

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

Reinold Funke

## KATZENJAGD

### Zwei aktuelle Werke zur Interpunktion im Vergleich

Sappok, Christopher (2011): *Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung*. Berlin: LIT Verlag (568 Seiten).

Esslinger, Gesine (2014): *Rezeptive Interpunktionskompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (130 Seiten).

Die Herausgeber von ‚Didaktik Deutsch‘ stellen mit den genannten Büchern, die beide Dissertationen sind, Werke zur Diskussion, die sich auf den ersten Blick zwei gegensätzlichen Polen der aktuellen orthographiedidaktischen Diskussion zuordnen lassen: Einem eher phonographischen Ansatz (Sappok) und einem graphematischen Ansatz (Esslinger).

Die Dissertation von Sappok enthält neben ihren didaktischen Ausführungen einen phonetisch-psycholinguistischen Teil, der ein Modell der ‚Quantitativen Organisation‘ von Äußerungen vorstellt. Mit diesem Terminus bezeichnet Sappok eine mentale Repräsentation, die entsteht, wenn Menschen die prosodische Segmentierung einer Äußerung planen. Sprecher geben sich selbst nach diesem Modell zunächst die Dauer vor, innerhalb derer sie eine gerade anstehende Intonationsphrase realisieren. Dadurch, dass sie das tun, legen sie auch den Takt fest, in dem sie die einzelnen Teile der Intonationsphrase produzieren. Diese Gliederung wird mit syntaktischen Merkmalen der Äußerung ‚assoziiert‘ und zeigt diese so an. Das (hier nur angedeutete) Modell Sappoks mag ebenso vorläufig wie unvollständig sein. Seine Grundidee, dass die prosodische Gliederung einer Äußerung – zumindest in Teilen – unabhängig von ihrer syntaktischen Struktur konzipiert wird, ist interessant und anregend.

Was ergibt sich nun im Hinblick auf Interpunktion? Dass die Kommasetzung im Deutschen prosodisch und nicht syntaktisch geregelt sei, behauptet Sappok keineswegs. Die Frage nach den Regularitäten der deutschen Zeichensetzung ist überhaupt kein Thema seines Buchs. Als dessen Thema gibt er vielmehr eine andere Frage an: Was macht ein Komma zu einem ‚leichten‘ Komma? Was dabei erkennbar wird, ist eine recht spezifische Vorstellung von didaktischer Einfachheit. Einfachheit ist gegeben, wenn ein Komma ‚symbolisch‘ (wie Sappok es nennt) interpretiert werden kann, nämlich als etwas, was fest einer prosodischen Zäsur zugeordnet ist. Das gibt einen Halt in der „stürmischen See“ (S. 313) der Kommasetzung.

Der Verfasser selbst begründet seine didaktische Position auf dem Weg einer Auseinandersetzung mit empirischen Arbeiten zur Kommasetzung. Aus den Daten wird ein typischer Verlauf der Lernentwicklung rekonstruiert, der mit einer eindrückli-

chen Kurve grafisch illustriert wird und zeigt, dass der Anteil richtig gesetzter Kommas am Ende der Schulzeit im Durchschnitt 80% nicht überschreitet. Daraus schließt Sappok, „dass die gängige Kommadidaktik an einem überwiegenden Teil der deutschen Schüler letztendlich scheitert“ (S. 136). Worin besteht die gängige Kommadidaktik? Nach Sappok ist sie „primär regelorientiert-syntaktisch“ (S. 143). Die Folgerung: Die Didaktik muss einen Weg der Vermittlung der Kommasetzung suchen, der nicht ausschließlich auf die Einsicht in grammatische Regeln setzt. Er besteht darin, mit dem ‚maximal leichten Komma‘ zu beginnen. Das ist das Komma, das eine syntaktische und eine prosodische Zäsur zugleich anzeigt. Eine solche Folgerung führt auf offene Fragen. Die rekonstruierte Verlaufskurve zeichnet das Bild eines Durchschnittschülers, impliziert aber nicht, dass es einen einzigen Schüler gibt, dessen Lernverlauf ihr entspricht. Um herauszufinden, warum manche Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Sekundarstufe über einen Anteil von 80% richtig gesetzter Kommas nicht hinauskommen, könnte man diese mit anderen vergleichen, die bis zu diesem Zeitpunkt eine im Wesentlichen fehlerfreie Kommasetzung erreichen (die gibt es ja auch). Die über beide Gruppen aggregierten Daten sagen über die Gründe für das Stagnieren des Lernprozesses dagegen wenig aus. Diese Überlegung ist keine rein methodologische. Sie zielt auf die Frage, ob der Lernweg, den die im Erwerb der Kommasetzung erfolgreichen Schülerinnen und Schüler gehen, derselbe ist wie der der Schülerinnen und Schüler, deren Erwerbsprozess ab einem gewissen Punkt stagniert. Ist das, was im Blick auf die einen als didaktisch geboten erscheint, es immer noch, wenn man auf die anderen schaut?

