel von Erzählpassagen und wörtlicher Rede sind recht differenziert, die Schülerin musste also einige Aufmerksamkeit auch auf die Interpunktion richten. Es waren in diesem Aufsatz insgesamt 88 Problemstellen mit (oder ohne) Interpunktionszeichen zu bewältigen. Dabei war die Schreiberin auch weitgehend erfolgreich, indem sie 25 Punkte, 11 Kommas, 3 Doppelpunkte, 9 Anführungszeichen am Anfang und 7 am Ende der wörtlichen Rede, ein

„Zeichen setzen – Interpunktion“

Fehlende Satzzeichen erschweren das Verstehen von Texten. Wenn Kinder diese Erfahrung machen, leuchtet ihnen ein, warum es wichtig ist, beim Schreiben Zeichen zu setzen. Das ist der Beginn eines Curriculums der Interpunktion, das sich durch alle Schulstufen hindurchzieht. Aufeinander aufbauend werden dabei die wesentlichen Aspekte der Zeichensetzung in den Blick genommen: Lesbarkeit, Richtigkeit und Wirksamkeit.

PETER
EISENBERG/
HELMUTH
FEILKE/
WOLFGANG
MENZEL

Die Zeichen der Interpunktion gehören zu den nichtalphabetischen Zeichen der geschriebenen Sprache, sie gehen über das mit dem Alphabet Mögliche hinaus: vom Apostroph über den Gedankenstrich und die Klammer, das Komma, Semikolon, den Punkt und Doppelpunkt, das Frage- und Ausrufezeichen bis hin zu den Anführungszeichen. Interpunktionszeichen steuern das Lesen und gliedern geschriebene Texte. Historisch hat sich dafür ein eigenständiges Teilsystem der schriftlichen Sprache ausgebildet. Eine einfache Darstellung der Grundlagen geben

wir im zweiten Kapitel. Der Erwerb der Zeichensetzung funktioniert allerdings nicht einfach als ein Einprägen explizit gelernter Regeln. Eine wichtige Rolle spielt die innere, unbewusste Regelbildung. Darauf, auf Schwierigkeiten des Erwerbs und auf didaktische Konsequenzen gehen wir im dritten und vierten Kapitel ein.

1. Ein Beispiel

In dem im Kasten rechts stehenden Ausschnitt aus einem Schülertext, der Nacherzählung einer bekannten He-

Fragezeichen und einen Gedankenstrich, also insgesamt 57 Zeichen richtig oder sinnvoll gesetzt hat. Dem gegenüber stehen 18 nicht gesetzte Kommas und Anführungszeichen, 2 zu viel – und 8 an falscher Stelle oder zumindest nicht überzeugend gesetzte Zeichen, also 28 so genannte „Zeichenfehler“. Das Bild ist in vieler Hinsicht typisch für Schreiber des 7. Schuljahrs (vgl. Kap. 3).

Typisch für die nicht gelösten Probleme der Zeichensetzung ist Folgendes:

- ◆ das Auslassen von Kommas in Satzgefügen;
- ◆ das Auslassen von Kommas bei voraus- oder nachgestellten Hervorhebungen bzw. das Setzen von Kommas bei Heraushebungen, die keine sind;
- ◆ die zwar weitgehend richtige Setzung der Anführungszeichen am Beginn der wörtlichen Rede, aber das auffällige Auslassen der Anführungszeichen am Ende;

- ◆ die Unsicherheit in der Zeichensetzung zwischen wörtlicher Rede und Begleitsatz: Wohin gehört das Komma, wohin gehören Punkt, Frage- und Ausrufezeichen?

- ◆ die Unsicherheit in der Setzung von Frage- und Ausrufezeichen.

Die Fehler in der Kommasetzung (Satzreihe, Satzgefüge, Herausstellungen) entsprechen etwa der Fehlerstatistik insgesamt: Die Satzreihen werden allesamt, wo dies heute Regel ist, mit Kommas markiert; von acht Herausstellungen werden drei richtig und fünf falsch markiert; in den sieben Satzgefügen wird nur einmal ein Komma gesetzt, die anderen fehlen. Bei der wörtlichen Rede fällt zweierlei auf: Nur eine der Reden enthält alle notwendigen Interpunktionszeichen – vom Doppelpunkt über die An- und Abführungszeichen bis zum Satzschlusszeichen. Alle anderen Reden weisen Defizite auf, je weiter der Text voranschreitet, umso mehr. Das ist wohl vor allem auf die Konzentration auf die Inhalte zurückzuführen, bei der die Konzentration auf die Markierungszeichen nachgelassen hat. Vielleicht ist dies auch damit zu erklären, dass der Beginn einer „fremden Stimme“ im eigenen Text beim inneren Sprechen stärker markiert ist als der Schluss, der ja oftmals, zumal bei nachgestelltem Begleitsatz, intonatorisch kaum aus dem Zusammenhang herausfällt.

Defizite bestehen also in dreierlei Hinsicht, und dementsprechend müsste dieser Text auch überarbeitet werden:

1. Verständlichkeit und Lesbarkeit betreffend:

Satzzeichen sind als Sinngliederungszeichen notwendig. Sie ermöglichen es, einen Text im Lesevollzug besser und rascher zu verstehen. Viele Schüler haben Schwierigkeiten dabei, Interpunktionszeichen sinngliedernd und auf den Leseprozess bezogen einzusetzen. Normen der Interpunktion sollten von dieser Funktion her erschlossen werden. Verständlichkeit ist in unserem Beispiel insgesamt gewährleistet; doch wo zum Beispiel ein zweiter Hauptsatz mit *und* angeschlossen wird, könnte hier und da durch ein Komma die

Das wohlfeile Mittagessen – Eine Nacherzählung (Ausschnitt)

Anne-Kristin Meier 7b

In dem Wirtshaus war nicht viel los, (.) der Löwenwirt freute sich das er einen Gast hatte. Ich bestellte bei ihm für *mein* Geld ein gutes Mahl. (:) Rindfleisch mit Klößen und Gemüse. Der Wirt bot mir sogar noch einen Schoppen Wein an und ich sagte: „Freilich für mein Geld nehm ich es.“ Kurz darauf kam er an. „Hu das sieht aber lecker aus“ sagte ich zu ihm. Er hört schon das Geld in seiner Kasse klimpern, denn so ein Mahl konnte sich nur ein Wohlhabender leisten. Als es dann *an's bezahlen* ging bekam ich die Rechnung – (:) 1 Taler und 20 Kreuzer. Aber das sollte mich nicht kümmern. Der Wirt kam zu mir und wiederholte was auf der Rechnung stand. „1 Taler und 20 Kreuzer“ sagte er mürrisch. Ich tat nichts dergleichen. Nach einer Weile sagte ich zu ihm: „Wirt, ich habe nur 70 Kreuzer (,) und die bekommen *sie* auch von mir. Nein“, sagte der Wirt trotzig, 1 Taler und 20 Kreuzer. „Vorhin sagte ich zu *ihnen* „ ich möchte ein Essen für *mein* Geld, (.) wenn *sie* mir mehr geben ist das *ihre* Sache.

Verständlichkeit erhöht werden. Dies bedarf der *Verständlichkeitskontrolle*: z. B. *Ich habe nur 70 Kreuzer, und die bekommen sie auch von mir ...*

2. Richtigkeit betreffend:

Normen der Interpunktion bestimmen als Erwartungen den Leseprozess mit. Ihre Einhaltung dient so auch dem störungsfreien Lesen. Angestrichene Zeichenfehler bedürfen der *Berichtigung*: z. B. ... *der Löwenwirt freute sich, dass er einen Gast hatte...*

3. Wirksamkeit betreffend:

Die Interpunktion kann Texten Wirkung und stilistische Kontur verleihen. Das betrifft vor allem die Setzung fakultativer Zeichen wie Doppelpunkt, Gedankenstrich, Ausrufezeichen, die Trennung zweier Sätze eher durch Punkt als durch Komma – oder umgekehrt. Bei Überarbeitungshinweisen dieser Art empfiehlt sich eine *Verbesserung*.

