

Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Master of Education Gymnasium (Germanistik/ Anglistik)

MASTERARBEIT

**Titel: Interpunktionserwerb in der Grundschule
Eine Längsstudie**

Vorgelegt von Marlene Franke

Betreuende Gutachterin: Prof. Dr. Nanna Fuhrhop

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Thorsten Pohl

Oldenburg, den 25.11.2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Interpunktions­theorie.....	6
2.1 Begriffs­defini­tionen.....	6
2.2 Interpunk­tion als Teil der Orthographie.....	8
2.2.1 Einzug der Interpunk­tion ins Regelwerk	8
2.2.2 Interpunk­tion im aktuellen Regelwerk.....	10
2.2.3 Kritik an den orthographischen Interpunk­tionsregeln.....	12
2.3 Interpunk­tion nach Primus.....	14
2.3.1 Punkt, Frage- und Ausrufezeichen.....	14
2.3.2 Das Komma.....	15
3. Interpunk­tionserwerb.....	18
3.1 Interpunk­tion im Schulcurriculum.....	19
3.2 Erwerbsforschung zur Interpunk­tion.....	22
3.2.1 Kommasetzung im Grundschulalter.....	23
3.2.2 Die Verwendung des Ausrufezeichens im Grundschulalter.....	26
3.2.3 Interpunk­tion historisch und ontogenetisch	27
4. Korpus­un­ter­suchung.....	28
4.1 Un­ter­suchungs­design.....	28
4.1.1 Frage­stel­lung.....	28
4.1.2 Annah­men.....	28
4.1.3 Durch­fö­h­rung.....	29
4.1.3.1 Das Korpus.....	29
4.1.3.2 Grund­la­gen und Metho­den der Korpus­an­alyse	31
4.2 Er­geb­nis­se.....	33
4.2.1 Das Interpunk­tionsinven­tar.....	34
4.2.2 Der Punkt	36
4.2.3 Das Komma.....	42
4.2.3.1 Koordi­na­tion.....	43
4.2.3.2 Satz­gren­zen zwi­schen voll­stän­di­gen Sät­zen.....	45
4.2.3.3 Satz­subor­di­na­tion.....	48
4.2.3.4 Her­aus­stel­lung.....	54
4.2.3.5 Zu­sam­men­fas­sung Komma.....	55

4.2.4 Zwischenbilanz: Individuelle Erwerbsfolge von Punkt und Komma.....	56
4.2.5 Doppelpunkt und Anführungszeichen.....	59
4.2.5.1 Ankündigung.....	59
4.2.5.2 Direkte Rede	61
4.2.5.3 Weitere Anführungszeichen.....	64
4.2.6 Fragezeichen und Ausrufezeichen.....	65
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	68
5. Didaktische Überlegungen.....	70
6. Fazit und Ausblick.....	71
7. Literatur.....	74
Anhang: Korpus.....	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (Primarstufe).....	19
Tabelle 2: Interpunktion im Curriculum der Sekundarstufe I in Hessen.....	21
Tabelle 3: Analyseraster im Überblick	31
Tabelle 4: Analyseraster im Detail.....	33
Tabelle 5: Interpunktionsinventar der einzelnen Schüler pro Klassenstufe.....	35
Tabelle 6: Koordination bei Schreibernern und im Schriftsystem.....	44

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Schüler pro Zeichen in Klasse 2-4.....	34
Abbildung 2: Anzahl der Satzgrenzen und ihrer Markierung in Klasse 2-4.....	37
Abbildung 3: Weitere Punktfunktionen in Klasse 2-4.....	41
Abbildung 4: Anzahl der Kommas bei Koordination in Klasse 2-4.....	43
Abbildung 5: Anzahl der Kommas zwischen vollständigen Sätzen in Klasse 2-4.....	45
Abbildung 6: Satztypen der kommatierten vollständigen Sätze in Klasse 2-4.....	45
Abbildung 7: Anzahl der Satzsubordinationen nach Typen.....	50
Abbildung 8: Prozentuale Markierung der Satzsubordinationen nach Typen.....	50
Abbildung 9: Anzahl der Kommas bei 2 Verben vs. Signalwort.....	52
Abbildung 10: Prozentualer Anteil der Kommas bei 2 Verben vs. Signalwort.....	52
Abbildung 11: Markierung der Satzsubordinationen in Klasse 2-4.....	53
Abbildung 12: Prozentualer Anteil der Kommas bei Satzsubordination nach Typen in Klasse 2-4.....	53
Abbildung 13: Prozentualer Anteil der Kommas je nach Funktion in Klasse 2-4.....	55
Abbildung 14: Anzahl der Schüler pro Komma je nach Funktion in Klasse 2-4.....	55
Abbildung 15: Anzahl und Funktion des Doppelpunktes in Klasse 2-4.....	59
Abbildung 16: Anzahl der Fragezeichen und Ausrufezeichen in Klasse 2-4.....	65

1. Einleitung

Das Thema dieser Arbeit ist der Erwerb von Interpunktionszeichen. Nach der neuesten Definition haben Interpunktionszeichen in einem Text die Funktion, „den Leseprozess [zu] steuern“ (Bredel 2009: 117). Ein Punkt, ein Komma, ein Doppelpunkt und weitere Zeichen lenken das Verständnis des Textes, indem sie im größten Sinne den Leser anweisen, Wort- und Texteinheiten auf bestimmte Weise zu behandeln, zu verknüpfen oder einzuordnen. Jeder Leser muss sich deshalb auf die Kompetenz des Schreibers verlassen, die Zeichen adäquat zu verwenden. Wie alle anderen Bereiche des Schreibens muss diese auch Kompetenz schrittweise erworben werden.

In der Forschung ist bisher wenig über den Erwerb von Interpunktion bekannt und Untersuchungen beziehen sich größtenteils auf den Bereich der Kommasetzung. Auch in der Didaktik liegt der Fokus auf der Vermittlung der Kommasetzung in der Sekundarstufe, dabei entwickelt sich die Grundlage für Interpunktionszeichen bereits in den ersten Schreibjahren. Ein Großteil des Zeicheninventars – Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt und Anführungszeichen – steht im Lehrplan der Primarstufe, aber wann welche Zeichen tatsächlich verwendet werden und in welcher Funktion ist damit nicht geklärt. Studien (Afflerbach 1997, Eichler/Küttel 1993) zeigen, dass auch der Kommaerwerb bereits im Grundschulalter beginnt; andere Studien (Bredel 2010) machen auf eine vom Curriculum abweichende Ausrufezeichenpraxis in den ersten Schreibjahren aufmerksam. In Anbetracht dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob und wie sich die Aneignung von Interpunktionszeichen unabhängig vom Lehrplan in der Grundschulzeit entwickelt.

In dieser Arbeit wird dieser Frage mittels einer echten Longitudinalstudie nachgegangen. Ein Korpus aus Schulaufsätzen der zweiten, dritten und vierten Klasse dient dazu, die Zeichensetzung von 15 Schülern¹ im Jahresabstand zu betrachten und Entwicklungsverläufe nachzuvollziehen. Ziel dieser Arbeit ist es, sowohl individuelle als auch allgemeinere Erwerbsphänomene herauszuarbeiten und zueinander in Beziehung zu setzen. Es geht dabei nicht in erster Linie darum, bewertend auf die ‚korrekte‘ oder ‚falsche‘ Verwendung der Zeichen zu schauen, sondern Strategien der Schreiber als Teil einer Erwerbsvarietät zu verstehen. Die Frage ist deshalb, was die Schüler tun, nicht, was sie noch nicht können.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit schließt der Begriff „Schüler“ im Plural auch Schülerinnen ein. Dasselbe gilt für Lehrer, Autoren, Schreiber, Lerner usw.

Im ersten Teil der Arbeit findet die theoretische Einordnung der Thematik Interpunktion statt. Zentral ist dabei das problematische Verhältnis zwischen der Norm und dem in der Schrift verankerten Systematik der Interpunktion. Der unter anderem für die Schule bedeutsame Interpunktionsbegriff des orthographischen Regelwerkes wird dabei besonders in Entstehung und Problematik reflektiert und sprachwissenschaftlichen Standpunkten gegenübergestellt.

Als nächstes wird daraufhin der Stand der Interpunktion im didaktischen Rahmen thematisiert. Die Betrachtung der nationalen Bildungsstandards und Lehrpläne des Deutschunterrichts gibt einen Einblick, zu welchem Zeitpunkt aus schulischer Perspektive welche Zeichen in welcher Funktion im Unterricht gelehrt und gelernt werden sollen. Ob oder inwiefern das vorgegebene Curriculum dem tatsächlichen Interpunktionserwerb der Schreibanfänger entspricht, ist eine Kernfrage dieser Arbeit. Entsprechend des erwähnten Problembewusstseins hat sich die Forschung zum Interpunktionserwerb bisher hauptsächlich dem Bereich der Kommasetzung in der Sekundarstufe gewidmet. Dennoch geben die Studien von Afflerbach (1997) und Eichler und Küttel (1993) zur Kommasetzung sowie die Untersuchungsergebnisse von Bredel (2010) zum Ausrufezeichenerwerb Auskunft über Entwicklungen in der Grundschule; sie werden im Anschluss an die Einordnung der curricularen Vorgaben dargestellt.

Auf diesen theoretischen und empirischen Grundlagen aufbauend folgt als Hauptteil der Arbeit die Analyse der Schülertexte. Nach einem Überblick über das Zeicheninventar der Schüler, das aus Punkt, Komma, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Ausrufezeichen, Fragezeichen und Klammern besteht, wird die Interpunktionsverwendung und ihre Entwicklung von einem Schuljahr zum nächsten schrittweise für jedes einzelne Zeichen beschrieben. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Punkt- und Kommasetzung, da sie von jedem Schüler verwendet werden und dadurch viel Aufschluss über individuelle Erwerbsfolgen geben. Am Ende werden schließlich noch einmal didaktische Überlegungen aufgegriffen, für die die tatsächliche Verwendung der Interpunktion Grundlage sein sollte.

2. Interpunktionstheorie

2.1 Begriffsdefinitionen

Der Begriff „Interpunktion“ geht auf das lateinische Wort *interpunctio* zurück, das zunächst die Trennung der Wörter im Text durch Punkte auf der Mittellinie beschreibt, die in Schriften aus der Antike bis ins Mittelalter zu finden ist (Bredel 2007b: 69). Am Ende einer differenzierenden historischen Entwicklung ist in der heutigen Schreibung ein weitaus größeres Zeicheninventar vorhanden, auf das sich der Terminus bezieht. Wichtig für die Begriffsklärung ist im Folgenden zum einen die Klärung des genauen Zeicheninventars, zum anderen die Unterscheidung zwischen Norm und Sprachbeschreibung.

Baudusch (2007: 236) nennt drei Definitionen von Interpunktion:

1. die Lehre vom Gebrauch der Satzzeichen,
2. die Gesamtheit der Satzzeichen,
3. die Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit den Prinzipien der Zeichensetzung, dem System der Interpunktionsregeln und den Funktionen der Satzzeichen befasst.

Bei der Betrachtung von Interpunktionsdarstellungen muss jeweils gefragt werden, welches Zeicheninventar zugrunde liegt. Bei Baudusch umfasst der Interpunktionsbegriff nur „Satz-Zeichen“, d.h. jene Zeichen, die sich „auf den Satz oder dessen Glieder beziehen“ (Baudusch 2007: 236): Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Komma, Semikolon, Gedankenstrich, Doppelpunkt, Klammern und Anführungszeichen. Apostroph und Ergänzungs- und Trennstrich werden als „Wort-Zeichen“ separat behandelt. Baudusch (2007: 239) differenziert die Satzzeichen darüber hinaus in Satzschlusszeichen, Satzmittezeichen und paarige Satzzeichen, wodurch Komma und Gedankenstriche ein zweites Mal, aber in andere Funktion im Inventar auftauchen. Auch das Merkmal der „Paarigkeit“ bei Kommas, das auch im amtlichen Regelwerk vorkommt, ist sehr umstritten. Denn während Klammern und Anführungszeichen immer paarig sein müssen, fällt eines der Kommas weg, sobald ein Satzschlusszeichen die Position einnimmt.

Der Herangehensweise von Baudusch, die im Wesentlichen aus den 80er Jahren stammt, stehen neuere Ansätze gegenüber. Unabhängig von der Position im Satz – und damit unabhängig von einem oft problematischen Satzbegriff – definiert Bredel (2009: 119) Interpunktionszeichen als graphische Klasse, nämlich „als einelementige Paradigmen

des Schriftsystems, die nicht miteinander kombinieren, nicht verbalisierbar sind, selbständig vorkommen und ohne graphischen Kontext darstellbar sind.“ Bredel baut ein Interpunktionssystem darauf auf, das die Trennung zwischen Satz- und Wortzeichen aufhebt und jedes Zeichen nur einmal definiert, nämlich Punkt, Doppelpunkt, Fragezeichen, Komma, Semikolon, Klammern, Anführungszeichen, Divis, Apostroph, Auslassungspunkte und Gedankenstrich. Die Beschreibung der Zeichen geht nicht von sprachlichen Strukturen aus, sondern von der Funktion, die sie beim Lesen erfüllen. Dieser *Online*-Ansatz gegenüber den üblichen *Offline*-Beschreibungen hat bisher wenig Einfluss in Regelwerken oder der Didaktik gehabt.

Neben der Frage nach dem Inventar, das einer Darstellung von Interpunktion zugrunde liegt, gilt es, zwischen der Lehre und dem Gebrauch von Interpunktion zu differenzieren: Beschreiben Interpunktionsregeln, wie Schreiber die Zeichen in Texten verwenden (Gebrauch)? Oder schreiben sie vor, wie die Zeichen verwendet werden sollen (Lehre)? Es geht hier um die grundsätzliche Unterscheidung zwischen der beschreibenden (deskriptiven) Graphematik und der normierenden (normativen) Orthographie. Ebenso wie die Wortschreibung befindet sich Interpunktion im Spannungsfeld dieser zwei Disziplinen, die immer wieder der Gefahr unterliegen, vermischt zu werden. Wenn Baudusch (2007: 236) von einem „Regelapparat“ der Zeichensetzung spricht, der im Schreiberwerb erlernt werden muss, verweist sie damit auf die orthographische Norm.

Von der sprachwissenschaftlichen Seite her wird die Betrachtung von Interpunktion mal mehr, mal weniger klar von der normierten Orthographie getrennt. Bei der in der Vergangenheit häufig angestrebten Normkritik ist der Normbezug im Sinne einer Abgrenzung selbstredend. Doch auch hier finden, so Bredel (2008: 223), problematische Vermischungen von Kritik am System und Kritik an seiner normativen Beschreibung statt. Das Interpunktionssystem Bredels löst sich deshalb ganz explizit vom orthographischen Regelwerk und geht von einer der Schrift zugrunde liegenden Systematik aus, nach der ein Leser die Zeichen interpretiert. Primus (1997), auf deren Beitrag Bredels Theorie teilweise aufbaut, begründet beschreibende statt anweisende Regeln von der *Offline*-Perspektive aus, worauf in Kapitel 2.3 zurückgegriffen wird. Aufgrund ihrer hohen Relevanz in der öffentlichen Wahrnehmung und ihres Status‘ für die Schule werden hier aber zunächst die für den deutschen Sprachraum geltenden orthographischen Interpunktionsregeln (Amtliche Regeln 2006) dargestellt. Im Einzelnen geht es um einen kleinen Überblick zum Stellenwert der Interpunktion in der

Rechtschreibung in Vergangenheit und Gegenwart (Kap 2.2.1), ihre Darstellung im aktuellen Regelwerk (Kap 2.2.2) sowie die sie jeweils begleitende Normkritik.

2.2 Interpunktion als Teil der Orthographie

2.2.1 Einzug der Interpunktion ins Regelwerk

Die Etablierung einer Orthographie geht auf den Wunsch nach einem klaren ‚Falsch‘ und ‚Richtig‘ in der Schreibung zurück (Fuhrhop 2006: 1). Die ersten Bestrebungen, die Schreibung des Deutschen zu normieren, befassen sich jedoch nicht mit der Interpunktion. In der sprachwissenschaftlichen Tradition des 19. Jahrhunderts wird diese meist als Gegenstand der Rhetorik oder der Syntax aufgefasst (Mentrup 1983: 2) und kategorisch von der Rechtschreibung, die im Zusammenhang mit der Lautlehre gesehen wird, getrennt (Nerius 2007: 30). Von den ersten Rechtschreibdiskussionen Ende des 19. Jh. bleiben Interpunktionsregeln trotz eines entsprechenden Antrags ausgeschlossen (Mentrup 1983: 2) und die erste amtliche Regelung von 1903 beinhaltet keine Zeichensetzungsregeln. Auch die zu dem Zeitpunkt bereits 8. Auflage von Dudens „Orthographischem Wörterbuch der deutschen Sprache“ (1905) erwähnt die Interpunktion nicht.² Der Verleger Konrad Duden begründet dies mit der hohen Komplexität der Thematik, der man in einem Wörterbuch ohne „Satzlehre“ nicht gerecht werden könne (vgl. Mentrup 1983: 2). Da er trotzdem für die Schule einen dringenden Bedarf an einer vorgegebenen Zeichensetzungsregelung sieht, verfasst er einen „Versuch einer deutschen Interpunktionslehre zum Schulgebrauch“ (1876), welcher auf Karl Ferdinand Beckers „Ausführlicher deutscher Grammatik“ aufbaut. In den Anfängen der Verschriftlichung von Interpunktionsnormen ist schon der Schulbezug, bzw. die Verknüpfung mit dem Schreiberwerb zu sehen, der in der späteren bis aktuellen Diskussion so eng ist, dass Regelveränderungen oft durch die bessere Lernbarkeit für Schreiberner begründet werden.

Zum ersten Mal taucht das Kapitel „Die Satzzeichen“ in der 9. Duden-Auflage (1915) auf, einem Zusammenschluss des sog. Buchdrucker Dudens mit der 8. Auflage des Wörterbuches (die Abschnitte zu Bindestrich und Apostroph bleiben unter der Überschrift „Zur Rechtschreibung“ den Wortzeichen zugeordnet (vgl. Mentrup 1983: 3)). Seitdem ist die Normierung der Zeichensetzung fester Bestandteil der Dudenregeln,

² Ausgenommen sind einige Regeln für den Bindestrich und den Apostroph. Diese Zeichen werden als „Wortzeichen“ zur Rechtschreibung hinzugezählt.

welche nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1955 das verbindliche Regelwerk für Amt und Schulen darstellen (Nerius 2007: 373).

Von Beginn an ist die orthographische Norm Gegenstand der Reformdiskussion, welche schließlich 1996 in amtlicher Neuregelung mündet. Als Teil des Regelwerkes ist die Interpunktion davon zwar betroffen, konkret werden aber nur einige Zeichen – das Komma, das Semikolon, der Apostroph und die Anführungszeichen – diskutiert (vgl. Nerius 2007: 381 ff.). Bis hin zu den aktuellsten Diskussionen um die Rechtschreibung geht es beim Komma im Wesentlichen um zwei Fälle: die Abschaffung des Kommas vor den koordinierenden Konjunktionen *und* und *oder* mit anschließendem selbständigem Satz (Reformvorschläge 1944, 1954, 1973, 1996) sowie die Abschaffung des Kommas vor Infinitivgruppen (1954, 1973). In einigen Entwürfen (1931, 1958, 1996) wird eine noch freiere Kommasetzung gefordert, etwa nur dort, „wo das rhythmische Empfinden des Schreibenden mit der grammatischen Gliederung des Satzes übereinstimmt“ (Nerius 2007: 389). Die erste erneute amtliche Regelung nach 1903, die in der Öffentlichkeit sehr präzente Rechtschreibreform von 1996, gibt schließlich ‚Kann-Regeln‘ für die zwei genannten Fälle der Kommasetzung an, was in der Übergangszeit bis 2004 wiederum Gegenstand der Kritik ist. Die aktuelle Version der Rechtschreibung (Amtliche Regeln 2006 (AR)) hat nach der sogenannten ‚Reform der Reform‘ noch einmal eine Änderung in Form einer Präzisierung der Infinitivregel erhalten. Neu ist außerdem die Kommavorschrift nach dem Anführungszeichen bei wörtlicher Rede, die mit Frage- oder Ausrufezeichen aufhört (AR 2006 § 93).

In der Entwicklungsgeschichte der Orthographie sind also nur wenige Aspekte der Interpunktion diskutiert worden, diese aber immer wieder neu. Besonders die Übergangsphase der Regeln von 1996-2004 schuf dabei viele Unsicherheiten in der Schreibung sowie hohe finanzielle Ausgaben z.B. bei Schulbuchverlagen, welche Kommas tilgten und wenige Jahre später wieder hinzufügten (Ickler 2006: 84). Solche Reformverläufe widersprechen dem eigentlichen Zweck der Normierung, „Stabilität und kontinuierliches Funktionieren der Kommunikation“ (Nerius 2007: 33) herzustellen.

Die Darstellung der Interpunktion im aktuellen Regelwerk sowie deren Problematik/Kritik wird im Folgenden thematisiert. Damit soll unter anderem gezeigt werden, dass die Regeln nur ein Modell des Schriftsystems unter vielen anderen darstellen (Eisenberg 1983: 50) und dass sie zu hinterfragen sind, besonders weil sie den

Anspruch haben, in Amt und Schule Hilfe zu leisten.

2.2.2 Interpunktion im aktuellen Regelwerk

Die begriffliche Einordnung der Interpunktion hat sich gegenüber früheren Ausgaben verschoben: Während einst die „Satzzeichen“ von der „Rechtschreibung“ inklusive Bindestrich und Apostroph unterschieden wurden, ist „Rechtschreibung“ nun der Obertitel für „Regeln und Wörterverzeichnis“. Im Regelteil befassen sich drei Kapitel mit Interpunktion: „Schreibung mit Bindestrich“ (§ 40-52), „Zeichensetzung“ (§ 67-106) und „Worttrennung am Zeilenende“ (§ 107-113). Unter „Zeichensetzung“ werden wiederum „Satzzeichen“ von „Zeichen zur Markierung von Auslassungen [...] und zur Kennzeichnung der Wörter bestimmter Gruppen“ (s.u.) unterschieden, was eine Kategorisierung nach inkonsistenten Kriterien darstellt, nämlich einmal die Satzbezogenheit, einmal die Funktion. Der Binde- und der Trennstrich werden wie gehabt extern behandelt und damit nicht als Gegenstand der Zeichensetzung gesehen. Das Kapitel zur Zeichensetzung behandelt 14 Zeichen, die wie folgt mit der ihnen zugeordneten Funktion zusammengefasst werden (AR 2006: 73).

Zu unterscheiden sind Satzzeichen

- zur Kennzeichnung des Schlusses von Ganzsätzen: Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen,
- zur Gliederung innerhalb von Ganzsätzen: Komma, Semikolon, Doppelpunkt, Gedankenstrich, Klammern,
- zur Anführung von Äußerungen oder Textstellen bzw. zur Hervorhebung von Wörtern oder Textteilen: Anführungszeichen.

Daneben dienen bestimmte Zeichen

- zur Markierung von Auslassungen: Apostroph, Ergänzungsstrich, Auslassungspunkte,
- zur Kennzeichnung der Wörter bestimmter Gruppen: Punkt nach Abkürzungen bzw. Ordinalzahlen, Schrägstrich.

Die Kriterien der Unterkategorisierung sind hier ebenso uneinheitlich: Die „Satzzeichen“ werden teilweise nach Position (Ende vs. innerhalb des Ganzsatzes), teilweise nach Kommunikationsabsichten (Anführung, Hervorhebung) unterschieden, während die weiteren Zeichen nach ihrer Ersatzfunktion (Auslassung) definiert oder in eine Art Restklasse (Wörter bestimmter Gruppen) eingeordnet werden.

In den auf die Übersicht folgenden 39 Paragraphen finden sich die Zeichen in der genannten Reihenfolge wieder, die Paragraphenlänge ist aber sehr unterschiedlich. Jeder Paragraph beinhaltet zunächst eine Regel mit anschließenden Beispielen zur

„Verdeutlichung“³ (AR 2006: 10). Oft wird die Regel noch in verschiedene Geltungsbereiche untergliedert, und bis zu drei Erläuterungen – ebenfalls mit bestimmten Untergliederungen – geben „zusätzliche Hinweise“ (AR 2006: 10). Die jeweiligen Beispiele zeigen meist erst, wie die Begriffe der Regel zu verstehen sind, eine extensionale Begriffsbestimmung liegt vor (Primus 1997: 464).