Die Grundidee eines Ausgehens vom leichten Komma setzt Sappok in ein Unterrichtskonzept um, das er in drei quasi-experimentellen Studien zunehmend weiterentwickelt. In seiner letzten Variante beginnt der Unterricht damit, dass die Kinder in schriftlich vorliegende Sätze ‚Pausenzeichen‘ einfügen. Die gefundenen Pausen werden als Viertelpause, halbe Pause oder ganze Pause eingestuft, und die Pausenzeichen werden entsprechend markiert. Nach einiger Zeit werden halbe Pausen als Komma-Positionen und ganze Pausen als Punkt-Positionen eingeführt. Schließlich werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, dass Kommas häufig mit bestimmten Signalwörtern zusammen auftreten. Damit ist das Ende der ersten, als ‚prosodisch‘ bezeichneten Unterrichtsphase erreicht. An sie schließt sich eine zweite Unterrichtsphase an, die als ‚grammatisch‘ bezeichnet wird. Kommas werden nach Lindauer/Sutter 2005 als Zeichen eingeführt, die die Grenze zwischen den Einflussbereichen zweier unterschiedlicher finiter Verben kennzeichnen. Das Konzept wird in dieser Version evaluiert, indem eine nach ihm unterrichtete Versuchsklasse der Klassenstufe 4 mit einer grammatisch unterrichteten Kontrollklasse und einer Kontrollklasse ohne Kommaunterricht verglichen wird. Die Anlage des Unterrichtsversuchs lässt erwarten, dass es um die Hypothese geht, die Prosodie-Gruppe werde über den Versuchszeitraum hinweg einen größeren Lernfortschritt erreichen als die beiden anderen Gruppen. Statistisch müsste sich das in einer Interaktion der Faktoren ‚Treatment‘ und ‚Messzeitpunkt‘ zeigen. Eine solche Interaktion berichtet Sappok auch für die Zahl richtig gesetzter Kommas. Er tut das allerdings so beiläufig, dass man es fast übersehen könnte, und kommentiert es sogleich mit den Worten, es

sei „nicht besonders [...] aufschlussreich“ (S. 458). Der Grund scheint, wie verschiedene im Buch verstreute Andeutungen nahelegen, darin zu liegen, dass der Verfasser an der Vergleichbarkeit der Arbeitsbedingungen in der Versuchs- und den beiden Vergleichsgruppen zweifelt (S. 344f., 443, 445f.). Seine Zweifel ehren ihn – über Mangel an wissenschaftlicher Redlichkeit wird man sich nicht beschweren. Das Vorgehen, zu dem sie bei der Auswertung führen, ist aber wenig übersichtlich. Es besteht in Einzelvergleichen unter verschiedenen Aspekten, bei denen offen bleibt, auf welche Nullhypothese sie zielen.

Die Arbeit Esslingers stützt sich in ihren theoretischen Grundannahmen auf das Modell der Interpunktion von Bredel (2008). Den Kern dieses Modells arbeitet die Autorin prägnant heraus: Interpunktionszeichen kennzeichnen nicht syntaktische Konstruktionen, sondern sie dienen dazu, Schritte der syntaktischen Verarbeitung auszulösen. Ein Komma wird von kompetenten Lesern beispielsweise als „Subordinationsblockade“ (S. 23) ausgewertet, das heißt, es unterbindet das Fortlaufen der Integration ihm unmittelbar folgender Einheiten in die aktuell aufgebaute syntaktische Phrase. Der Hinweis, den das Komma gibt, bleibt somit immer der gleiche, unabhängig davon, in welcher Konstruktion es steht. Diesem Modell liegt eine „Online-Theorie“ (S. 9) zugrunde, das heißt die Annahme, dass Kommas auf Schritte im aktuellen Leseprozess verweisen. Esslinger betont seinen Zusammenhang mit der Annahme, dass syntaktische Strukturen in einem frühen Stadium des Leseprozesses unabhängig von semantischen Merkmalen aufgebaut werden, und weist auf neuropsychologische Studien hin, die dafür sprechen, dass dabei auch Kommas beachtet werden (S. 9f.). Das Online-Modell in Zusammenhang mit einer Theorie der autonomen syntaktischen Verarbeitung zu bringen ist allerdings, so scheint es, nicht notwendig. Den Gedanken, dass die von einem Komma vermittelte Information ‚online‘ vorliegt, könnte man so interpretieren, dass diese Information nur in Bindung an den Leseprozess zugänglich wird. Er würde in dieser Form nicht einschließen, dass sie basaler ist als andere Information oder dass sie gegenüber anderer Information primär ist.