2. Kurze Systematik der Satzzeichen im Deutschen

2.1 Systematik und Funktionalität der Zeichen

Unsere Satzzeichen sind nur eins unter vielen Mitteln zur Lesesteuerung und Gliederung von Texten. Andere sind zum Beispiel unterschiedliche Schrifttypen und Schriftgrößen, Überschriften, Absätze, Einrückungen, Fußnoten ... In der historischen Entwicklung hat sich die Gestalt geschriebener Texte immer mehr von der reinen Buchstabenlinie, der so

genannten *Scriptio continua*, entfernt. Geschriebene Texte waren bis weit in das Mittelalter hinein im Vergleich zu modernen Texten ziemlich ungegliedert, sie wurden meist vorgelesen und konnten ohne vorherige Kenntnis überhaupt nicht flüssig gelesen werden. Das leise Lesen wurde wichtiger und üblicher, als sich die Zahl der Leser im Verhältnis zur Zahl der Schreiber mehr und mehr vergrößerte und mit Verbreitung des Buchdrucks explosionsartig zunahm.¹⁾ Die Entwicklung zum Lesetext wird häufig als Herausbildung einer syntaktischen gegenüber der älteren ‚rhetorischen‘ Zeichensetzung verstanden, die in erster Linie darauf aus war, Sprechpausen anzuzeigen. Insbesondere die Verwendung von Punkt und Komma ist im Deutschen immer stärker syntaktisiert worden.²⁾ Deswegen gilt die Zeichensetzung gelegentlich als Hort der Syntax im Deutschunterricht, das heißt, man würde sich beispielsweise kaum noch mit der Syntax der Nebensätze beschäftigen, gäbe es die Zeichensetzung nicht.

Erst die Syntaktisierung der Zeichensetzung, beispielsweise die Abtrennung von Nebensätzen durch das Komma, erlaubt die Formulierung wirklich fester Regeln und bringt damit den Gesichtspunkt von Richtigkeit verstärkt ins Spiel. Das richtig gesetzte Komma dient in einem allgemeinen Sinn auch der Lesbarkeit und der Wirksamkeit des Textes, ist aber im Einzelfall unabhängig davon gesetzt. Wo es feste Regeln gibt, ist das Satz-

Ein Schülertext aus einem 7. Schuljahr mit typischen „Zeichenfehlern“

zeichen im Allgemeinen sogar überflüssig. Ob eine Einheit ein Nebensatz ist, erkennt man beispielsweise schon daran, dass an seinem Anfang ein Einleitewort wie eine Konjunktion und an seinem Ende ein finites Verb steht (*Die Vorhersage dass es regnen würde war richtig*). Das Komma bestätigt dies, kann in bestimmten Fällen sogar die strukturellen Verhältnisse klären, bleibt im allgemeinen Fall aber überflüssig. Das Beherrschen normativ gebotener Satzzeichen kann auch deshalb didaktisch nur ein Teil des Umgangs mit ihnen sein.

Wenn man sagt, die Zeichensetzung sei funktional für das leise Lesen, dann sollte man darauf achten, dass Lesen und Schreiben nicht gegeneinander ausgespielt werden. Die Syntaktisierung des Kommas dient dem Lesen, sie ist damit aber nicht irgendwie schreiberfeindlich. Beispielsweise wird gelegentlich argumentiert, ein fakultatives Komma sei eher schreiberfreundlich als ein obligatorisches, weil der Schreiber auf diese Weise deutlich machen könne, was er ausdrücken will. Mit dieser Begründung wurde in der Neuregelung der Orthographie das Komma beim Infinitiv freigestellt. Der sinnvolle Gebrauch eines fakultativen Kommas dieser Art setzt eine hohe Zeichensetzungskompetenz voraus. Er stellt nicht etwa eine Erleichterung dar, auch wenn die Zahl der Kommafehler abnimmt.

Der Trend zum Lesetext ist seit langer Zeit bestimmend für die Entwicklung der Gestalt geschriebener Texte, erst durch die neuen Medien könnte sich daran etwas ändern.³⁾ Für unsere Behandlung der Zeichensetzung steht der geschriebene Standard ganz im Mittelpunkt. Ziel der folgenden Abschnitte ist vor allem, die für den Deutschunterricht so wichtige Funktionalität der Satzzeichen weiter zu verdeutlichen.⁴⁾

2.2 Schlusszeichen

Das wichtigste Schlusszeichen ist der Punkt. Seine Grundverwendung ist die am Ende des Satzes als der kommunikativen Basiseinheit. Bei geeignetem Kontext steht der Punkt auch nach anderen Einheiten in derselben

Funktion, z. B. *Karl ist Lehrer. Lehrer. Und nicht Pilot*. Mit dem Ausrufezeichen kann einer Einheit besonderer Nachdruck verliehen werden, beispielsweise in Hinsicht auf den mit einer Einheit realisierten Sprechakt des Behauptens oder der Aufforderung, z. B. *Karl ist Lehrer! Bitte merk dir das!* Wo der Aufforderungscharakter schon vom Kontext her klar ist – etwa in Schulbüchern –, wird häufig auf die ausdrückliche Markierung durch ein Ausrufezeichen verzichtet: *Schreibe die Wörter in dein Heft*. Mit dem Fragezeichen wird eine Einheit als Frage markiert (*Karl ist Lehrer? Bist du sicher?*).

Als Schlusszeichen können auch Semikolon, Komma und Doppelpunkt verwendet werden, allerdings nur innerhalb eines Textes oder Absatzes und nicht, wie die übrigen, an deren Ende. Mit dem Semikolon und dem Komma werden Grenzen relativiert, der Textfluss beschleunigt (*Karl ist Lehrer; Lehrer, und nicht Pilot*). Der Doppelpunkt weist voraus. Er teilt dem Leser mit, dass er die noch folgende Information zu berücksichtigen hat (*Karl ist Lehrer: Lehrer, und nicht Pilot*).

Alle Schlusszeichen können als Spezialisierungen im Verhältnis zum Punkt, dem unmarkierten Schlusszeichen, angesehen werden. Die meisten von ihnen haben aber auch andere Funktionen, die nichts mit dem Punkt zu tun haben.

2.3 Nebenordnung und Herausstellung

Von grammatischer Nebenordnung spricht man, wenn sprachliche Einheiten einander durch Reihung (*Karl schläft, Fritz singt*) oder durch nebenordnende Konjunktionen (*Karl schläft und Fritz singt*) gleichgestellt sind. Reihungen können beliebig verlängert werden (*Helga, Karl, Renate, Fritz ...*) und eine große Gruppe von nebenordnenden Konjunktionen kann beliebig wiederholt werden (*Helga und Karl und Fritz und ...*), ähnlich *oder, sowie, sowohl ... als auch, entweder ... oder, weder ... noch*. Bei Reihung tritt ein Komma hinzu, bei nebenordnender Konjunktion dieses Typs nicht: *Karl trifft sich mit Inge,*

Fritz und Paul. Helga kommt heute, übermorgen oder in einer Woche. Renate schreibt sowohl ihrer Mutter als auch ihrem Onkel als auch ihrer Schwester.

