

## Musterlösungen zu Kegli 11 (Interpunktion)

### Aufgaben 1

a) Der Satz wird in Duden 1915 nicht definiert. Beschrieben werden vielmehr allgemeine Funktionen der Satzzeichen und die Funktion des Punktes im Besonderen. Der Satzbegriff wird dabei vorausgesetzt („um die Gliederung des Satzes leicht zu überblicken“ und „nach dem Aussagesatz“), wobei Duden hier zwischen einer syntaktischen Bestimmung (Gliederung) und einer semantisch-pragmatischen Bestimmung (Aussage) schwankt. Mit der Bestimmung, dass Satzzeichen Pausen und Intonation anzeigen, bezieht er sich zusätzlich auf phonologisch-prosodische Merkmale von Sätzen/Teilsätzen. Methodisch schwankt der Duden zwischen einer leserseitigen (Online-)Perspektive (er beschreibt, was ein Leser tun soll, wenn er auf ein Satzzeichen trifft) und einer konstruktionsseitigen (Offline-)Perspektive (er beschreibt, wo der Punkt steht). Mit dieser Hybriddefinition sind alle Aspekte beisammen, die seit dem die wissenschaftliche Rekonstruktion der Interpunktion bestimmt haben und die in der Schule bis heute „mitgeschleppt“ werden.

b) Das von Heynatz beschriebene Verfahren wird extensionales Definieren genannt. Es unterscheidet sich vom intensionalen Definieren dadurch, dass statt der Eigenschaften, die einen Begriff bestimmen, Beispiele gegeben werden, die zu ihm gehören – bei Heynatz in der Hoffnung, dass sich aus diesen Beispielen ein intuitives Begriffswissen aufbaut. Die Amtlichen Regeln gehen ebenso wie Heynatz extensional vor, im Unterschied zu Heynatz aber ohne eine didaktische Begründung. Der Abschnitt über die „Kennzeichnung des Schlusses von Ganzsätzen“ beginnt wie folgt: „Der Kennzeichnung des Schlusses von Ganzsätzen dienen: der Punkt, das Ausrufezeichen, das Fragezeichen.“ (Amtliche Regelung in Duden 2006:1196). Weiter heißt es: „Ganzsätze im Sinne dieser orthografischen Regelung zeigen Beispiele wie: *Gestern hat es geregnet. Du kommst bitte morgen! Hat er das wirklich gesagt? [...] Niemand kannte ihn. Auch der Gärtner nicht. Bitte die Türen schließen und Vorsicht bei der Abfahrt des Zuges! Ob er heute kommt? Nein, morgen. Warum nicht? Gute Reise! Hilfe!*“ (ebd.)

Extensionale Definitionen werden dann gegeben, wenn keine intensionale Definition verfügbar ist, sondern nur „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein) zwischen den Exemplaren einer Menge festgestellt werden können. Die extensionale statt intensionale Bestimmung des „Ganzsatzes“ zeigt, dass es unmöglich ist, den Punkt über Eigenschaften von Konstruktionen zu bestimmen, nach denen er steht. Definiert wird in Wahrheit der orthographische Satz, verstanden als Konstruktion, die mit einem Großschreibungsausdruck beginnt und einem Punkt endet.

### Aufgaben 2

a) Interpunktion, lat. *inter* = (da)zwischen, *pungere* = stechen. Syngraphem, gr. *syn* = zusammen (mit), Graphem, gr. *graphein* = schreiben (Graphem = linguistischer Fachbegriff für die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems). Der Terminus *Interpunktion* verweist auf eine mediale Eigenschaft (das Stechen) und eine positionale Eigenschaft (dazwischen) der Interpunktionszeichen. Er zeigt damit Spuren der historischen Schreibpraxis, wo Interpunktionszeichen häufig nachträglich (als Lesehilfen) zwischen bereits geschriebene Einheiten eingefügt worden sind (vgl. S. 12f.); der Bestandteil „stechen“

konserviert die Erinnerung an Beschreibstoffe wie Ton oder Wachs. Der Terminus *Syngraphem* verweist auf eine funktionale Eigenschaft der Interpunktionszeichen, zusammen mit Graphemen oder graphembegleitend aufzutreten. Beide Termini sprechen den Interpunktionszeichen einen primären Zeichencharakter ab.

b) Behrens (1989) definiert Interpunktionszeichen von Beginn als „syntaktische Mittel“. Deshalb fallen alle Zeichen, die diese Funktion nicht erfüllen, aus dem Inventar heraus. Dass der Punkt nach den Auslassungspunkten entfällt, gilt als „Schreibkonvention“.

Auch Baudusch (2000a) schwebt eine Interpunktionskonzeption vor, derzufolge Interpunktionszeichen primär syntaktische Gliederungsfunktion übernehmen. Überall dort, wo das Auftreten von Interpunktionszeichen mit syntaktischen Grenzen zusammenfällt, werden sie als syntaktisch motiviert identifiziert. Weil Auslassungspunkte aber „nicht nur am Satzende [...], sondern [...] in allen Positionen eines Satzes oder Textes [auftreten]“ (Baudusch 2000a:45), stellen sie Baudusch zufolge „einen Sonderfall innerhalb der Satzschlusszeichen dar und können zudem als universales Satzzeichen gelten.“ (Ebd.)

c) Der Schulmeister fasst Interpunktionszeichen analog zu den Buchstaben, Zahlen und Ziffern als Inhaltssegmente auf, also als Zeichen mit dem Merkmal „verbalisierbar“ – der eigentliche Witz besteht darin, dass der Ausdruck „Punktum“ (heute „Punkt“) tatsächlich zur Besiegelung einer Aussage gebraucht wird – quasi als Indikator dafür, dass die mit „Punkt“ abgeschlossene Aussage keiner weiteren Erläuterung bedarf.

### Aufgaben 3

a) Verwandtschaftsbeziehungen weisen z. B. auf: Der Divis und der Apostroph; sie unterscheiden sich lediglich im Merkmal Vertikalität, der Divis ist [−VERT], der Apostroph ist [+VERT]. Ihre funktionale Gemeinsamkeit besteht in der Domäne, auf der sie operieren: das Wort. Beide kennzeichnen Defekte am Wortkörper. Der Unterschied zwischen Divis und Apostroph besteht in der Art des markierten Defekts: Beim Divis wird das Wort noch im Text repariert, beim Apostroph muss es vom Leser repariert werden.