Am ausführlichsten wird das Komma (neun Paragraphen, elf Seiten) behandelt – es sind zwar nicht mehr 52 Paragraphen wie vor der Reform 1996, doch viele ehemalige Paragraphen sind nun als „Erläuterung“ formuliert, was als Blendung der Nutzer kritisiert wurde (Ickler 2006: 84 f.). Die Vielzahl der Kommaeregeln kommt u.a. dadurch zustande, dass eigentlich vier Regelkategorien gibt, nämlich: Bedingungen dafür, wo ein Komma gesetzt werden muss, wo kein Komma gesetzt werden darf, wo zwei Kommas („paariges Komma“) stehen müssen und wo es im Ermessen des Schreibenden liegt, ein Komma zu setzen oder nicht. Es entsteht allein durch die Beschreibung ein Eindruck, wie ihn Baudusch (1997: 252) sowohl nach der ersten Reform als auch nach der Reform der Reform (2007: 247) formuliert: „Die Funktionen des Kommas in der geschriebenen deutschen Standardsprache sind – im Gegensatz zur Funktion der meisten übrigen Satzzeichen – vielgestaltig und schwer überschaubar.“ Dementsprechend wird Zeichensetzung im allgemeinen Bewusstsein als erstes mit dem ‚Problem der Kommasetzung‘ in Verbindung gebracht. Diese Unsicherheit verleitet wiederum dazu, bei der Normierung Halt zu suchen: „Bei der Kommasetzung scheint das normative Bewusstsein sehr ausgeprägt zu sein. Noch weniger als sonst wird hier der Intuition freier Lauf gelassen“ (Fuhrhop 2006: 86).⁴ Allein der Begriff „Kommasetzung“ ist im Gegensatz zu „Satzschlusszeichen“ oder „Worttrennung“ absolut neutral und an das Zeichen gebunden und gibt keinen Aufschluss über Position oder Funktion in der Schrift. Wie normunabhängige Betrachtungen zeigen (Primus 1997, Bredel 2008, vgl. Kap 2.3.2), sind aber weniger das Komma oder seine Funktionen kompliziert als die Beschreibung im Regelwerk.

Insgesamt erweckt die Darstellung der Interpunktion im Regelwerk ein diffuses Bild, indem die Zeichen unter nicht vergleichbaren Kategorisierungen abgehandelt werden.

³ Ob die Formulierung „Verdeutlichung“ angemessen ist, wird später aufgegriffen.

⁴ Das habe ich u.a. immer wieder festgestellt, wenn ich das Thema meiner Masterarbeit nannte. Obwohl ich von „Zeichensetzung“ sprach, war die erste Reaktion häufig: „Oh, ich kann Kommasetzung gar nicht!“ Niemand dagegen sagte z.B. „Ich frage mich immer, ob ich den Doppelpunkt richtig verwende.“

2.2.3 Kritik an den orthographischen Interpunktionsregeln

Neben den bereits angeklungenen allgemeinen Kritikpunkten der uneinheitlichen Kategorisierung und der Fragmentierung der Kommafunktionen sind auch einzelne Regeln Gegenstand der Kritik. Dabei ist zu unterscheiden, ob die Vorschrift selbst oder ihre Formulierung kritisiert wird, was im Folgenden an Beispielen demonstriert wird.

Wie in fast allen Kritikphasen zuvor wird aktuell erneut die Regelung zum Komma vor koordinierenden Konjunktionen (z.B. *und/oder*) zwischen gleichrangigen Teilsätzen (§ 73) kritisiert. Unter anderem wird die dem Schreibenden zugestandene Freiheit der ‚Kann-Regeln‘ kritisch danach hinterfragt, welcher Anspruch an diejenigen gestellt wird, die sich an die Regeln halten wollen (vgl. Ickler 2006: 85). So impliziert die Freistellung des Kommas vor koordinierenden Konjunktionen eine höhere Erwartung an den Schreibenden: er muss beurteilen können, wann ein Komma „die Gliederung des Ganzsatzes deutlich [macht]“ (AR 2006 § 73). Ickler (2006: 85) kritisiert die Beliebigkeit des Kriteriums „Gliederung“ stark: „Beliebigkeit öffnet keine neuen Ausdrucksmöglichkeiten, sondern vernichtet welche.“ Es stellt sich hier die Frage, ob die amtliche Kommaregelung zu genau ist, um dann wiederum gleichzeitig Lockerungen der Regeln anzubieten. Nach Primus (1997), deren Theorie in Kap. 2.3 erläutert wird, widerspricht die Wahlmöglichkeit der Systematik: entweder Komma oder koordinierende Konjunktion.

Eine zweite in der Kritik (Nerius 2007: 245, Dürscheid 2008: 202, Ickler 2006: 89) stehende Regel ist die, dass am Ende einer angeführten Passage gegebenenfalls vor und nach dem Anführungszeichen ein Satzschlusszeichen zu setzen ist (§ 90-93). Damit kommt es zur Folge dreier Satzzeichen, wie die im Regelwerk angeführten Beispiele verdeutlichen:

*„Du kommst jetzt!“, rief sie.
Sag ihm: „Ich habe keine Zeit!“!
Fragtest du: „Wann beginnt der Film?““?*

Die Orthographie verstößt hier gegen ein ‚natürliches‘ Schreibempfinden, ist zwar systematisch, aber mit Icklers (2006: 89) Worten „ästhetisch unbefriedigend“. Zu der Regel, die im ersten Beispiel zum Tragen kommt, nämlich der Abtrennung der in sich durch Ausrufezeichen abgeschlossenen wörtlichen Rede mit Komma, sagt Primus (1997: 484), sie sei zwar syntaktisch nachvollziehbar, bringe aber gegenüber der ehemaligen Schreibung ohne Komma keine Vorteile. Die Regel beziehe sich darüber hinaus auf einen sehr speziellen Verwendungskontext.

Die Problematik der Formulierungen im Regelwerk lässt sich ebenfalls an einem Beispiel verdeutlichen. So heißt es in § 76: „Bei formelhaften Nebensätzen kann man das Komma weglassen“, gefolgt von den Beispielen „*Wie bereits gesagt(,) verhält sich die Sache anders. Ich komme(,) wenn nötig(,) bei dir noch vorbei.*“ Aus den Beispielen wird nicht klar, was einen „formelhaften Nebensatz“ auszeichnet, da die als solche bezeichneten Strukturen sich formal unterscheiden. Im ersten Satz besteht diese aus Konjunktion, Adverb und Partizip, im zweiten aus Konjunktion und Adjektiv. Wohl macht die Verwendungskonvention die Phrasen zu einer Art ‚Chunk‘, der nicht durch Komma markiert werden muss, weil er auch so als Einheit verstanden wird. Die Regeln bedürfen also ein Stückweit der Interpretation durch den Benutzer. Es stellt sich die Frage, ob die Regeln den Schreiber, der keinen intuitiven Zugang zur Zeichensetzung, insbesondere der Kommasetzung, hat, nicht mehr irritieren als ihm Hilfe zu bieten.

Sowohl Regelformulierungen als auch Regelinhalte werden zum einen aus sprachwissenschaftlichem Interesse, zum anderen aus didaktischem Interesse kritisiert. Das didaktische Interesse liegt nahe durch die Verbindlichkeit der Regeln für Schule und Verwaltung. Alle anderen Schreibenden können die ihnen widerstrebenden Regeln ignorieren (z.B. Verlage und Zeitungen). Bei der Reformdiskussion ist es ein wiederkehrendes Argument gegen einzelne Regeln, dass die Schüler mit der Einhaltung Probleme haben und daraufhin Fehler markiert bekommen. Die Regeln möchten sich demnach an einer ‚natürlichen‘ Schreiblogik orientieren, entsprechend sind Neuregelungen durch die Intention motiviert, „speziell für Schüler das Schreibenlernen zu erleichtern“ (Brief der Dudenredaktion 1997, zit. in Ickler 2006: 87). Die Schülerorientierung – so die Dudenredaktion (ebd.) – verbiete aber gleichzeitig „komplexe grammatische Analysen eines Satzes“, was sich als eine Begründung für die beschriebenen Formulierungsmängel anbietet. Die Orthographie steht damit in der Spannung zwischen Nutzerorientierung und Systemorientierung. Neuere Ansätze wie die von Primus oder Bredel legen aber nahe: Je mehr über das System bekannt ist, desto leichter ist es, dieses zu vermitteln. Der zweite Schritt ist dann, diese Erkenntnisse so zu formulieren, „dass sie Nutzer[...], die die Regularität des Systems nicht kennen, bei Schreibentscheidungen angemessen unterstützt“ (Bredel 2008: 223).

Die Korpusanalyse im Hauptteil dieser Arbeit wird nicht anhand der Frage durchgeführt, ob die Schüler die normierten orthographischen Regeln anwenden, sondern *welche* Zeichen *wie* gesetzt werden und inwiefern dies dem Schriftsystem

entspricht. Für das Gelingen einer Kommunikation zwischen Schreiber und Leser funktioniert das Schriftsystem nach Regeln, durch die bestimmte Zeichen zu bestimmten Interpretationen führen. Ein Ansatz, das Schriftsystem gelöst von der Norm zu beschreiben, ist der von Primus (1997); er wird im Folgenden erläutert. Der bereits erwähnte neuere Ansatz von Bredel (2008) orientiert sich besonders beim Kommagebrauch an Primus' Beschreibung, ist aber aufgrund seiner Leserperspektive als theoretische Grundlage für die Korpusanalyse dieser Arbeit weniger geeignet.

2.3 Interpunktion nach Primus

Primus' Analyse befasst sich mit den Zeichen Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen und Komma. Die Ausführungen zu den oft als Satzschlusszeichen bezeichneten Symbolen beleuchten die Differenzierung von Satzart und Satzmodus. Die Kommatheorie von Primus ist durch das Bestreben gekennzeichnet, die vermeintlich undurchsichtige Kommaregelung im Regelapparat durch wenige klare Funktionsbestimmungen zu ordnen.

2.3.1 Punkt, Frage- und Ausrufezeichen

Bei jeder *Offline*-Beschreibung von Interpunktion – also auch bei dieser – stellt sich das Problem der Definition der Einheit „Satz“. „Ein Punkt steht am Satzende“ – was heißt das? Obwohl es „intuitiv relativ klar zu sein [scheint], was ein Satz ist“ (Fuhrhop 2006: 85), ist eine grammatische Beschreibung schwierig. Die Norm greift auf den Begriff „Ganzsatz“ (§ 67) zurück, bestimmt diesen aber nur extensional. Die Beispiele der orthographischen Regeln zeigen „ganze Sätze“ im Sinne von Äußerungen mit dem Verb als Satzzentrum und seinen entsprechenden Ergänzungen. Punkte stehen aber auch hinter davon abweichenden Äußerungen, z.B. *Sie arbeitete hart. Tag für Tag.* oder *Nein, morgen.* Ein Satzbegriff, der die Punktierung bedingt, muss dementsprechend weiter sein.

Primus (1997: 466) spricht von verschiedenen „Satzmodi“, nämlich Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Wunschsatz und Ausrufesatz. Die verschiedenen Satzmodi sind „multifaktorielle Begriffe“ (Primus 1997: 467) und bilden Prototypenkonzepte mit einem Zentrum und einem Randbereich, in welchem sich Kategorien überlappen können. Darüber hinaus „[muss] ein Satzmodus nicht durch eine vollständige ‚normale‘ Satzform realisiert werden. Entscheidend für die Verwendung

nichtsatzförmiger Ausdrücke als Satzmodus ist dabei, daß [sic!] sie als selbständige Äußerungen mit einer eigenen illokutiven Funktion verwendet werden.“ (Primus 1997: 468). Später nennt Primus (2010: 35) dies „kommunikative Einheit“.

Das Prototypenkonzept für den Punkt sind die Modi des Aussage- und Aufforderungssatzes. Zur Kennzeichnung von Aufforderungssätzen wird in der Schreibdidaktik zwar eher ein Ausrufezeichen gefordert, doch Schreibexperimente (vgl. Primus 1997: 473 f., Bredel 2010: 266 f.) verdeutlichen die Bevorzugung des Punktes sowohl bei erwachsenen Schreibern als auch bei Schreibanfängern. Das Ausrufezeichen wird dagegen dann gesetzt, wenn bestimmte Betonungen der Äußerung einen expressiveren Charakter geben (*Rufen Sie BITTE an!*), weshalb Primus (1997: 475) das Zeichen über seine Funktion der „Kennzeichnung einer expressiven Satzmodusvariante“ beschreibt. Prototypisch sind dies Wunsch- oder Ausrufesätze. Das Fragezeichen indiziert den Satzmodus des Fragesatzes, der formal prototypisch eine Verberststellung oder die Einleitung mit einem Interrogativpronomen aufweist. Die illokutive Funktion „Frage“ kann dagegen auch mit Punkt versehen sein (vgl. Performativsätze *Ich frage dich hiermit, ob du mir helfen kannst.*). Im Randbereich des Satzmodus‘ des Aufforderungssatzes kann dagegen auch das Fragezeichen stehen (*Hilfst du mir bitte?*). Primus kritisiert die orthographische Regel (AR § 70), welche zur Beschreibung des Fragezeichens mit dem Begriff „Frage“ den Satzmodus und die illokutive Funktion vermischt. Ohne die extensionale Bestimmung würde die Definition nicht funktionieren.

§ 70 Mit dem Fragezeichen kennzeichnet man den Ganzsatz als Frage.

Die Beschreibung von Satzmodi statt Sätzen lässt es zu, auch Interpunktion, die vom Prototyp abweicht, einzuordnen. Der Fall von *Nein, morgen.* ist damit zwar weiterhin unzureichend beschreibbar, dennoch zeigt die Darstellung von Primus (1997), dass die Abweichung vom Prototyp nicht unbedingt einem Systemverstoß gleichkommt. In der Korpusuntersuchung gilt es unter anderem festzustellen, inwiefern schon die jungen Schreiber Interpunktion un-prototypisch und dennoch systematisch verwenden.

2.3.2 Das Komma

Im Gegensatz zu den amtlichen Regeln ist die Darstellung der Kommasystematik in der Schrift nach Primus geradezu provokativ einfach. Sie benötigt dazu nur eine Komma-Regel mit drei Unterregeln, die sie 1993 erstmals formuliert und inzwischen überarbeitet hat (Primus 2010: 35).

Sie lautet:

Ein Komma steht zwischen zwei (einfachen oder komplexen) sprachlichen Ausdrücken genau dann, wenn (a) zutrifft und (b) oder (c) zutreffen:

- (a) Die Ausdrücke stehen in derselben kommunikativen Einheit (demselben „Satz“ im weitesten Sinn).
- (b) Die Ausdrücke sind nicht-subordinativ miteinander verknüpft.
- (c) Die Ausdrücke sind durch eine Satzgrenze getrennt.

Die erste Bedingung (a) beinhaltet, dass Kommas keinen Satz abschließen, sondern satzintern – der „Satz“ ist hier mit kommunikativer Einheit gleichgesetzt – vorkommen. Auf die Gesamtinterpunktion bezogen heißt das, dass der Satz nach einem Komma immer noch weitergehen muss und schließlich mit Punkt, Ausrufezeichen oder Fragezeichen abgeschlossen wird. Innerhalb dieser Einheit indiziert ein Komma entweder Koordination (b) oder markiert eine Satzgrenze (c).

Für das Komma bei der Bedingung (b) kann folgendes Beispiel aus dem Regelwerk (AR 2006: § 71) entnommen werden.

Völlig erschöpft, hungrig und frierend, vom Regen durchnässt kamen sie nach Hause.

Es steht nur da kein Komma, wo die Koordination durch einen „echten Koordinator“ (Primus 1997: 481) stattfindet, z.B. *und* und *oder*, den man daran erkennt, dass er in Aufzählungen wiederholt werden kann (nicht z.B. *aber*). Ebenso kann jedes koordinierende Komma durch einen echten Koordinator ersetzt werden, ohne dass sich der Sachverhalt ändert. Unter der Regel (b) lassen sich damit die Kommaregeln § 71 und 72 aus dem Regelwerk zusammenfassen. Das Komma vor *und* bei der Koordination von zwei selbständigen Einheiten (im aktuellen Regelwerk der Entscheidung des Schreibers überlassen, AR 2006: § 73) ist nach Primus (1997: 482) „reine Konvention“ und nicht im Sprachsystem verankert, da das Komma hier nicht durch einen echten Koordinator ersetzt werden kann. In einem sonst beim ersten Lesen missverständlichen Satz wie dem folgenden fungiert es dennoch als Lesehilfe.

Ich fotografierte die Berge(,) und meine Frau lag in der Sonne.(§73)

Die zweite Kommaregel zur Markierung von Satzgrenzen lässt sich funktional noch einmal unterteilen in Satzsubordination und Herausstellung. Im ersten Fall grenzen satzwertige Ausdrücke aneinander, wobei einer dem anderen als Attribut-, Adverbial- oder Komplementsatz untergeordnet ist. Die traditionelle Bezeichnung als „Haupt- und

Nebensatz“ lehnt Primus hier ab, weil der Hauptsatz an sich nicht vollständig ist.⁵ Die folgenden Beispiele aus dem Regelwerk zeigen einen Komplementsatz und einen adverbialen Nebensatz.

Was ich anfangen soll, weiß ich nicht. (§ 74)
Das Kind weinte, weil es seinen Schlüssel verloren hatte.

Am schwierigsten (und deshalb im Regelwerk in §75 separat geregelt) ist die Beurteilung der Satzwertigkeit bei Infinitivgruppen.

Sie öffnete das Fenster, um frische Luft hereinzulassen. (§75)

Es ist aufgrund ihrer Infinitheit fraglich, ob der Infinitivgruppe syntaktisch eine Satzwertigkeit zugeschrieben werden kann, wenn Satzwertigkeit über die Anwesenheit eines finiten Verbs definiert ist. Deshalb geht Primus (1997: 479) hier von einer „semantischen Satzgrenze“ aus, die das Komma legitimiert. Keine Satzgrenze ist dort und entsprechend kein Komma steht dann, wenn es sich um „obligatorisch kohärente Infinitivgruppen“ handelt, das heißt, die Infinitivgruppe ist die einzig mögliche Ergänzung zum Verb in dieser Bedeutung (*Sie pflegt abends ein Glas Wein zu trinken*). Mit der Satzgrenzenregel lassen sich bezogen auf Satzsubordination die orthographischen Regeln § 74-76 samt allen Erläuterungen erfassen.

Bei der Herausstellung besteht die Satzgrenze zwischen einem satzwertigen Teil und einem weiteren Teil, der zum Gesamtsatz gehört, aber nicht innerhalb des satzwertigen Teils prozessiert wird. Hier gibt es verschiedene Klassen (Primus 1997: 481 nach Altmann 1981), die sich im Regelwerk in § 77-79 wiederfinden lassen:

Linksversetzung: *Und du und ich, wir beide wissen das genau. (§ 77)*
vokativische Herausstellung: *Kinder, hört doch mal zu. (§79)*
Nachtrag: *Sie isst gern Obst, besonders Apfelsinen und Bananen. (§ 77)*
Parenthetische Herausstellung: *Eines Tages, es war mitten im Sommer, hagelte es. (§77)*

Mit der Kommaregel von Primus lassen sich alle Kommafälle hinreichend erklären, wenn dazu auch eine sehr abstrakte allgemeine Ebene notwendig ist. Didaktisch relevant ist dabei aber, dass es EIN Komma gibt und alle Kommafälle etwas gemeinsam haben. Diesem widerspricht die übliche Unterrichtspraxis, dass die Kommaverwendung an Einzelfällen erklärt (Fuhrhop/Müller 2010: 8) und zudem isoliert vom Gesamtsystem der Interpunktion betrachtet wird (Bredel 2010: 259).

⁵ Aus diesem Grund wird in der Korpusanalyse mit Eisenbergs (2006: 50) Begriff „Matrixsatz“ und „Nebensatz“, d.h. Attribut-, Komplement- oder Adverbialsatz gearbeitet (vgl. Kap. 4.2.3.3).

Um die Behandlung der Interpunktion im Unterricht sowie um Forschungsergebnisse zum tatsächlichen Erwerb geht es im Folgenden.

3. Interpunktionserwerb

Es ist schwer, genau zu orten, wie, wo, wann, von wem oder wodurch Lerner Interpunktion erwerben. Wie bei allen anderen Elementen des Schrifterwerbs findet der explizite Unterricht hauptsächlich in der Schule im Deutschunterricht statt, doch welchen Einfluss darüber hinaus andere Schulfächer, das private Lesen und Schreiben oder die Vermittlung durch außerschulische Personen haben, ist sehr individuell und wird nicht institutionell geregelt. Eine Betrachtung der offiziellen Schulcurricula kann aber immerhin Aufschluss geben über schulinterne Konzepte zu einer Erwerbsreihenfolge der Interpunktionszeichen. Im nächsten Schritt dieser Arbeit wird deshalb dargestellt, wo dieser Bereich allgemein im Schulcurriculum eingeordnet wird. Dies dient auch dazu, die Erkenntnisse zum tatsächlichen Erwerb aus bisheriger Forschung und der in dieser Arbeit durchgeführten Korpusanalyse auf die Unterrichtspraxis beziehen zu können, wenn dies auch allgemein bleiben muss. Leider kann auf die tatsächlichen Unterrichtsinhalte und konkreten Materialien der Interpunktionsvermittlung, unter deren Einfluss die Autoren des Korpus‘ standen, nicht mehr zurückgegriffen werden, da das Korpus bereits in den Jahren 2000-2003 erstellt wurde. Ebenso sind, wie erwähnt, außerfachliche und außerschulische Faktoren nicht bestimmbar.

Die im Folgenden betrachteten aktuellen Bildungsstandards traten zwar erst 2004 in Kraft, aber es ist davon auszugehen, dass sich die größte Veränderung von den vorherigen Lehrplänen hin zu den Bildungsstandards in der Output- statt vorherigen Inputorientierung findet (Bredel 2007: 250) und die Inhalte vergleichbar sind. Die Darstellung des Schulcurriculums geschieht darüber hinaus nicht unter der Annahme, dass die Schriftstücke der Kinder unbedingt eine Abbildung der geforderten Kompetenzen sind. Vielmehr ist es interessant zu fragen, inwiefern die Ergebnisse unter, über oder neben den allgemein erwarteten Interpunktionsleistungen liegen. In einem zweiten Schritt stehen dann empirische Ergebnisse über die tatsächliche Interpunktionsverwendung der Schüler im Mittelpunkt. Es wird ein Überblick über die Ergebnisse bisheriger Erwerbsforschungen gegeben, um die sich daran anschließende Korpusanalyse in die Forschung einzubetten.

3.1 Interpunktion im Schulcurriculum

Betrachtet wird das Thema Interpunktion hier in den allgemeinen nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Primarbereich und Sekundarstufe sowie die Konkretisierung der Standards in den Richtlinien in Hessen, weil das Korpus aus Hessen stammt.

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK 2005b) sind in die Beschreibung vier verschiedener Kompetenzbereiche gegliedert, deren übergeordnetes Ziel die Erweiterung der „Sprachhandlungskompetenz“ (KMK 2005b: 7) darstellt. Die Bereiche und ihre Beziehung zueinander werden in Tabelle 1 gezeigt (KMK 2005b: 7, hier nur die Titel):

Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen – mit Texten und Medien umgehen
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen		

Tabelle 1: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (Primarstufe)

„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ kommt in allen drei anderen Hauptbereichen vor. Darüber hinaus sind alle vier Kompetenzbereiche mit dem Erwerb von „Methoden und Arbeitstechniken“ verbunden.

Interpunktion taucht zum einen im Bereich „Schreiben“ auf. Unter dem Titel „Richtig schreiben“ – also normgerecht – wird die Beachtung der Zeichensetzung mit „Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Zeichen wörtlicher Rede“ (KMK 2005b: 10) gefordert. Zum anderen werden Interpunktionszeichen unter dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in einem Glossar für „[g]rundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe“ unter dem Stichwort „Satz“ aufgeführt (KMK 2005b: 14):

Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen

Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz
wörtliche Rede

Die „Zeichen wörtlicher Rede“ werden an dieser Stelle präzisiert als Doppelpunkt und Redezeichen (Anführungszeichen). Das Komma taucht bereits auf, wird aber im konkreten Lehrplan nicht erneut aufgegriffen, so dass unklar bleibt, in welcher Funktion das Komma erwartet wird. Naheliegender wäre, dass es im Zusammenhang mit der

wörtlichen Rede mit nachgestelltem Trägersatz thematisiert werden soll; alles Weitere bleibt in den Bildungsstandards offen. Aus dem unmittelbaren Aufeinanderfolgen der Zeichen und Satzarten oder Satzmodi (Primus, vgl. Kapitel 2.3.1) lässt sich die folgende direkte Zuordnung in der Vermittlung nur vermuten: Punkt steht beim Aussagesatz, Fragezeichen beim Fragesatz, Ausrufezeichen beim Ausrufesatz und Doppelpunkt und Redezeichen bei der wörtlichen Rede. Es handelt sich um einige der prototypischen Verwendungen der Satzzeichen, die Primus formuliert (s. Kap. 2.3.1). Nur die „wörtliche Rede“ wird nicht nach Satzmodi, sondern über die kommunikative Ebene definiert, was in der Funktion der „Redezeichen“ angelegt ist.