Bei mehreren Adjektiven vor einem Substantiv kann ebenfalls Nebenordnung vorliegen, für das Komma gilt die genannte Regel: *Sie kaufen ein neues, sparsames und modernes Auto*. Dem Auto werden die drei Eigenschaften je für sich zugeschrieben, es ist sowohl neu als auch sparsam als auch modern. Die Reihenfolge der Adjektive ist vertauschbar. In anderen Fällen gilt das nicht, z. B. *ein guter portugiesischer Fußballspieler*. Hier wird man kein Komma setzen, weil *guter* zum Gesamtausdruck *portugiesischer Fußballspieler* tritt.⁵⁾ Eine besondere Kommaregelung gilt für die Nebenordnung von Sätzen. Werden Sätze mit nebenordnenden Konjunktionen der genannten Gruppe verbunden, kann immer ein Komma stehen, obligatorisch ist es aber nicht: *Helga kauft ein Auto, und du gehst zu Fuß. Entweder du kaufst ein Auto, oder du gehst zu Fuß. Weder kauft Karl ein Auto, noch geht Fritz zu Fuß.*

Eine zweite Gruppe von nebenordnenden Konjunktionen kann nicht wiederholt, also nur einmal verwent-

det werden, z. B. *aber, sondern* und *denn*. Bei ihnen ist das Komma obligatorisch: *Karl kauft ein Fahrrad, aber Helga ein Auto. Nicht Karl, sondern Helga kauft ein Auto. Helga kauft ein Auto, denn sie zieht aufs Land.*

Eine spezielle Form der Nebenordnungen sind die so genannten Herausstellungen. Ein Satz wie *Sie stehen an der Straße und winken* ist vollständig, nur weiß man nicht, worauf sich das Pronomen *sie* bezieht. Das Bezugsnomen *die Franzosen* kann nun an beiden Seiten des Satzes auftreten: *Die Franzosen, sie stehen an der Straße und winken* (Herausstellung nach links) oder *Sie stehen an der Straße und winken, die Franzosen* (Herausstellung nach rechts). Herausstellungen sind mit der Apposition verwandt und werden durch Komma abgetrennt.

2.4 Unterordnung

Eine sprachliche Einheit ist einer anderen untergeordnet, wenn sie deren Bestandteil ist. Für die Zeichensetzung sind vor allem untergeordnete Sätze wichtig, die als Nebensätze fungieren: Nebensätze werden durch Komma abgetrennt.

Die größte Gruppe von Nebensätzen bilden die Adverbialsätze. Sie werden

von einer unterordnenden Konjunktion mit lexikalischer Bedeutung wie *nachdem, seit, obwohl, wenn* eingeleitet: *Helga fuhr ab, nachdem das Auto repariert war. Wenn du schreibst, freut sie sich.* Nur eine strukturelle Bedeutung haben die Konjunktionen *dass* und *ob*. Sie leiten nicht Adverbial-, sondern Subjekt- und Objektsätze ein: *Dass du schreibst, freut sie. Er fragt, ob du mitkommst.* Dasselbe gilt für indirekte Fragesätze (*Sie fragt, wo du wohnst*). Wenn man Subjekt- oder Objektsätze tilgt, bleibt in der Regel kein Satz und schon gar kein Hauptsatz übrig (im Beispiel ... *freut sie. Er fragt ...*). Als Subjekt und Objekt sind die Nebensätze ja konstitutiver Bestandteil des Hauptsatzes. Das bedeutet: Die Komma-Regel sollte formuliert werden als „Nebensätze werden durch Komma abgetrennt“ und nicht als „Haupt- und Nebensatz werden durch Komma getrennt“ (vgl. hierzu auch das Modell von Lindauer/Sutter).

Die dritte Hauptfunktion von Nebensätzen ist die attributive. Der verbreitetste Typ von Attributsatz ist der Relativsatz (*Das Auto, das du zwölf Jahre gefahren hast, wird verschrottet*), aber auch Konjunktionalsätze (*Die Hoffnung, dass alles besser wird, trägt nie*) und indirekte Fragesätze (*Die Frage, wo du wohnst, ist geklärt*) kommen vor.

In den genannten Funktionen kommen außer Sätzen auch Infinitiv- und Partizipialgruppen vor. Bei ihnen ist das Komma seit Inkrafttreten der Neuregelung der Orthographie fakultativ, etwa beim Adverbial: *Helga verweist_o um sich zu erholen. Den Blick gesenkt_o wartete er auf das Taxi.* Objekt: *Karl verspricht_o das Auto abzuholen.* Attribut: *Der Plan_o drei Bäume zu pflanzen_o verdient Unterstützung.* Ein Komma sollte natürlich immer gesetzt werden, wenn das der Vermeidung von Missverständnissen dient wie in Sätzen des Typs *Er rät, ihr zu helfen* vs. *Er rät ihr, zu helfen*. Zur Vermeidung störender Kommas sollten Infinitivgruppen bei Verben wie *scheinen, drohen* und *versprechen* im so genannten modalverbähnlichen Gebrauch ohne Komma stehen, z. B.

Helga scheint zu träumen. Die Arbeitslosigkeit droht zu steigen. Umgekehrt sollte bei adverbialen Infinitivgruppen, also denen mit *um zu, ohne zu, anstatt zu* ein Komma gesetzt werden: *Helga zieht nach Osnabrück, um Germanistik zu studieren.* Es ist ein Irrtum, wenn man meint, das Kommasetzen sei in diesem Bereich durch die Neuregelung einfacher geworden. Denn die vielfach ungenügende Beschäftigung mit dem Komma bei Infinitivgruppen hat bereits dazu geführt, dass auch das Komma bei Nebensätzen stärker gefährdet ist als früher.

Eine besondere Form der Unterordnung ist die mithilfe von Pronominaladverbien wie *darauf, davon, damit* oder Pronomina, vor allem *es*. Ein Nebensatz, der an ein solches Korrelat gebunden ist, wird natürlich wie alle Nebensätze durch Komma abgetrennt: *Sie wartet darauf, dass es dunkel wird.* Ein Korrelat kann nun nicht nur Nebensätze, sondern auch andere Einheiten wie beispielsweise Infinitivgruppen binden. In einem solchen Fall muss ein Komma stehen: *Sie versteht es, sich anzuziehen.* Auf diese Weise kommt es dazu, dass das Komma bei Infinitiv- und Partizipialgruppen manchmal doch obligatorisch ist.

2.5 Unterbrechung, Abgrenzung, Auslassung

Hier geht es um Zeichen, deren Gebrauch fakultativ ist. Ganz allgemein dient der Gedankenstrich. Er kann praktisch überall stehen und wird gesetzt, um die ihm folgende Einheit zu fokussieren, z. B. *Wir – folgen dir. Wir folgen – dir.* In paariger Verwendung dient er der Abgrenzung fakultativer innerhalb größerer Einheiten. Das sind einerseits solche, die auch ohne eine derartige Abgrenzung stehen können wie in *Dieser Student kommt – immer – zu spät.* Handelt es sich bei der abgegrenzten Einheit um ein Attribut, das den Begriffsumfang des modifizierten Nominals nicht verändert, dann spricht man von Apposition, z. B. *Dieser – fleißige – Student kommt immer zu spät.* Einheiten dieser Art sind syntaktisch integriert,

das heißt, sie haben eine der üblichen syntaktischen Funktionen innerhalb der übergeordneten Einheit. Sind sie nicht integriert, dann spricht man von Parenthesen, z. B. *Dieser Student kommt – wer hätte das gedacht – pünktlich*. Der parenthetische Satz ist nicht Satzglied im übergeordneten Satz, deshalb sagt man, er sei nicht integriert. Als paarige Satzzeichen in derselben Funktion werden auch Klammern und Kommas verwendet, wobei diese Formen auch unterschiedliche Verwendung zeigen können. Die Fokussierung der gemeinsamen Einheiten wird als Unterbrechung des Textflusses durch paarige Satzzeichen deutlich markiert.