Verwandtschaften zeigen auch Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen, die ja praktisch überall als „Satzschlusszeichen“ zusammengefasst werden. Auch sie unterscheiden sich im Merkmal Vertikalität: Der Punkt ist [−VERT], Ausrufezeichen und Fragezeichen sind [+VERT]. Ihr funktionaler Unterschied besteht darin, dass Ausrufezeichen und Fragezeichen die Einheiten, die sie kennzeichnen kommunikativ spezifizieren (als Frage, als Ausruf), der Punkt sich hinsichtlich der kommunikativen Funktion der gekennzeichneten Einheit neutral verhält.

Eine Verwandtschaft besteht auch zwischen Auslassungspunkten und Anführungszeichen. Sie unterscheiden sich lediglich im Merkmal LEERE (vgl. S. 16); die Anführungszeichen sind [−VERT], die Auslassungspunkte sind [+VERT]. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich auf Texteinheiten beziehen (beide können ihren Skopus weit über den Satz hinaus entfalten) und dass sie den Leser dazu instruieren, einen Rollenwechsel vorzunehmen (vgl. dazu Kap. 4.3, S. 28ff.). Der Unterschied ist die Art des Rollenwechsels: Die Anführungszeichen fordern den Leser dazu auf, in eine andere Interaktionsrolle zu schlüpfen (Figur statt Leser), die Auslassungspunkte fordern ihn auf, in eine andere „Informationsrolle“ zu schlüpfen (Hineinlesen statt Herauslesen; vgl. S. 46f.).

b) Primus (2006) zerlegt jeden Buchstaben in einen Kopf und eine Koda (Beispiel: <d>: l (Kopf) + c (Koda)) und leitet aus der Art und der Kombination von Kopf und Koda phonetische Eigenschaften von Lauten ab, die mit dem entsprechenden Buchstaben korrespondieren. So kann sie z. B. nachweisen, dass ein gerader Kopf, wie in <d> „maximale Konstriktion“, also maximale Engebildung nach sich zieht, ein gebogener Kopf wie in <e> „minimale Konstriktion“, also eine Mundöffnung. Fuhrhop & Buchmann (2009) greifen die Überlegungen von Primus auf, nehmen aber statt einer binären eine skalare Kopfdefinition an. Sie unterscheiden gerade, schräge und gebogene Köpfe und leiten daraus eine schreibsilbeninterne „Längenhierarchie“ ab: Je kompakter ein Kopf, desto nukleusnäher steht der entsprechende Buchstabe.

c) „Klitikon [...] ‚das sich Anlehrende‘. Auch Stützwort [...] Schwach betontes Morphem, das sich an ein Nachbarwort anfügt, ohne Affix zu sein, z. B. *es in gibt's, s'gibt für gibt es.*“ (Metzler Lexikon Sprache (2000), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von Helmut Glück, Metzler u. a., S. 347).

Der Begriff Klitikon bezieht sich traditionell auf morphologische Einheiten, nicht auf orthographische. Man muss bei der Lektüre also jeweils darauf achten, welcher Klitikonbegriff gemeint ist.

d) Auf den ersten Blick ist die Definition von Zifonun et al. (1997:259) attraktiv. Denn sie vermeidet das notorische Problem, dass rechts von graphischen Wortformen häufig enklitische Interpunktionszeichen stehen (z. B. <Ende.> statt <Ende>). Jedoch weist die Definition mindestens zwei Probleme auf: Zum einen werden Wortformen mit proklitischen Interpunktionszeichen nicht erfasst (z. B. <„Ende ...“> statt <Ende ...>). Zum anderen fallen Formen mit Bindestrich (z. B. <g-Dur>) oder Apostroph (z. B. <lust'gen>) aus der Definition heraus. Die Frage nach Wörtern mit Apostroph werden partiell dadurch „geheilt“, dass der Apostroph bei Zifonun et al. (in bestimmten Fällen) als „Allograph“, also als eine Buchstabenvariante identifiziert wird. Zum Bindestrich heißt es: „Besteht zwischen Elementen einer Graphemfolge keine dauerhafte lexikalische Kohäsion oder soll der Zusammensetzungscharakter deutlich werden, werden sie durch den Bindestrich <-> getrennt. (Zifonun et al. 1997:259) Hier ist jedoch kein graphotaktisches oder graphotaktisch interpretierbares Merkmal mehr angesprochen, sondern ein sprachliches.

Eine alternative Definition des graphematischen Wortes findet sich in Fuhrhop, Nanna (2008): Das graphematische Wort (im Deutschen): Eine erste Annäherung. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Band 27, Heft 2, Seiten 189–228

#### Aufgaben 4

a) Auf den ersten Blick wirkt die Aussage der Amtlichen Regeln wie eine Online-Annahme: Die Lesehilfe wird als zentrale Funktion genannt. Jedoch wird das entscheidende, die Online-Annahme charakterisierende Merkmal nicht angesprochen: Der Leseprozess, der von links nach rechts verläuft und in dessen Verlauf der Leser die gelesenen Einheiten sukzessive zu Strukturen zusammenfasst. Die Amtlichen Regeln bezeichnen demgegenüber die „Überschaubarkeit“ eines Textes als wesentliche Lesehilfe. Letztlich handelt es sich bei der Formulierung der AR um einen Aufguss der Regeln aus Duden 1915 (siehe Aufgaben 1a).

b) Besonders gut geeignet sind Konstruktionen mit Präpositionalgruppen, die als adverbiale Bestimmung sowohl zum ersten als auch zum zweiten Satz passen. Gut geeignet für die

Erzeugung von Ambiguitäten sind auch Verben, die entweder ein- oder zweistellig realisiert werden können und ein Folgesatz, der mit einem Satzglied beginnt, das zum ersten oder zum zweiten verbalen Szenario gehören kann (Beispiel 2), sowie Verben, bei denen die Partikel entweder zum Verb gehört (Partikelverb) oder als Präposition einer Präpositionalgruppe fungiert (Beispiel 3):

- (1) Der kleine Junge spielt mit dem Ball führt er die schönsten Kunststücke vor.
- (2) Der kleine Junge spielt das lustige Spiel gefällt ihm.
- (3) Das Wasser läuft durch die Wand ist schon feucht.