In den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK 2005a) und für den mittleren Schulabschluss (KMK 2004) werden keine einzelnen Zeichen mehr genannt, sondern unter „Zeichensetzung“ zusammengefasst. Beim Hauptschulabschluss sollen die Schüler die „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden“ (KMK 2005a: 11), beim Erreichen des mittleren Schulabschlusses diese „sicher beherrschen“ (KMK 2004: 11). Bemerkenswert ist dabei zum einen die begriffliche Trennung von „Rechtschreibung“ und „Zeichensetzung“, wie sie im amtlichen Regelwerk gar nicht mehr vollzogen wird. Zum anderen ist anzunehmen, dass die Standards in der Formulierung „Regeln kennen und anwenden“ einen direkten Zusammenhang zwischen Regelwissen und -anwendung voraussetzen, der durch die Forschung nicht bestätigt wird (vgl. Melenk/Knapp 2001, Metz 2005, Müller 2007). Hier steckt ein Grundproblem der Schulpraxis: „Neuere, gut fundierte Erkenntnisse aus Fachdisziplinen und -didaktiken gelangen – wenn überhaupt – nur mit großer Verzögerung in die Schule“ (Bredel 2007b: 256).

Die Bildungsstandards sind allgemeine Vorgaben, die keine genaueren Aussagen dazu machen, in welcher Klassenstufe welche Zeichen in welcher Funktion erworben werden sollen. Präzisere Angaben machen die Curricula der Kultusministerien in den Bundesländern, was hier am Beispiel Hessen aufgezeigt wird. Für den Primarbereich wird hier der bis zum Inkrafttreten der Kerncurricula 2011 noch geltende Rahmenplan (Hessisches KM 1995) betrachtet. Für die Sekundarstufe liegen aktuellere Pläne für alle drei Schularten Hauptschule (Hessisches KM 2002a), Realschule (ebd. 2002b) und Gymnasiale Mittelstufe, neuerdings für G8 (ebd. 2010), vor.

Die angestrebten Ziele der Grundschulzeit werden im Lehrplan jeweils in Zweijahresstufen angegeben. Die Interpunktionszeichen werden folgendermaßen zugeordnet (Hessisches KM 1995: 115): Im 1./2. Schuljahr wird von den Schülern das

Setzen der Satzschlusszeichen Punkt, Frage- und Ausrufezeichen gefordert, in der 3./4. Klasse kommen Silbentrennstriche und Redezeichen hinzu. Nicht explizit erwähnt wird der Doppelpunkt, der im Zusammenhang der Einführung wörtlicher Rede impliziert, dabei aber offensichtlich nicht als Lernschwerpunkt (oder -problem) verstanden wird. Darüber hinaus kommt in den „Anregungen und Beispiele“ für die Klassen 1-4 implizit auch das Komma vor. Ein Aufgabenmuster lautet dort, „[e]inen Text ‚ohne Punkt und Komma‘ in Sinnabschnitte zu gliedern versuchen“ (Hessisches KM 1995: 117), was heißt – wenn es nicht nur idiomatisch verstanden wird –, dass die Kinder sich zumindest von Leserseite her mit der Funktion von Kommasetzung beschäftigen. Ob Kommas in Diktaten diktiert werden, geht aus dem Rahmenplan nicht hervor.

In der Sekundarstufe unterscheiden sich die Vorgaben der einzelnen Schularten darin, wie die Vermittlung der Zeichensetzung gegliedert wird, worüber Tabelle 2 einen Überblick gibt:

	Hauptschule (Hessisches KM 2002)	Realschule (Hessisches KM 2002)	Gymnasium (Hessisches KM 2010)
5. Klasse	Satzschlusszeichen; Komma bei Aufzählungen; Zeichensetzung bei direkter Rede (Begleitsatz voran- oder nachgestellt) (12)	Satzschlusszeichen, direkte Rede (13)	Komma bei Aufzählungen (19)
6. Klasse	Komma bei Orts- und Zeitangaben; bei Anreden; Zeichensetzung bei direkter Rede (Begleitsatz eingefügt) (18)	Zeichensetzung bei Satzverbindungen und Satzgefügen (Gliedsätze) (19)	Komma in Satzreihen (26)
7. Klasse	Komma in Satzreihen und in einfachen Satzgefügen - Relativsatz und „da-, weil-, obwohl-Sätzen“ ... (Es findet noch keine Einführung von Konjunktion und Konjunktionalsatz statt) (24)	Zeichensetzung bei direkter und indirekter Rede (24)	Zeichensetzung bei indirekter Rede (33)
8. Klasse	Komma in Satzgefügen (Konjunktionalsätze) (30)	-	-
9. Klasse	Auslassungszeichen; Gebrauch des Semikolons (36)	-	-

Tabelle 2: Interpunktion im Curriculum der Sekundarstufe I in Hessen

Ohne über Begriffsverwendungen der Lehrpläne ins Detail zu gehen, lässt sich feststellen, dass es hauptsächlich um den Kommaerwerb geht. Vor dem Hintergrund der Primus'schen Kommaregeln wird das Komma in allen Schularten jeweils zuerst bei Koordinationen gefordert und zwar getrennt in die Koordination von Nominalgruppen (HS, Gym: „Aufzählungen“) und Sätzen (HS, Gym: „Satzreihen“; RS

„Satzverbindungen“). Nur im Lehrplan der Hauptschule wird daraufhin (Klasse 6) das Komma bei Herausstellungen explizit behandelt, vorausgesetzt man versteht das „Komma bei Anreden“ als vokativische Herausstellung. Später folgt in allen drei Schulformen das Komma bei Satzsubordination, was in der Hauptschule noch in einfache oder vielmehr häufiger vorkommende und schwierige Fälle untergliedert wird. Letzteres zeigt am ehesten die in 2.3.2 bereits kritisch erwähnte Vermittlung des Kommas anhand von Einzelfällen auf. Neben dem Komma werden die Satzschlusszeichen aus der Grundschule in den Lehrplänen von Haupt- und Realschule noch einmal aufgegriffen, die Anführungszeichen und der Doppelpunkt kommen in Kombination mit Satzschlusszeichen und Komma in der direkten Rede vor. Im Lehrplan der Hauptschule werden schließlich Semikolon und Auslassungspunkte als Kompetenz genannt.

Zusammenfassend wird grob die folgende Erwerbsfolge der Interpunktion in den Lehrplänen Hessens angestrebt:

- Klasse 2: Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen
- Klasse 4: Anführungszeichen und Doppelpunkt
- Klasse 5: Komma Koordination
- Klasse 6-8: Komma Satzgrenze

Was die Schüler tatsächlich wann können, ist eine Frage, die in der Forschung im Bezug auf, aber auch losgelöst von curricularen Vorgaben von Interesse ist.

3.2 Erwerbsforschung zur Interpunktion

Ein Großteil der Studien zur Interpunktion bei Schülern bezieht sich auf das Komma, was einmal mehr das hohe Problembewusstsein bei der Kommasetzung im Gegensatz zu den übrigen Zeichen zeigt. In mehreren Studien werden die Leistungen der Sekundarstufe I ab der achten Klasse untersucht (vgl. Melenk/Knapp 2001, Metz 2005, Müller 2007), d.h. die Studien prüfen, was nach der Thematisierung der Kommaregeln im Unterricht der Klasse 5-8 tatsächlich von den Schülern beherrscht wird. In allen Untersuchungen wird gleichzeitig nach den expliziten Grammatikkenntnissen und nach Korrelationen der Kenntnisse mit den Kommasetzungsfähigkeiten gefragt – die didaktische Frage der Beziehung zwischen Wissen und Können. Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Regelkenntnis über und Beherrschung der Kommasetzung geringer ist als durch das Unterrichtskonzept angenommen. So führt Metz (2005) eine Unterrichtseinheit zur Vertiefung der Regelkenntnis über das Komma

bei Satzsubordination durch, stellt aber langfristig keine Verknüpfung von Wissen und Können fest (Metz 2005: 105). Ebenso kommen Melenk/Knapp (2001: 187) kommen sowohl bei Achtklässlern als auch bei einer studentischen Vergleichsgruppe zu dem Ergebnis, dass der Zusammenhang zwischen Kommasetzung und Grammatikkenntnissen, „wenn es ihn überhaupt gibt, sehr schwach zu sein [scheint]“. Müller (2007), dem vergleichbare Ergebnisse vorliegen, sieht die Gründe dafür in einer Überbewertung syntaktischer gegenüber semantischer Aspekte im Unterricht. Er kommt zu dem Schluss, dass weniger syntaktische Regeln als semantische Zusammenhänge den Schreiber zur Kommasetzung bewegen, so dass die Regelvermittlung nicht entscheidend zur Kompetenzentwicklung beitragen könne (2007: 259). Problematisch ist, dass Schüler mit sicherer Kommasetzung die Regeln dafür kaum zu benötigen scheinen und dass die Regeln den schwächeren Schülern keine Hilfe sind.

Besonders interessant ist deshalb die Beobachtung einer „eigenaktiven“ Kommasetzung in der Grundschule, das heißt ohne Kenntnisse von Kommaregeln. Die Studien von Afflerbach (1997) und von Eichler/Küttel (1993) befassen sich unter anderem mit dieser Phase des Interpunktionserwerbs. Afflerbach stellt bei der Auswertung der Kommasetzung in Schülertexten auch Bezüge zu den anderen Interpunktionszeichen Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen her. Ihre Ergebnisse werden in 3.2.1 zusammengefasst und gegebenenfalls durch Ergebnisse aus der weniger ausführlichen Untersuchung von Eichler/Küttel ergänzt. Zu anderen Interpunktionszeichen gibt es fast keine empirischen Aussagen; eine Ausnahme ist die in 3.2.2. dargestellte Untersuchung von Bredel (2010) zur Verwendung des Ausrufezeichens in der Grundschule.

3.2.1 Kommasetzung im Grundschulalter

Afflerbach (1997) untersucht die Ontogenese der Kommasetzung von der zweiten bis zehnten Klasse anhand von Texten von durchschnittlich jeweils 20 Schülern pro Klassenstufe, wobei ihr Korpus nicht echt longitudinal ist. Die Kommasetzung in der Grundschule, die ganz unabhängig von explizitem Regelwissen stattfindet, nennt Afflerbach (1997: 229) die Phase der „eigenaktiven Auseinandersetzung“. Dabei bilden die Lerner, so Eichler/Küttel (1993: 38), „innere, sozusagen ‚private‘ Regeln“ der Zeichensetzung.

Zwischen der zweiten und vierten Klasse steigt sowohl die Anzahl der Kommas insgesamt als auch die Anzahl der korrekten Kommas in den Aufsätzen an (Afflerbach

1997: 67). Die Kommas kommen in allen drei Primus'schen Kommafällen vor: In der zweiten Klasse wird das Komma schon bei Koordination und bei Satzsubordination (Konjunktionen *als*, *wenn*, *obwohl*) verwendet und das Repertoire der Konjunktionen erweitert sich bis Klasse 4. Für einige Fälle der Satzsubordination – das Komma beim erweiterten Infinitiv, Relativsatz, *dass*-Satz und eingeschobenen Nebensätzen – stellt Afflerbach (1997: 193 ff) „Einzelontogenesen“ dar, ein Zusammenhang zwischen den Einzelfällen wird aber nicht hergestellt. Im Korpus der Grundschulklassen werden Infinitivgruppen demnach wenig verwendet und entweder gar nicht oder falsch kommatiert, *dass*-Sätze werden erst öfters in der 4. Klasse verwendet, dort aber schon 7 von 19 mal kommatiert (4x *das* statt *dass*) und Relativsätze werden in der vierten Klasse siebenmal verwendet, dreimal kommatiert. Das Komma bei Herausstellungen kommt einmal in Klasse 2 vor (*Unser Hamster Max, der hat immer sein Häuschen ausgeräumt.* (Afflerbach 1997: 201)). Unabhängig von einzelnen Kommafunktionen beobachtet Afflerbach (1997: 223), dass generell die Verwendung einer kommarelevanten Struktur ohne Komma der Kommatierung dieser Struktur vorausgeht. Eichler/Küttel (1993: 38) stellen darüber hinaus fest, dass Schüler mit einer weit fortgeschrittenen Entwicklung der Zeichensetzung ihre Texte komplexer gestalten als ihre Mitschüler.

Die Analyse Afflerbachs löst sich dort vom normativen Regelsystem, wo sie das „selbständige Interpunktions- und Segmentierungsverhalten“ (Afflerbach 1997: 70) der Schüler betrachtet. Afflerbach (1997: 71 ff.) zeigt anhand verschiedener Schülertexte unterschiedliche Stadien der Textorganisation auf, wobei nicht nur das Komma, sondern auch der Punkt, das Ausrufezeichen und Fragezeichen sowie andere graphische Mittel wie Zeile und Absatz relevant sind. Die Stadien können aufgrund des nicht echt longitudinalen Korpus keine Erwerbsreihenfolge aufzeigen, sondern stellen Strategien dar, die auf das Individuum in einer bestimmten Schreibsituation begrenzt sind. Folgende von der Norm abweichende Phänomene der strukturellen Textorganisation stellt Afflerbach (1997: 71 ff.) fest:

1. pragmatisch-emotionales Zeichenverständnis: nur Frage- und Ausrufezeichen, aber nicht als Satzschluss
2. Textabschlusszeichen: kein Zeichen außer Punkt am Textende
3. Markierung von schematisch gleichen Sätzen mit Punkt
4. Komma und Punkt als Strukturierungshilfe (Stellen nicht unbedingt korrekt)
5. Funktionsdifferenzierung und -überlagerung: sowohl Punkt als auch Komma als Trennung von Sätzen, entweder mit einer Unterscheidung durch eine Majuskel nach Punkt (= Differenzierung) oder nicht (= Überlagerung)

6. Übertriebene Zeichensetzung: Punkt zwischen Matrix- und Nebensatz⁶
7. Makro- und Mikrostruktur: Punkt nach jedem Satz und Absatz vs. Komma im Satz

Die Fälle der Kommasetzung, die nicht regelkonform, aber als Strukturierungshilfe erkennbar sind (vgl. 5.), z.B. nach einem komplexen Adverbial am Satzanfang, bezeichnen Eichler/Küttler (1993: 37) auch als „kreative Schreibirrtümer“. Ebenso wie bei Afflerbach wird damit bewusst von einem dualen Richtig/Falsch-Bewertungskonzept abgewichen. Bei Lesetests beobachtet Afflerbach (1997: 77), dass Kinder beim lauten Lesen ihrer eigenen Texten zunächst keine Satzzeichen benötigen – sie kennen die Struktur der Sätze und können sie entsprechend strukturiert lesen und verstehen. Probleme bekommen sie nach Eichler/Küttel (1993: 37) dann, wenn ihnen der eigene Text mit zeitlichem Abstand und maschinenschriftlich präsentiert wird – sie werden damit zum Fremdleser und vermissen die Lesehilfe der Interpunktion. Die „Berücksichtigung eines Fremdlesers“ (Afflerbach 1997: 77) beim Schreiben stellt sich erst allmählich und bei jedem Schüler individuell ein, was in zunehmend differenzierter Zeichensetzung resultiert. Dieselbe Entwicklung ist sowohl bei den empirischen Erkenntnissen über die Verwendung des Ausrufezeichens (Bredel 2010, s. 3.2.2) wiederzufinden als auch in der Forschung über das Erlangen von sprachlicher Textkompetenz (Augst et al. 2007: 21). Auch dort ist die Antizipation eines Lesers ein Merkmal fortgeschrittener Schreibkompetenz.

Zusammenfassend ist Folgendes als Grundlage der hier durchgeführten Studie relevant: Kommas werden trotz nicht vorhandener Regelvermittlung bereits in den Klassen 2-4 gesetzt, und häufig richtig. Bei der Interpretation fehlt es Afflerbach aber an einer fundierten Kommatheorie, die hier mit Primus gegeben ist und anhand derer in dieser Arbeit ausgewertet wird. Für die nicht systemkonforme Interpunktion hat die Studie Afflerbachs gezeigt, dass dennoch Systematiken gelten, nämlich die Entwicklung von der Markierung großer Einheiten zur Markierung kleinerer Einheiten (erst Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen, dann Komma; Punkt nach Absatz, Komma innerhalb des Textes), die Funktionsüberlagerung von Punkt und Komma und die nicht-syntaktische, sondern pragmatische Verwendung von Frage- und Ausrufezeichen. Die Schüler lernen in diesen Systemen, die Funktion des Kommas von der Funktion anderer Zeichen abzugrenzen (Afflerbach 1997: 223). Bei der Korpusanalyse hier kann sich gegebenenfalls eine Bestätigung oder Erweiterung dieser Beobachtungen zeigen.

⁶ M.E. ist auch diese Interpunktion als Funktionsüberlagerung zu werten, weil im selben Text Kommas vorkommen.

3.2.2 Die Verwendung des Ausrufezeichens im Grundschulalter

Bredel (2010) untersucht die Verwendung des Ausrufezeichens in Klasse 2 bis 13 anhand von insgesamt 631 narrativen Texten (nicht echt longitudinal). Obwohl das Zeichen im 2./3. Schuljahr thematisiert wird, kommt es erst ab Klasse 5 in mehr als einem Drittel der Texte vor. Diese verspätete Aneignung – oder verfrühte Thematisierung im Unterricht – ist gegenläufig zur Kommasetzung, die bei den Schülern teilweise früher einsetzt als im Unterricht vorgegeben ist. Die Strukturierung von Texten ist den Schülern demnach ein dringenderes Bedürfnis als die pragmatische Modifikation der Aussage, wie sie durch das Ausrufezeichen ausgedrückt wird. Auch die Funktionen, in denen die Grundschüler Ausrufezeichen verwenden, decken sich nicht mit dem Lehrplan (Bredel 2010: 270). Der Deutschunterricht verknüpft das Ausrufezeichen in erster Linie mit Aufforderungssätzen. Dass diese Zuordnung unzutreffend ist, zeigen jedoch schon manche Sprachbücher selbst, indem sie auf derselben Seite die Regel formulieren und sie bei Aufforderungen nicht anwenden. (vgl. Bredel 2010: 267). Die Korpusanalyse von Bredel zeigt, ähnlich wie die oben erwähnten Ergebnisse von Primus (1997), dass die Schüler systematisch einen Punkt nach Aufforderungen setzen; das Ausrufezeichen dagegen steht bei deklarativen Sätzen. Die Markierung von Ausrufen und Aufforderungen folgt erst später; auch hier ist die Entwicklung von der Geschlossenheit der eigenen Perspektive des Schreibers hin zu einem Bewusstsein der Leserperspektive gegeben. Darüber hinaus hat Primus schon gezeigt, dass die primäre Assoziation des Ausrufezeichens mit Aufforderungen im Unterricht auch bei Erwachsenen, also ‚reifen Schreibern‘ nicht dem Gebrauch entspricht. Mit den Ergebnissen fordert Bredel (2010: 272) dazu auf, die tatsächlichen Verwendungen der Schüler ernst zu nehmen und die Erkenntnisse als Grundlage für das Curriculum zu berücksichtigen. Eine Vermehrung von empirischen Ergebnissen über die Interpunktion in Schülertexten sei dafür sehr wichtig – die vorliegende Arbeit möchte dort anknüpfen.

3.2.3 Interpunktion historisch und ontogenetisch

Bezüge zwischen dem Erwerb einzelner Zeichen wurden teilweise bei Afflerbach (1997: 71) hergestellt. Eine das Gesamtsystem der Interpunktionszeichen betrachtende Aussage stammt von Bredel (2007a: 84), die eine Parallele zwischen historischer und ontogenetischer Entwicklung annimmt:

Die historische Reihenfolge von strukturellen zu kommunikativen hin zu metasprachlichen Markierungen wiederholt sich in der Ontogenese: Kinder beginnen mit der Verwendung des Punktes und des Kommas. Erst später kommen Frage- und Ausrufezeichen dazu. Mit großer Verzögerung werden Auslassungspunkte und Gedankenstrich sichtbar.

Aus dem Aufsatz (Bredel 2007a) geht nicht hervor, auf welcher Quelle bzw. welchen Daten diese Aussagen zur Ontogenese beruhen. Sie verstärken jedenfalls die oben dargestellten Ergebnisse insofern, als Kommas darin nicht nur schon zeitgleich zur Verwendung von Frage- und Ausrufezeichen auftauchen, sondern diesen systematisch – nämlich als Teil der strukturellen Zeichen mit dem Punkt – vorausgehen. Unter dieser Annahme ist die im Curriculum verankerte Reihenfolge umso problematischer, da sie einen ‚natürlichen‘ Erwerb irritieren oder gar bremsen würde. Der erfolgreiche Erwerb hinge dann von einer gewissen ‚Immunität‘ der Schüler gegen den Unterrichtsstoff ab, nämlich der Fähigkeit einem inneren Erwerbsmuster zu folgen.

Für eine Korpusuntersuchung ist dementsprechend zu berücksichtigen, dass die Texte Ergebnisse einer sehr individuellen Auseinandersetzung zwischen intern verankerten und extern an die Schüler herangetragenen Strukturen sind. Es gibt bedauerlicherweise keine Vergleichsgruppe, die Interpunktion eindeutig ohne den schulischen Einfluss erwirbt.

Was im Folgenden analysiert werden soll, ist die Verwendung von Punkt, Komma, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Frage- und Ausrufezeichen in Klasse zwei bis vier – also auch Zeichen, die bisher nicht untersucht wurden. Dabei ist auch neu, dass das zugrundeliegende Korpus im Gegensatz zu den Daten der zitierten Ergebnisse echt longitudinal ist. Durch die Theoriebasis von Primus, die bei Eichler/Küttel gar nicht vorkommt und Afflerbachs Studien zwar zugeordnet werden kann, aber dort keine Grundlage der Fragestellung war, kann die Punkt- und Kommasetzung hier außerdem nach klaren Kategorien analysiert werden.

4. Korpusuntersuchung

4.1 Untersuchungsdesign

4.1.1 Fragestellung

Im Zentrum der Fragestellung steht die Ontogenese der Interpunktion in den Texten von Grundschulern: Wie gestaltet sich die Aneignung von Punkt, Komma, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Fragezeichen und Ausrufezeichen in der Grundschule? Am Anfang muss geklärt werden, welche Zeichen wann verwendet werden und an welchen Stellen sie stehen – systemkonform (gemeint ist das Interpunktionssystem, nicht das orthographische Regelwerk) oder nicht. Bei Zeichen mit mehreren Funktionen wie dem Komma, ergibt sich zusätzlich die Frage, ob es Unterschiede in Verwendungshäufigkeit und -art gibt. Ebenso wichtig ist die Beobachtung, welche Interpunktionszeichen an welchen Stellen fehlen. Alle Fragen zielen zum einen auf einen Vergleich zwischen den Schülern, zum anderen auf einen Vergleich zwischen den Texten desselben Schülers zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten. In der Analyse wird im Gegensatz zu den Studien von Afflerbach und Eichler/Küttel keine Kommentierung der Zeichensetzung von Schülerseite einbezogen, denn zum einen ist es im Nachhinein nicht möglich, diese Daten zu gewinnen, zum anderen ist es nicht Teil der Fragestellung, wie die Schüler ihr Schreiben reflektieren, sondern wie sie schreiben. Es ist generell eine heikle Angelegenheit, von der Interpunktion auf bestimmte innere Vorgänge der Lerner zu schließen. Dies geschieht, sofern es hier einfließt, unter Vorbehalt.

Zusammenfassend lässt sich die Fragestellung folgendermaßen formulieren: Welche Interpunktionszeichen werden im Korpus wann, an welchen Stellen und – soweit dies interpretiert werden kann – mit welcher Funktion verwendet?

4.1.2 Annahmen

Ausgehend von den erwähnten Studien lassen sich bestimmte Annahmen über die Interpunktionspraxis der Schüler machen. Zentral ist die bisherige Erkenntnis, dass der Schreiberwerb nach individuellen internen Strukturen abläuft und sich damit von den im Unterricht gelehrteten Konzepten zur Interpunktion löst. Es ist davon auszugehen, dass im Korpus große Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern bestehen. Ontogenetisch ist eine Zunahme des Repertoires an Interpunktionszeichen zu erwarten, angefangen mit dem Punkt. Auch bei systemabweichender Zeichensetzung können

gewisse Systeme der Lerner, gleich einer ‚Interlanguage‘ in der Schriftsprache, verborgen sein. Besonders interessant sind deshalb gerade die Fälle, in denen Interpunktionszeichen nicht systemkonform oder auch (vor allem beim Punkt) nicht prototypisch verwendet werden. Eine weitere Annahme ist, dass die Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen ontogenetisch oft ihrer angemessenen Interpunktion vorausgeht, dass z.B. Satzsubordination zunächst nicht kommatiert wird. Was Zusammenhänge zwischen den einzelnen Zeichen betrifft wird ein größerer Erwerbszusammenhang dann angenommen, wenn Zeichen Gemeinsamkeiten in ihrer Funktion vorweisen. Diese bestehen zum einen zwischen den Satzschlusszeichen Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen, zum anderen zwischen den Satzgrenzmarkierungen Punkt, Komma und Doppelpunkt.