Eine besondere Form der Markierung durch paarige Zeichen ist die uneigentliche (modalisierte) Verwendung einfacher Anführungszeichen wie in *Dieser ‚Student‘ kommt immer zu spät*. Man macht damit deutlich, dass der herausgehobene Ausdruck nicht in seiner normalen Bedeutung zu verstehen ist. Zur Markierung von Auslassungen schließlich werden drei Punkte, innerhalb von Zitaten meist in Klammern, verwendet: *„Von der Stirne [...] Schweiß“*.

2.6 Zitate und Redewiedergabe

Die geschriebene Sprache verfügt mit den doppelten Anführungszeichen über ein wirksames und einfaches Mittel zur Kennzeichnung von Redewiedergabe. Welcher Art das Wiedergegebene ist, wird meist durch einen so genannten Begleitausdruck im übergeordneten Satz spezifiziert, etwa durch Verben wie *schreiben, be-*

haupten, sich überlegen. Geht der Begleitausdruck der wiedergegebenen Rede voraus, dann folgt ihm ein Doppelpunkt. Der Doppelpunkt hat hier seine normale Ankündigungsfunktion, also *Walser schreibt: „Helmut spürte einen brennenden Neid. Er batte praktisch nicht gelebt.“* Ist der Begleitausdruck eingeschoben oder nachgestellt, wird er durch Komma abgetrennt, z. B. *„Helmut spürte“, schreibt Walser, „einen brennenden Neid.“* und *„Spürte Helmut einen brennenden Neid?“, fragt Walser.*

Steht die wiedergegebene Rede am Ende des Gesamtsatzes, dann wird sie und damit der Gesamtsatz mit dem Schlusszeichen der Rede vor dem Anführungszeichen abgeschlossen: *Goethe schreibt: „Hier wird’s Ereignis.“* und *Goethe schreibt: „Wird’s hier Ereignis?“* Ist der Gesamtsatz als besonders nachdrücklich oder als Frage zu kennzeichnen, so folgt zusätzlich ein Ausrufe- oder Fragezeichen: *Frägt Goethe: „Wird’s hier Ereignis?“* Eine Redewiedergabe ist keineswegs an das Vorhandensein eines expliziten Begleitausdrucks gebunden. Was gemeint und wiedergegeben wird, ergibt sich dann aus dem weiteren Kontext, zum Beispiel so: *Clara zeigte auf ein kleines Mädchen in der ersten Reihe, das ernst in die Kamera blickte. „Die bin ich!“* (Urs Widmer). Andererseits wird gerade in der Kinder- und Jugendliteratur häufig auf die Markierung der direkten Rede durch Anführungszeichen verzichtet. Die erzählte Situation ist derart präsent, dass die vielen Zeichen nur umständlich wirken.

3. Erwerb: Zeichen erkennen, gebrauchen, beherrschen

3.1. Über die Lautung hinaus: Was strukturiert den Erwerb?

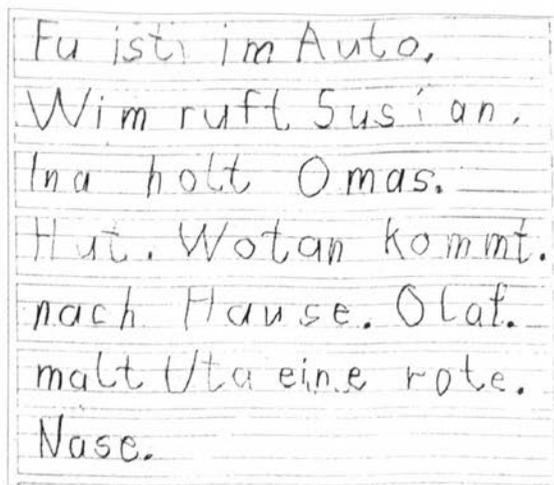
An den Interpunktionszeichen wird Schülern exemplarisch deutlich, dass es Schriftzeichen gibt, die nicht lautbasiert sind und deren Funktion im weiteren Sinne es ist, Sinn- und Bedeutungseinheiten anzuzeigen und zu organisieren. Schüler konstruieren aktiv Zeichen, mit denen sie ihre Textgliederung anzeigen, und sie probie-

ren schon vorhandene Interpunktionsformen aus.

Der Schüler in dem Beispiel aus dem 1. Schuljahr unten nutzt den Punkt, und zwar zur Markierung von Satzgrenzen und von Zeilengrenzen. Offenbar wird der Punkt einfach als ein Grenzzeichen gesehen; die abgegrenzten Einheiten und die zugrunde gelegten Kriterien (Satz, Zeile) sind dabei nicht gleicher Art. Aber das ist offenbar kein Problem. Auch in der Zeichensetzung können Zeichen unterschiedliche Gebrauchsweisen haben, man denke etwa an die Anführungszeichen, wo dies sehr ausgeprägt ist.

Eichler/Küttel (1993) gliedern den Erwerb in drei Stufen: Auf einer frühen Stufe werden zunächst unbewusst ‚innere‘ Regeln konstruiert. Die Schüler stützen sich für die Gliederung auf ihr Sprechen. Auf einer zweiten Stufe beginnen die Schüler über ihre Zeichensetzung nachzudenken. Sie können sie begründen und greifen dafür in der Regel über Merkmale des Sprechens hinaus auf semantische Einheiten zurück: z. B. *„Hier kann man eine Pause machen“* oder *„Hier fängt etwas Neues an“*. Schließlich, so Eichler/Küttel, entwickeln die Schüler an syntaktischen Mustern orientierte Regeln: Die Schüler orientieren sich an der propositionalen Gliederung von Sätzen, achten auf strukturelle Eigenschaften, etwa das finite Verb als Kern einer Proposition. Die Satzzeichen können syntaktisch begründet werden. Aber auch hier erfolgt beispielsweise die Kommasetzung im Text wesentlich ohne bewusste Reflexion. Die Regeln sind ein implizites Wissen der Schreiber.

Die Beobachtungen von Eichler/Küttel legen den Gedanken einer zunehmend syntaktisch bestimmten Organisation der Zeichensetzung nahe, wobei die nicht-syntaktischen, von der Artikulation und dem Sprechen her gestützten Motive, sowie die semantischen, auf Aussageeinheiten zielenden Motive, das Fundament bilden. Das oben angeführte Interpunktionsbeispiel freilich zeigt, dass derselbe Schüler für den Punkt einmal ein über die Intonationskurve und die



Proposition stützbares Kriterium zugrundelegt (Punkt als Satzschlusszeichen) und zugleich ein rein graphisches Kriterium nutzt (Punkt als Zeilenschlusszeichen). Dies ist ein Hinweis auf unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten, die sich im Erwerb ergänzen.

Schaut man auf die Reihenfolge des Erwerbs der Interpunktionszeichen, dann fällt auf, dass zunächst der Punkt gebraucht wird, dann kommen das Komma und zeitgleich Ausrufe-, Frage-, Anführungszeichen und Doppelpunkt dazu; ganz ans Ende der Entwicklung kommen die Auslassungspunkte und der Gedankenstrich zu stehen.⁶⁾ Gründlich untersucht ist bisher der Erwerb der Kommasetzung, aber auch zum Anführungszeichen gibt es erste Forschungen. Die beiden Bereiche stehen für sehr unterschiedliche Anforderungen in der Zeichensetzung.