Kombiniert man die Merkmale (1) – (3) erhält man entsprechend viele Strukturalternativen (Beispiel 4):

- (4) Der Polizist hält den Mann auf der Straße auf dem Bürgersteig fehlt eine Absperrung.

c) Als Vorteil dieser Eindeutigung könnte geltend gemacht werden, dass der Terminus *Satzzeichen* im Gegensatz zu *Interpunktionszeichen* semantisch transparent ist, Schüler/innen können direkt eine (intuitive) Vorstellung des Gegenstands ausbilden. Der Nachteil dieser Eindeutigung ist die sachliche Unangemessenheit, denn mit dem Ausdruck *Satzzeichen* wird nur eine kleine Gruppe von Interpunktionszeichen aufgerufen: Die nicht-vertikalen Klitika, also Punkt, Komma, Semikolon und Doppelpunkt. Textzeichen, z. B. Anführungszeichen und Klammern bleiben ebenso ungenannt wie die Wortzeichen (Divis und Apostroph). Die Benennung der Interpunktionszeichen als Satzzeichen ist also eine unzulässige Verengung des Gesamtbegriffs. Was zuvor als möglicher Vorteil des Terminus *Satzzeichen* galt, seine semantische Transparenz, schlägt nun also in einen Nachteil um: Die Schüler/innen bilden (intuitiv) falsche, weil verkürzte Vorstellungen des Gegenstands aus.

d) Die herkömmliche Interpunktionsdidaktik ist eine Produktionsdidaktik. Gelehrt wird, wo man welche Interpunktionszeichen setzt. Dabei geht die Produktionsdidaktik überwiegend normativ vor, lehrt also die Dudenregeln. Der Erfolg ist übrigens äußerst mäßig, wie in der Literatur immer wieder bestätigt wird (vgl. z. B. Melenk Hartmut (2001): Kommasetzung und Grammatikkenntnisse. In: Melenk, Hartmut/Knapp, Werner (Hrsg.): Inhaltsangaben – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 169–188, Gorschlüter, Sabine (2002): Die Aneignung schriftsprachlicher Formen, dargestellt an der Ontogenese der Kommasetzung. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 226–232. Eine rezeptive Interpunktionsdidaktik würde vom Leseprozess aus modelliert werden. Denkbar ist z. B. die Arbeit an unterschiedlich interpungierten oder an ambigen Konstruktionen (vgl. Aufgabe 4b), bei der die Schüler/innen die Interpunktion als Lesehilfe entdecken (vgl. hierzu auch Esslinger 2010; Gorschlüter, Sabine (2001): Wir bitten die Zuschauer nicht zu fotografieren Einen Komma-Krimi verfassen. In: Praxis Deutsch 170, 44–46). Ein Beispiel aus der Praxis ist unter [http://www.fragy.de/neues\\_aus\\_der\\_7c.htm](http://www.fragy.de/neues_aus_der_7c.htm) dokumentiert (letzter Zugriff 23.4.2011)).

## Aufgaben 5

a) Lösungsvorschlag: *Auf-der-Hut-Sein* > *nicht-deutsche Herkunft* > *Opel-Werke* > *Bildungs-Ministerium* > *Schweine-Fleisch* > *Willens-Erklärung*

*Auf-der-Hut-Sein* (= Durchkopplungsbindestrich, obligatorisch); *nicht-deutsche Herkunft* (= Durchkopplungsbindestrich, der hier mit Getrennschreibung *nicht deutsche Herkunft* und der Zusammenschreibung *nichtdeutsche Herkunft* konkurriert; zu einer etwas anderen Analyse vgl. Fuhrhop 2007:112ff.); *Opel-Werke* (Komposition aus Eigenname und Gattungsname (verschiedene Kodiersysteme); *Bildungs-Ministerium* (Komposition aus heimischem Wort und Fremdwort; d. h. wortinterne Mehrsprachigkeit; wegen der unparadigmatischen Fuge aber weniger akzeptabel als *Opel-Werke*); *Schweine-Fleisch* (Komposition aus zwei nativen Gattungsnamen, Bindestrichschreibung deshalb nicht präferiert); *Willens-Erklärung* (Komposition aus zwei nativen Gattungsnamen, Bindestrichschreibung auch wegen der Fuge nicht präferiert).

b) Die Trennungen *leb-en* oder *mein-es* beruhen auf einer morphologischen Worttrennung unter Absehung der silbischen Struktur von Wörtern. Im heutigen Deutsch ist morphologische Worttrennung nur dann möglich, wenn die morphologische Fuge zugleich eine silbische Fuge ist. Fallen beide auseinander wie bei *leben* und *meines*, „gewinnt“ die Silbe. Mit der Silbentrennung entstehen gegenüber einer nichtsilbischen morphologischen Trennung optimal artikulierbare Einheiten, die dem Leser offensichtlich den größten Vorteil bei dem durch einen Zeilensprung unterbrochenen Erfassen eines Wortes verschaffen (zur historischen Entwicklung vgl. auch Voeste, Anja (2008): Orthographie und Innovation. Die Segmentierung des Wortes im 16. Jahrhundert. Hildesheim: Olms).

