

# Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion

Fehler, Korrektur, Reflexion

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

Thema Sprache –  
Wissenschaft für den Unterricht



| wbv

# **Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion**

Fehler, Korrektur, Reflexion

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

## **Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“**

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

Die Reihe unterliegt dem doppelt blinden Peer-Reviewverfahren.

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

Wissenschaftlicher Beirat:

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

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

# Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion

Fehler, Korrektur, Reflexion

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

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

Umschlaggestaltung:  
Christiane Zay, Passau

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

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

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



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

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

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

---

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

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

[https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF\\_Website/Qualitaetsstandards\\_wbvOpenAccess.pdf](https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf)

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

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



# Inhalt

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



# Vorwort

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

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

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

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

Tübingen, Kassel und Bonn im Sommer 2024  
Maurice Fürstenberg, Miriam Langlotz und Jonas Romstadt



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

## *Einleitung zum Sammelband*

JONAS ROMSTADT, MAURICE FÜRSTENBERG, MIRIAM LANGLOTZ UND DOROTHEE WIELENBERG

## 1 Interpunktionsforschung zwischen System, Norm und Gebrauch

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

Das Interpunktionssystem hingegen ist, das hat Bredel (2008) deutlich gezeigt, linguistisch klar beschreibbar.<sup>1</sup>

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

## 2 Interpunktion zwischen Obligatorik und Fakultativität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In (4) kann zwischen den verschiedenen Zeichenoptionen oder dem Nichtsetzen gewählt werden. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass es Konsistenzenerwartungen gibt. Die Klammer ist als Zeichen obligatorisch paarig – wird also in (4) eine öffnende Klammer gewählt, muss an der zweiten Position die schließende Klammer stehen. Gedankenstrich und Komma sind zwar nicht obligatorisch paarig<sup>3</sup>, müssten hier aber ebenfalls konsistent gesetzt werden (in (4) gilt das ebenso für die Spatien).

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

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

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

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

**Tabelle 1:** Obligatorische und fakultative Interpunktion

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Neukonzeption des Amtlichen Regelwerks und Normvorstellungen

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(6) Nur ganz kurz-kurzzzzz-  
   z  
   z  
   z  
   z  
   z  
   z  
  
 ---  
 Wie spät?  
 Und wo?  
 Okay: noch immer Bahnsteig.  
 Wie spät???  
 Abfahrt: vorbei.  
 Längst.

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

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

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

## 4 Interpunktionserwerb als Erwerb literaler Kompetenz

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Schreibprozesses und folgende Streichung bei der erneuten, zeitlich versetzten Lektüre eines selbstverfassten Textes zum Ausdruck gebracht wird (vgl. dazu Fürstenberg i. d. B.; Deepen/Fuhrhop i. d. B.). Dies kann als Hinweis auf eine hohe Sprachbewusstheit betrachtet werden (vgl. Langlotz/Stark 2019). Gleichzeitig bieten sich Gespräche über Zweifel bezüglich Interpunktion als Forschungsgegenstand an, um die im Gebrauch genutzten und nach dem Gebrauch verbalisierbaren<sup>6</sup> Faktoren zur Entscheidung über Setzung oder Nichtsetzung von Zeichen zu untersuchen (vgl. Stark i. d. B.). Das Reflektieren über Zeichennutzung wird insbesondere bei der Textüberarbeitung relevant, die hohe metasprachliche Fähigkeiten voraussetzt, um die eigenen Entscheidungen für die Zeichensetzung zu hinterfragen.

## 5 Die Beiträge des Sammelbandes

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

- Adler, A./Ribeiro Silveira, M. (2020): Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. Sprachreport 36/4, S. 16–24.  
DOI: <https://doi.org/10.14618/sr-4-2020-adl>
- Amtliches Regelwerk (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. [https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr\\_Regeln\\_2016\\_redigiert\\_2018.pdf](https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf) (letzter Zugriff: 12.03.2024)
- Amtliches Regelwerk (2024): Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. [https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr\\_Amtliches-Regelwerk\\_2024.pdf](https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr_Amtliches-Regelwerk_2024.pdf) (letzter Zugriff: 14.07.2024)
- Baudusch, R. (1980): Zu den sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Zeichensetzung. In: Nerius, D./Scharnhorst, J. (Hrsg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie Verlag, S. 193–230.
- Baudusch, R. (1981): Die Prinzipien der deutschen Interpunktion. Zeitschrift für Germanistik 2/2, S. 206–218.
- Baudusch, R. (1997): Zur Reform der Zeichensetzung – Begründung und Kommentar. In: Augst, G./Blüml, K./Nerius, D./Sitta, H. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 243–258.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110927993.243>
- Beste, G. (2024): Grundlagenpapier Folgenabschätzung des neuen Zeichensetzungskapitels im Amtlichen Regelwerk. In: Rat für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.): Bericht des Rats für Rechtschreibung über die Wahrnehmung seiner Aufgaben in der 3. Amtsperiode 2017–2023, S. 125–128. [https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr\\_Bericht\\_2017-2023.pdf](https://www.rechtschreibrat.com/DOX/Rfdr_Bericht_2017-2023.pdf) (letzter Zugriff: 05.07.2024)
- Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- Bredel, U. (2016): Interpunktion: System und Erwerb. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Scheffold, S. (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, S. 18–51.
- Bredel, U./Wöllstein, A. (2024): Neue Konzepte und Zugänge zur Zeichensetzung im Amtlichen Regelwerk. In: Krome, S./Habermann, M./Lobin, H./Wöllstein, A. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 63–80. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111389219-005>
- Bücking, S. (2022): Schriftgrammatik und Diskursrelationen: Der Doppelpunkt als lexikalischer Marker für diskursstrukturelle Subordination. Zeitschrift für germanistische Linguistik 50/3, S. 435–474. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2027>
- Busch, F. (2021): Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen. Berlin u. a.: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110728835>

- Esslinger, G. (2018): Sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion des Deutschen durch Interpunktionsgespräche – Hintergründe und Möglichkeiten einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik. *Studia Neophilologica* 90/1, S. 125–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393274.2018.1531256>
- Fay, J./John-Wenndorf, C./Langer, N. (2023): „Teilweise fühle ich mich persönlich beleidigt.“ – Wie Hochschuldozierende Rechtschreibung und Rechtschreibfähigkeit von Studierenden wahrnehmen. *Muttersprache. Vierteljahresschrift zur deutschen Sprache* 133/3, S. 222–246. DOI: <https://doi.org/10.53371/60933>
- Feilke, H. (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 53/6, S. 34–38.
- Fuhrhop, N./Romstadt, J. (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Fuhrhop, N./Schreiber, N. (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen können. *Praxis Deutsch* 254, S. 48–53.
- Funke, R. (2000): Was ist grammatisches Wissen in Funktion? *Der Deutschunterricht* 52/4, S. 58–68.
- Funke, R. (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110924701>
- Fürstenberg, M. (2023): Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. Berlin u. a.: DeGruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111322667>
- Glück, H. (2010): Fakultativ. In: Glück, H. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 195. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00496-3>
- Hüttemann, M. (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kepser, M./Schallenger, S./Müller, H.-G. (Hrsg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 22–36.
- Kohrt, M. (1987): *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371580>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2023)
- Krafft, A. (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, R./Hochstadt, C./Colombo-Schefold, S. (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 138–157.
- Krafft, A. (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“. Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommas. *Der Deutschunterricht* 71/4, S. 57–67.

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