4.1.3 Durchführung

4.1.3.1 Das Korpus

Für die Untersuchung der Interpunktion ist es wichtig, zusammenhängende Texte zu betrachten, da einzelne Sätze nicht ausreichend über Strukturierungsprinzipien Auskunft geben können. Weil keine ausgesprochen bewusste Zeichensetzung untersucht werden soll, ist es zudem angemessen, Texte zu analysieren, die unter inhaltlicher, nicht grammatischer Aufgabenstellung entstanden sind. Für die Analyse der Interpunktion ist ein Korpus mit verschiedenen Textsorten hilfreich, weil bestimmte syntaktische Strukturen sowie Aspekte der Expressivität und entsprechend die Zeichensetzung je nach Textabsicht variieren können (z.B. Koordination bei der Beschreibung, Satzsubordination bei der Argumentation). Als sehr geeignet erscheint deshalb das echt-longitudinale Teilkorpus zur Untersuchung von Text-Sorten-Kompetenz in der Grundschule von Augst et al. (2007)⁷. Es besteht aus 585 Texten, unterteilt in fünf Textsorten, die jeweils von 39 muttersprachlich deutschen Schülern in drei aufeinander folgenden Schuljahren verfasst wurden (Augst et al. 2007: 37): eine Erzählung zu einem Bildimpuls, ein Bericht über das Weihnachtsfest, eine Instruktion zu einem Lieblingsspiel im Sport, eine Beschreibung des Klassenraums oder des eigenen

⁷ Das Korpus ist als digitale Version online zugänglich unter www.textsortenkompetenz.de. Die oft fehlerhafte Rechtschreibung und Zeichensetzung der handschriftlichen Originaltexte der Schüler wurden darin aufgrund der Konzentration auf Inhaltliches weitgehend korrigiert. Für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde die Digitalversion nachträglich in Bezug auf die hier relevanten Aspekte, d.h. Interpunktion sowie Groß- und Kleinschreibung, den Originaltexten angepasst (s. Anhang).

Zimmers und eine Argumentation zu dem Vorschlag, Autos abzuschaffen, in Form eines fiktiven Briefes an Professor Augst. Die Datenerhebungen fanden jeweils am Ende der Schuljahre 2001 (Klasse 2), 2002 (Klasse 3) und 2003 (Klasse 4) statt. Die Schüler stammten aus zwei Klassen der Mittelpunktschule Hartenrod (Kreis Marburg-Biedenkopf, Hessen), wobei die Deutschlehrerinnen der Klassen so eng zusammenarbeiteten, dass die Texte klassenübergreifend vergleichbar sind (Augst et al. 2007: 38). Der Altersdurchschnitt der Kinder betrug bei der ersten Erhebung 8,8 Jahre, bei der zweiten und dritten jeweils ein Jahr mehr. Die Textlänge liegt durchschnittlich bei 52 Wörtern pro Text in der zweiten Klasse, bei 66 Wörtern in der dritten Klasse und bei 91 in der vierten Klasse, wobei die Erzählungen die längsten und die Argumentationen die kürzesten Texte sind.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wurde das Korpus von Augst et al. (2007) für die Analyse der Interpunktion auf ein Teil-Korpus von 225 Texten von 15 Schülern eingegrenzt. Die Auswahl der Autoren folgte nicht nach Kriterien, die die Fragestellung betreffen (z.B. „gute Interpunktion“), sondern neutral nach dem Alphabet, wobei die Texte von Dominik ausgeschlossen wurden, um eine Namensverwechslung mit Domenic zu umgehen. Es sind mit einem fast gleichgewichtigen Geschlechterverhältnis acht männliche und sieben weibliche Autoren: Adrian, Alex, Anika, Anne, Benni, Chris, Christin, Christopher, Cornelia, Domenic, Elisa, Eva-Maria, Felix, Jana und Jannik. Dass von jedem Schüler jeweils fünf Texte pro Klassenstufe vorliegen, hilft dabei, trotz Unregelmäßigkeiten bei der Interpunktion individuelle Tendenzen zu erkennen.

Natürlich können die Texte von fünfzehn Schülern nicht repräsentativ sein für die Interpunktionsentwicklung in der Grundschule generell. Es ist auch schwer zu sagen, inwiefern die Einzelleistungen der Autoren für deren sonstige Schreibleistung stehen können, da die Erstellung der Texte eine Momentaufnahme ist, die von der Tagesform des jeweiligen Schülers, räumlichen Bedingungen etc. abhängt. Die Korpusanalyse erfüllt deshalb lediglich den Anspruch, Phänomene der Interpunktionsverwendung herauszuarbeiten und unter Vorbehalt als Aspekte des Erwerbsprozesses zu interpretieren.

4.1.3.2 Grundlagen und Methoden der Korpusanalyse

Grundlage der Analyse ist das digitale Korpus, das mit den Originaltexten verglichen wurde und gegebenenfalls in Bezug auf Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung dem Original entsprechend verändert wurde (s. Anhang). Interpunktionszeichen lassen sich nur in ihrem Kontext interpretieren, welcher aus dem Satz aber auch aus dem jeweiligen ganzen Text besteht. Die Auswertung erfordert dementsprechend schon bei der Dokumentation der Types und Tokens eine hohe Abstrahierung und bei der Analyse muss stets wieder auf das Textmaterial zurückgegriffen werden.

Die erste Herangehensweise ist die Erstellung einer Tabelle (Tab.3) für jeden einzelnen Schüler, die einen Überblick über die Verwendung von Interpunktionszeichen in Klasse 2, 3 und 4 geben soll. Dort wird die absolute Anzahl der Zeichen eingetragen. Während der Analyse wurde die Tabelle nach Bedarf erweitert und eingegrenzt, so dass Semikolon und Gedankenstrich herausfallen, weil sie nicht in den Texten vorkommen. Andere Zeichen wie Abkürzungs- und Ordnungspunkte sowie Trenn- und Bindestrich sind zwar im Korpus enthalten, werden aber, um den Rahmen der Arbeit einhalten zu können, hier nicht betrachtet. Die Klammern kommen nur bei vier Schülern in der vierten Klasse vor und werden hier nicht analysiert, sondern am Schluss ergänzend angesprochen. Für Punkt und Komma wird auch notiert, wie oft Zeichen fehlen, wobei Stellen, an denen sowohl Punkt als auch Komma stehen könnte, von ausschließlichen Kommafällen getrennt werden. Das Fehlen anderer Zeichen kommt selten genug vor, um es in der entsprechenden Zeichenspalte zu notieren. Tabelle 3 zeigt die grobe Einteilung, die aber im Folgenden weiter spezifiziert wird.

	<.>	Kein <.> oder <,>	<,>	Kein <,>	<:>	<„>	<()>	<?>	<!>
Kl. 2									
Kl. 3									
Kl. 4									

Tabelle 3: Analyseraster im Überblick

Um genauere Aussagen über die Verwendung von Punkt, Komma und Doppelpunkt zu geben, werden diese Spalten zusätzlich differenziert. Der Punkt wird meist prototypisch nach „Sätzen“, d.h. Verb und entsprechende Ergänzungen gesetzt (V+). Aber auch mit Punkt abgeschlossene Einheiten ohne Verb (-V) oder ohne Ergänzung (-E) werden nicht als Systemverstoß bewertet, da diese beispielsweise auch in literarischen Texten üblich

sind. Punkt- und Kommasetzung ohne nachvollziehbare Motivation wird als Verstoß (*) eingeordnet. Beim Komma werden hier fünf Fälle unterschieden, die auf Primus (1997) Regeln der Koordination und Satzgrenze basieren. Der erste Fall sind Koordinationen syntaktisch nicht eigenständiger Einheiten (K). Bei Satzgrenzen wird zwischen Herausstellung (H), der Satzgrenze zwischen vollständigen Sätzen (SV) und der Satzsubordination (SaS) differenziert, aufgrund der besonderen Problematik werden die Infinitivgruppen (In) dabei separat betrachtet. Bei der Satzsubordination wird auch dokumentiert, ob der subordinierte Teil vorne (v), eingeschoben (e) oder hinten (h) steht, um die Position als Einflussfaktor auf die Kommakompetenz einbeziehen zu können. Bei eingeschobenen Einheiten muss beachtet werden, dass Kommas vor und nach der Einheit stehen müssen; steht nur ein Komma, wird $\frac{1}{2}$ e notiert. Kommas zwischen vollständigen Sätzen, die auch eigenständig stehen könnten (z.B. *Es ist sehr kalt, denn es ist Winter.*), markieren eine Satzgrenze, die auch durch Punkt (oder Semikolon, wenn es im Repertoire vorkommt,) angezeigt werden könnte. Entscheidend für die Wahl des Zeichens ist hier nach Primus' Regel, ob die Einheiten derselben kommunikativen Einheit angehören sollen. Werden die Einheiten mit *und* oder *oder* verbunden, kann zusätzlich zur Satzgrenzenmarkierung von einer Koordination von Sätzen gesprochen werden (z.B. *Es ist sehr kalt, und bald fällt der erste Schnee.*). Dies ist ein Sonderfall, weil das Koordinationskomma nicht wie üblich durch einen echten Koordinator (*und/oder*) ersetzt werden kann (Primus 1997: 482). Dazwischen stehen Einheiten ohne Konjunktion, deren Auffassung als kommunikative Einheit allein durch das Komma zustande kommt (*Es ist sehr kalt, der See ist gefroren, wir laufen Schlittschuh.*). Durch die Möglichkeit, das Komma mit *und* oder *oder* zu ersetzen, übernimmt es auch hier die Funktion der Koordination. In der Tabelle werden aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen kommatierte Satzgrenzen zwischen zwei vollständigen Sätzen (SV) von kommatierten Satzgrenzen mit einer gebundenen Einheit (=Satzsubordination (SaS)) unterschieden.

Der Doppelpunkt war auch in zwei Verwendungen zu finden, nämlich bei der direkten Rede (DR) und als Ankündigung (A). Die Unterscheidung bei der Analyse ist dadurch zu begründen, dass der Doppelpunkt in der direkten Rede Teil eines Musters der Interpunktion ist, das im Unterricht gelehrt wird (*Er sagte: „...“*); der Doppelpunkt wird in der Ankündigungsfunktion dagegen stärker selbst als Gestaltungsmittel gewählt.

Die Differenzierungen sind folgendermaßen in der Tabelle enthalten:

<.>				<,>						<:>	
+V	-V	-E	*	K	H	SaS v/e/h	In	S V	*	DR	A

Tabelle 4: Analyseraster im Detail

Ein weiterer Ausgangspunkt der Korpusanalyse ist die Frage nach dem Verhältnis von der Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen in den Texten zu ihrer Markierung durch Interpunktion. Dies basiert auf der Annahme, dass die Schüler sprachliche Strukturen durchaus schon verwenden, bevor sie die dafür angemessene Zeichensetzung beherrschen. Auf diese Weise kann die Entwicklung der Markierung bestimmter Strukturen über die drei Klassenstufen hinweg verglichen werden. Dafür wurden spezifische sprachliche Strukturen definiert (z.B. Nebensätze mit Konjunktion und Verbletzstellung), pro Klassenstufe gezählt sowie ihre Markierung bzw. Nichtmarkierung dokumentiert.

In der Auswertung der Daten sind vereinzelt Ungenauigkeiten zu akzeptieren, die durch uneindeutige Zeichen im handschriftlichen Text (ein verwischter oder gestrichener Punkt kann einem Komma gleich sein) entstehen. Die Entscheidung über die Einordnung dieser Zeichen wurde anhand der Betrachtung der Interpunktion im übrigen Text getroffen. Auch sind manche Texte durch die Kopie teilweise so am rechten Rand abgeschnitten, dass zwar alle Wörter zu lesen sind, ein evtl. darauf folgendes Interpunktionszeichen am Zeilenende aber nicht mehr zu erkennen ist. Darüber hinaus ist das Übersehen einzelner Zeichen schwer vermeidbar, da Interpunktionszeichen durch ihre Unauffälligkeit charakterisiert und entsprechend leicht übersehbar sind.

4.2 Ergebnisse

Zu Beginn wird ein Überblick über das Zeicheninventar der Schüler gegeben. Daran anschließend werden die Zeichen detaillierter in ihrer Verwendung betrachtet, sowie einzelne individuelle Ontogenesen dargestellt. Die Beziehung der Zeichen zueinander wird an entsprechenden Stellen hergestellt und die Beobachtungen direkt an Beispielen aus dem Korpus verdeutlicht.⁸

⁸ Das Korpus befindet sich im Anhang. Die Schrägstriche zur Markierung von Zeilenumbrüchen (s. Anhang) werden in den Beispielen nur übernommen, wenn sie als relevant für die Interpunktion

4.2.1 Das Interpunktionsinventar

Insgesamt kommen wie erwähnt alle Zeichen außer dem Gedankenstrich und dem Semikolon im Korpus vor: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Komma und Klammern. Betrachtet man zunächst klassenweise, von wie vielen Schülern die Zeichen jeweils verwendet werden (vgl. Abbildung 1), ist eine Hierarchie erkennbar, die sich von der zweiten bis zur vierten Klasse nicht wesentlich verändert: Punkt > Komma > Doppelpunkt > Anführungszeichen > Ausrufezeichen > Fragezeichen > Klammern.

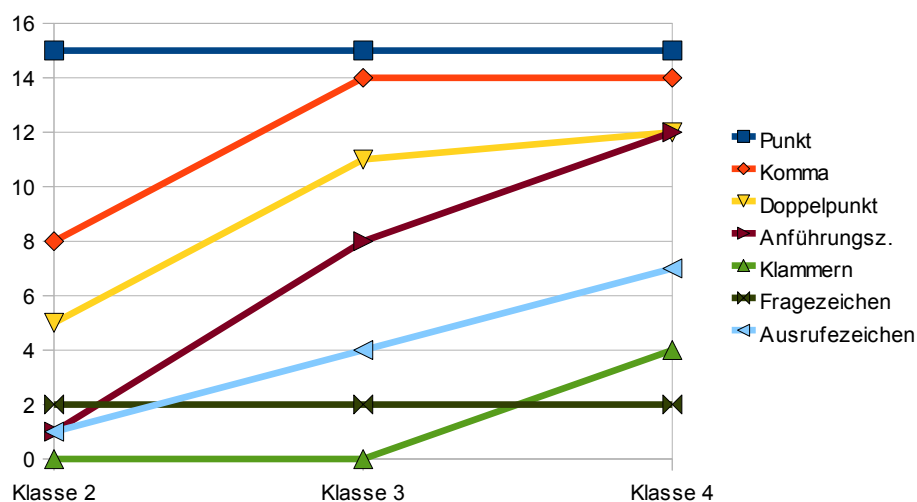


Abbildung 1: Anzahl der Schüler pro Zeichen in Klasse 2-4

In der zweiten Klasse ist der Punkt bei allen Schülern vorhanden, wobei nicht alle die Funktion des Punktes verstanden haben (vgl. Kap. 4.2.2). Sie kennen aber das Zeichen. Gut die Hälfte der Autoren verwendet bereits in der zweiten Klasse Kommas und ein Drittel den Doppelpunkt. Nur vereinzelt findet man dagegen Fragezeichen, Ausrufezeichen und Anführungszeichen. Von Klasse zwei zu drei sind deutliche Zunahmen an Zeichenverwendern beim Komma, Doppelpunkt und den Anführungszeichen zu sehen. Zum vierten Schuljahr hin findet beim Doppelpunkt eine leichte, beim Anführungszeichen eine stärkere Steigerung statt. Eher stetig steigt dagegen die Zahl der Schüler, die Ausrufezeichen verwenden, die Frequenz des Fragezeichens ist gleichbleibend gering und Klammern werden erst in der vierten Klasse gesetzt.

gesehen und entsprechend im Fließtext aufgegriffen werden. Auslassungspunkte in den Beispielen stammen nicht von den Autoren, sondern sind von mir eingefügt worden.

Schaut man auf das jeweils verwendete Inventar der einzelnen Schüler (Tab. 5)⁹, ergibt sich ein heterogenes Bild:

		2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
1	Adrian	. :	. : ,	. : , „ ? !
2	Alex	.	.	.
3	Anika	. :	. : , „ ?	. : , „ ! ()
4	Anne	. : ?	. , : „ “	. , : „ „ ! ()
5	Benni	.	. : „ “	. : „ „ , !
6	Chris	. :	. ,	. , : „ “
7	Christin	. ,	. , : !	. , : ! „ “
8	Christopher	. :	. : , „ „ !	. : , „ „ “
9	Cornelia	. : „ “	. : „ „ ,	. : „ „ ,
10	Domenic	. , !	. , : „ “	. , : „ “
11	Elisa	. ,	. , : „ „ ? !	. , : „ „ ? ! ()
12	Eva-Maria	. ,	. ,	. , „ „ ! ()
13	Felix	.	. , : „ „ !	. ,
14	Jana	. : „ „ ?	. : „ „ „ ? ,	. : „ „ „ , !
15	Jannik	.	.	. , : „ “

Tabelle 5: Interpunktionsinventar der einzelnen Schüler pro Klassenstufe

Wie festzustellen sein wird, zeigt die Verwendung des gleichen Zeicheninventars zweier Schüler keinesfalls einen vergleichbaren Entwicklungsstand an, denn sowohl Funktion als auch Konsequenz der Zeichensetzung sind genauer zu betrachten. Dennoch lassen sich bereits Extreme ausmachen: Die am weitesten entwickelte Autorin verwendet alle genannten Zeichen am Ende der vierten Klasse (vgl. Elisa), während als Minimum der Interpunktionsentwicklung bis zur vierten Klasse lediglich der Punkt gesetzt wird (vgl. Alex). Im ersten Überblick kann schon eine Abweichung vom Konzept des Schulcurriculums festgestellt werden, indem Kommas und Doppelpunkte früher gesetzt werden, Frage- und Ausrufezeichen dagegen nur vereinzelt in der 2. Klasse. Nicht zu sehen ist hier, inwiefern bei der Erweiterung des Zeicheninventars mit steigender Klassenstufe die Funktionen der jeweiligen Zeichen differenzierter werden. Diese Prozesse werden nun im Detail betrachtet. Zu Beginn ist es sinnvoll, die Zeichen

⁹ Die Reihenfolge der Zeichen in einer Zelle sagt nur dann etwas über ein zeitliches Vorkommen aus, wenn das erstmalige Vorkommen nicht in derselben Klassenstufe stattfindet.

dafür einzeln anzusehen, wobei die erkennbaren Beziehungen der Zeichen zueinander integriert und zum Schluss reflektiert werden.

4.2.2 Der Punkt

Es gibt keinen Text, in dem kein Punkt vorkommt. In einigen Texten, besonders in der zweiten Klasse, folgt die Verwendung des Punktes aber einer anderen Systematik bzw. einer Kombination mehrerer Systematiken, die sich von der Funktion des Satzabschlusses unterscheiden. Grundsätzlich lassen sich darunter zwei Variationen unterscheiden, nämlich das Fehlen von Punkten an eindeutigen Satzgrenzen („zu wenig Punkte“¹⁰) und das Setzen von Punkten zwischen Satzgrenzen („zu viele Punkte“).

Das Fehlen der Punkte hat verschiedene Grade. In einigen Texten steht nur am Ende des Textes ein Punkt, der damit systematisch als Textschlusszeichen fungiert. Dies ist zum einen bei Texten zu finden, die tatsächlich nur aus einem Satz – in Form einer Reihung von durch *und* koordinierten Sätzen – bestehen, zum anderen bei nicht koordinierten Sätzen.

Ich feier Weihnachten mit meiner Familie und mir backen Kekse und oder essen eine Gans und kriegen Geschenke und bauen ein Iglo und ein Schneemann und mir bauen ein Weihnachtsbaum und machen Schneeballschlacht und sitzen neben den Kamin und spielen und essen Kekse und nachts gehen mir raus und gucken uns den Himmel an. (Alex, 2, BR)¹¹

Es war einmal ein Junge der Junge wollte zu die Schule gehen da hat er einen Tunnel gesehen dann war er in den Tunnel gegangen der Tunnel war ganz dunkel [...] und dann bin ich reich geworden. (Alex, 2, E)

Bis zur vierten Klassen sind Texte dabei, bei denen ein Punkt zwar nicht nur am Ende des gesamten Textes steht, wo aber textinterne Satzgrenzen nicht immer markiert werden. Die Autoren sind dort so weit, dass sie die Funktion des Punktes nutzen können, dies aber aus bestimmten Gründen (z.B. Unkonzentriertheit, keine Leserperspektive einnehmend) nicht immer tun. Die folgende Abbildung (2) zeigt den Anstieg der Sätze und damit Satzgrenzen insgesamt von Klasse 2 (380), Klasse 3 (513) und Klasse 4 (670) sowie deren Markierung, wobei sowohl Punkte als auch Kommas zwischen Sätzen berücksichtigt wurden.

¹⁰ Vom gesamten Interpunktionsystem ausgehend könnte an Stellen, die hier mit fehlendem Punkt definiert wurden, auch ein Komma oder Semikolon stehen. Da die Autoren in diesem Stadium aber kein Semikolon und nur in Ausnahmefällen Kommas verwenden, wird von ihrem Repertoire ausgehend gesagt, dass hier ein Punkt fehlt.

¹¹ Bedeutung: Alex in der 2. Klasse, Textsorte Bericht. Weitere Abkürzungen sind E=Erzählung, I=Instruktion, BS=Beschreibung und A=Argumentation.

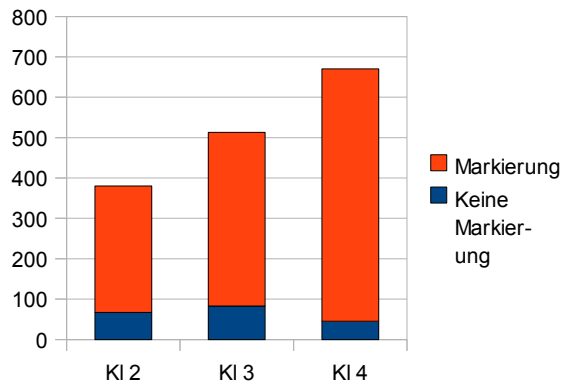


Abbildung 2: Anzahl der Satzgrenzen und ihrer Markierung in Klasse 2-4

Im Verhältnis sinken die Nicht-Markierungen kaum von Klasse 2 (17,6 %) zu Klasse 3 (16,2%), aber deutlicher zu Klasse 4 (6,7%). Dass die Zahl der Nicht-Markierungen in Klasse drei verhältnismäßig gegenüber Klasse zwei gleich bleibt, liegt im Wesentlichen an fünf Schülern, die das Komplexerwerden ihrer Texte noch nicht entsprechend mit Interpunktion ‚versorgen‘.

Die zweite vom System abweichende Verwendung ist eine ‚Über‘-Nutzung des Punktes. Die stärkste Form davon kommt ausschließlich bei Benni in der zweiten Klasse vor und zeichnet sich dadurch aus, dass Punkte praktisch überall stehen können: hinter einzelnen Wörtern, Nominalgruppen, kurzen Sätzen oder unvollständigen Propositionen, sowohl am Zeilenende als auch innerhalb einer Zeile.

Erst versteckt. Die Geschenke./ Danach. Dann kommt. Meine/ Oma. Und mein Opa. Die geben./ Uns Geschenke. Dann Essen/ wir. (Benni, 2, BR)

Aus der Leserperspektive müssen die Punkte völlig ignoriert werden, um dem Text Struktur und Sinnzusammenhang verleihen zu können. Noch stärker als beim Fehlen der Punkte muss der Autor die Funktion des Punktes hier anders als üblich interpretiert haben – vielleicht versucht er, der Anweisung zu folgen, nach jedem ‚Gedanken‘ einen Punkt zu setzen, hat aber noch keine Intuition zur sprachstrukturellen Funktion. Verstanden hat Benni aber das formale Prinzip der Großschreibung nach dem Punkt, was zeigt, dass formale und funktionale Aspekte des Punktes nacheinander erworben werden können. Dies wird auch durch weitere Varianten bestätigt, nämlich bei systemgerechter Punktsetzung, auf die eine Minuskel folgt (zwölfmal in Klasse 2, dreimal in Klasse 3) oder bei Majuskelschreibung am Satzbeginn trotz fehlendem Punkt (achtmal in Klasse 2, dreimal in Klasse 3, einmal in Klasse 4). Letzteres passiert

größtenteils dort, wo der Satzanfang mit einem Zeilenanfang zusammenfällt – ein weiteres formales Mittel. Das Vorkommen dieser Mischformen ist aber minimal.

Es war einmal, ein Mädchen./ das ging in eine Höhle. die Höhle war riesig groß da kam/ ihr ein Schwarm Fledermäuse entgegen./ (Christin, 2, E)

Aber die vier Kinder/ dürfen nur ein Kind nehmen/ Dann rufen die vier Kinder/ Auftauchen. (Anika, 2, I)

Die Autoren bleiben aber selten auch nur innerhalb eines Textes bei einer dieser Systematiken, sondern bilden ein Nebeneinander dieser Formen ab, die sich erst später zugunsten der systemgerechten Form und Funktion (Punkt als Satzgrenze mit darauffolgender Majuskel) verflüchtigen.

Bisher ging es um Punktverwendungen und -auslassungen, die aus Leserperspektive nicht akzeptabel sind. Außer diesen und den Fällen der Punktverwendung als Abschluss prototypischer Sätze gibt es im Korpus auch Punktierungen, die nicht inkorrekt aber untypisch sind. Die Einheiten, die vor diesem Punkt stehen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einer grammatischen Beziehung zu der Einheit stehen, die vor dem vorangehenden Punkt steht. Teilweise steht der Punkt dadurch an Stellen, die funktional ein Komma verlangen. An den Funktionen des Kommas orientiert werden diese Punktverwendungen im Folgenden nach Koordination, Satzsubordination und Herausstellung kategorisiert.