c) Günther (2006) verfolgt zunächst die Hypothese, dass die Segmentierung von *A-ffe* und *Lö-ffel* auf einer phonologischen Analyse beruhen könnte, derzufolge die erste (scharf geschnittene) Silbe offen ist (vgl. dazu Maas 1992) und derzufolge der dem Doppelkonsonanten korrespondierende Laut als *ein Laut* wahrgenommen wird. In einem zweiten Schritt weist der Autor diese Annahme zurück: „Gegen die zuletzt angeführte Interpretation“ spricht „die Tatsache, dass schon fast 50 % der Erstklässler im Gelenk trennen, wenn sie es denn schreiben. Mir scheint deshalb der folgende Erklärungsansatz weiter zu tragen. Syllabieren ist wie Buchstabieren und Lautieren eine unnatürliche Tätigkeit metasprachlicher Art. Was es eigentlich heißt, ein Wort „langsam in Silben zu sprechen“, ist durchaus unklar. Typisch ist vielfach die Leseaussprache unsicherer Leseanfänger, d.h., der eigentlich ungespannte kurze Vokal wird an eine gespannte (lange) Realisation angenähert. In den Daten erscheint dies verschiedentlich durch Dehnungsschreibungen wie *Füh-ler* (für *Füller*) oder *Aa-fe* (für *Affe*) angedeutet. Bei dieser Aussprachevariante aber (à la *Ha-se*) ergibt sich eine Kongruenz zwischen der ‚Normalaussprache‘ und der syllabierenden. Dies wird verstärkt durch die in der Unterrichtspraxis typischen Demonstrationslängungen. Es ist schließlich darauf hinzuweisen, dass den Schülern die Anlauttabelle bekannt ist. Es kann nicht überraschen, dass Kinder, zum Syllabieren aufgefordert, den einen (!) hörbaren Konsonanten als Anlaut der zweiten Silbe notieren, was übrigens sowohl schriftgeschichtlichen als auch psycholinguistischen Daten entspricht. Kurz: Ich halte die 60 % Trennungen nach dem Vokal für eine Folge der Unterrichtspraxis und der syllabierenden Testsituation.“ (Günther 2006:136).

d) Die Lage ist in der Tat kompliziert: Denn zwischen Wörtern wie *Kiste* und *rosten* einerseits und *Ostern* und *Wüste* andererseits besteht ein fundamentaler Unterschied. Bei *Kiste* und *rosten* verhält sich die Folge <st> wie eine normale Folge von Konsonanten: Stehen sie zwischen zwei silbischen Vokalbuchstaben, gehört der erste von ihnen in den Endrand der betonten Silbe mit der Folge, dass dort ein Kurzvokal realisiert wird (vgl. *Tan-te*, *Fel-der* oder eben *Kis-te*). In *Ostern* und *Wüste* verhält sich die Folge <st> wie ein Konsonant. <s> und <t> stehen zusammen in der Reduktionssilbe mit der Folge, dass der Hauptsilbenvokal als Langvokal realisiert wird (vgl. *O-per*, *dri-ben* oder eben *O-stern* und *Wü-ste*). Die Regelung vor 1996 repräsentiert die „*Oster-Fälle*“ angemessen, die Regelung nach 1996 repräsentiert die „*Kiste-Fälle*“ angemessen. Ob eine Spaltung der Trennungsregeln zugunsten der angemessenen Repräsentation beider Fälle tragfähig gewesen wäre, oder ob damit nicht eine Überregulierung erfolgt wäre, muss hier unentschieden bleiben.

## Aufgaben 6

a) Der Apostroph startet seine Karriere in der Tat in der Poesie. Dort, wo es darum geht, Reimstrukturen zu modellieren, müssen Wortformen häufig verkürzt werden (*Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll ...* (Goethe, *Der Fischer*)). Interessanterweise lassen sich im 17. Jh., als der Gebrauch des Apostrophs vermehrt exploriert wird, auch dysfunktionale Apostrophverwendungen finden, z. B. <staub' und asche> aus Johann Grob [1643–1697]: *Der Weltreihen*, in: *Deutsche Gedichte 2000* [<sup>2</sup>2001]:233). Möglicherweise handelt es sich hier um eine Art übergeneralisierten Gebrauch, der bei der Einführung bzw. bei der frequentativen Zunahme von Zeichen häufiger zu beobachten ist. Solche Entwicklungen sind auch für Lernprozesse typisch.

b) Der Apostroph in *mittendri'n*, *pros't*, *Dichte'r* und *Denke'r* kennzeichnet weder eine ausgelassene (oder fehlende) Kategorie noch steht er an einer silbischen oder morphologischen Fuge. Das ist bei *Bauer'n-Hof*, *Ampel'n*, *montag's* und *Zoo'eck* anders: Hier kennzeichnet der Apostroph jeweils eine morphologische Fuge, trennt also einen Wortstamm (*Bauer*, *Hof*, *Ampel*, *Montag*) von einem Flexiv (*n*, *n*, *s*) oder zwei Wortstämme (*Zoo* und *Eck*).

## Aufgabe 7

Der Duden 1996 gibt vor, auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln verfasst zu sein. Tatsächlich finden wir verschiedene Abweichungen von den Neuregeln, sei es, weil die neuen Vorgaben von der Dudenredaktion missverstanden worden sind, sei es, dass die amtlichen Rechtschreibregeln nicht ganz klar waren, sei es, dass verschiedene, eher periphere Fälle vergessen worden sind. Dieser dritte Fall könnte bei R36 vorliegen: Die Regelformulierung stammt wörtlich aus den vorherigen Dudenauflagen (vgl. Duden 1991/R56: „Innerhalb des Satzes kennzeichnet der Gedankenstrich eine *längere Pause* (Hervorhebung im Original).“

Besonders pikant ist es, dass der Duden 1996 seine Auslegung der Amtlichen Regeln selbst „Regel“ nennt. In allen weiteren Dudenauflagen wurde die Rede von „Regeln“ von der treffenderen Bezeichnung „Kennziffer“ abgelöst. Darüber hinaus führt der Duden ein eigenes Zeichen (das Bild eines kleinen Duden) ein, das „weiterführende Hinweise, Erläuterungen oder Empfehlungen der Dudenredaktion zu (insbesondere orthographischen) Zweifelsfällen“

(Duden 2006: 2011) kennzeichnet. Auch beim Gedankenstrich tritt der kleine Duden auf. Dahinter heißt es: „Der Gedankenstrich wird häufig dort verwendet, wo man in der gesprochenen Sprache eine deutliche Pause macht.“ (Ebd.: 48)

## Aufgaben 8

a) Angesprochen ist die Fortsetzungsfunktion, die im Fall der Computeraktivität auf eine Online-Prozessierung des Rechners verweist.