3.2. Beispiel: Kommaerwerb

Die Zeichensetzung beginnt, bevor sie unterrichtlich thematisiert wird. Dabei lernen die Kinder nicht über ein blindes „Versuch und Irrtum-Verfahren“, sondern haben von Anfang an offenkundig Struktur- und Funktionshypothesen, die bereits ab dem zweiten Schuljahr dazu führen, dass die in freien Texten gesetzten Kommas zu über 80 % korrekt sind.⁷⁾ Etwa 25 % der Kinder setzen im zweiten Schuljahr in den freien Texten Kommas, 55 % im dritten und 90 % im vierten Schuljahr.

Gleichwohl ist die Zeichensetzung nahezu durchgängig problematisch: Melenk (1998) ermittelt in einer breit angelegten empirischen Untersuchung im achten Schuljahr einen durchschnittlichen Fehlerquotienten von 48 %, bezogen auf alle notwendigen Kommas. Noch Studierende haben einen Fehlerquotienten von knapp 20 %. Generell dominieren in allen Untersuchungen dabei nicht etwa falsch gesetzte, sondern fehlende Kommas (etwa 77 %). Diese Verhältnisse entsprechen ziemlich genau der Verteilung auch in unserem Einleitungsbeispiel.

Dabei ist die Kommasetzung in freien Texten stets deutlich besser als in

dezidiert auf die Zeichensetzung bezogenen kontrollierten Erhebungen. Hinsichtlich der Kommasetzung führt die Überarbeitung der eigenen Texte nach der Untersuchung von Afflerbach in der Sekundarstufe 1 eher zu einer Verschlechterung der Resultate. Das heißt, den Schülern fehlen interpunktionsbezogene Überarbeitungskompetenzen.

Erstaunlich ist in jedem Fall: Kommasetzungsfähigkeit und schulgrammatisches Wissen haben einerseits offenbar deutlich weniger miteinander zu tun, als allgemein angenommen wird. Übereinstimmend zeigen die Untersuchungen von Afflerbach und Melenk, dass die Schüler Kommas korrekt setzen können, ohne dafür adäquate grammatische Begründungen geben zu können. „Es ist nicht notwendig, Haupt- und Nebensatz korrekt zu unterscheiden, um ein Komma an der richtigen Stelle zu setzen; wenn man Haupt- und Nebensatz vertauscht, wird das Komma an genau derselben Stelle gesetzt. Ein diffuser Satzbegriff reicht dafür aus.“⁸⁾ Auch umgekehrt gilt: schulgrammatische Kenntnisse korrelieren nur schwach mit der Kommasetzungsfähigkeit, sodass insgesamt nur mit 20%iger Wahrscheinlichkeit von der Leistung im einen auf die Leistung im anderen Bereich geschlossen werden kann.

Andererseits folgt die kontinuierlich ansteigende Zahl korrekter Kommas in den Texten der Schüler eindeutig der grammatischen Strukturentwicklung im Schreiben. Indem die Sätze selbst komplexer konstruiert werden, werden die Schüler zunehmend aufmerksam für die Leistung des Kommas. Die Aufmerksamkeitsfokussierung kann durch den Unterricht gefördert und gestützt werden.⁹⁾ Aber hier kommt didaktisch offenbar alles auf ein pragmatisches, am Lernprozess orientiertes Vorgehen an. Was wird für die Zeichensetzung wirklich gebraucht? Lindauer/Schmellentin berichten aus der Unterrichtspraxis: „Für die Kommasetzung können wir auf die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen und deren feinere Klassifikation vollständig verzichten. Un-

serer Beobachtung nach *verschlechtert* sich die Kommasetzung bei den Schülern und Schülerinnen immer dann, wenn im Grammatikunterricht diese feinere Klassifikation von Satztypen, die als Hilfe zur Kommasetzung gedacht ist, ausführlicher behandelt wird.“¹⁰⁾

Die innere Regelbildung der Lerner¹¹⁾ orientiert sich an prototypischen Signalwörtern für ‚Kommastellen‘ und Form/Funktions-Mustern: So zeigt sich bei Afflerbach und Melenk übereinstimmend erstens eine graduelle Abstufung im Fehlerquotienten bei verschiedenen Typen von Nebensätzen. Kausalsätze werden deutlich besser kommatiert als alle anderen Nebensatzarten. Der Fehlerquotient steigt in folgender Reihe: Kausal- > Temporal- > Relativ- > Inhaltssätze. Kommastellen werden also bei Kausalsätzen am leichtesten erkannt. Zweitens ist nach Melenk/Knapp¹²⁾ für jede Nebensatzart ein Anschlussprototypisch, der *mit Abstand* besser kommatiert wird als die anderen Möglichkeiten: bei den Kausalsätzen die *weil*-Sätze, bei den Temporalsätzen die *als*-Sätze, bei den Relativsätzen die *der*-Sätze und bei den Inhaltssätzen die *dass*-Sätze. *Weil*-Sätze sind nach diesen Ergebnissen in weniger als einem Viertel, *ob*-Sätze in mehr als der Hälfte aller Fälle nicht kommatiert. Solche Resultate sollten didaktisch berücksichtigt werden. Offenkundig gibt es Nebensatzfunktionen und -formen, die als Einstieg in das Erkennen kommarelevanter Strukturen geeigneter sind als andere.

3.3. Beispiel Anführungszeichen

Der Gebrauch der Anführungszeichen setzt für die Schriftkommunikation zentrale *pragmatische* Unterscheidungen voraus, die erworben werden müssen. Die Einführung fremder Stimmen im eigenen Text stellt hohe Anforderungen. Die direkte Rede wird im Regelfall von den Schülern zunächst völlig unvermittelt und ohne Bezug auf die Erzählerrede eingeführt. Die fremden Stimmen sind zwar im ‚inneren Ohr‘ des Schreibers präsent, werden aber im Text noch nicht als fremd präsentiert. Texte dieser Art sind kaum verstehbar.

An entsprechenden – vielleicht auch konstruierten – Beispieltextrn kann das Problem didaktisch leicht erarbeitet werden.

Erst im zweiten und dritten Schuljahr wird die Figurenrede zunehmend durch Begleitsätze markiert und angebunden. Diese lexikalische und grammatische Anbindung der direkten Rede im Erzähltext geht dem ersten Gebrauch von Anführungszeichen voraus.¹³⁾

Interessant ist, dass die Anbindung der Begleitsätze im zweiten und dritten Schuljahr zunächst zu über 50 % posthoc geschieht, das heißt, der Begleitsatz *folgt* der wörtlichen Rede. Die wörtliche Rede wird im Schreibverlauf offenbar erst nachträglich als solche markiert. Das für den schulischen Gebrauch prototypische didaktische Muster *Begleitsatz + direkte Rede* dominiert erst im vierten Schuljahr.¹⁴⁾ Es ist das Muster der bewusst kontrollierten Ankündigung der fremden Rede, das nicht zuletzt im Doppelpunkt deutlich wird.

Stellung und Möglichkeiten der Variation von Begleitsätzen sind entsprechend Thema am Ende der Grundschulzeit. Unser Einleitungsbeispiel zeigt, dass noch im siebten Schuljahr die Anführung vergleichsweise leichter beherrscht wird als die Abführung wörtlicher Rede. Dies ist in der Regel dem Schreibprozess geschuldet und kein Problem der Sprachkompetenz. Didaktisch ist hier vor allem an geeignete Techniken der Überarbeitung zu denken.¹⁵⁾

Die weitere Entwicklung zeigt einen Wiederausstieg aus der direkten Rede mit Beginn der Sekundarstufe. Statt die Figuren selbst sprechen zu lassen, wird zunehmend beschrieben, *wie* sie handeln und was sie sagen. Empirische Untersuchungen belegen diesen Umschlag zur indirekten und berichteten Rede.¹⁶⁾ Der Stimmenimport wörtlicher Rede wird ab der Sekundarstufe nur noch vereinzelt und in speziellerer Funktion gebraucht, etwa als dramatisches Element beim Erzählen, als O-Ton beim Berichten oder etwa als Autoritätszitat beim Argumentieren.