Das Kernstück der Arbeit bildet die Konstruktion von Aufgabenstellungen, mit denen sich überprüfen lässt, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler Kommas beim Lesen richtig interpretieren. Sie werden als Test der „Rezeptiven Interpunktionskompetenz“ (RIKo) bezeichnet. Ein im Anhang (S. 128) dokumentiertes Beispiel mag die Vorgehensweise illustrieren: Ein Schulleiter möchte ein längeres Gespräch mit dem Hausmeister führen und dabei nicht gestört werden. Er hängt ein Schild aus. Welcher Text würde passen?

*Wir bitten, den Hausmeister zwischen 11 und 13 Uhr nicht zu rufen!*

*Wir bitten den Hausmeister, zwischen 11 und 13 Uhr nicht zu rufen!*

Das Beispiel zeigt die Grundidee des RIKo. In den tatsächlich genutzten Aufgaben wird jeweils zwei Sätzen, die sich, wie oben gezeigt, nur durch die Positionierung des Kommas unterscheiden, noch ein dritter hinzugefügt, der das Komma an einer unpassenden Stelle enthält und somit ungrammatisch ist. Die Aufgaben werden programmgesteuert dargeboten. Aus der (leider auch nicht sehr übersichtlichen) Dar-

stellung der Ergebnisse einer Erprobung des RIKo mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8 geht hervor, dass die Fähigkeit, Kommas beim Lesen zu interpretieren, interindividuell nicht weniger variiert als die Fähigkeit, sie beim Schreiben zu setzen. Wenn die Probanden die drei zu einer Aufgabe gehörenden Testsätze gleichzeitig vorliegen hatten und somit kontrastierend lesen konnten („Secunda-Vista-Modus“), gaben sie mehr richtige Antworten, als wenn ihnen nur die einzelnen Testsätze vorlagen („Prima-Vista-Modus“). Schließlich zeigte sich, dass die mittels RIKo gemessene Interpunktionskompetenz mit den Ergebnissen zweier Lesetests korreliert.

Obwohl es einleuchtend ist, dass RIKo-Aufgaben nur von solchen Lesern zuverlässig richtig gelöst werden können, die Kommas richtig zu interpretieren vermögen, kann man nicht sagen, dass sie eine ausschließlich syntaktische Leistung erfassen. Das lässt sich an dem Beispiel der Hausmeister-Aufgabe illustrieren. Nehmen wir eine Schule an, in der der Hausmeister während der Pausen üblicherweise in einem verglasten Abteil erreichbar ist. Mit Schülerinnen und Schülern, die ein Anliegen haben, kommuniziert er durch eine Gegensprechanlage. Dieser Vorgang wird in der Schule als „rufen“ bezeichnet. Nehmen wir ferner an, die Schule befinde sich in einem kulturellen Umfeld, dessen Höflichkeitsregeln es verlangen, Aufforderungen an Außenstehende indirekt zu formulieren. Unter diesen Voraussetzungen könnte ein Schild mit der Aufschrift „Wir bitten den Hausmeister, zwischen 11 und 13 Uhr nicht zu rufen!“ genau das zum Ausdruck bringen, was der Schulleiter intendiert. Denn indem es erwarten lässt, dass der Hausmeister nicht antwortet, signalisiert es, dass man ihn nicht ansprechen solle. Das Gedankenexperiment zielt darauf, dass man, um unter den beiden grammatisch korrekten Sätzen eines RIKo-Items den richtigen herauszufinden, nicht nur syntaktische Hinweise, sondern auch pragmatisches Wissen nutzen muss. Das erfordert einen Prozess des Überlegens, der über die mitlaufende Interpretation von Kommas während des Lesens hinausgehen dürfte. Der RIKo kann kaum prüfen, in welchem Umfang Kommas beim Lesen online genutzt werden. Deshalb lässt sich auch nicht sagen, dass aufgrund der RIKo-Ergebnisse „die rezeptive Interpunktionskompetenz von Bredel [...] als gestützt gelten“ könne (S. 104). Diese Feststellung ist kein Argument gegen den RIKo, sondern eine Anmerkung zu dessen Funktion. Dass der RIKo geeignet ist, aufzuzeigen, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler Kommas in Texten, die sie gelesen haben, zu interpretieren vermögen, bleibt plausibel. Wenn er in dieser Funktion eingesetzt werden soll, könnte ein Abgehen von der in der Dissertation gewählten Mehrfach-Darbietung der Aufgaben sinnvoll sein, damit man ein Bild von den tatsächlich ausgeübten interpretativen Kompetenzen erhält und nicht von sekundären Überlegungen.