b) Das Interessante an den Formulierungen bis einschließlich 1986 ist eine explizite Gewichtung zwischen dem Gedankenstrich und den Auslassungspunkten, die besser/deutlicher sein sollen. Hintergrund dieser Bewertung ist, dass die Auslassungspunkte bis zur 11. Dudenauflage von 1939 gar nicht im Regelwerk aufgenommen waren. In der 12. Dudenauflage von 1942:65 werden die Auslassungspunkte dann aufgenommen und in die Funktion des Gedankenstrichs mit hineinformuliert: „Um den Abbruch einer Rede, das Verschweigen des Abschlusses eines Gedankens zu bezeichnen, verwendet man auch statt des Gedankenstriches die Auslassungspunkte.“ Eine Gewichtung wird nicht vorgenommen. In den nächsten Dudenauflagen geht es dann darum, die beiden Zeichen voneinander abzugrenzen. Das geschieht, wie beschrieben, 20 Jahre lang durch eine Bewertung, wobei gilt, dass die Auslassungspunkte für besser gehalten werden, was dazu führt, dass die Beschreibung von 1991 das Spiegelbild der Beschreibung von 1942 ist (dort war notiert worden: statt des Gedankenstrichs die Auslassungspunkte – hier heißt es: statt der Auslassungspunkte der Gedankenstrich). Mit den Amtlichen Regeln von 2006 wird die enge Verwandtschaft zwischen Auslassungspunkten und Gedankenstrich gekappt: Die Domäne, die zuvor von beiden ausgefüllt werden konnte, soll jetzt allein von den Auslassungspunkten versorgt werden. Der Gedankenstrich ist für die Markierung von Gedankenabbrüchen nicht mehr lizenziert. Ob die Neuregelung den Gedankenstrich in dieser Funktion tatsächlich aus dem Schreibusus verdrängt, bleibt abzuwarten.

## Aufgaben 9

a) In (2) ist der Sprecher/Schreiber in der Rolle des Nicht-Wissenden. Es handelt sich um eine „echte Frage“. In (1) ist der Sprecher/Schreiber in der Rolle dessen, der etwas, das er erfahren hat, nicht für möglich hält (dessen Wissen also umstrukturiert wurde) und deshalb eine „Nachfrage“ stellt. Das Ausrufezeichen markiert in (1) den mentalen Anteil des Überraschtseins/des Nicht-für-möglich-Haltens einer Information, das Fragezeichen markiert, dass der Leser/Hörer zu einer Wissenssuche aufgefordert wird, die es dem Schreiber/Sprecher erlaubt, sein Wissen neu zu organisieren.

Der Interrobang könnte für Fälle wie in (1) eingesetzt werden. Sieht man in Wikipedia nach, finden sich folgende Beispiele (Hervorhebungen im Original):

*Wie viel* hast du für diese Schuhe bezahlt?

*Du gehst mit Marie*?

Du bist mit einem *U-Boot* nach Paris gereist?

*Was* habe ich da gerade gegessen?

In allen Fällen geht es nicht um „echte Fragen“, sondern darum, mit „Nachfragen“ eine Wissenskorrektur vorzunehmen. Durch diese Art der Wissensprozessierung, nicht durch das Merkmal *Emphase*, das Wikipedia als Erklärung anführt, ist der Gebrauch des Interrobang

gekennzeichnet. Dass überraschende, korrekturbedürftige Wissensbestände mit Emphase vorgetragen werden, ist lediglich ein Effekt der zugrundeliegenden Funktion.

b) Jakob hat gelernt, dass das Fragezeichen nach Sätzen mit Fragewort steht. Was er nicht gelernt hat, ist, dass Fragewörter auch in Nebensätzen stehen können und dass diese nicht mit einem Fragezeichen markiert werden. Bezieht man den Doppelpunktgebrauch Jakobs in die Analyse mit ein, kann rückwirkend das „Drehbuch“ des Unterrichts, an dem er teilgenommen hat, geschrieben werden: Jakob hat das Fragezeichen im Zusammenhang mit eingeleiteten direkten Redezügen des Typs *Ben fragte: Wann kommt Anna?* gelernt. Daraus hat er die Merkmale Redeeinleitung – Doppelpunkt – Fragewort → Fragezeichen abstrahiert und zur generellen Schreibmaxime gemacht. Das Merkmal Indirektheit, das sich auf die gesamte Konstruktion und damit auf die Interpunktion auswirkt, bleibt ihm verschlossen. Wir sehen an Beispielen wie diesen, das keineswegs isoliert dasteht, sehr deutlich, dass die Interpunktionsdidaktik in der Grundschule intensiviert werden sollte.

c) In Kapitel 3.2 war das Fragezeichen als Klitikon ausgewiesen worden, als Zeichen also, das sich an ein Stützzeichen anlehnt. Weil für die Klitisierung nur ein slot (s. dort) zur Verfügung steht, in dem das Stützzeichen und das Klitikon Platz finden müssen, haben sich alle Klitika aufgerichtet. Historisch erprobte Zeichen mit horizontalen Linien wurden aufgegeben (Bredel 2008).

d) Das Ausrufezeichen war als Zeichen erfasst worden, das die Umstrukturierung der Handlungsplanung/des Wissens/der Konstellation markiert. Anweisungen, die mit Ausrufezeichen stehen, stehen für die Umstrukturierung der leserseitigen Handlungsplanung. Der Schreiber will den Leser dazu bringen, von seinem ursprünglichen Plan abzuweichen und den schreiberseitigen Plan umzusetzen. Das Setting Schule/Schulbuch erzeugt bereits eine spezifische leserseitige Erwartung, weshalb das Ausrufezeichen hier nicht mehr korrigierend in die Schülererwartung eingreifen muss. Es wird jedoch dann wirksam, wenn eine erwartungswidrige Anweisung gegeben wird, also etwa: *Lies nicht genau! Überfliege den Text nur!*

## Aufgaben 10

a) Die Klammern waren beschrieben worden als Zeichen, in denen sich der Schreiber *als* Schreiber zu Wort meldet (Eigenrede), die Anführungszeichen weisen den Schreiber demgegenüber als Boten für eine Äußerung aus, die nicht ihm zugerechnet werden kann (Fremdrede). Die Beispiele (1) und (2) zeigen eine Hierarchie zwischen Eigen- und Fremdrede: Ein Fremder kann nicht auf die Eigenrede zugreifen (Beispiel 2), der Schreiber *als* Schreiber bleibt demgegenüber Herr im Haus: Er kann Fremdes in die Eigenrede integrieren.