Erst in der Sekundarstufe werden die Anführungszeichen damit auch frei

für die Markierung von Fremdheit und im weiteren Sinne Distanz auch in den nicht erzählenden, den beschreibenden und argumentativen Texten.¹⁷⁾ Markiert wird beispielsweise der Gebrauch fremder Varietäten, vor allem auch der Umgangssprache im eigenen Text, z. B.: *Er stellte die Mitglieder seiner Band vor, die auch alle „gut drauf“ waren.* (10. Schuljahr)

Ein ganz eigenständiger Funktionsbereich im Erwerb ist dann wieder das Zitat im Bereich schriftlicher Intertextualität. Wann darf und wann muss zitiert werden, was darf in eigenen Worten wiedergegeben werden usw., mit diesen Fragen sind Oberstufenschüler und Studierende noch lange beschäftigt.

4. Didaktische Zugänge

Die Schüler sollten, orientiert an den Kriterien der **Verständlichkeit und Lesbarkeit**, immer wieder die Erfahrung machen können, dass fehlende Zeichen das Verstehen von Texten erschweren und dass man in eigenen Texten Zeichen setzen muss, wenn man von anderen ohne Probleme verstanden werden möchte. Ein Curriculum der Interpunktion muss dabei die zunehmende sprachliche und sozial-kognitive Komplexität der Anforderungen in der Zeichensetzung berücksichtigen. Die Satzschlusszeichen bilden den Anfang. Hierauf geht Wolfgang Menzel in seinem Modell für die ersten beiden Schuljahre ein. Punkt und Komma in nebengeordneten Satzteilen und Sätzen schließen hier didaktisch sinnvoll an. So kann man von der Grundschule an Kindertexte aus einfachen Hauptsätzen, in denen die Punkte fehlen, überarbeiten und damit ein Sprachbewusstsein für Pausen entwickeln: „Setze einen Punkt, wo du meinst, dass er für das Lesen hilfreich wäre!“ Man kann Texte aus einfachen Satzreihen, in denen keine Satzzeichen stehen, sinnvoll pausierend lesen: „Lies erst Zeile für Zeile. Mach beim zweiten Lesen an den richtigen Stellen Pausen, sodass der Text sinnvoll wird“:

*Mein kleiner Bruder ist fünf und fünfzig
ist meine Oma gerade ein halbes Jahr
alt*

*ist unser Pudel Timmi zweiunddreißig
ist meine Mutter ...*

Man sollte immer wieder die Fülle sprachlicher Experimente und Bearbeitungsmöglichkeiten nutzen, die für das Setzen von Pausensignalen (beim Lesen) und Satzzeichen (beim Schreiben) zur Verfügung stehen, ohne dass dabei die grammatischen Normen sogleich ins Spiel gebracht werden müssen. Das Erkennen der propositionalen Gliederung in diesem Sinn ohne schulgrammatischen Ballast einzuüben ist Fundament für alles Weitere. Weil wir die syntaktischen Strukturen unserer Sprache seit Kindesbeinen kennen, ist deren Erkennen auch für Leser im Normalfall nicht eigentlich schwierig. Ganz anders sieht es mit pragmatischen Verstehensleistungen aus, etwa mit der Trennung von Eigenem und Fremdem bei der Redewiedergabe. Hier können die Schüler selbst die auf Verständlichkeit gerichteten Leistungen der Zeichensetzung erfahren, etwa beim Umgang mit den Anführungszeichen. Ursula Bredel experimentiert in ihrem Modell für das dritte Schuljahr mit unterschiedlichen Formen der Redewiedergabe, wodurch der Sinn der Anführungszeichen für die Schüler unmittelbar erfahrbar wird.

In der Sekundarstufe I kann man, ohne bereits Einsichten in die Strukturen von Haupt- und Nebensätzen zu vermitteln, Kindertexte mit Satzreihen überarbeiten lassen, in denen die Kommas fehlen, und damit Sprachbewusstsein für die Zusammengehörigkeit zweier Gedanken und die Abgrenzung zu einem neuen Gedanken entfalten: „Schreibe den Text ab und setze immer dort ein Komma oder einen Punkt, wo du meinst, dass sie hingehören“:

*Der Wecker hatte geklingelt da bin ich
aufgewacht ich ging ins Badezimmer
dort habe ich mich gewaschen ...* Man kann das strukturelle Empfinden fördern, indem die Kommatierung der Nebensätze an Prototypen mit *als, weil, wenn ...* lesend erfahrbar ge-

macht wird
und die Teil-
sätze in der Rei-
henfolge vertauscht

werden: „In solche Sätze
muss immer eine Komma eingefügt
werden. An welcher Stelle steht es?“
*Sie ging weg, als er kam. → Als er kam,
ging sie weg.*

Man kann Texte mit wörtlichen Reden überarbeiten, in denen die Redezeichen fehlen, und auf diese Weise Sprachbewusstsein für den Unterschied von Erzähltext und eingefügter Rede von anderen Personen entfalten: „Unterstreiche, was einer in diesem Text spricht, und setze die Zeichen zu Beginn und am Ende der wörtlichen Rede ein. Achte auf die Großschreibung der Satzanfänge“:

Im Jeans-Shop sagte meine Mutter nimm doch die aber die wollte ich nicht haben und sagte die anderen la-chen ja darüber meine Mutter wollte sich aber nicht abbringen lassen die sind doch toll na ja, was die so toll findet!

Erst wenn solche Musterbildungsprozesse wirklich eingespielt sind, sollte man das Kriterium **Richtigkeit** bewusst machen und Regeln einsichtig machen. Unterschiede zwischen Satzreihe und Satzgefüge und zwischen Hauptsatz und Nebensatz können an Strukturen bewusst gemacht werden. Unterordnungsverhältnisse zu erkennen und anzuzeigen bleibt ein Thema in der ganzen Sekundarstufe I. Dabei gibt es leicht-

ter und schwerer erkennbare Unterordnungen. Das Curriculum sollte nicht abstrakte Regeln des Systems zugrunde legen, sondern die typischen Formen und Muster und ihre Erwerbsreihenfolge. Die unbewusst regelbildenden Erwerbsprozesse können so genutzt und gestützt werden. Im Modell von Thomas Lindauer und Elisabeth Sutter für das 5. und 6. Schuljahr wird dafür die Aufmerksamkeit vor allem auf das Verb als Zentrum (König) des Satzes gelenkt. Verschiedene finite Verben, die die Schülerinnen und Schüler intuitiv leicht erkennen, organisieren Sätze, die voneinander durch Komma getrennt werden. Ein weiterer fruchtbarer Ansatzpunkt ist der Blick auf die Satzverbindung, wie sie das einleitende Beziehungswort (Konjunktion, Pronomen) anzeigt: „Hier sind immer zwei Sätze zueinander in Beziehung gesetzt. Unterstreiche das Beziehungswort, setze ein Komma zwischen die beiden Sätze!“ *Sie konnte nicht kommen, denn sie war krank. Weil sie Fieber hatte, blieb sie zu Hause. Sie konnte also an Wettkampf nicht teilnehmen, der am Freitag stattfand. Obwohl sie fehlte, gewannen ihre Mitspielerinnen doch...*

Erst nach-
dem die
Schüler auf sol-
che Verbindungs-
merkmale an ein-
fachen Strukturen
aufmerksam gewor-

den sind, sollten die schwierigen Strukturunterschiede zwischen Haupt- und Nebensatz (Zweit- bzw. Endstellung des finiten Prädikatsteils) bewusst gemacht und die voraus-, nachgestellten und eingeschobenen Nebensätze identifiziert werden. Doch auch dann wird sich die richtige Kommatierung beim Schreiben erst allmählich festigen, wenn die Schüler ihre geschriebenen Texte immer wieder im Hinblick auf Durchgliederung aufmerksam durchlesen und dabei auf die Pausensignale achten und im Zweifelsfalle lieber einmal das eine oder andere Komma zu viel setzen als die Hälfte vergessen.