Als koordinative Punktverwendung lassen sich zwei Fälle unterscheiden. Im ersten Fall steht der Punkt dort, wo ohne koordinierende Konjunktion koordiniert wird und wo dementsprechend ein Komma systemgerecht wäre. Öfters findet sich diese Interpunktion bei der Aufzählung von Nominalgruppen, wie sie in vielen Texten der Sorte Beschreibung vorkommt (a). In einem Text wird auch die Koordination von Verbalphrasen auf diese Weise markiert (b).

(a) Meine Klasse hat einen Spiegel über/ dem Waschbecken und eine Uhr./ Eine tolle Tafel und einen Schrank./ Zwei Mülleimer und einen Besen. (Anika, 2, BS)

(b) Wir kaufen uns einen Baum./ Stellen ihn einen Tag vor/ Weihnachten auf. (Cornelia, 4, BR)

Im zweiten Fall steht zusätzlich eine koordinierende Konjunktion nach dem Punkt. Noch häufiger als die eben genannte kommt diese Konstruktion bei der Beschreibung vor. Sie betrifft hauptsächlich die Koordination von Nominalgruppen, findet aber ebenso bei der Koordination von Verbalphrasen oder Infinitiven statt.

Wir haben 12 Fenster. Und eine Tafel zum Schreiben. Und ein Mäppchen mit Stiften. Und Tische und Stühle. Und Schulhefte. (Elisa, 2, BS)

Und dort war eine ganz große Kiste wir haben die Kiste genommen. Und haben die Kiste genommen und sind den Schlüssel für die Kiste suchen gegangen. Und haben ein Loch gesehen. Und sind dort rein gegangen. Und waren draußen// (Alex, 3, E)

Die Politik soll die Autos endlich abschaffen. Oder die gleichen Autos mit schnellen Elektromotor bauen (Benni, 4, A)

Und die Mannschaft die den Ball hat muss die andere Mannschaft abwerfen. Oder den Torwart geben der ist nämlich hinter der anderen Mannschaft. (Alex, 4, I)

Diese Punktverwendung teilt größere Einheiten in kleinere und strukturiert die Inhalte, so dass die Komplexität des Inhalts in der Schrift noch einfach gehalten wird. Die Entstehung der Konstruktionen ist besonders bei der Raumbeschreibung nachzuvollziehen: die Autoren betrachten systematisch den Raum und nach jeder als Einheit empfundenen Beobachtung (z.B. Tisch und Stühle) wird ein Punkt gesetzt. Die doppelte Markierung bei der Koordination durch Zeichen und Konjunktion lässt sich auch bei der Kommaverwendung (Kap. 4.2.3.1) wiederfinden, wo sie einen Systemverstoß darstellt.

Ein interessanter Einzelfall ist eine Punktierung, die ein Glied der Aufzählung satzintern abschließt (was allerdings mit dem Zeilenende zusammenfällt). Dass die Autorin nach *Wasserratte* nicht groß weitergeschrieben hat, was sie sonst nach Punkten am Satzende tut, zeigt, dass dem Punkt hier (neben Satzschluss und Ordnungspunkt) eine weitere Funktion zugeschrieben wurde.

Als ich mal in eine Höhle ging hatte ich 1. eine Wasserratte./ gesehen 2. eine Spinne./ (Elisa, 2, E)

Die zweite Form der Punktierung, die in manchen Texten eine Kommastelle einnimmt, ist die Markierung einer Satzgrenze zwischen einem Hauptsatz und einem konjunktionalem Nebensatz. Wie bei den Fällen der Koordination verhält sich diese Interpunktion zwar nicht der Norm entsprechend, nach der hier ein Komma stehen müsste, hilft dem Leser aber trotzdem beim Verstehen des Textes, indem die Satzgrenze

angezeigt wird, für die die Autoren offensichtlich ein Gespür haben. Unter den mit *weil* beginnenden Nebensätzen als punktierte Einheit, die insgesamt 16mal vorkommen, stehen drei in der konzeptionell mündlichen Verbzweitstellung, womit nach Schwitalla (2003: 144) eine größere Distanz zur vorausgehenden Proposition gehalten wird als bei Verbletzstellung. Auch durch den Punkt wird dem Leser eine größere Distanz verdeutlicht. Die folgenden Passagen bringen Beispiele für beide Verbstellungen und sind außerdem dadurch auffällig, dass jeweils ein Zeilenwechsel mit der Satzgrenze zusammenfällt.

Ich meine/ dass Autos nicht abgeschafft werden sollen./ Weil die Autos viele Vorteile haben./ (Chris, 3, A)

Lieber Herr Professor Augst, ich finde es eigentlich gut aber eigentlich auch nicht./ Weil dann müsste man ja zu Fuß in den/ Urlaub laufen. (Jana, 4, A)

Lieber Herr Professor Augst,/ ich finde man braucht die Autos./ Nämlich wenn man in den/ Urlaub fahren will oder aber auch/ in die Arbeit. (Anika, 2, A)

Eine stärker als ungewöhnlich empfundene Punktverwendung ist der Punkt als Satzgrenzmarkierung vor Relativsätzen, welche seltener als bei subordinierenden Konjunktionen, aber dennoch mehr als einmal in den Texten vorkommt.

Dann ist es so weit am Abend vom 24. Dezember gehen wir in die Kirche. Wo der Pfarrer uns was von Jesus Geburt erzählt. (Christopher, 4, BR)

Als einziger nutzt Alex den Punkt auch bei Satzgrenzen, wenn die subordinierte Einheit vorne oder eingeschoben steht. Im zweiten Beispiel spielt eventuell der Zeilenumbruch nach dem Relativsatz eine Rolle.

Weil die Abgase die von Auto kommen sind giftig und wenn sie hoch steigen. Geht das in die Wolken und wenn die Wolken immer schwerer werden fängt es an zu regnen. (Alex, 4, A)

Ich meine dass man die Autos abschaffen soll weil man von den Zeug. Was aus den Auspuff kommt./ Krank wird. (Alex, 3, A)

Alex experimentiert mit komplexen Satzgefügen, benutzt das entsprechende Komma aber nicht in seinen Texten bis einschließlich der vierten Klasse. Die Punktverwendung ist auch hier ein nachvollziehbarer Strukturierungsversuch. Alle Schreiber, die derlei Satzgrenzen punktieren, verstehen erst später, dass es für diese internen Satzgrenzen ein anderes Zeichen – das Komma – gibt.

Die dritte Form der punktierten Einheiten, die nicht als unmotiviert oder willkürlich zu betrachten ist, ist die rechtsseitige Herausstellung, gleich einem Nachtrag.

Bis jetzt hatte sich keiner in die Höhle getraut. Nur heute. „Lars“. (Anne, 4, E)

Ein Mann namens Jakob suchte ein Abenteuer. Er suchte morgens, mittags und abends. Allerdings immer ohne Erfolg. (Anika, 4, E)

Anne und Anika, die das Komma zu diesem Erhebungszeitpunkt bereits verwenden, nutzen den Punkt an dieser Stelle wohl bewusst zur deutlicheren Abgrenzung. Mehrmals kommt auch eine Markierung der Grenze zu Präpositionalgruppen vor, was einem Nachtrag eher in dem Sinne gleicht, dass eine weitere Information zum vorangehenden Satzinhalt nachgeliefert wird.

Es war einmal ein schöner Sommertag. Bei den Zwergen. (Alex, 4, E)

Wir feiern Weihnachten am 24. Dezember. Mit einem Tannenbaum der schön geschmückt ist. (Eva-Maria, 4 BR)

Mit steigender Komplexität der Verbindung von Satzeinheiten steigt der Bedarf nach Fragmentierung, was in der Punktverwendung dieser Art resultiert. Das absolute Vorkommen steigt über die drei Klassenstufen hinweg an (vgl. Abbildung 3), im Verhältnis zu den prototypisch gesetzten Punkten sind die Fälle aber minimal.

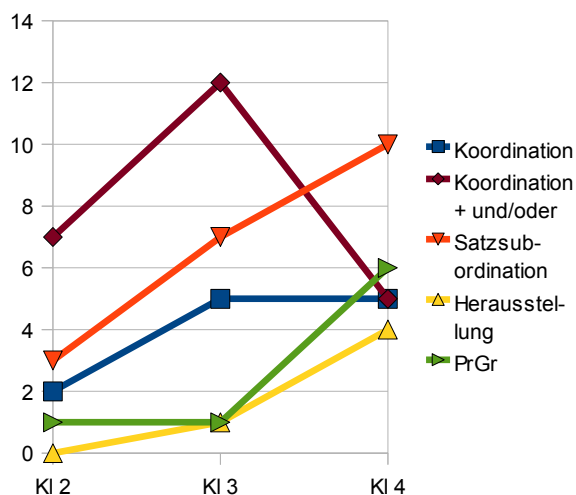


Abbildung 3: Weitere Punktfunktionen in Klasse 2-4

Die Markierung von Koordination nimmt verhältnismäßig zugunsten der Kommasetzung ab, wie in Kapitel 4.2.3.2 zu sehen sein wird. Dieselbe Entwicklung setzt bei der Satzsubordination verschoben später ein.

An dieser Stelle lässt sich die Punktverwendung folgendermaßen zusammenfassen: Die Annäherung an einen regulären Gebrauch erfolgt bei manchen Schülern über kleinere Einheiten als den Satz, bei der Mehrheit aber über größere Einheiten. Der Erwerb der satzinitialen Großschreibung läuft teilweise unabhängig davon ab. Werden die Sätze der Schüler durch Phänomene der Koordination, Subordination und Adverbiale komplexer, fungiert der Punkt oft als Zeichen zur Grenzmarkierung vor oder nach grammatischen Einheiten. Dass dem Leser an diesen Stellen ein Komma hilft, semantische Zusammenhänge herzustellen, ist den Schreibern mitunter noch nicht bewusst. Bei der Herausstellung ist in Einzelfällen jedoch auch eine bewusste Abweichung vom prototypischen Punktgebrauch, um literarisch Spannung aufzubauen, zu vermuten. Punkte werden in verschiedenster Weise dazu genutzt, Grenzen zu markieren, womit teilweise das Nichtwissen über Kommas ‚überbrückt‘ wird.

In der Punktverwendung herrschen große Unterschiede zwischen den Schülern pro Klasse (interindividuell), aber auch zwischen Texten desselben Autors (intraindividuell). Letzteres deutet darauf hin, dass die Interpunktionspraxis noch instabil ist und nicht in jeder Tagesform zuverlässig abgerufen wird.

4.2.3 Das Komma

Die Frage der Kommasetzung stellt sich erst bei den Texten, die so eine grammatische Komplexität aufweisen, dass der Punkt als Markierung nicht mehr ausreichend ist. Tritt dieses ‚Problem‘ auf, wird es, wie soeben gezeigt wurde, entweder mit dem Punkt gelöst, ohne Zeichen belassen, aber mit zunehmender Klassenstufe auch systemgerecht kommatiert. Falsche, d.h. überflüssige Kommas sind sehr selten; am auffälligsten ist die im System ausgeschlossene Folge von Komma und der Konjunktion *und* bei Koordination, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird. In welchen Fällen Kommas zu finden bzw. nicht zu finden sind, wird in den beschriebenen vier Kategorien Koordination, Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen, Satzsubordination und Herausstellung dargestellt. Anschließend werden Korrelationen zwischen diesen Fällen untersucht.

4.2.3.1 Koordination

Die Beherrschung des Koordinationskommata bei nicht eigenständigen Einheiten, meist Nominalgruppen, bildet sich bei einem Großteil der Autoren von der zweiten zur vierten Klasse heraus. Es kann dabei nicht beobachtet werden, dass die Verwendung der Konstruktion der Interpunktion vorausgeht; zwar kommt es vor, dass ein Komma fehlt, doch dies geschieht überwiegend in Texten, in denen Koordinationskommata an anderer Stelle erfolgreich gesetzt wurde. Mit steigender Klassenstufe steigt im Korpus insgesamt sowohl die Anzahl der Stellen, die ein Koordinationskomma verlangen als auch die Zahl der Kommata, wie Abbildung 4 zeigt.

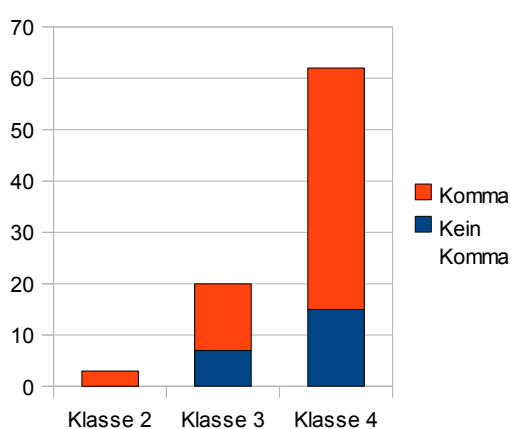


Abbildung 4: Anzahl der Kommata bei Koordination in Klasse 2-4

Prozentual werden 35% der Stellen in der dritten Klasse nicht kommatiert, nur noch 24% in der vierten Klasse. Auch die Anzahl der Schüler, die das Koordinationskomma richtig anwenden, steigt von Jahr zu Jahr; zwei Schüler verwenden es in der zweiten Klasse, sechs Schüler in der dritten Klasse und elf Schüler in der vierten Klasse.

Neben der systemgerechten Kommaverwendung bei Koordination ohne Konjunktion ist nicht selten ein Nebeneinander von Komma und koordinierender Konjunktion zu finden. Wie beim Punkt kommt dies in erster Linie bei Aufzählungen von Nominalgruppen vor (vgl. Jannik), aber auch bei Verbalphrasen (vgl. Christin).

Wenn man in mein Zimmer kommt sieht man einen Fernseher, einen Receiver, einen Schreibtisch, eine Couch, eine Leiter wo es zu meinem Bett geht, ein Schrank/ eine Anlage, und eine Play Station,/ und noch ganz viele Poster, von Popstars und Superstars [...] (Jannik, 4, BS)

Wenn man einen Schritt weitergeht, und zur Seite guckt, sieht man mein Bett ein Schrank steht vor ihm. (Christin, 3, BS)

Das einzige Koordinationskomma bei Jannik fehlt dort, wo ein Zeilenwechsel stattfindet, wobei wiederum beim darauf folgenden Wechsel trotz der Konjunktion *und* ein Komma steht. Während in Kapitel 4.2.2 bei der Koordination mit *und* und Punkt von einer nicht prototypischen Verwendung des Punktes gesprochen wurde, ist die Koordination mit *und* und Komma eine Dopplung von Mitteln, die im System der Schrift komplementär verteilt sind. Von den Schülern wird die Koordinationsfunktion des Kommas genutzt, obwohl dort schon eine koordinierende Konjunktion steht. Das Repertoire, auf das Schreiberner bei Koordinationen von Nominalgruppen zurückgreifen, umfasst damit die folgenden Möglichkeiten (vgl. Tabelle 6), die sich teilweise vom System des abgeschlossenen Schriffterwerbs unterscheiden:

	Kein Zeichen	Punkt	Komma	Konj.	Punkt + Konj.	Komma + Konj.
Schreiberner	x	x	x	x	x	x
Schriftsystem		(x) ¹²	x	x	(x)	

Tabelle 6: Koordination bei Schreibernern und im Schriftsystem

Vergleichbares ist in dem Fall zu finden, den Primus (vgl. Kap. 2.3.2) als problematisch einstuft, d.h. dem Komma vor einem echten Koordinator, der eine eigenständige Einheit einleitet. Unter anderem um diese Form von Satzgrenzen geht es im folgenden Kapitel.

¹² Die eingeklammerten Kreuze symbolisieren eine markierte Verwendung als Stilmittel.

4.2.3.2 Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen

Wie in 4.1.4 erläutert lassen sich die Kommas zur Markierung von Satzgrenzen danach unterscheiden, wie die Beziehung zwischen den einzelnen Einheiten einer kommunikativen Einheit aussieht und wie eigenständig die Teile sind. In den Texten der dritten und vierten Klasse lässt sich häufig ein Komma zwischen zwei vollständigen Sätzen finden (vgl. Abbildung 5).

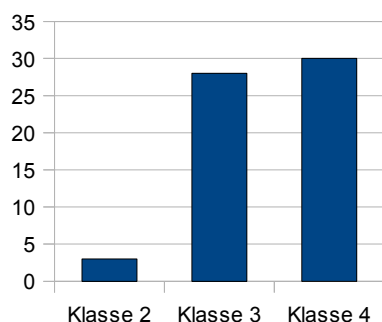


Abbildung 5: Anzahl der Kommas zwischen vollständigen Sätzen in Klasse 2-4

Dieses Komma ist eine Erweiterung des individuellen Systems der Lerner, in welchem die Grenze zwischen syntaktisch vollständigen Einheiten zuvor nur mit dem Punkt markiert wurde. Es lassen sich dabei zwei verschiedene Arten von Satzverbindungen unterscheiden. Entweder wird durch eine Konjunktion eine semantische Beziehung ausgedrückt (1) oder die Sätze werden ohne Konjunktion gereiht, d.h. das Komma kann koordinativ gelesen werden (2). Drittens kann dem Komma ein echter Koordinator (*und/oder*) folgen (3), was der nach Primus problematischen Regel entspricht. Die Verteilung der Verbindungstypen entwickelt sich von Klasse 2-4 wie Abbildung 6 zeigt.

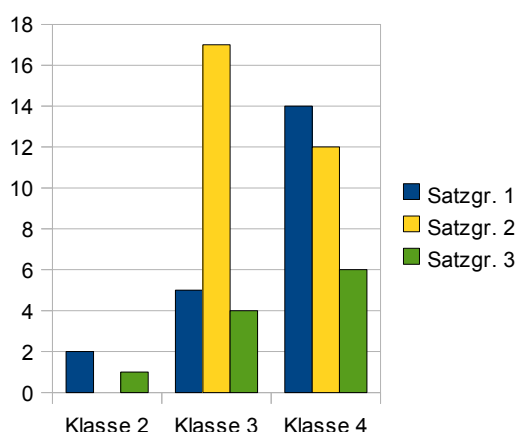


Abbildung 6: Satzverbindungen der kommatierten vollständigen Sätze in Klasse 2-4

Zur Frage steht nun, ob sich eine Systematik hinter der Wahl des Kommas statt des Punktes an diesen Stellen verbirgt und wie diese aussieht. Laut Primus' erster Regel (2010: 35, vgl. 2.3.2) zeigt jedes Komma im Gegensatz zum Punkt an, dass eine kommunikative Einheit noch nicht abgeschlossen ist. Drei verschiedene Aspekte der Beziehung zwischen den Teilen dieser Einheit, den vollständigen Sätzen, können darüber hinaus eine Rolle spielen: semantische Nähe, strukturelle Ähnlichkeit und die Zusammengehörigkeit innerhalb einer Äußerungssituation. Sie werden im Folgenden näher erläutert.

Die semantische Nähe ist am stärksten bei den Konstruktionen zu sehen, in denen die inhaltliche Beziehung durch eine Konjunktion ausgedrückt wird, wie *denn* zur Begründung (a) und *aber* zur Entgegnung (b). Auch Erklärungen, die die Funktion eines Relativsatzes erfüllen, sind stark semantisch mit der vorangehenden Einheit verknüpft (c).

(a) Nun können wir ins Wohnzimmer kommen, denn vorher sollen wir immer in unsere Zimmer gehen. (Elisa, 4, BS)

(b) Ich finde Autos eigentlich gut, aber sie sind umweltschädlich. (Eva-Maria, 3, A)

(c) Er hatte eine Kerze mit, damit wollte er durch die Höhle gehen. (Jannik, 4, E)
Im Sportunterricht spielen wir ein Spiel, es heißt: Rollbrett fahren. (Christin, 3, I)

Eine zweite Beobachtung ist zum Teil eine starke strukturelle Ähnlichkeit zwischen den Einheiten vor und nach dem Komma, was vor allem bei der Beschreibung des Zimmers vorkommt. Dabei spielt der semantische Zusammenhang im Sinne einer Aufzählung ebenso eine Rolle und das Komma übernimmt neben der Satzgrenzenmarkierung eine koordinierende Funktion.

Man geht ein Stück weiter da ist mein kleines Fenster, etwas weiter ist dann mein großes Fenster. (Christopher, 3, BS)

Da kommen viele Bilder, neben den Bildern kommt ein kleines Regal. (Cornelia, 4, BS)

Wenn man läuft ist man immer so müde, wenn man mit einem solarbetriebenen Auto fährt braucht man nicht die Umwelt zu verschmutzen, und man ist nicht müde (Domenic, 3, A)

Drittens ist in einigen Texten als Prinzip zu beobachten, dass Kommas zwischen den syntaktisch vollständigen Teilen innerhalb einer Äußerungseinheit stehen. Zweimal trifft dies für die direkte Rede zu, indem ein Satzschlusszeichen erst am Ende steht und interne Grenzen kommatiert werden. Dies ist besonders dann funktional, wenn die

Äußerung bzw. das Ende der Äußerung noch nicht durch Anführungszeichen kenntlich gemacht wird wie bei Anika¹³. Alle weiteren Verwendungen direkter Rede im Korpus umfassen nicht mehr als eine Satzeinheit, so dass das Prinzip daran nicht weiter überprüft werden kann.

Der Fuchs sagte: „Für so was habe ich keine Zeit, ich muss sehen dass ich meine Kinder gefüttert bekomme, ich [habe] schon zu viel um die Ohren.* Da sah er einen Bär und noch viele andere Tiere aber alle wendeten ab. (Anika, 3, E)

„Wer ist da, was willst du hier?“ (Cornelia, 4, E)

Vergleichbares findet sich bei zwei Texten der Sorte Instruktion, in denen der Punkt nur am Textende steht und Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen entweder gar nicht oder mit Komma markiert werden, Satzsubordination dagegen nicht. Die Erklärung des Spiels wird nicht durch Punkte ‚unterbrochen‘. Bei Domenic fallen zudem manche Zeilenwechsel mit Satzgrenzen zusammen, wobei aber nur die Grenzen zwischen den vollständigen Sätzen kommatiert werden.

Ein Kind steht in der Mitte z. B. ich dann bin ich das Wassergespenst, wenn dann die Turnlehrerin sagt: „Schiffbruch“ müssen alle rüberrennen und wer gefangen wurde musste mit dem Gespenst fangen, so geht das Spiel immer weiter bis noch drei da stehen, die haben dann gewonnen. (Anne, 3, I)

Wenn man das Spiel spielen will/ braucht 2 bis 10 Freunde zum Spielen, das Spiel geht so man zählt aus mit allen Auszählarten und wer dann übrig bleibt/ muss bis 10 zählen und fangen,/ wer zuerst gefangen wurde muss zählen. (Domenic, 3, I)

Diese Form, ebenso wie die Aneinanderreihung von Nominalgruppen sowie von Sätzen durch Kommas bei der Beschreibung des Zimmers führt mitunter zu sehr langen Passagen vor dem Punkt (z.B. 89 Wörter bei Jannik, 4, BS). Ein Abnehmen dieser Konstruktionen ist zu erwarten, je mehr es dem Schreiber gelingt, die Leserperspektive einzunehmen: Der Leser braucht Punkte um ‚auszuruhen‘, d.h. um „den syntaktischen Arbeitsspeicher zu leeren“ (Bredel 2009: 117).

Ein letztes Muster der Satzgrenze ist Christins Komma in Doppelpunktfunktion vor Ankündigungen. Alternativ zur Umfunktionierung lässt sich die Konstruktion als eine Vorform von Matrixsatz und Konsekutivsatz mit der Konjunktion *so*, *dass* interpretieren.

Dann feiert meine Familie und ich das Weihnachtsfest so, erst stellen wir den Weihnachtsbaum ins Wohnzimmer. (Christin, 2, BR)

¹³ Die Stelle wurde hier zur Verdeutlichung von mir mit * markiert

Und die funktioniert so, man muss sie umdrehen wenn man aufs Klo will.
(Christin, 2, BS)

Auch hier lässt sich der direkte semantische Bezug, der in einer Referenz (*so*) ausgedrückt wird, als Prinzip zuordnen. Trotz der Beispiele für strukturelle Ähnlichkeit, Zugehörigkeit zu einer Rede und der Ankündigungsfunktion, ist bei den meisten Fällen am ehesten der semantische Aspekt zu sehen. Noch häufiger ist aber eine Aneinanderreihung von Sätzen mit Komma ohne verbindende Konjunktionen (a). Bei diesen Konstruktionen ist nicht einzuschätzen, ob mit der Präferenz des Kommas über den Punkt tatsächlich beabsichtigt wird, eine größere kommunikative Einheit zu schaffen. Gänzlich unmotiviert wirkt die Kommasetzung da, wo strukturell ähnliche Einheiten mal mit Punkt und mal mit Komma voneinander abgegrenzt werden (b).

(a) Auf einmal war es hell geworden, er war wieder am Eingang. (Jana, 3, E)

(b) Dann gibt es Bescherung. Danach gehen wir alle nach Hause, wir feiern noch gemütlich weiter. Dann ist es 12.50 Uhr. (Benni, 4, BR)

Die Kommatierung von Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen folgt ontogenetisch dem Punkterwerb und geht der Kommatierung bei Satzsubordination voraus. Diese wird im Folgenden thematisiert.