b) Reguliert werden in den §§ 89 bis 95 nicht nur die Anführungszeichen (§§ 89 und 94), sondern auch die Begleitinterpunktion, und zwar sowohl die Interpunktionsregeln für die angeführte Konstruktion (in AR: „angeführter Satz“) (§§ 91, 92) als auch die Interpunktionsregeln für die Integration der angeführten Konstruktionen in die Trägerkonstruktion (in AR: „Begleitsatz“) (§§ 90, 91, 92, 93, 95). Zusätzlich stehen die zwei Paragraphen, die sich auf die Anführungszeichen direkt beziehen nicht beieinander. Konventioneller und modalisierender Gebrauch werden nicht getrennt behandelt; um das zu

zeigen, indiziere ich die Regeln, die auf den konventionellen Gebrauch bezogen sind, mit KON, diejenigen, die auf den modalisierenden Gebrauch bezogen sind, mit MOD; ist nicht klar, ob KON oder MOD gemeint sind, steht ein Fragezeichen:

§ 89: „Mit den Anführungszeichen schließt man etwas wörtlich Wiedergegebenes [KON] ein. Das betrifft (1) wörtlich wiedergegebene Äußerungen (direkte Rede) [KON] [...] (2) wörtlich wiedergegebene Textstellen (Zitate) [KON].

§ 94: „Mit Anführungszeichen kann man Wörter oder Teile innerhalb eines Textes hervorheben und in bestimmten Fällen deutlich machen, dass man zu ihrer Verwendung Stellung nimmt, sich auf sie bezieht [?]. Das betrifft: (1) Überschriften, Werktitel [KON] [...], (2) Sprichwörter, Äußerungen und dergleichen, zu denen man kommentierende Stellung nehmen will [KON] [...], (3) Wörter oder Wortgruppen, über die man eine Aussage machen will [KON], (4) Wörter oder Wortgruppen, die man anders als sonst – etwa ironisch oder übertragen – verstanden wissen will [MOD].

Wichtig für die Konstruktion einer sachgemessenen Regelformulierung ist es zunächst, die Regeln für Anführungszeichen und die Regeln für die Begleitinterpunktion zu trennen, wobei bei der Begleitinterpunktion diejenigen für die angeführte Konstruktion und diejenige für die Trägerkonstruktion getrennt aufgeführt werden sollten.

Für die konventionellen und die modalisierenden Gebrauch unterscheiden wir zwei Fallgruppen; die Gemeinsamkeit wird in einer ersten, zusammenfassenden Einleitung kenntlich gemacht. Ein angemessenes Format könnte also wie folgt aussehen:

Mit den Anführungszeichen schließt man fremde Textteile ein. Das betrifft zwei Fallgruppen: Fallgruppe 1: Die fremden Textteile werden nur erwähnt, nicht gebraucht. Das betrifft (1) wörtlich wiedergegebene Äußerungen (direkte Rede) und Textstellen (Zitate), (2) Werktitel (*Schillers „Die Räuber“*), (3) Textteile, über die man eine Aussage trifft (*„blau“ hat vier Buchstaben*).

Fallgruppe 2: Die fremden Textteile werden zwar gebraucht, sie weichen aber vom normalen Sprachgebrauch ab. Das betrifft (1) die Übernahme von Redeweisen anderer Gruppen (*„Muschterländle“*), (2) die Verwendung von Ausdrücken für Gegenstände/Sachverhalte, für die sie normalerweise nicht verwendet werden (*die „Luft“ auf dem Mond*), (3) die Verwendung von Ausdrücken, die normalerweise nicht verwendet werden (sollten) (*die „Rasse“ der Franzosen*).

Die Einheiten der Fallgruppe 1 sind gegenüber ihrer Trägerkonstruktion formal selbständig. Die Einheiten der Fallgruppe 2 unterliegen den formalen Anforderungen ihrer Trägerkonstruktion: Sie werden so gebeugt, wie es die Trägerkonstruktion verlangt.

In einem zweiten Schritt wären dann die Begleitinterpunktionen zu regulieren. Auch hier wäre zwischen den beiden Fallgruppen zu unterscheiden. Denn wegen der Autonomie von angeführter Konstruktion und Trägerkonstruktion verhalten sich konventionell angeführte Ausdrücke anders als modalisierend angeführte Ausdrücke.

## Aufgaben 11

a) Bei dem Komma nach *war* handelt es sich um ein Satzgrenzenkomma. Es schließt den Relativsatz, beginnend mit *die gerade*, nach rechts ab (vgl. dazu S. 69ff.). Die Gesamtkonstruktion *Die Kanzlerin, die gerade ... war* bildet das erste Konjunkt der mit *und*

indizierten Koordination, *der Minister, der gerade verreisen wollte* bildet das zweite Konjunkt. Auch das Komma nach *wollte* bliebe erhalten, wenn sich ein drittes Konjunkt anschließen würde.

Dass das Komma an Stellen wie der genannten häufig fehlt, ist möglicherweise auf einen didaktischen Kunstfehler zurückzuführen: In der Schule lernt man, dass vor *und* kein Komma steht. Wird diese Regel kontextfrei gelernt, kommt es zu Fehlern wie dem gezeigten.

b) Unterschieden werden können zwei große Fallgruppen:

1. Unterordnende Konjunktionen = Konjunktionen, die Nebensätze einleiten (z. B. *als, während, bevor, nachdem*). Sie stehen stets in kommarelevanten Konstruktionen. Die Kommatierung ist aber nicht abhängig von ihnen. Wichtig ist vielmehr, dass mit ihnen Sätze eingeleitet werden, die das Satzgrenzenkomma erfordern. Bei satzwertigen Konstruktionen (S. 69ff.) steht die Arbeit am Verb im Vordergrund, nicht die Arbeit mit unterordnenden Konjunktionen. Eine am Verb ansetzende Kommadidaktik liegt mit Sutter & Lindauer (2005) vor.

2. Nebenordnende Konjunktionen = Konjunktionen, mit denen Sätze oder Satzteile verbunden werden. Kommatiert werden diejenigen, die nicht wiederholbar sind (S. 73ff.). Für den Unterricht wichtig sind deshalb die nicht-wiederholbaren, nebenordnenden Konjunktionen: *aber, sondern, doch, jedoch*.