Grundsätzlich gilt hier, dass der Blick des Lesers und seine Anforderungen an die geschriebenen Texte anderer immer wieder didaktisch und methodisch in den Unterricht einbezogen werden sollten. Geeignet sind etwa Formen gemeinsamen Überarbeitens. Die späte Sekundarstufe I hat es vor allem mit der wieder sinkenden Aufmerksamkeit der Schüler für die Zeichensetzung zu tun. Dabei geht es weniger um Kompetenzabbau als darum, die Aufmerksamkeit für die Interpunktion insgesamt wachzuhal-

Die wichtigsten Verwendungsweisen der Satzzeichen

1. Satzschlusszeichen:

a) Der Punkt:

Der Punkt steht am Ende eines Satzes. Auch nach syntaktisch nicht vollständigen Sätzen kann in bestimmten Kontexten ein Punkt stehen:

- ◆ *Hier soll eine kleine Alltagsgeschichte erzählt werden. Von einem Schüler und einer Schülerin.*

b) Das Semikolon:

Das Semikolon trennt vollständige Sätze, die in ihrer Bedeutung als weniger abgegrenzt verstanden werden sollen als durch einen Punkt; es kann auch statt des Kommas in Aufzählungen verwendet werden:

- ◆ *Sie dient uns hier als Beispiel für die Zeichensetzung; dafür haben wir sie eigens konstruiert.*

c) Der Doppelpunkt:

Der Doppelpunkt kündigt an, dass etwas Weiterführendes folgt:

- ◆ *Folgendes spielt sich darin ab: Ein Schüler lädt eine Schülerin ins Kino ein.*

d) Das Ausrufezeichen:

Das Ausrufezeichen kann zur Verdeutlichung der Sprechakte des Behauptens, Bittens oder Aufforderns verwendet werden. Es verleiht einer Einheit besonderen Nachdruck. Aufforderungssätze ohne besonderen Nachdruck stehen mit einem Punkt:

- ◆ *Lesen Sie bitte erst einmal weiter!*
- ◆ *Erwarten Sie aber auf keinen Fall zu viel von dieser Geschichte!*

e) Das Fragezeichen:

Das Fragezeichen kennzeichnet, auch unabhängig von der Syntax von Frageformen, den Sprechakt des Fragens:

- ◆ *Was kann denn auch schon aufregend an einem solchen Beispiel sein?*
- ◆ *Am Ende finden Sie es vielleicht sogar trivial – oder?*

2. Das Komma bei Nebenordnung:

a) **Aufzählungen:** Aufgezählte sprachliche Einheiten werden durch Komma getrennt, wenn sie nicht durch die nebenordnenden Konjunktionen *und/oder* miteinander verbunden sind.

Aufgezählt werden können:

- ◆ **Wörter:** *Jakob, Laura, Tanja und Timm gingen in dieselbe Klasse.*
- ◆ **Wortgruppen:** *Jakob und Laura einerseits, Tim und Tanja andererseits waren gute Freunde.*
- ◆ **Sätze:** *Jakob saß neben Laura, er mochte sie, er liebte sie sogar.*

b) **Herausstellungen** sind eine Form der Nebenordnung.

Herausgestellt werden können Einheiten:

- ◆ **nach links:** *Laura aber, sie wusste noch nichts davon.*
- ◆ **nach rechts:** *Das musste er unbedingt ändern, der gute Jakob.*
- ◆ **eingeschoben:** *Jakob, der Verliebte, hatte sich etwas vorgenommen.*

3. Das Komma bei Unterordnung:

Da viele Nebensätze integrativer Bestandteil von Hauptsätzen sind, die ohne einen Nebensatz unvollständig wären, lautet die Regel nicht: Hauptsätze und Nebensätze werden durch Komma

voneinander getrennt, sondern: Nebensätze werden durch Komma abgetrennt.

a) **konjunktionale Nebensätze:**

- ◆ **Adverbialsätze** mit Konjunktionen, die eine lexikalische Bedeutung haben: *als, seit, wenn, ...*
vorausgestellt: *Seit er sie liebte, wollte er mit ihr gern einmal ins Kino gehen.*
nachgestellt: *Sie aber hatte nie Zeit, wenn er sie einlud.*
eingeschoben: *Das machte ihn, obwohl er sonst keinen Anlass hatte, misstrauisch.*
- ◆ **Subjekt-, Objektsätze**, deren Konjunktion eine strukturelle Bedeutung hat: *dass, ob, ...*
nachgestellte Objektsätze: *Eines Tages sagte er, dass er gern einmal mit ins Kino gehen würde.*
vorausgestellte Subjektsätze: *Ob sie das wirklich wollte, war ihr aber selbst nicht klar.*
- ◆ **Konjunktionalsätze** anderer Art: *Die Hoffnung, dass sie irgendwann einmal mitkommen würde, blieb also trügerisch.*

b) **indirekte Fragesätze:** *Er fragte sie, wo sie wohne.*

c) **pronominale Nebensätze:**

- ◆ **Relativsätze:**
Sätze mit Relativpronomen, die attributiv verwendet werden: *der, die, das, ...*
Laura aber, die es ihm nicht verraten wollte, sagte ...

d) **indirekte Redesätze ohne Einleitung:**

..., das gebe ihn nichts an.

e) **Infinitiv- und Partizipialgruppen** (mit fakultativem, aber kommunikativem Komma):

Infinitiv mit zu: *Jakob nahm sich vor(,) es nächste Woche noch einmal zu versuchen.*

aber: *Doch es gab immer wieder Probleme für ihn, Zeit zu finden.*

Doch es gab immer wieder Probleme, für ihn Zeit zu finden.

erweitertes Partizip: *Von Jakob erneut eingeladen(,) ging Laura dann aber doch mit ihm ins Kino.*

4. Die Zeichen der Redewiedergabe:

Der vorausgestellte Begleitsatz eröffnet die Rede mit einem Doppelpunkt. Die Rede selbst wird durch An- und Abführungszeichen gekennzeichnet. Die kommunikativen Satzschlusszeichen (Ausrufe- und Fragezeichen) sind Teil der Rede. Der nachgestellte Begleitsatz wird durch Komma von der Rede getrennt. Steht die wiedergegebene Rede am Ende des Gesamtsatzes, dann wird der Gesamtsatz mit dem Schlusszeichen vor dem Abführungszeichen abgeschlossen, der Punkt danach entfällt.