4.2.3.3 Satzsubordination

Im Gegensatz zur Markierung einer Satzgrenze zwischen vollständigen Sätzen, bei der eine Wahl zwischen Komma und Punkt (evtl. Semikolon) getroffen werden kann, ist das Komma bei Satzsubordination obligatorisch. In diesem Bereich gibt es große Unterschiede zwischen den Kompetenzen der Schüler. Grob lassen sich drei Phasen beschreiben:

1. keine/wenig Verwendung von Satzsubordination
2. Verwendung von Satzsubordination ohne Kommatierung
3. Verwendung von Satzsubordination mit Kommatierung

Im Vergleich mit der Koordination scheinen die Autoren es bei der Satzsubordination leichter ohne Grenzmarkierung ‚auszuhalten‘. Es soll nun aber genauer betrachtet werden, welche Formen von Satzsubordination wie häufig angewendet werden und inwiefern die Kommatierung gegebenenfalls unterschiedlich konsequent ausgeführt wird. Wenn auch mit Primus (1997) gesagt wurde, dass es sich um dasselbe Komma

handelt, ist zu überprüfen, ob die Form der Teilsätze für die Kommatierung relevant ist. Da die Begriffe Haupt- und Nebensatz wie bei Primus kurz erwähnt (Kap 2.3.2) unzureichend sind werden, soll hier wie bei Eisenberg (2006: 50) von *Matrixsatz* als dem übergeordneten Teil gesprochen werden – egal ob er alleine stehen kann oder nicht. Der Nebensatz als der untergeordnete Teil ist entweder ein *Komplementsatz*, ein *Adverbialsatz* oder ein *Attributsatz*, was von der Beziehung zum Matrixsatz abhängt (Eisenberg 2006: 318 ff.).

Es wird hier von der These ausgegangen, dass es für das Erkennen einer ‚kommabedürftigen‘ Stelle relevant ist, wie stark die syntaktischen Einheiten davor und danach als eigenständig empfunden werden. Ich gehe von den folgenden fünf Typen aus:

Typ 1: M, Konj, VL	<i>Karl geht nach Hause, weil er müde ist.</i> ¹⁴
Typ 2: M, Pron, VL	<i>Der Baum, der am höchsten ist, wird gefällt.</i>
Typ 3: *M, Konj, VL	<i>Karl sagte, dass er müde sei.</i>
Typ 4: *M, Pron, VL	<i>Karl weiß, wer gewonnen hat.</i>
Typ 5: *M, -, V2	<i>Karl sagte, er sei müde.</i>

Zum einen wird hier unterschieden zwischen einem Matrixsatz (M), der auch für sich stehen kann und einem Matrixsatz (*M), der ein Komplement braucht. Im zweiten Fall ist der Komplementsatz die Ergänzung zum Verb des Matrixsatzes und damit für die Grammatikalität des Satzes unverzichtbar. Werden dort weniger Kommas gesetzt, könnte dies mit der stärkeren Zusammengehörigkeit oder Abhängigkeit zwischen den Einheiten zusammenhängen.

Die Form des Nebensatzes kann zum anderen ebenso wichtig sein für die Kommaentscheidung, weil es auch hier Abstufungen davon gibt, wie stark die Satzgrenze formal auffällt – einerseits durch die Einleitung, andererseits durch die Verbstellung des Satzes. Bei der Einleitung lässt sich zwischen einer subordinierenden Konjunktion (Konj z.B. Komplementsatz: *dass*; Adverbialsatz: *weil*), einem Relativ- oder Fragepronomen, das formal Wörtern in anderen Funktionen (z.B. Artikel) gleicht (Pron z.B. Attributsatz: *der, wer*), und dem Fehlen einer solchen erkennbaren Einleitung unterscheiden. Die typische Verbstellung für Nebensätze ist das finite Verb am Ende (VL). Stehen Komplementsätze in Verbzweitstellung (V2), gleichen sie formal einem grammatisch eigenständigen Matrixsatz.

¹⁴ Der Nebensatz mit *weil* und V2- Stellung kommt im Korpus außer bei den drei erwähnten punktierten Einheiten weitere sieben mal vor und wird einmal kommatiert. Die Bildung dieser Konstruktion kommt nicht (mehr) bei den Schülern vor, die Typ 1 kommatieren, so dass nicht verglichen werden kann, ob die Verbstellung dabei für die Kommaentscheidung relevant ist.

Die aus den Ausführungen resultierende These lautet, dass die Kommatierung mit steigender Typnummer sinkt. Wichtig ist darüber hinaus, die Position der subordinierten Einheit im ganzen Satz zu beachten. Tendenziell steht der Nebensatz bei Typ 1 vor (*wenn/als*) oder nach (*weil*) dem Matrixsatz, bei Typ 2 meist hinten oder eingeschoben, bei Typ 3 hinten, bei Typ 4 vorne oder hinten und bei Typ 5 hinten. Folgen bei Voranstellung oder Einschub des Nebensatzes zwei finite Verben unmittelbar aufeinander, ist dies nach neueren Ansätzen der Schreibdidaktik (vgl. Lindauer/Sutter 2005) eine besonders auffällige Satzgrenze, da jede Einheit nur ein finites Verb beinhalten kann.

Ob und inwiefern die Annahmen einer unterschiedlichen Kommatierung durch das Korpus bestätigt werden kann, wird nun anhand der Typenkategorisierung, gegebenenfalls mit Unterscheidung der Position der Nebensätze, dargestellt. Im gesamten Korpus kommen die Satztypen in sehr unterschiedlicher Anzahl vor (vgl. Abbildung 7).

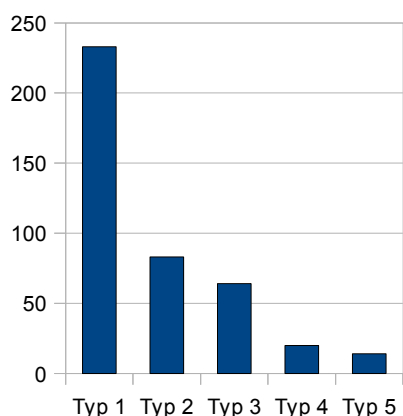


Abbildung 7: Anzahl der Satzsubordinationen nach Typen

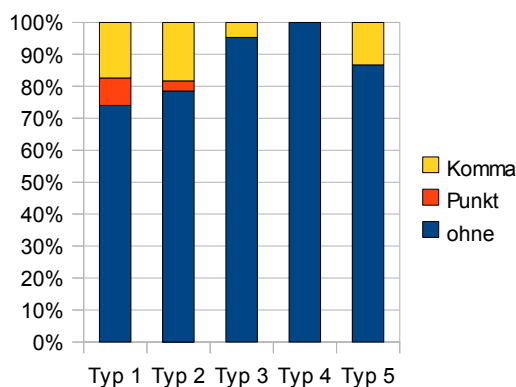


Abbildung 8: Prozentuale Markierung der Satzsubordinationen nach Typen

Typ 1 ist die häufigste Form und es dominieren darin die Konjunktionen *wenn* (65%), *weil* (22%) und *als* (9%). Wie Abbildung 8 unter Einbezug der Punktierung zeigt, werden die Satzgrenzen bei allen fünf Typen zum größten Teil gar nicht markiert. Die Annahmen zu einer unterschiedlich häufigen Markierung pro Typ erfüllen sich aber insofern, als dass Typ 1 (26%) und Typ 2 (22%) deutlich häufiger markiert werden als die übrigen. Natürlich ist zu bedenken, dass aufgrund der hohen Anzahl der Sätze bei Typ 1 eine höhere Wahrscheinlichkeit dafür besteht, dass Kommas oder Punkte gesetzt werden und dass das geringe Vorkommen der Typen 4 und 5 einen angemessenen

Vergleich schwierig macht. Dennoch lässt sich deuten, dass das Bedürfnis zur Abgrenzung zwischen grammatisch vollständigen Matrixsätzen und Nebensätzen größer ist als bei den grammatisch nicht vollständigen Matrixsätzen (Typ 3,4 und 5).

Der Vergleich zwischen Nebensätzen mit einer erkennbaren Konjunktion (Typ 1 bzw. Typ 3¹⁵) und Nebensätzen mit einer formal weniger auffälligen Konjunktion (Typ 2 bzw. Typ 4) zeigt weniger Unterschied als angenommen. Die Relativsätze (Typ 2) werden zwar minimal prozentual seltener vom Matrixsatz durch Zeichen abgegrenzt, aber häufiger mit Kommas als Typ 1, bei dem immerhin 24mal, also zu 28% mit Punkt gearbeitet wird.

Auch zwischen Typ 3 und 4 ist der Unterschied gering, denn ein Komplementsatz mit *dass* als Konjunktion wird nur zu 2% kommatiert, andere Konjunktionen, vor allem Fragepronomen gar nicht. Niemand kommt aber darauf, an dieser Stelle einen Punkt zu verwenden. Beim Punkterwerb wurde festgestellt, dass sich die Schreiber entweder durch kleinere, häufiger aber durch größere Einheiten als den Satz annähern. Dies lässt sich für das Komma fortsetzen: der systemgerechten Kommatierung geht eine schwächere (nämlich ausbleibende) Markierung voraus, während in Einzelfällen und nur bei Typ 1 und 2 auch eine stärkere Abgrenzung (durch den Punkt) stattfindet. Der Komplementsatz in Verbzweitstellung (Typ 5) wird zweimal (14%) durch Komma vom Matrixsatz getrennt, wird also zwar prozentual markiert öfter als Typ 3 und 4, aber kommt insgesamt nur sehr selten vor.¹⁶

Die Position des Nebensatzes zu untersuchen ist zur Überprüfung zweier Annahmen zur Kommasetzungsstrategie wichtig. Zum einen wird in der Kommadidaktik der Sekundarstufe häufig mit den subordinierenden Konjunktionen als Signalwörtern gearbeitet. Liegt den Autoren diese Herangehensweise beim ‚natürlichen‘ Schreiben nahe, müssten die Sätze, bei denen der eingeleitete Nebensatz (mit VL-Stellung) hinten steht, eher kommatiert werden, als wenn er vorne steht. Es geht dabei um Konstruktionen nach Typ 1, da der einzige weitere Signalwort-Typ (Typ 3) ausschließlich mit dem Nebensatz hinten vorkommt und so keine Vergleichsgröße gegeben ist. Die zweite Annahme ist die bereits erwähnte These, dass für eine

¹⁵ Bei der Mehrzahl der *dass*-Sätze (in jeder Klassenstufe ca. 75 %) wurde die Konjunktion mit einfachem *s* (*das*) geschrieben. Offen bleibt hier, inwiefern durch die Schreibung auf ein Fehlverständnis der Funktion geschlossen werden kann. Immerhin einmal wird eine Grenze trotz *das* mit Komma markiert (vgl. Elisa, 4, A).

¹⁶ An dieser Stelle ist eine Eigenbeobachtung interessant: Beim ersten Markieren der Stellen im Korpus, an denen Kommas fehlen, übersah ich wiederholt die Typ 5-Konstruktionen. Den Leser scheint das Fehlen eines Zeichens dort sehr wenig zu stören.

Kommastelle, bei der zwei flektierte Verben aufeinander folgen, die Intuition für Kommas stärker ist. Diese Situation findet sich ausschließlich dann, wenn der Nebensatz vorne oder eingeschoben steht, was vor allem bei Typ 1, Typ 2 und Typ 4 vorkommt. Weil beide Annahmen durch die Konstruktion von Typ 1 überprüft werden können und dieser Typ auch am häufigsten vorkommt, wird der Vergleich hier nur anhand dieser Sätze durchgeführt.

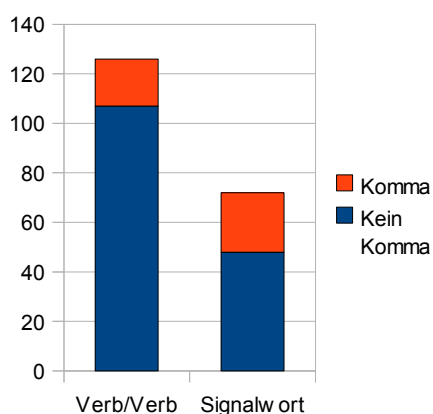


Abbildung 9: Anzahl der Kommas bei 2 Verben vs. Signalwort

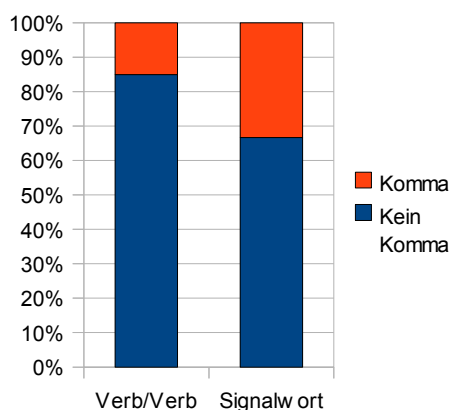


Abbildung 10: Prozentualer Anteil der Kommas bei 2 Verben vs. Signalwort

Die Konstruktion der Verb-Verb-Folge kommt im Korpus fast doppelt so häufig vor (vgl. Abbildung 9), was u.a. an der häufigen Verwendung eines vorangestellten Konditionalsatzes bei der Zimmerbeschreibung liegt. Wie Abbildung 10 prozentual zeigt steht dort aber seltener ein Komma als beim nachgestellten Nebensatz, d.h. die Kommatierung der Schüler lässt eher eine interne Signalwortstrategie (33%) als eine die Beachtung der Verb-Verb-Folge (18%) vermuten. Es können aber auch noch ganz andere hier nicht bedachte Strategien eine Rolle spielen.

Die Kommatierung zur Markierung von Satzsubordination ist bis hier jahrgangs- und individuumübergreifend dargestellt worden. Betrachtet man die Entwicklung pro Klassenstufe (vgl. Abbildung 11), lässt sich insgesamt eine Zunahme der Markierung der Satzgrenzen, insbesondere durch Kommasetzung feststellen. In Abbildung 12 wird angezeigt, welche Satztypen in der jeweiligen Klassenstufe wie oft (prozentual) kommatiert werden. Da Typ 4 nie kommatiert wird, ist er darin nicht enthalten.

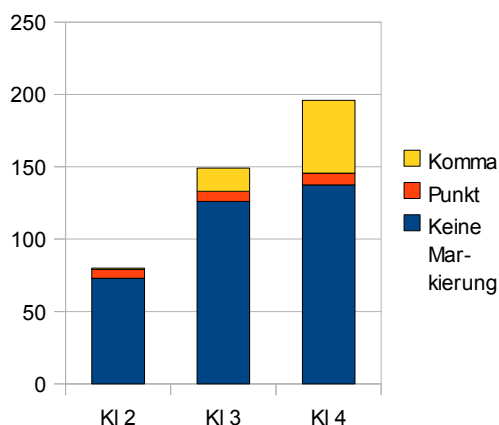


Abbildung 11: Markierung der Satzsubordinationen in Klasse 2-4

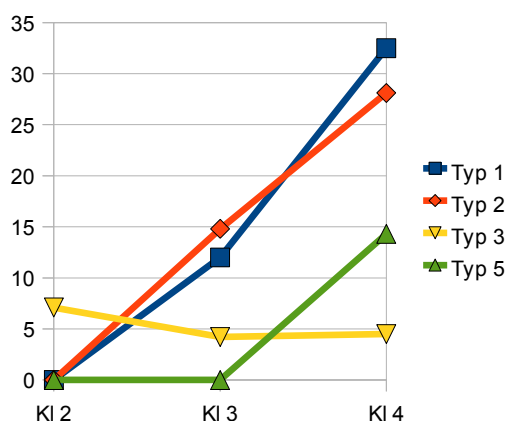


Abbildung 12: Prozentualer Anteil der Kommas bei Satzsubordination nach Typen in Klasse 2-4

Der Anstieg der Kommasetzung von Klasse zwei nach drei und besonders von Klasse drei nach vier wird hauptsächlich durch die Kommatierung bei Sätzen des Typs 1 und 2 verursacht. Typ 5 wird dagegen erstmals in der vierten Klasse kommatiert und bei Typ 3 bleibt die Kommasetzungsrate von Klasse zwei bis vier niedrig. Entwicklungen in diesem Bereich beginnen offensichtlich erst in späteren Schuljahren.

Der *zu*-Infinitiv wird aufgrund der problematischen Einordnung seiner Satzwertigkeit separat betrachtet, kann aber dennoch auf die restlichen Kommakompetenzen als Satzgrenzenmarkierung bezogen werden. Insgesamt verwenden fünf Schüler einen *zu*-Infinitiv, der nach der aktuellen Regelung (AR 2006: § 75) ein Komma verlangt; Anne, Felix und Jannik kommatieren in der vierten Klasse einmal erfolgreich.

Er nahm sich vor, noch heute um 12.00 (Mitternacht) in die Höhle zu gehen.
(Anne, 4, E)

Aber das Ziel des Spiels ist, immer einen von der anderen Mannschaft abzuwerfen.
(Felix, 4, I)

Danach gehen wir zu Oma und Opa, Tante und Onkel, um da Bescherung zu feiern.
(Jannik, 4, BR)

Bei Felix und Jannik kommen auch nicht-kommatierte *zu*-Infinitive vor, bei Anne ist dies die einzige Konstruktion. Die sonstige Kommasetzungsfähigkeit ist bei den Autoren unterschiedlich stark: denn Annes Kommasetzung ist insgesamt sehr weit fortgeschritten, Felix beherrscht sie kaum bei Satzsubordination und Jannik ist etwa zwischen beiden anzusiedeln. Die Fähigkeit, Infinitive zu kommatieren scheint

demnach zu diesem Zeitpunkt nicht unbedingt größere Schwierigkeiten zu bereiten als andere Satzgrenzen.

4.2.3.4 Herausstellung

Die dritte Art der Satzgrenzmarkierung durch Kommas ist die Markierung von Herausstellungen. Diese Konstruktion kommt generell weitaus seltener in Texten vor als Koordination, kommatierte Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen und Satzsubordination. Im Korpus finden sich lediglich zwei Nachträge in Klasse zwei (nicht kommatiert), drei Parenthesen und eine Linksversetzung in Klasse drei (nicht kommatiert) und fünf Parenthesen (zwei kommatiert), zwei Linksversetzungen (beide kommatiert) und zwei Nachträge (nicht kommatiert) in Klasse vier. Eine größere Variation an Konstruktionen, ebenso wie die ersten Kommatierungen sind also erst in der vierten Klasse zu beobachten, beispielsweise diese:

Und da stand er auch schon, der dicke, braune Bär. (Anika, 4, E)

Wenn man reinkommt und nach links guckt sieht man eine Pinnwand, eine große.
(Cornelia, 4, BS)

Und tatsächlich, oben auf dem Küchenschrank stehen sie. (Eva-Maria, 4, E)

Wie bei der Analyse des Punktes (4.2.2.) bereits festgestellt wurde, gibt es außerdem einzelne Beispiele, in denen vor einem Nachtrag ein Punkt gesetzt wird.

Zuletzt sei die Kommasetzung von Domenic in der zweiten Klasse dargestellt, die funktional an die Herausstellung erinnert, aber so nicht im Schriftsystem verankert ist. Die Rede ist von einem Komma nach einer Überschrift für den gesamten Text (vgl. Bsp. (a)) oder für Textabschnitte (Bsp. (b)) – eine Abgrenzungsfunktion, die im Schriftsystem dem Absatz oder dem Doppelpunkt zugewiesen ist. Die folgenden Beispiele zeigen dieses Phänomen:

(a) Versteckenspielen, Also man muss sich verstecken [...] (Domenic, 2, I)

(b) 1 Tag, Wir feiern Weihnachten so [...]
2 Tag, Ich gehe zu unseren Bekannten [...] (Domenic, 2, E)

Bei Domenic unterstreicht die Großschreibung nach dem Komma die starke syntaktische Absetzung der Einheit von dem darauf folgenden Satz.

Anderes ist bei Chris zu beobachten, der nach der Überschrift klein weiterschreibt, so dass die Konstruktion einer Linksversetzung am Textbeginn entspricht.

Völkerball, das ist mein Lieblingsspiel. (Chris, 4, I)

Bezeichnend ist erneut das Phänomen, dass das Komma eine Gliederungsfunktion übernimmt, für die andere Zeichen ‚zuständig‘ sind.

4.2.3.5 Zusammenfassung Komma

Als Zwischenbilanz sei ein Überblick über die Kommatierung der obligatorischen Stellen, nämlich Koordination von nicht eigenständigen Einheiten, Satzsubordination und Herausstellung gegeben, jeweils prozentual im Verhältnis zum Vorkommen der Konstruktion (vgl. Abbildung 13). Die Satzgrenzmarkierung zwischen vollständigen Einheiten wird nicht in den Vergleich aufgenommen, da keine Verhältnisgröße existiert, d.h. es gibt keine Stellen, wo dieses Komma ‚fehlt‘, weil dort auch ein Punkt stehen könnte. Abbildung 14 zeigt die Anzahl der Schüler, die eine Konstruktion in der jeweiligen Klassenstufe kommatieren, inklusive der eigenständigen Einheiten.

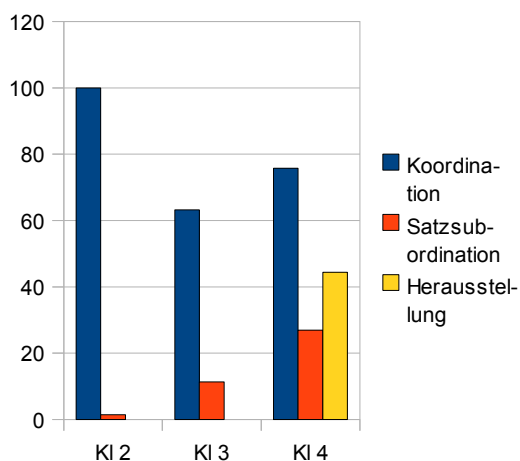


Abbildung 13: Prozentualer Anteil der Kommas je nach Funktion in Klasse 2-4

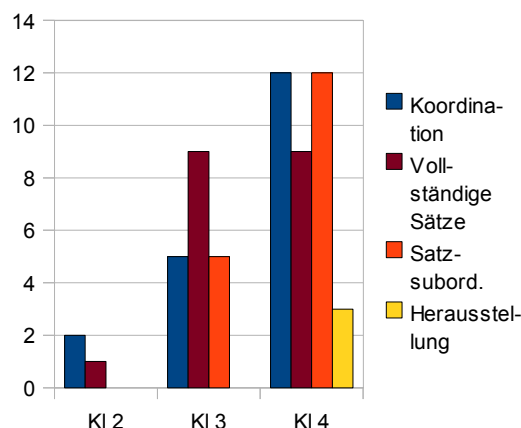


Abbildung 14: Anzahl der Schüler pro Komma je nach Funktion in Klasse 2-4

Am besten wird in allen Klassenstufen das Komma zur Koordination von Nominalgruppen beherrscht. In der vierten Klasse verwenden zwölf Schüler die Konstruktion (durchschnittlich fünfmal) und setzen in 76% der Fälle das Komma richtig; kein Schüler verwendet die Konstruktion ausschließlich ohne Komma. Die

Kommatierung der Satzsubordination entwickelt sich deutlich von Jahr zu Jahr weiter. In der letzten Erhebung der Grundschulzeit in Klasse vier verwenden alle Schüler Konstruktionen der Satzsubordination (durchschnittlich 14mal) und außer Alex kommatieren alle zumindest einen Teil ihrer Konstruktionen, insgesamt 27%. Die Kompetenzunterschiede bei der Kommatierung von Satzsubordination zwischen den einzelnen Schülern sind besonders stark. Die Herausstellungen werden erstmals in der vierten Klasse und dort von drei Schülern kommatiert; die Konstruktion kommt aber auch nur marginal vor.

4.2.4 Zwischenbilanz: Individuelle Erwerbsfolge von Punkt und Komma

Durch die Zusammenführung der Beobachtungen zu Punkt und Komma lassen sich von zwei verschiedenen Ansatzpunkten ausgehend grobe Erwerbsfolgen angeben.

Ein Ansatzpunkt ist, von der sprachlichen Konstruktion auszugehen und dafür jeweils eigene Erwerbsfolgen nachzuvollziehen. Nicht alle Schritte müssen dabei durchlaufen werden, wenn es für eine Konstruktion mehrere Markierungsalternativen gibt. Die Satzgrenze zwischen syntaktisch vollständigen Einheiten wird zunächst gar nicht markiert, dann mit Punkt, bei elf Schülern (73%) daraufhin auch mit Komma, was unterschiedlich stark an semantische, strukturelle oder kommunikative Gründe gebunden ist. Koordination wird vor der Kommasetzung von drei Schülern (20%) gar nicht, von vier Schülern (27%) zunächst durch Punkt markiert, schließlich aber kommatiert. Satzgrenzen zwischen Matrixsatz und Nebensatz werden dagegen anfangs grundsätzlich nicht markiert, sieben Schülern (47%) punktieren sie teilweise als Zwischenschritt vor der Kommasetzung. Die Herausstellung wird ebenfalls zunächst nicht markiert, von vier Schülern wird sie mit Punkt abgegrenzt und später vereinzelt kommatiert. Das Komma wird darüber hinaus von zwei Schülern (13%) zur Abgrenzung einer Überschrift verwendet.