Esslinger legt keinen ausgearbeiteten Unterrichtsansatz zur Kommasetzung vor. Sie skizziert aber Grundgedanken für die Auseinandersetzung mit dem Komma im Deutschunterricht. Über die Fehlerrückmeldung hinaus ist es für sie ein Ziel des Kommaunterrichts, „syntaktisches Strukturverständnis“ (S. 107) auszubauen. Dazu soll kontinuierlich literaturbasiert (also in den weiteren Deutschunterricht integriert) am Komma gearbeitet werden, indem dieses, wenn es an verstehensrelevanten Stellen auftritt, zum Anlass für ‚Interpunktionsgespräche‘ gemacht wird. Es geht dabei

nicht um analytisches Arbeiten und Regelwissen, sondern um „ein implizites und nachhaltiges Verständnis der Interpunktionszeichen“ (S. 106).

Stehen sich mit Sappok und Esslinger nun Exponenten eines phonographischen und eines graphematischen Ansatzes in der Rechtschreibdidaktik gegenüber? An einem Detail lässt sich verdeutlichen, dass man es auch anders sehen kann. Für Sappok ist, wie dargestellt, ein Komma dann didaktisch einfach, wenn es sich ‚symbolisch‘ und nicht nur (wie der von ihm verwendete Gegenbegriff lautet) ‚indexikalisch‘ interpretieren lässt. Für Esslinger sind Kommas dagegen (wie sie es nennt) ‚performative‘ Zeichen. Man kann das, so denke ich, so verstehen, dass beide in der Art, wie sie die Interpretationsoptionen für Kommas *beschreiben*, durchaus übereinstimmen. Ein Gegensatz besteht darin, wie sie diese Optionen didaktisch *bewerten*. Darin wird ein Kontrast in den didaktischen Leitvorstellungen deutlich, der nicht auf den Unterschied in den schrifttheoretischen Grundlagen reduziert werden kann.

Dafür spricht auch ein anderer Punkt. Beide Autoren verbindet, dass sie von einem Modell eines sprachlichen Verarbeitungsprozesses ausgehen, um zu Aussagen über einen sprachlichen Lernprozess zu gelangen. Es besteht bei Sappok in einem Sprachproduktionsmodell, bei Esslinger in einem Modell des kompetenten (Komma-)Lesers. Aber lässt sich aus solchen Modellen darauf schließen, wie der Lernprozess ablaufen muss? Bei Sappok würde das voraussetzen, dass die prosodische Repräsentation, die in der Sprachverarbeitung entsteht, im Lernprozess auch unverfälscht zugänglich ist. Bei Esslinger würde es voraussetzen, dass der Lernprozess sich am Verarbeitungsprozess des Könners ausrichten muss. Die didaktischen Konsequenzen, die beide Autoren ziehen, sind also zwar unterschiedlich. Sappok verfährt beim Komma etwa nach dem Motto *Wenn du die Katze siehst, halt sie fest – hier ist der Käfig*. Esslingers Motto lautet *Wenn du die Katze siehst, geh ihr nach – da erfährst du was*. Die offenen Fragen sind aber ähnlich. Denn Katzen neigen dazu, gerade dann zu entweichen, wenn man sie einfangen will. Und Kinder können sich verirren, wenn sie Katzen folgen. Dass man nicht ohne empirische Erkenntnisse entscheiden kann, welches Motto in welchem Fall das richtige ist, ist klar. Ausschließlich durch empirische Forschung wird es sich aber auch nicht klären lassen. Was die Didaktik darüber hinaus brauchen dürfte, ist ein theoretisches Modell des Sprachlernalers, das mehr ist als ein Modell des Sprachverarbeiters. Das allerdings ist eine Anmerkung, die sich nicht an die beiden vorgestellten, ebenso instruktiven wie engagierten Dissertationen richtet, sondern an unser Fach als Ganzes (mit inklusivem „unser“).

## Literatur

- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.  
Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. In: Praxis Deutsch 32. H. 191. S. 28-32.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Reinold Funke, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer  
Feld 561, D-69120 Heidelberg  
funke@ph-heidelberg.de*