- ◆ **mit vorausgestelltem Begleitsatz:**
Jakob fragte sie danach: „Hat dir der Film gefallen?“
- ◆ **mit nachgestelltem Begleitsatz:**
„Der Film selbst schon!“, antwortete sie etwas ärgerlich. „Aber sonst?“, fragte Jakob.
- ◆ **mit eingeschobenem Begleitsatz:**
„Aber sonst“, senfte sie, „hätte es schon etwas spannender sein können!“

ten. Hierauf zielt Sabine Gorschlüters Modell für das 7./8. Schuljahr, in dem in der Arbeit mit mündlichen und schriftlichen Balladentexten exemplarisch gezeigt wird, wie Interpunktionszeichen die Textrezeption und -gliederung steuern. Thematisch geeignet dafür sind dann vor allem die rhetorischen, stilistischen, modalisierenden Funktionen der Satzzeichen, der Aspekt der stilistischen **Wirksamkeit** der Zeichensetzung also. Sie setzt in jedem Fall eine fortgeschrittene sozialkognitive Entwicklung voraus: die Trennung von Eigenem und Fremdem, die bewusste affektive Konturierung, die Gestaltung des Verhältnisses von Implizitheit und Explizitheit im Text. Hervorhebungen und Parenthesen, Auslassungspunkte und Gedankenstriche sind vor allem Mittel der kommunikativ-rhetorischen Gestaltung. Wirksamkeit von Zeichen kann in der Sekundarstufe I bereits experimentell erprobt werden. Unmittelbar auf diesen Aspekt bezogen sind die beiden Modelle Stephanie Weisers (Auslassungszeichen) und Ursula Bredels (Anführungszeichen) für das neunte und spätere Schuljahr. Aber auch die im engeren Sinne syntaktischen Zeichen wie Punkt und Komma haben hier ein Potenzial. Wie anders liest sich ein Text, wenn seine Hauptsätze mit Kommas eher verbunden als durch Punkte voneinander getrennt werden. Man kann sogar, wie in der Werbung üblich, einmal unvollständige Sätze durch Punkte abtrennen und die Wirkung erproben.

... Da sitzt man also. Betrachtet sich gegenseitig. Lächelt. Nickt sich zu. Sagt etwas. Etwas, das stimmt ... (Günter Guben: *So. Originale Zeichensetzung*)

... Da sitzt man also, betrachtet sich gegenseitig, lächelt, nickt sich zu, sagt etwas, etwas, das stimmt ... (Text mit den erwarteten Kommas statt Punkten)

In der Sekundarstufe II kann man Experimente mit Texten mit einer stark rhetorischen Kommasetzung (z. B. Kleist) durchführen, in denen die Wirkung der Kommasetzung nach den heutigen Regeln mit der nach rhetorischen Gesichtspunkten verglichen wird.

Rhetorische Aspekte der Zeichensetzung stehen im Zentrum des Oberstufen-Modells Andreas Mudraks. Anhand zweier Gryphius-Sonette erarbeitet Mudrak mit seinen Schülern am Beispiel der Zeichensetzung in einem produktionsorientierten Ansatz exemplarisch Merkmale des rhetorischen Affektstils im Barock. Das Modell zeigt sehr schön, dass die Praxis der Interpunktion sich keineswegs in ihrer grammatischen Seite erschöpft, sie ist in erster Linie ein Zeichen des Umgangs mit Texten.

Anmerkungen

- ¹⁾ Vgl. Saenger 1982; Giesecke 1998.
- ²⁾ Vgl. dazu Eisenberg 1994; Günther 2000; zur Syntax Primus 1997.
- ³⁾ Vgl. dazu Ziegler/Dürscheid 2002.
- ⁴⁾ Kurze Gesamtdarstellungen in Baudusch 2000; Eisenberg 2001; umfassend Bredel 2004b.
- ⁵⁾ Zu den Einzelheiten vgl. Eisenberg 2004, S. 413 ff.
- ⁶⁾ Vgl. Bredel 2004b, S. 209.
- ⁷⁾ Vgl. Afflerbach 1997.
- ⁸⁾ Melenk 1998, S. 57.
- ⁹⁾ Vgl. Ossner 1997.
- ¹⁰⁾ Lindauer/Schmellentin 2005, S. 67.
- ¹¹⁾ Eichler/Küttel 1993.
- ¹²⁾ 2001, S. 217.
- ¹³⁾ Vgl. Pohl 2004.
- ¹⁴⁾ Vgl. Bredel 2004a.
- ¹⁵⁾ Vgl. Baurmann 2002.
- ¹⁶⁾ Vgl. Pohl 2004.
- ¹⁷⁾ Vgl. Bredel 2004a, S. 225 ff.

Literatur

- Afflerbach, Sabine: *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie*. Frankfurt a. M. et al.: Lang 1997.
- Baudusch, Renate: *Das syntaktische Prinzip und sein Geltungsbereich*. Kap. 5.4 in: *Duden, Deutsche Orthographie*. Mannheim: Dudenverlag 2000 (3. Aufl.), S. 227–255.
- Baurmann, Jürgen: *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer 2002.
- Bredel, Ursula: *Die Didaktik der Gänsefüßchen*. In: Diess./Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 207–240 (im Erscheinen, 2005a).
- Bredel, Ursula: *Die Interpunktion im gegenwärtigen Deutsch. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*. Ms. Karlsruhe 2005b. (in Vorbereitung)
- Eichler, Wolfgang/Küttel, Hartmut: *Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung*. In: *Diskussion Deutsch* 129/1993, S. 35–44.
- Eisenberg, Peter: *Muß die Rhetorik die Syntax bekämpfen? Interpunktion als Usus und Norm*. In: Thofern, Detlef u. a. (Hg.): *Rationalität im Diskurs*. Marburg: Diagonal Verlag 1994, S. 349–358.
- Eisenberg, Peter: *Grundregeln der deutschen Orthographie*. In: *Wahrig Universalwörterbuch Rechtschreibung*. München: dtv 2002 und Gütersloh: wissen media 2003.

- Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004 (2. Aufl.).
- Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt/M. 1998.
- Günther, Hartmut: „... und hält den Verstand an“ – Eine Etüde zur Entwicklung der deutschen Interpunktion 1522–1961. In: Thieroff, Rolf u. a. (Hg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 2000, S. 275–286.
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia: *Rechtschreibregeln für Lehrer und Lehrerinnen*. Zürich: Orell&Füssli 2005 (i. E.).
- Melenk, Hartmut: *Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. In: *Didaktik Deutsch* 4/1998, S. 43–61.
- Melenk, Hartmut/Knapp, Werner: *Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2001.
- Menzel, Wolfgang/Sitta, Horst: *Interpunktion – Zeichensetzung im Unterricht. Basisartikel Praxis Deutsch* 55 (1987), S. 10–21.
- Naumann, Carl Ludwig: *Interpunktions-„Fehler“. Welchen Regeln folgen die SchreiberInnen bei der Kommasetzung?* In: Ewald, Petra/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hg.): *Beiträge zur Schriftlinguistik*. Frankfurt a. M. et al.: 1995, S. 211–233.
- Naumann, Carl Ludwig: *Kommasetzung*. (Rez. von Afflerbach 1997). In: *Didaktik Deutsch* 9/2000, S. 92–99.
- Ossner, Jakob: *Fachdidaktik und Orthographie. Mit Bemerkungen zum Fragezeichen und Anmerkungen zur Rechtschreibreform*. In: Giese, Heinz/Ossner, Jakob (Hg.): *Sprache thematisieren*. Freiburg i. Br. 1998, S. 79–104.
- Pohl, Torsten: *Einbettungsstrukturen der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen*. In: *Didaktik Deutsch* 16/2004, S. 5–14.
- Primus, Beatrice: *Satzbegriffe und Interpunktion*. In: Augst, Gerhard u. a. (Hg.): *Zur Neuordnung der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer 1997, S. 463–488.
- Raible, Wolfgang: *Die Semiotik der Textgestalt. Erscheinungsformen und Folgen eines kulturellen Evolutionsprozesses*. Heidelberg: Winter 1991.
- Saenger, Paul: *Silent reading: its impact on late medieval script and thought*. In: *Viator* 13, 1982, S. 367–414.
- Stenzel, Jürgen: *Zeichensetzung. Stiluntersuchungen an deutscher Prosadichtung*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1970.
- Ziegler, Arne/Dürscheid, Christa (Hg.): *Kommunikationsform Email*. Tübingen: Stauffenburg 2002.