Eine andere Möglichkeit, eine Erwerbsfolge aufzustellen, besteht darin, jeweils die einzelnen Zeichen und die Entwicklung ihrer Funktionszuschreibung zu betrachten. Der Punkt ist bei wenigen zuerst nur Textabschlusszeichen, markiert aber bei allen zu Beginn größere Einheiten über die Satzgrenzen hinaus. Daraus entwickelt sich die Markierung der Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen. Von einem Teil der Schüler wird der Punkt auch zur Markierung von Satzsubordination und Herausstellung (47%) und zur Koordination (20%) verwendet. Das Komma durchläuft die gleiche

Entwicklung, indem es – zumindest von der Mehrzahl der Schüler (73%) – zur Markierung der Satzgrenzen zwischen eigenständigen Einheiten, marginal zur Überschriftenabgrenzung (13%), dann zur Markierung von Koordination und schließlich zur Abgrenzung von Satzsubordination und Herausstellung eingesetzt wird. Insgesamt geht die Aneignung des Punktes dem Kommaerwerb voraus, wobei aber der Punkterwerb nicht unbedingt abgeschlossen ist, bevor der Kommaerwerb beginnt.

Aufgrund der großen Individualität der Entwicklungen bei den einzelnen Schülern und der dafür nicht ausreichenden Datenmenge kann hier kein genaueres und gleichzeitig repräsentatives Modell entworfen werden. Stattdessen sollen drei individuelle Entwicklungsbilder dargestellt werden, die sich bei jeweils einem Vertreter einer starken, einer schwachen und einer mittleren Interpunktionskompetenz ergeben.

Die in der vierten Klasse am weitesten fortgeschrittene Interpunktionsverwenderin ist Elisa. In der zweiten Klasse setzt sie bis auf fünf Stellen erfolgreich den Punkt und nutzt ihn einmal auch zur Abgrenzung des Nebensatzes bei einer Typ 1-Konstruktion (a). Zwei Kommas werden als Abgrenzung der Überschrift verwendet (b), während Nominalgruppen mit *und* und Punkten koordiniert werden (c). Die Satztypen 2-4 kommen jeweils einmal vor, die interne Satzgrenze wird aber nicht markiert (a und b).

(a) Ich finde auch dass die Autos weg müssen. Weil die LKWs und die anderen Autos die Umwelt verschmutzen und die Tiere manchmal anfahren. (Elisa, 2, A)

(b) Unser Weihnachtsfest feiern wir so, // Wir haben eine Weihnachtsbaum der geschmückt ist [...] (Elisa, 2, BR)

(c) Wir haben 12 Fenster. Und eine Tafel zum Schreiben. Und ein Mäppchen mit Stiften. (Elisa, 2, BS)

Ein Jahr später wird der Punkt vollständig systemgerecht verwendet und zwei Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen werden kommatiert. Kommas stehen nun außerdem systematisch bei der Koordination von Nominalgruppen (d), wobei einmal trotz des echten Koordinators *und* kommatiert wird. Die Satzsubordination wird bei Typ 1 (e) vier von fünfmal, bei Typ 2 (f) zwei von viermal, bei Typ 3 (g) ein von dreimal durch Komma verdeutlicht, während die zwei Typ 4-Sätze nicht markiert sind.

(d) Manche Autos, Busse oder LKWs überfahren auch Tiere. (Elisa, 3, BS)

(e) Ich finde auch dass man Autos abschaffen sollte, weil sie die Luft verpesten. (Elisa, 3, A)

(f) Und wenn man geradeaus guckt, sieht man das Fenster, wo auf der Fensterbank ein CD-Ständer und ein Radio draufsteht.

(g) Das Monster kratzte sich so sehr, dass sein Kopf abfiel. (Elisa, 3, E)

In der vierten Klasse schließlich werden neun Satzgrenzen zwischen vollständigen Sätzen, alle Koordinationen und alle Satzsubordinationen bis auf drei von neun Typ 2- und einem Typ 4-Satz korrekt kommatiert.

(h) Ich finde auch, das¹⁷ Autos abgeschafft werden sollen [...] Nicht nur, weil sie nicht umweltfreundlich sind, auch weil mit Autos und Motorrädern die meisten Unfälle passieren. [...] Ich finde, es müsste nur Autos geben, die wirklich umweltfreundlich sind. (Elisa 4, A)

Der Erwerb des Punktes vor dem Komma, die Verwendung des Kommas bei der Satzgrenze vollständiger Sätzen vor der Kommatierung bei Satzsubordination sowie die Markierung der Satzgrenze bei den Satztypen 1 und 2 vor den anderen ist bei den meisten Korpusautoren wiederzufinden. Der Entwicklungsstand unterscheidet sich aber sehr zwischen den Individuen, was im Extrem beim leistungsschwächsten Autor Alex gezeigt werden kann, der in der zweiten Klasse einen Punkt meist nur als Textabschlusszeichen setzt und in der vierten Klasse noch immer keine Sicherheit in der Markierung von Satzgrenzen durch den Punkt hat, geschweige denn ein Komma setzt. Textlich findet dennoch eine Entwicklung statt, indem Alex zunehmend Nebensatzkonstruktionen verwendet; die Interpunktion kommt damit aber noch nicht mit. Zwischen Elisa und Alex steht beispielsweise Cornelia, deren Punktierung von Klasse zwei zu drei und erst recht von drei zu vier verlässlicher wird, die außerdem in der dritten Klasse ein erstes Komma zur Markierung von Satzgrenzen in der wörtlichen Rede verwendet und schließlich in der vierten Klasse die Grenze bei vollständigen Sätzen, Aufzählungen, einer Satzsubordination und zwei Herausstellungen kommatiert. Besonders bei Cornelia sind Fortschritte im Interpunktionsbereich aber auch bei den Zeichen zu sehen, die bei der Verwendung wörtlicher Rede gefordert werden, das heißt Doppelpunkt und Anführungszeichen. Diese werden nicht von allen Schülern im Korpus genutzt, es können dementsprechend weniger verallgemeinerbare Aussagen wie zum Punkt und Komma gemacht werden. Dennoch sind auch dort interessante Erwerbsmuster zu finden, die im folgenden Kapitel beschrieben werden.

¹⁷ Diese Stelle wurde kommatiert, obwohl kein *dass* dort geschrieben wurde. Hier greift offensichtlich weniger eine Signalwort- als eine syntaktisch motivierte Strategie.

4.2.5 Doppelpunkt und Anführungszeichen

Nach dem Punkt und dem Komma ist der Doppelpunkt das meistgebrauchte Interpunktionszeichen, sowohl absolut im Korpus, als auch von der Anzahl der Schüler, die ihn verwenden: in der zweiten Klasse fünf, in der dritten Klasse neun und in der vierten Klasse zwölf der 15 Schüler. Die Funktion des Doppelpunktes im Interpunktionsystem ist es, auf das ihm Folgende zu verweisen. Dabei lassen sich zwei Anwendungen je nach der dem Doppelpunkt folgenden Einheit unterscheiden. Zum einen gibt es das feste Muster der direkten Rede, bei der dem Doppelpunkt traditionell Anführungszeichen folgen; zum anderen werden Inhalte angekündigt, ohne dass ein Wechseln der kommunikativen Ebene stattfindet. Die Abgrenzung der beiden Verwendungen des Doppelpunktes voneinander ist hier einerseits aufgrund der Kombinatorik mit den Anführungszeichen sinnvoll; andererseits wird aber u.a. bei einigen Doppelpunktverwendungen im Korpus deutlich, wie nah sich beide Funktionen stehen.

Wie Abbildung 15 zeigt, ist die Verteilung der absoluten Verwendungen der Doppelpunktfunktionen unterschiedlich. Die Ankündigungsfunktion wird relativ gleichbleibend häufig verwendet, die sprachlichen Konstruktionen entwickeln sich aber mit steigender Klassenstufe.

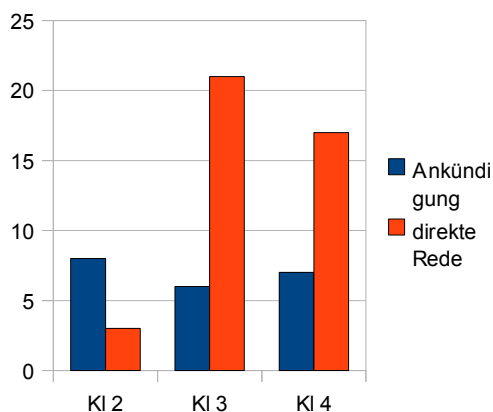


Abbildung 15: Anzahl und Funktion des Doppelpunktes in Klasse 2-4

4.2.5.1 Ankündigung

Vier von fünf Schülern, die den Doppelpunkt in der zweiten Klasse nutzen, gebrauchen ihn als Ankündigung einer Erklärung. Meist wird vor dem Doppelpunkt ein einfacher

Hauptsatz mit dem Verweiswort *so* verwendet. Christin nutzt stattdessen das Komma (vgl. Kap. 4.2.3.2), bei Jana fehlt das Zeichen hier.

Das Spiel Abtauchen ist so: Zuerst werden vier Kinder ausgesucht. (Anika, 2, I)

Wenn Weihnachten ist dann feiert meine Familie und ich das Weihnachtsfest so, erst stellen wir den Weihnachtsbaum ins Wohnzimmer. (Christin, 2, BR)

Ich feiere Weihnachten so meine Mama bereitet immer das Zuessen vor und ich und meine Schwester sind in der Zeit im Schnee und wenn die Mama mich ruft dann komm ich rein. (Jana, 2, BR)

Da bei allen erfolgreichen Doppelpunktnutzern der Punkterwerb bereits geschehen ist, bei Jana, die nach der Ankündigung noch keinen Doppelpunkt setzt, dagegen nicht, liegt die Vermutung einer Abhängigkeit nah: Der Doppelpunkt bereichert das individuelle Interpunktionsystem mit einem weiteren strukturierendes Satzzeichen nach dem Punkt. Bei Christin wird die Doppelpunktfunktion vorübergehend durch das Komma erfüllt. Auch in der dritten Klasse findet sich bei den Ankündigungen überwiegend die *so*-Form. Bei Christin lässt sich nun eine besonders häufige Verwendung des Doppelpunktes als Ankündigung finden, die von diesem Muster abweicht. In den Beispielen ist zu sehen, wie nun die Funktion des Kommas als Satzgrenzenmarkierung bzw. Koordination vom Doppelpunkt als Ankündigung getrennt ist

Im Sportunterricht spielen wir ein Spiel, es heißt: Rollbrett fahren. (Christin, 3, I)

Doch es gibt ein großen Vorteil: Autos kann man reparieren, Pferde nicht. (Christin, 3, A)

In der vierten Klasse kommt vor dem Doppelpunkt nur noch einmal eine *so*-Konstruktion vor, während weitere Verwendungen komplexer sind, denn der Doppelpunkt steht zwischen verschiedensten syntaktischen Einheiten: einem Matrixsatz und seinen Ergänzungen als Aufzählung (a), einer Nominalgruppe als Überschrift zum Inhalt der folgenden Sätze (b) und einer subordinierenden Konjunktion und einem komplexen Satz (c).

(a) Wenn du in mein Zimmer gehst siehst du: einen Schreibtisch, eine Kommode [...] (Anika, 4, BS)

(b) Anleitung für 2 Personen: Man braucht ein Seil 2 Personen und natürlich ein Rollbrett. (Christin, 4, I)

(c) Lieber Herr Professor Augst, ich finde nicht dass man Autors abschaffen sollte weil: Wenn man zum Beispiel in Harterod wohnt und man muss mal nach Herborn, wäre es praktischer wenn man mit dem Auto fährt. (Jannik, 4, A)

Letztere Konstruktion ermöglicht dem Schreiber, syntaktisch ‚neu anzufangen‘, statt alles in Verbletzstellung der Konjunktion unterzuordnen. Der Doppelpunkt fungiert gliedernd, indem die ihm folgenden Einheiten unter sich koordiniert und unter die vor dem Doppelpunkt stehende Einheit untergeordnet werden können. Die Verwendung des Doppelpunktes in der Ankündigungsfunktion geht in der individuellen Entwicklung und in der zeitlichen Entwicklung des Korpus insgesamt leicht zurück. In den zunehmend komplexer werdenden Satzstrukturen wird er dabei aber zum Teil systematisch für die Entzerrung der Komplexität genutzt.

4.2.5.2 Direkte Rede

Die Verwendung des Doppelpunktes vor der direkten Rede wird hier separat betrachtet, weil sie in dieser Funktion Teil eines festen Musters ist, das im Unterricht thematisiert wird. Das Muster besteht aus einem sogenannten „Trägersatz“ (vgl. Pohl 2004: 5), in dem ein Sprecher und ein Verb des Sagens vorkommen, einem Doppelpunkt und einer Äußerung, die von Anführungszeichen umgeben ist (*Er sagte: „Ich gehe nach Hause.“*). Die Verwendung der Anführungszeichen wird in die Betrachtung der direkten Rede integriert, wobei außer Acht gelassen wird, in welcher vertikalen Position (oben oder unten) diese in den Schülertexten stehen.

Die Bevorzugung der Voranstellung statt einer Zwischen- oder Nachstellung des Trägersatzes, die Pohl (2004: 7) bei Klasse 2-7 nachgewiesen hat, kann im hier verwendeten Korpus bestätigt werden. Die direkte Rede kommt sowohl als einzelne Äußerung als auch dialogisch vor allem im Erzähltext vor. Darüber hinaus wird in manchen Spielbeschreibungen (Instruktion) das Rufen eines bestimmten im Spielverlauf signalträchtigen Wortes (z.B. „Auftauchen“) oder auch das Aufsagen oder Singen ganzer Phrasen integriert. Auch in wenigen Berichten vom Weihnachtsfest kommt Figurenrede vor, indem beispielsweise ein Elternteil die Kinder zur Bescherung herbeiruft.

In der zweiten Klasse kommt direkte Rede nur bei drei Schülern vor. Nur Cornelia gelingt dabei die Verwendung von Doppelpunkt und Anführungszeichen und zwar drei von fünfmal.

Ich sitze im einem Zimmer und dann kommt eine Mama herein und sagt: “Hilf mir mal den Plastikbaum aus dem Keller zu holen.“ (Cornelia, 2, BR)

Einmal verzichtet sie auf einen Trägersatz, wendet dann Doppelpunkt und Anführungszeichen zunächst erfolgreich an, markiert den Sprecherwechsel aber nicht, sondern umgibt alles Gesagte (unabhängig vom Sprecher) mit Anführungszeichen. Die ‚Redezeichen‘ markieren hier wortwörtlich das, was geredet wird.

Wir gehen in den Keller und holen den Plastiktannenbaum und wenn er oben ist:
„Hilfst du mir beim Schmücken mach ich.“ (Cornelia, 2, BR)

Bei zwei anderen Schülern wird die direkte Rede ohne Rede-Zeichen eingebunden. Besonders beim zweiten Beispiel entspricht aber auch der Punktgebrauch noch nicht dem System, welcher dem Doppelpunkt, wie bereits bei der Ankündigungsfunktion vermutet, vorausgehen muss.

Da sagte Fritschen wie heißt du? Ich heiße Tim. (Anne, 2, E)

Hallo bist du fremd weißt du schon. Wie mir Weihnachten feiern nein weiß ich noch nicht ich erzähle es dir. (Felix, 2, BR)

Von der zweiten zur dritten Klasse steigt die Verwendung von Doppelpunkt und Anführungszeichen zur Markierung der direkten Rede deutlich an, was vermutlich auf die im Curriculum (Rahmenlehrplan Hessen 1995: 115) vorgeschriebene Behandlung in der dritten bzw. vierten Klasse zurückgeht. Dem Lernprozess entsprechend finden sich im Korpus verschiedene Varianten neben der Norm (a), nämlich Konstruktionen ohne Doppelpunkt mit Anführungszeichen (b) oder nur mit Doppelpunkt ohne Anführungszeichen (c).

(a) Unsere Eltern sagen: „Geht da nicht rein!“ (Christopher, 3, E)

(b) Der Mann sagte „Träume ich oder träume ich nicht Nein ich träume nicht.
(Benni, 3, E)
[...] und das Monster sagte. „Ich beschütze eure Höhle.“ (Domenic, 3, E)

(c) Und sah ein helles Licht vor ihm stand ein Engel er sagte: Gehe immer geradeaus und du wirst draußen sein. (Benni, 3, E)

Die Paarigkeit der Anführungszeichen ist dabei eine zusätzliche Herausforderung. Fehlt eines, ist es immer das hintere, was vielleicht durch seine ikonisch schwächere Form gegenüber dem vorderen, das immer mit dem Doppelpunkt steht, zu begründen ist.

Bei drei Schülern der dritten Klasse wird die direkte Rede noch gar nicht durch Zeichen markiert.

Unter ihnen kommt Adrians Konstruktion einer Darstellung indirekter Rede schon sehr nah, was aber durch die fehlende Zeichensetzung nach dem Verb *gesagt* nicht deutlich markiert ist:

Alle Leute haben gesagt in der Spinnengrube gibt es viele Spinnen (Adrian, 3, E)

Wieder ist zu beobachten, dass auch innerhalb desselben Textes verschiedene Varianten vorkommen, was auf ein Stadium des Erwerbs hinweist, in welchem die Zeichensetzung noch nicht stabil ist.

In der vierten Klasse verwenden zwölf der 15 Schüler die direkte Rede und bis auf eine Autorin (Jana, 4, E) findet eine Markierung sowohl mit Doppelpunkt als auch mit Anführungszeichen statt. Das Phänomen des unvollständigen Zeichenpaares besteht nur noch bei sechs von 19 Fällen. Das Aufeinandertreffen von Satzschlusszeichen und Anführungszeichen wird ansonsten normgerecht gelöst (erst Satzschluss, dann Anführungszeichen). Eine Ausnahme stellt die Folge von Ausrufezeichen, Anführungszeichen und Punkt von Jana dar, die jedoch vom System her gar nicht überrascht: Die direkte Rede ist damit Ergänzung zum Matrixsatz und nach der in sich abgeschlossenen Ergänzung folgt der Punkt als Satzschluss. Diese Schreibweise ist unter anderem von Mentrup (1983: 195) als orthographische Regel vorgeschlagen worden.

Er dachte: „Mein Freund hat doch gesagt, das [man] am Ende der Höhle die Stadt sieht!“ (Jana, 4, I)

Nur zwei Autorinnen, Elisa und Cornelia, nutzen eine Nachstellung des Trägersatzes. Elisa, deren besonders fortgeschrittener Interpunktionserwerb bereits bei Punkt- und Kommasetzung erwähnt wurde, gelingt die normgerechte Einbindung mit Anführungszeichen vorne, Äußerung, Anführungszeichen hinten, Komma und Trägersatz. Lediglich die Tatsache, dass es erlaubt (oder geboten) ist, den Punkt innerhalb der direkten Rede wegzulassen, lässt sie dabei noch außer Acht.

„Ach wäre ich doch nach Hause gegangen.“, stotterte der Zwerg, denn er hatte ja Angst. (Elisa, 4, E)

Cornelia, die bereits in der zweiten Klasse durch die mehrfache Einbindung der Figurenrede hervorsteht, bedient sich in ihrer Erzählung im vierten Schuljahr komplexerer Strukturen als alle anderen; die Interpunktion wird diesen nur teilweise gerecht. Der Wechsel der Sprecher wird hier nicht markiert, weil Anführungszeichen

nur dort stehen, wo die Rede an den Trägersatz angrenzt, einmal auch dort nicht; die Stellen fehlender Anführungszeichen wurden zur Verdeutlichung mit * markiert.

Der Junge sagte mit zittriger Stimme: „Ich woll wollte nu nu nur der der Sache auf den Grund ge ge gehen, wegen dem ver ver verschwundenen Jungen. * Ich bin der verschwundene Junge“, sagte eine Stimme. Warum bist du denn verschwunden * fragte der andere Junge. *Ich bin verschwunden weil, ich wissen wollte was ihr in der Höhle ist“, sagte der Verschwundene. Komm mit ich führe dich raus“, sagte der andere Junge. (Cornelia, 4, E)

So wie beim vorangestellten Trägersatz gelegentlich das hintere Anführungszeichen fehlt, ist es beim nachgestellten das vordere. Naheliegend ist die Vermutung, dass die Schreiberin für die Interpunktion an der Grenze zum Trägersatz durch Thematisierung im Unterricht sensibler ist. Die Funktion der Anführungszeichen, dem Leser den Wechsel der Kommunikationsebene zu verdeutlichen, hat Cornelia demnach noch nicht gänzlich verstanden bzw. beim Schreiben berücksichtigt.

Ein letztes Beispiel zeigt den oben erwähnten Übergang zwischen direkter Rede mit Anführungszeichen und der Ankündigung einer Erklärung.

Das wird so gespielt: „Es gibt zwei Mannschaften. [...] so wird Völkerball gespielt. (Chris, 4, I)

Aus der Leserperspektive betrachtet gibt Chris der Erklärung eine Stimme, deren Ursprung ungewiss bleibt. Anders kann vom Schreiber aus interpretiert werden, dass das Muster Doppelpunkt/Anführungszeichen hier funktional übergeneralisiert wird und der Doppelpunkt allein nicht als ausreichend empfunden wird. Dies wird dadurch bestätigt, dass der Abschluss der ‚Rede‘ nicht mit Anführungszeichen markiert wird. Insgesamt steigt sowohl der Gebrauch als auch die Markierung der wörtlichen Rede an und wird bezogen auf die Stellung komplexer. Anführungszeichen werden aber vereinzelt (insgesamt dreimal) auch außerhalb der wörtlichen Rede verwendet, wie im Folgenden erläutert wird.

4.2.5.3 Weitere Anführungszeichen

Die Funktionen von Anführungszeichen außerhalb der wörtlichen Rede sind im Korpus zweimal die Kennzeichnung von Eigennamen (a), einmal – wenn auch nicht eindeutig funktional interpretierbar – die Heraushebung einer Person (b).

(a) Über dem Bett hängen ein paar Poster von „Fluch der Karibik.“ (Christin, 4, BS)

Eine alte Sage erzählt dass in der Grube „Bismarck“ ein Geist von einem Arbeiter ist. (Christopher, 3, E)

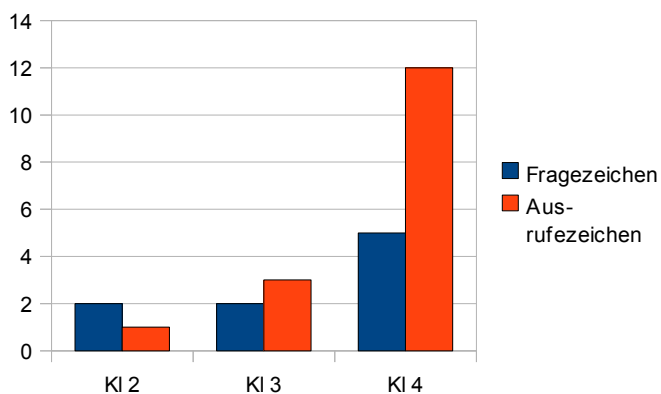
(b) Bis heute hatte sich keiner in die Höhle getraut. Nur heute. „Lars“. (Anne, 4, E)

Wie bei der direkten Rede wird das Zusammentreffen von Satzschlusszeichen und schließendem Anführungszeichen jeweils unterschiedlich gelöst. Interessant ist dabei, dass Anne, die systemgerecht den Punkt außerhalb der Anführungszeichen setzt, auch in der Kommasetzung weiter ist als Christin.

Der Zusammenhang zwischen den Zeichen Doppelpunkt und Anführungszeichen gegenüber Punkt und Komma ist nun vereinzelt angeklungen. Aufgrund der geringen Verwendung insgesamt sind aber nur Einzelphänomene beschreibbar. Dabei kommt es sowohl vor, dass beide Bereiche weit entwickelt sind (z.B. bei Elisa und Anne), als auch, dass neben Doppelpunkt und Anführungszeichen zwar die Punktverwendung funktioniert, die Kommasetzung aber noch in den Anfängen ist (Cornelia). Es entwickeln sich offensichtlich verschiedene Kompetenzen, etwa strukturelle (Punkt, Komma) und kommunikative (Doppelpunkt, Anführungszeichen) Fähigkeiten, wie sie in Bredels (2007a: 84) Einordnung zur historischen und ontogenetischen Entwicklung von Interpunktion benannt werden.

4.2.6 Fragezeichen und Ausrufezeichen

Auf Frage- und Ausrufezeichen wird hier nur kurz eingegangen, da ihr Vorkommen im Korpus nicht häufig ist und außerdem bereits Forschungserkenntnisse von Primus (1997) und Bredel (2010, 2007b) zitiert wurden, die auch hier zu finden sind. Die absoluten Häufigkeiten¹⁸ lassen sich in Abbildung 16 ablesen.



Das Fragezeichen ergibt sich ~~Abhängigkeit von der Fragezeichen und Ausrufezeichen in Klasse 2-4~~ *Abhängigkeit von der Fragezeichen und Ausrufezeichen in Klasse 2-4*

¹⁸ Iterierte Zeichenverwendungen (*Peng!!!*) wurden einfach gezählt.