Weil die Konjunktionen *wie* und *als* für fehlerhafte Kommatierung besonders anfällig sind, sollten sie zusätzlich in einer eigenen Unterrichtseinheit bearbeitet werden. Dabei gilt: Verbinden *wie* und *als* Satzteile, steht kein Komma (wenn es nicht aus unabhängigen Gründen ohnehin dort steht (vgl. Aufgabe 11a)); verbinden sie Sätze, steht das Komma.

c) Vor 1996 wurden Frage- und Ausrufzeichen doppelt ausgewertet: Als Markierung für den rechten Rand des direkten Redezugs und als linker Rand für die Trägerkonstruktion. Wies der direkte Redezug aus internen Gründen kein Interpunktionszeichen auf („*Du kommst morgen*“, *sagte sie*), musste der linke Rand der Trägerkonstruktion gekennzeichnet werden, also ein Komma stehen.

Nach 1996 wurde die Doppelauswertung von Frage- und Ausrufezeichen aufgegeben. Der linke Rand der Trägerkonstruktion wird jetzt einheitlich mit dem Komma markiert – ein gegenüber der vor 1996 geltenden Regel klareres Gesamtbild.

## Aufgaben 12

a) Ganz offensichtlich nehmen Kinder, die wie in *Wie heißt du?* interpungieren, die Funktion der Interpunktionszeichen sehr ernst: Das Fragezeichen wird genutzt, um die pragmatische Funktion Frage (epistemischer Rollentausch) zu indizieren, der Punkt wird genutzt, um die Konstruktion syntaktisch zu schließen. Dass die Graphotaktische Sonderbedingung (kein Punkt nach punkthaltigen Zeichen; vgl. S. 79) gilt, muss dann in einem zweiten Schritt gelernt werden. Sie wird übrigens bei Frage- und Ausrufezeichen von Kindern leichter gelernt als beim Abkürzungspunkt. Wir finden auch bei kompetenten Schreibern häufiger Formen wie <... etc.>

b) Mentrup definiert den Punkt als Satzschließungszeichen. Um Einheitlichkeit zu erzielen, will er dass alle Sätze mit dem Punkt markiert werden. Mit diesem Vorschlag stellt Mentrup das Verhältnis von System und Beschreibung auf den Kopf: Das System soll der (und zwar seiner) Beschreibung folgen, nicht die Beschreibung dem System. Dass solche Vorschläge

überhaupt gemacht werden, liegt daran, dass die Orthographie für eine Norm gehalten wird, die (fast) beliebig verändert werden kann.

Als Mentrup seinen Vorschlag an die Dudenredaktion geschickt hatte, entspann sich ein Dialog zwischen dem damaligen Dudenredakteur Drosdowski und Mentrup, den dieser anschließend wie folgt kommentierte: Drosdowski habe seinen Vorschlag zu Unrecht als „unökonomische Vermehrung der Satzzeichen“ sowie als „ausgesprochen unschön“ kritisiert. „Um Schönheit“, so Mentrups Gegenargument, sei es weniger gegangen als um „Eindeutigkeit“: „Mir geht es um die entsprechende konsequente und leicht zu behaltende generelle Regel, daß alle Sätze ihr Schlußzeichen behalten.“ (Mentrup 1983:162) Man sieht hier schön, wie wenig es der in der damaligen Diskussion um schrifttheoretische Sachlichkeit gegangen ist.

c) In beiden Fällen ist der Listenmodus (vgl. S. 79f.) angesprochen, in dem die syntaktischen Interpunktionszeichen entweder ganz fehlen oder fehlen können. Weil der Duden nicht zwischen Text- und Listenmodus trennt (bzw. diese Kategorien gar nicht einführt), muss das Fehlen der syntaktischen Zeichen im Listenmodus bei jedem Einzelzeichen neu geregelt werden.

Weil Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen zusammen als Kennzeichner des Schlusses von Ganzsätzen aufgeführt werden, braucht man zusätzlich § 69 E<sub>2</sub> („Zur Kennzeichnung eines besonderen Nachdrucks setzt man auch nach frei stehenden Zeilen ein Ausrufezeichen“) und § 70 E<sub>2</sub> („Zur Kennzeichnung einer Frage setzt man auch nach frei stehenden Zeilen, zum Beispiel nach Überschriften und Werktiteln, ein Fragezeichen [...]“), die besagen, dass die Regeln, die für den Punkt gelten, für Frage- und Ausrufezeichen nicht gelten.

Dass die Punktregel einen eigenen Paragraphen erhält, die Kommaregel und die Regeln für das Ausrufe- und das Fragezeichen als Ergänzungsregeln eingeführt sind, macht es noch schwerer als ohnehin schon, hier eine Systematik zu erkennen.

### Aufgaben 13

a) Es eignen sich Konstruktionen, bei denen bestimmte Ausdrücke einen engen oder einen weiten Skopus (Reichweite) haben können. Das Semikolon blockiert den weiten Skopus:

- (1) Die Familie betreute kleine Kinder, Katzen und Hunde.
- (2) Die Familie betreute kleine Kinder; Katzen und Hunde.

In Beispiel (1) kann *kleine* seinen Skopus auf Katzen und Hunde ausdehnen, es könnte also sein, dass gemeint ist, dass alles, was die Familie betreut, klein ist. In Satz (2) ist diese Lesart blockiert: Die Katzen und Hunde erhalten das Attribut *klein* nicht.

b) Der Gebrauch des Semikolons gilt normalerweise als fakultativ (Behrens 1989, Zifonun et al. 1997, Baudusch 2000). Folgerichtig gilt die Verwendung des Semikolons als „Willensentscheidung“ des („kultivierten und schöpferischen“) Schreibers. Dies hat zwei Konsequenzen, die dicht beisammenstehen: Zunächst kann das störrische Datum – als per definitionem nicht objektiv rekonstruierbar – ausgedeutet werden; in gleichem Zug wird es für „Stil“-Fragen verwertbar gemacht. Die (Nicht-)Verwendung des entsprechenden Phänomens im gesellschaftlichen Verkehr gilt dann – je nach Geschmack – als Index der Freiheit (Maas) oder des Kulturzerfalls (Adorno).

### Aufgabe 14

Wir finden drei Doppelpunkte.