Figurenrede in der Erzählung und in der Argumentation mit der Adressierung des (fiktiven) Lesers. Im Korpus steht es insgesamt achtmal (einmal Klasse 2, zweimal Klasse 3, fünfmal Klasse 4), dabei überwiegend hinter klassischen W-Fragen.¹⁹ Ein Fragezeichen wird nicht dem System entsprechend verwendet, indem es einem indirekten Fragesatz folgt:

An Weihnachten gehen wir erst abends in die Kirche, dort beten wir und singen Lieder und hören die Geschichte warum wir Weihnachten feiern? Weil an diesem Tag Jesus unser Retter geboren ist. (Jana, 3, BR)

Bredel (2007b: 67) findet dies ebenfalls in Schreibstudien und begründet die Verwendung mit dem im Unterricht vermittelten irreführenden Merksatz, dass einem Fragesatz ein Fragezeichen folge. Statt über ein Satzformat sollte das Setzen des Fragezeichens, so Bredel (2007b: 67), über die Handlungsebene definiert werden. In dem Beispiel ist der ‚Fragesatz‘ ein Attribut zu *die Geschichte* und niemandem wird eine Frage gestellt.

Elisa dagegen verwendet das Fragezeichen in zwar nicht prototypischer aber dennoch im System angelegter Art, indem sie den Adressaten um Zustimmung oder Ablehnung bittet. Bei Christopher und Eva-Maria (b) findet eine vergleichbare Adressierung statt, die aber punktiert wird. Beide setzen auch sonst keine Fragezeichen in ihren Texten.

(a) Man könnte schließlich auch das Fahrrad nehmen. Oder? (Elisa, 4, A)

(b) Und was ist wenn man 500 km von der Arbeit weg ist. Vielleicht kann man an das Fahrrad einen kleinen Batterie betriebenen Motor anbauen. (Christopher, 4, A)

Außerdem will ich mit meiner aller besten Freundin Michelle in den Urlaub fahren und wie sollen wir denn da dahinkommen. (Eva-Maria, 4, A)

Vier weitere Male werden eindeutige Fragezeichenstellen stattdessen mit Punkt versehen und zweimal fehlt eine Markierung gänzlich. Da dies jeweils bei Autoren stattfindet, die im selben Schuljahr an anderer Stelle bei vergleichbaren Strukturen angemessen Fragezeichen setzen, ist von Diskontinuität im Lernprozess auszugehen, weniger von formalen Gründen.

¹⁹ Darüber hinaus verwendet Cornelia ein Fragezeichen-ähnliches Zeichen in der 2. Klasse, das vor der wörtlichen Rede steht. Vermutlich verwechselt sie die Funktion des Zeichens und verwendet es als Doppelpunkt.

Interessant ist an einer Stelle die Kombination <?> bei der vermutlich die Absicht besteht, mit dem Fragezeichen die Frage abzuschließen, mit dem Punkt den übergeordneten Satz bzw. die wörtliche Rede (vgl. Kap. 4.2.3.2).

„Hi, Hi, Hi, Hi, Hilf, Hilf, Hilfe i, i, i, ich muss hier raus, wo ist der Ausgang?“
(Domenic, 4, E)

Domenic verwendet dieses Muster auch beim Ausrufezeichen in der zweiten Klasse, Eva-Maria in der vierten.

Aber dann hörte ich wieder was bam! bam!. (Domenic, 2, E)

Peng!!!. Tom wacht auf. (...)
Peng!!!. hört er es wieder. (Eva-Maria, 4, E)

Dass Frage- und Ausrufezeichen eine Doppelfunktion haben, nämlich eine satzschließende und eine modifizierende, wurde hier noch nicht verstanden. Für die Autoren geht der Satz nach dem Frage- oder Ausrufezeichen weiter und ist erst durch den Punkt abgeschlossen.²⁰ Afflerbach (1995: 72) bezeichnet dies als pragmatisch-emotionales Zeichenverständnis. Eine ergänzende Interpretation für die Ausrufezeichen in den Beispielen ist, dass diese ikonisch die Lautstärke des Geräusches verdeutlichen.

Drei weitere Ausrufezeichen treten in der dritten Klasse auf, was sich in der vierten Klasse vervierfacht. Überwiegend stehen sie nach einem Ruf in der direkten Rede (a), der einmal mit dem Satzmodus einer Aufforderung zusammenfällt (b). Andererseits kennzeichnet es Informationen, die aus der Perspektive der Autoren bemerkenswert sind (c), oder drückt Spannung aus (d).

(a) „Hilfe, Hilfe, Hilfe !!!!! (Adrian, 4, E)
Domi ruft: „Maammaa!“ (Benni, 4, E)

(b) Unsere Eltern sagen: „Geht da nicht rein!“ (Christopher, 3, E)

(c) Er ist Vegetarier! (Christin, 3, BR)
Mein Vorhang ist weiß-beige! (Jana, 4, BS)

(d) Als er weiter hinein ging, wurde es immer heller, und heller! (Elisa, 4, E)

Die Entscheidung für ein Ausrufezeichen ist, wie auch Bredel (2010: 270) und Primus (1997: 475) feststellten, eher durch die Expressivität der Ausdrücke, als über einen bestimmten Satzmodus gekennzeichnet.

²⁰ Die Autoren trennen hier, was sich historisch entwickelt hat: Im 9. Jahrhundert n. Chr. war zumindest das Fragezeichen ein kompositionelles Zeichen aus einem Punkt auf der Grundlinie mit satzschließender Funktion und einer Wellenlinie neben, später über dem Punkt mit modifizierender Funktion (vgl. Bredel 2007a: 75)

In einem letzten Schritt sollen nun die Analyseergebnisse zusammengefasst und auf einige im theoretischen Teil der Arbeit diskutierten Aspekte bezogen werden.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fragestellung war, *welche* Interpunktionszeichen *wann* und *wie* genutzt werden. Die Analyse im Rahmen dieser Arbeit hat gezeigt, dass die Mehrzahl der Schüler von der zweiten zur vierten Klasse ein Inventar aus Punkt, Komma, Doppelpunkt und Anführungszeichen, zum Teil auch Fragezeichen und Ausrufezeichen entwickelt. Die am weitesten entwickelten Schreiblerner verwenden außerdem Klammern am Ende der vierten Klasse, während als Minimum einer Entwicklung in der vierten Klasse lediglich Punkte gesetzt werden. Es hat sich gezeigt, dass mit steigender Klassenstufe auch die Funktionen der jeweiligen Zeichen differenzierter werden.

Zu Beginn steht die Textstrukturierung im Zentrum des Erwerbs, d.h. es entwickelt sich ein Punktverständnis, anschließend werden Kommas zunehmend zur internen Satzgrenzmarkierung und bei Koordination genutzt und auch der Doppelpunkt wird von gut einem Drittel der Schüler zur Strukturierung eingesetzt. Keines der drei Zeichen wird von Beginn an ausschließlich dem Schriftsystem entsprechend verwendet, sondern durchläuft verschiedenste Erwerbssysteme der Schreiblerner, in denen beispielsweise ein Punkt die Grenze eines Nebensatzes markiert, ein Komma statt eines Doppelpunktes nach einer Überschrift steht oder alle Satzeinheiten kommatiert werden und nur am Textende ein Punkt steht. Für das Komma konnte festgestellt werden, dass es erst für die Grenzmarkierung bei vollständigen Sätzen und dann für die Markierung der Satzsubordination verwendet wird. Bei dieser geht wiederum die Markierung von Adverbialsätzen der Markierung von Komplementsätzen voraus. Als Erwerbsstufe bei der Kommatierung von Koordination ist häufig eine Phase zu verzeichnen, in der ein Komma und ein echter Koordinator (*und/oder*) sowohl bei syntaktisch vollständigen als auch bei Nominalgruppen direkt zusammenstehen. Der Zusammenhang zwischen der Verwendung strukturierender Interpunktion und Zeilenumbrüchen ist mehr nebenbei betrachtet worden und bleibt ambivalent: in manchen Texten steht gerade dort eine Markierung, in anderen nicht.

Die von Afflerbach (1997: 71) beobachtete Entwicklung von der Markierung größerer zu kleineren Einheiten trifft im Korpus für das Komma und teilweise für den Punkt zu,

bei dem allerdings ebenso die gegenläufige Richtung vorkommt. Haben die Schüler schließlich eine für das Schriftsystem (mehr oder weniger) prototypische Verwendung erreicht, entwickeln sich aus dieser Sicherheit heraus weitere Differenzierungen, was aber im Korpus nur von wenigen Schülern gesagt werden kann.

Des Weiteren hat die Untersuchung gezeigt, dass die Entwicklung der Markierung wörtlicher Rede durch Doppelpunkt und Anführungszeichen später einsetzt als die Verwendung von Punkt, Komma und teilweise Doppelpunkt als Ankündigung. Nicht alle, aber die meisten Schüler im Korpus verwenden diese Interpunktion ab der dritten Klasse. Als Erwerbsphänomen lässt sich eine Präferenz für die Abgrenzung der wörtlichen Rede vom Trägersatz durch den Doppelpunkt und ein Anführungszeichen festhalten – die Grenze zum Text außerhalb der Rede wird teilweise noch nicht durch ein zweites Anführungszeichen markiert. Auch sind Teilsysteme vorhanden, in denen die wörtliche Rede nur durch Anführungszeichen oder nur durch Doppelpunkt markiert wird. Von drei Schülern werden Anführungszeichen auch zur Markierung von Benennungen genutzt.

Ebenfalls erst im Anschluss an die Entwicklung der Textstrukturierung folgt die modifizierende Interpunktion durch Ausrufezeichen und Fragezeichen, wobei auch in diesem Bereich die niedrige Anwendungsrate im Korpus bei der Interpretation der Analyse berücksichtigt werden muss. Etwa die Hälfte der Schüler eignet sich das Ausrufezeichen zur Markierung einer expressiven Einheit an; eine Ausnahme beim Erwerb ist die Funktion, die Lautstärke von Geräuschen zu symbolisieren, während die Satzschlussfunktion noch nicht beachtet wird und dementsprechend dem Ausrufezeichen ein Punkt folgt. Noch seltener als das Ausrufezeichen wird das Fragezeichen verwendet. Es steht hinter prototypischen Einheiten in der Figurenrede und bei besonders fortgeschrittener Textkompetenzentwicklung bei einer Autorin zur Adressierung des Lesers. Als Erwerbsvarietät kann die Markierung eines indirekten Fragesatzes mit Fragezeichen gesehen werden, von der allerdings nur ein Beleg im Korpus enthalten ist.

Insgesamt wurde die Beobachtung von Eichler/Küttel (1993: 38) bestätigt, dass die Schüler, die mehr Zeichen verwenden, auch ihre Texte komplexer gestalten. Es ist von einer Wechselwirkung auszugehen, denn höhere Komplexität verlangt eine differenziertere Interpunktion; diese wiederum befähigt dazu, komplexer zu schreiben, ohne den Überblick zu verlieren. Die Verwendung von Klammern kommt in diesem Sinne nur bei den vier Schülern in der vierten Klasse vor, die alle weiteren Zeichen

weitgehend beherrschen: Anika, Anne, Elisa und Eva-Maria.

Wie lassen sich die Ergebnisse nun auf die vorangegangenen Thesen und problematisierten Bereiche beziehen? Dabei werden besonders didaktische Fragen berührt, die im Folgenden dargestellt werden.

5. Didaktische Überlegungen

Die von Bredel (2007a: 84) von der historischen Entwicklung der Interpunktion abgeleitete Erwerbsfolge der strukturellen vor modifizierenden Zeichen kann mit der Analyse bestätigt werden. Die Redezeichen werden ebenfalls erst dann verwendet, wenn gewisse Strategien der Textstrukturierung erworben sind.

Mit didaktischen Schlussfolgerungen ist nun vorsichtig umzugehen, denn erstens ist das hier zugrunde liegende Korpus sehr begrenzt, zweitens sind alle konkreten Erwerbsbedingungen der Autoren unbekannt und drittens ist das Verhältnis von Unterrichtsthematisierung und Lernerfolg generell nicht hinreichend geklärt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schüler einen Unterricht hatten, der sich an den curricularen Vorgaben zur Interpunktionsvermittlung orientierte, welche keine Thematisierung des Kommas beinhalten, ist bemerkenswert, wie erfolgreich manche Schüler bereits die Kommasetzung beherrschen. Andersherum formuliert ist zu fragen, inwiefern sich das Schulcurriculum bzw. der Schreib-Unterricht stärker an den Erkenntnissen zum Interpunktionserwerb der Schüler orientieren sollte, um weitere Erfolge zu erzielen. So ist den Ergebnissen der Korpusanalyse zufolge die Ausrufezeichendidaktik noch nicht in der zweiten Klasse relevant, während das Komma und auch der Doppelpunkt vorrangig den Textbedürfnissen der Schüler ab Klasse zwei bis drei entsprechen, zumindest was die Markierung der Grenzen zwischen vollständigen Sätzen betrifft. Die Analyse zeigt auch, dass Schreibanfänger im Bereich der Interpunktion eigene Regeln bilden, diese anwenden und dabei eine teilweise sehr beachtliche Sprachintuition aufweisen. Die sprachlichen Konstruktionen gehen oft über die im Lehrplan aufgelisteten Satzmodi des Aussage-, Frage- und Ausrufesatzes hinaus und den Schülern gelingt es in unterschiedlichem Ausmaß, Interpunktion adäquat dafür einzusetzen oder umzufunktionieren.

Eine besondere Herausforderung für die Kommaididaktik ist die Komplementarität von Komma und echtem Koordinator. Bei vielen Schülertexten der Korpusanalyse gibt es im Prozess der Ausdifferenzierung von Kommafunktionen ein Stadium, in dem ein

Komma auch trotz echtem Koordinator gesetzt wird. Wird den Kindern daraufhin als Regel von außen beigebracht, *und/oder* ersetze das Komma, besteht die Gefahr, dass sie sich auch daran halten, wenn beispielsweise durch einen vorher aufgehenden Nebensatz ein Komma (mit anderer Berechtigung) stehen muss. Die Fragen für die Didaktik der Interpunktionszeichen lauten deshalb: Inwiefern sind Regeln von außen für die Schreibenden hilfreich? Wo können Schüler im individuellen Prozess der Funktionsdifferenzierung von Interpunktionszeichen unterstützt werden? Der Idealfall ist eine stärkere Binnendifferenzierung im Unterricht, so dass Schüler, die ohne Hilfe von außen auf die systeminternen Regelmäßigkeiten kommen, anders gefördert werden können; ebenso gilt es, Schüler, die weniger Sicherheit aufweisen, heranzuführen und bei ihren Erwerbssystemen ‚abzuholen‘. Jeder Schüler, auch Alex, der sich bis zur vierten Klasse in den Texten aus dem Korpus nur des Punktes bedient, hat eigene Hypothesen über die Funktion von Zeichen, doch diese entwickeln sich mitunter unterschiedlich und unterschiedlich schnell. Eine vielversprechende Herangehensweise ist das verstärkte Bewusstmachen der Funktion von Interpunktion für den Leseprozess (Bredel 2009). Esslinger (i.E.) entwirft dazu konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis. Wie wichtig die Leserperspektive für das Setzen von Interpunktionszeichen ist, wurde besonders von Bredel theoretisch dargelegt, inwiefern sie aber den Erwerbsprozess tatsächlich unterstützen kann, ist noch empirisch zu prüfen.

6. Fazit und Ausblick

Die Interpunktion wurde in dieser Arbeit zunächst auf theoretischer Ebene thematisiert. Zum einen ging es dabei um die Differenzierung zwischen den normierten Vorgaben und einem System der Interpunktionszeichen, das der Schrift an sich zu eigen ist. Dabei konnte festgestellt werden, dass das Regelwerk durch seinen Aufbau und einige Formulierungen den Gegenstand seiner Systematik entfremdet und sowohl vor dem Hintergrund sprachwissenschaftlicher als auch empirischer Erkenntnisse zu kritisieren ist. Das Schulcurriculum, so konnte daraufhin dargestellt werden, lehnt sich in seiner Konzeption der Interpunktionsvermittlung stark an das Regelwerk, indem u.a. die Satzschlusszeichen (Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen) dicht beieinander gruppiert werden und das Komma verhältnismäßig spät und in einzelne Funktionen zerlegt unterrichtet wird.

Die echte Langzeitstudie, die im Rahmen dieser Arbeit an Grundschultexten

durchgeführt wurde, sollte einen Einblick geben, wie sich die Verwendung von Interpunktion in den ersten Schreibjahren entwickelt. Die Analyse orientierte sich zum einen an den konkreten Zeichen, zum anderen an sprachlichen Konstruktionen, die mit den Zeichen in Verbindung stehen. Da die Entwicklung dabei besonders an den Prozessen einzelner Schüler belegt werden sollte, ergab sich ein recht komplexer Gegenstand. Festhalten lässt sich aber, dass der Interpunktionserwerb aus vielschichtigen Prozessen besteht und trotz der sehr individuellen Entwicklungen konnten grundsätzliche Parallelen zwischen den Schülern festgestellt werden, die bisherige Forschungen ergänzen und didaktische Konzeptionen in Frage stellen.

Aufgrund der Intention dieser Arbeit, einen Überblick über die nahezu gesamte Zeichenverwendung in der Grundschule zu geben, bleiben Fragen im Detail offen, was die einzelnen Zeichen betrifft. Auch liegt der Fokus der Arbeit auf den klassischen „Satzzeichen“, so dass es interessant wäre, die Verwendung weiterer Punktfunktionen (Abkürzungs- und Ordnungspunkte) ebenso wie Trenn- und Bindestriche erwerbsmäßig zu untersuchen und mit anderen Funktionen desselben Zeichens (Gedankenstrich beim Binde- und Trennstrich bzw. Satzgrenzmarkierung beim Punkt) in Verbindung zu bringen.

Bei den Schlussfolgerungen aus den Daten über die Erwerbssysteme stößt diese Untersuchung an Grenzen. Bewusst wurde hier von einem ‚natürlichen‘ Erwerb gegenüber einem von der Didaktik geprägten nur in Anführungszeichen gesprochen, denn es soll nicht der Anschein erweckt werden, klare Abgrenzungen zwischen beiden Erwerbsbedingungen manifestieren zu können. Wie schon erwähnt, besteht die Möglichkeit eines Vergleichs zu unterrichts-unabhängigen Schreiblernern nicht. In der Interpretation wurde unter Vorbehalt davon ausgegangen, dass Systematiken der Schreibenden, die nicht dem Lehrplan entsprechen, gewissermaßen ‚natürlich‘ sind.

In größer angelegten Studien müssten die Thesen dieser Arbeit überprüft werden und konkrete Entwicklungsphänomene auf ihre Häufigkeit und damit Allgemeingültigkeit untersucht werden. Dabei gäbe die Betrachtung eines längeren Zeitraums bis zur vollständigen Beherrschung der Zeichensetzung oder auch bis zum Entwicklungsstillstand auf einem Niveau vor der Beherrschung Aufschluss über weitere Entwicklungsstadien. Auch Deutschlehrer in der Sekundarstufe können durch derlei Untersuchungen einen bewussteren Blick für Systeme im Schreiberwerb entwickeln und sich zu einem kreativen Umgang mit diesen ermutigen lassen.

Die Förderung und Beurteilung der Rechtschreibung, die (nicht nur im Deutschunterricht) eine wesentliche Aufgabe des Lehrers darstellt, kann sich dadurch vielleicht zunehmend von dem Image einer trockenen und schülerfeindlichen Pflicht lösen.

7. Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt a. M.: Lang.
- Amtliche Regeln (2006). Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004. München und Mannheim.
Als pdf unter: <http://www.ids-mannheim.de/service/reform/> (20.11.2010).
- Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.: Lang.
- Baudusch, Renate (1997): Zur Reform der Zeichensetzung – Begründung und Kommentar. In: Augst, Gerhard et al. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer, S. 243-258.
- Baudusch, Renate (2007): Das syntaktische Prinzip und sein Geltungsbereich. In: Neri, Dieter (Hrsg.): Deutsche Orthographie. 4. Auflage. Hildesheim: Olms, S. 235-262.
- Bredel, Ursula (2007a): Interpunktionszeichen: Form – Geschichte – Funktion. In: Boschung, Dietrich & Hansgerd Hellenkemper (Hrsg.): Kosmos der Zeichen. Schriftbild und Bildformel in Antike und Mittelalter. Begleitbuch zur Ausstellung des Lehr- und Forschungszentrums für die antiken Kulturen des Mittelmeerraumes der Universität zu Köln und des Römisch-Germanische Museums der Stadt Köln. Wiesbaden: Reichert, S. 67-86.
- Bredel, Ursula (2007b): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2009): Das Interpunktionssystem des Deutschen. In: Linke, Angelika & Hermuth Feilke (Hrsg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. Tübingen: Niemeyer, S. 117-135.
- Bredel, Ursula (2010): Strukturfunktionale und erwerbstheoretische Aspekte des Interpunktionssystems am Beispiel des Ausrufezeichens. In: Bredel et al. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: De Gruyter, S. 259-275.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. & erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichler, Wolfgang & Hartmut Küttel (1993): Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. In: Diskussion Deutsch, H. 129. S. 35-44.
- Eisenberg, Peter (1983): Orthographie und Schriftsystem. In: Günther, Klaus & Hartmut Günther (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 41-68.
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler.

- Esslinger, Gesine (i.E.): Konzepte des Erwerbs der Interpunktion. In: Bredel, Ursula (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fuhrhop, Nanna (2006): Orthografie. 2. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Fuhrhop, Nanna & Astrid Müller (2010): Schriftstrukturen entdecken. In: Praxis Deutsch, H. 221. S. 4-12.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden.
http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=5df05f498ea6a7b1f8b10a875c9983ca (29.10.2010).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002a): Lehrplan Deutsch. Bildungsgang Hauptschule. Jahrgangsstufen 5 bis 9/10.
http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=770244b3f3f61faf79f08f0db32a30 (29.10.2010).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002b): Lehrplan Deutsch. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufen 5 bis 10.
http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=f1e079cc428af80d07f4fe2db20fe301 (29.10.2010).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.
http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (29.10.2010).
- Ickler, Theodor (2006): Falsch ist richtig. Ein Leitfaden durch die Abgründe der Schlechtschreibreform. München: Droemer.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München u.a.: Luchterhand Verlag.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c6316> (29.10.2010)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München u.a.: Luchterhand Verlag.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c6316> (29.10.2010)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München u.a.: Luchterhand Verlag.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c6316> (29.10.2010)
- Lindauer, Thomas & Elisabeth Sutter (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, H. 191. S. 28-35.
- Melenk, Hartmut & Werner Knapp (2001): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mentrup, Wolfgang (1983): Zur Zeichensetzung im Deutschen. Die Regeln und ihre Reform oder Müssen Duden-Regeln so sein, wie sie sind? Tübingen: Narr.

- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nerius, Dieter (2007): Deutsche Orthographie. 4. Auflage. Hildesheim: Olms.
- Pohl, Thorsten (2004): Einbettungsstrukturen der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Didaktik Deutsch, H. 16. S. 5-14.
- Primus, Beatrice (1997): Satzbegriffe und Interpunktion. In: Augst et al. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer, S. 463-486.
- Primus, Beatrice (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel/Müller/Hinney (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch- didaktisch-empirisch. Berlin: De Gruyter, S. 9-45.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. Berlin: Schmidt.

Anhang: Korpus

In der Arbeit Text werden sowohl einzelne Passagen als auch ganze Texte zitiert. Um einen Gesamteindruck zu bekommen und die Interpunktionsentwicklung nachzuvollziehen, sind im Anhang die kompletten Aufsätze der 15 Schüler tabellarisch abgedruckt. Es sind die ersten 30 Seiten des Gesamtkorpus‘ von Augst et al. (2007), die unter www.textsortenkompetenz.de abrufbar sind. Von jedem Schüler ist eine Tabelle vorhanden, wobei die Texte von Dominik nicht Teil der Auswertung waren, um eine Verwechslung mit Domenic auszuschließen. Die Zeilen der Tabellen unterscheiden die Textsorten Erzählung (E), Bericht (BR), Instruktion (I), Beschreibung (BS) und Argumentation (A) und die Spalten geben die jeweiligen Erhebungszeitpunkte (2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse) an. Da die Digitalisierung der Texte für eine andere, nämlich inhaltliche Forschungsabsicht stattfand, wurde dabei nach Angaben von Augst et al. (2007: 40) die Wortschreibung und außerdem teilweise auch die Interpunktion der Originale verbessert bzw. nicht ganz konsequent übertragen. Deshalb wurden für diese Arbeit die für die Untersuchung relevanten Aspekte, d.h. die Interpunktion und die Groß- und Kleinschreibung, den Originaltexten nachträglich wieder angeglichen. Überlegenswert war es, auch die verbesserten Schreibungen der Konjunktion *dass* (Original: *das*) wieder dem Original anzupassen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde dies hier aber so belassen. Für die Auswertung reichte der Hinweis, dass etwa 75% der Fälle in jeder Klassenstufe mit einfachem *s* geschrieben wurden und dies aber keine sichtbare Auswirkung auf die Kommasetzung hat.