- (1) Da das sahe Judas [...] : gereuete es ihn
- (2) Da sprach Pilatus zu ihm : Hoerest du
- (3) Und der antwortete ihm nicht auf Ein wort : also dass sich auch [...]

Zugleich finden wir eine Stelle im Text, in dem wir dem modernen Interpunktionssystem folgend, einen Doppelpunkt setzen würden:

- (4) Und sprach, Ich hab uebel gethan, [...]

Der Doppelpunkt funktioniert im vorliegenden Bibelauszug wie ein Zeigefinger. Er steht dort, wo zwei Sätze mit deiktischen Mitteln verknüpft sind. Die Beispielsätze (1) und (2) weisen das katadeiktische (vorauszeigende) Mittel *da* auf, Beispielsatz (3) das anadeiktische (zurückzeigende) Mittel *also*. Wo kein solches Mittel verwendet wird, steht auch der Doppelpunkt nicht (Beispiel 4).

Der Doppelpunkt ist also im vorliegenden historischen Beispiel noch nicht auf die Autonomie von Doppelpunktkonstruktion und -expansion angewiesen. Die Verwandtschaft mit dem heutigen Doppelpunktgebrauch zeigt sich darin, dass die deiktischen Mittel jeweils eine (pragmatische) Leerstelle öffnen, die eine Art Einbettungsrahmen für die Folge- oder die Vorgängerkonstruktion bilden.

### Aufgabe 15

Zunächst kann man untersuchen, ob die Anführungszeichen vom Kontext gedeckt sind (konventionelle Anführungszeichen) oder nicht (modalisierende Anführungszeichen) (vgl. S. 59f.). Dafür ändern wir die Trägerstruktur und sehen, ob sich auch der angeführte Ausdruck ändert. Tut er es, sind die Anführungszeichen nicht gedeckt. Es handelt sich um den modalisierenden Gebrauch (*Hier werden „frische“ Brötchen gebacken*). Bei den modalisierenden Anführungszeichen haben wir in Anlehnung an Klockow (1980) in Abhängigkeit davon, welche Systemeigenschaft berührt ist, drei Sorten unterschieden: (1) Varietät, jemand imitiert die Sprechweise anderer; (2) Applikationsvorbehalt; jemand referiert mit einem Ausdruck auf eine Entität, auf die der Ausdruck nicht passt; (3) Begriffsvorbehalt; jemand verwendet einen Ausdruck, den es nicht gibt/geben sollte. Fall (1) und (3) scheiden für die Analyse wahrscheinlich aus. Denkbar ist Fall (2) – der Schreiber hätte dann jedoch ausgedrückt, dass er sein Gebäck zwar frisch nennt, es aber nicht frisch ist (analog zu *Er hatte „frische“ Socken an*).

Gutzmann erklärt das Phänomen unter Rückgriff auf das Modell der Konversationsmaximen von Grice, hier genauer auf das von Levinson so bezeichnete I-Principle: Sag nur, was nötig ist, um deine kommunikativen Ziele zu erreichen. Weil der Leser also davon ausgehen muss, dass die Anführungszeichen hier eine kommunikative Funktion haben (die oben genannte *frische-Socken-Lesart* aber wohl ausschließen wird, weil sie in den Kontext einer Werbetafel nicht passt), deutet er die Anführungszeichen als Hervorhebung – der Satz wäre also zu lesen als: *Hier wird ganz besonders frisch gebacken* o. ä. Dass man den Umweg über Grice gehen und sogar eine von den Anführungszeichen (auch ohne Grice) indizierte Lesart unterdrücken muss, zeigt nun aber, dass es sich um eine *last-exit-Interpretation* handelt, dass diese Lesart also nur als letzter Ausweg gilt, um dem Sprecher nicht einen Fehler o. ä. unterstellen zu

müssen. Ich möchte auf der Grundlage der hier vorgelegten Argumentation dafür plädieren, die Anführungszeichen bei *Hier wird „frisch“ gebacken* tatsächlich für einen Systemfehler zu halten. Motiviert ist er möglicherweise durch eine falsche (aber durchaus naheliegende) Auslegung von §94 der AR 2006: „Mit Anführungszeichen kann man Wörter oder Teile innerhalb eines Textes hervorheben und in bestimmten Fällen deutlich machen, dass man zu ihrer Verwendung Stellung nimmt, sich auf sie bezieht.“ (Wobei ich nicht davon ausgehe, dass der „frisch“-gebacken-Schreiber die Amtlichen Regeln kennt – ich gehe aber davon aus, dass er in der Schule war.)

### Aufgabe 16

Dem Absorptionsmodell liegt die Idee zugrunde, dass sich Interpunktionszeichen auf der Grundlage *funktionaler Eigenschaften* gegenseitig aufheben/absorbieren können.

In Frage stehen die syntaktischen Interpunktionszeichen Komma, Semikolon, Doppelpunkt und Punkt. Gesagt wird im Prinzip, dass zuerst alle Konstruktionen (imaginär) syntaktisch interpungiert werden und dass beim Zusammentreffen von zwei interpungierten Konstruktionen das „schwächere“ Zeichen vom „stärkeren“ absorbiert wird (oder dass sie kontrahiert werden), wobei „Stärke“ und „Schwäche“ zirkulär definiert werden: Was entfällt, gilt als schwach, und was schwach ist, entfällt.

Der Graphotaktischen Sonderbedingung liegt die Idee zugrunde, dass das Auftreten des Punktes von den *graphetischen Eigenschaften* seiner unmittelbaren Nachbarn abhängt.

In Frage stehen alle punkthaltigen Zeichen (Ausrufezeichen, Fragezeichen, Abkürzungspunkt, Ordinalzahlenpunkt, Auslassungspunkte, Punkt)

Die Graphotaktische Sonderbedingung besagt, dass der Punkt nur dort steht, wo kein anderes punkthaltiges Zeichen steht, das die Folgemajuskel desambiguiert. Mit Absorption hat das schon deshalb nichts zu tun, weil hier Formen (nicht Funktionen) miteinander verrechnet werden. Damit verknüpft ist auch, dass die Graphotaktische Sonderbedingung nichts über die „Stärke“/„Schwäche“ von Interpunktionszeichen aussagt. Sie ist strikt auf graphetische Merkmale bezogen.