

*Karl Heinz Ramers (Siegen)*

## **Rechtschreibung und Grammatik: Überlegungen zu ihrer Funktion für die Schule<sup>1</sup>**

### **1. Thesen zum Verhältnis von Rechtschreibung, Grammatik und Schule**

Die zahlreichen Klagen über unzureichende Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse von Schulabgängern, die aus den Bereichen der Wirtschaft, Verwaltung und Universität schon seit Jahren zu hören sind, stehen in einem seltsamen Kontrast zum fast vollständigen Schweigen der Fachleute aus Schule und Universität zur Frage der Relation von Rechtschreibung und Grammatik und ihrer Funktion für den schulischen Bereich. Ohne eine Klärung dieser Frage ist aber eine erfolgversprechende Therapie für den Patienten ‚orthographischschwacher Schüler‘ nicht zu erwarten. Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag zur Aufhellung der skizzierten Problemstellung leisten.

Ausgangspunkt der Überlegungen sind die folgenden drei Thesen unter (1):

#### (1) Thesen zum Verhältnis von Rechtschreibung, Grammatik und Schule

These 1: Die Rechtschreibung ist kein willkürliches Sammelsurium orthographischer Normen, sondern spiegelt zumindest teilweise die grammatische Struktur von Texten.

These 2: Grammatisches Wissen kann den Erwerb und Erhalt orthographischen Wissens und Könnens positiv beeinflussen.

These 3: Die Systeme der Rechtschreibung und Grammatik sind Gegenstandsbereiche, die es auch unabhängig von ihren positiven Wirkungen auf die Entwicklung der entsprechenden Fertigkeiten in der Sprachverwendung wert sind, in der Schule vermittelt zu werden.

Ohne die Annahme von These 1 wäre das Lehren und Lernen orthographischer Normen ein noch mühseliges Geschäft als es dies eh schon ist. Soviel ich sehe, wird diese These auch nicht ernsthaft bestritten. Die zu klärende Frage ist nicht, ob ein Zusammenhang zwischen Rechtschreibung und Grammatik besteht, sondern vielmehr, wie er im Einzelnen beschaffen ist.

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag geht auf einen Vortrag im DGfS-Workshop „Linguistik für die Schule“ am 8. und 9.07.2005 an der Universität Mainz zurück. Ich danke den Zuhörern für ihre wertvollen Hinweise.

These 2 ist zwar mit These 1 verknüpft, aber nicht mit ihr gleichzusetzen, da in ihr nicht nur ein Zusammenhang zwischen den beiden Wissensbereichen postuliert wird, sondern darüber hinaus aus dieser Relation eine didaktische Schlussfolgerung gezogen wird. Weiter unten wird die Adäquatheit von These 2 an einigen Fallbeispielen illustriert.

These 3 pointiert die Auffassung, dass Orthographie und Grammatik auch unabhängig von ihrem etwaigen Praxisbezug unverzichtbare Gegenstände des Unterrichts bilden. So zweifelt wohl niemand an, dass Kenntnisse über die Planeten unseres Sonnensystems ein sinnvoller und notwendiger Unterrichtsgegenstand sind, auch wenn dieses Wissen für die wenigsten Schüler jemals direkt praxisrelevant werden dürfte; es ist einfach ein selbstverständlicher Teil unseres geographischen Weltwissens. Dass dies in analoger Weise auch für Grammatik und Orthographie als Teile unseres sprachlichen Wissens gilt, ist nicht in gleicher Weise öffentlich anerkannt. Dies verdeutlichen die folgenden Auszüge aus den NRW-Lehrplänen für das Fach Deutsch:

(2) a. „Deutschunterricht ist Sprachunterricht. Zu einem bewussten Umgang mit der Sprache gehört die Reflexion über die Sprache, über ihre Strukturen, Regeln und Besonderheiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Sekundarstufe I normgerecht sprechen und schreiben können. Auch dies ist für die weitere Schullaufbahn und für das Berufsleben unverzichtbar.“ (Kernlehrplan Deutsch, Gymnasium, NRW, gültig ab 1.08.05)

b. „Wissenschaftspropädeutisches Lernen und Arbeiten ist auf Sprache angewiesen und setzt entwickelte sprachliche Fähigkeiten voraus. Literatur ist von allen Künsten diejenige, die besonders eingehend und vielfältig wissenschaftlich untersucht worden ist.“ (Lehrplan Sekundarstufe II, NRW, 2001)

In (2a) wird zwar die „Reflexion über die Sprache“ als Lernziel betont, allerdings nicht, um ein entsprechendes Wissen um grammatische Strukturen aufzubauen, sondern lediglich zum Zwecke des normgerechten Sprechens und Schreibens. Das heißt, der (gelegentliche?) Blick auf sprachliche Strukturen und Regeln dient als Vehikel zum Aufbau einer Schlüsselqualifikation, der kompetenten Sprachverwendung. Darüber hinaus besitzt das erworbene explizite Wissen um das jeweilige System einer Sprache offenbar nach Maßgabe des Lehrplans keinen eigenen Wert. Im zweiten Zitat in (2b) wird diese Auffassung ebenfalls deutlich: Sprachliche Fertigkeiten bilden die Basis für ein wissenschaftliches Studium, insbesondere für die Literaturwissenschaft. Dass die Alltagssprache selbst – auf der die literarische Sprache fußt – ebenfalls wissenschaftlich untersucht wird, und zwar in der Linguistik, wird dabei geflissentlich übersehen. Das Zitat spiegelt quasi das ganze Dilemma der Beziehung zwischen Linguistik und Schule: Wenn aus dem Blickfeld gerät, dass die Untersuchung des grammatischen und

orthographischen Systems einer Sprache auf wissenschaftlicher Basis erfolgt, ist es kein Wunder, dass die entsprechenden Inhalte in der Wertigkeit in den Lehrplänen immer mehr herabgestuft werden.

Im Folgenden soll an zwei orthographischen Teilgebieten, der Groß- und Kleinschreibung und der Zeichensetzung, die Bedeutung grammatischen Wissens für die adäquate Beschreibung des orthographischen Systems des Deutschen und die Formulierung von Rechtschreibregeln illustriert werden. Auf diese Weise wird die Relevanz des Grammatikunterrichts in der Schule für einen Teilbereich der sprachlichen Kompetenz deutlich werden. Aber, wie oben betont, ist der Erwerb grammatischen Wissens auch unabhängig von dieser Kompetenzförderung sinnvoll und notwendig.

## 2. Anwendungsbereiche

### 2.1 Groß- und Kleinschreibung

In der Neuregelung der Orthographie wird die Groß- und Kleinschreibung primär durch die Paragraphen in (3) festgelegt:

(3) Regeln der Groß- und Kleinschreibung:

- a. § 55 Substantive schreibt man groß.
- b. § 57 Wörter anderer Wortarten schreibt man groß, wenn sie als Substantive gebraucht werden (= Substantivierungen).  
(vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 54 und 58)
- c. § 56 Klein schreibt man Wörter, die ihre substantivischen Merkmale eingebüßt und die Funktion anderer Wortarten übernommen haben (= Desubstantivierungen).  
(vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 57)

Welches Wissen befähigt nun die Lehrer und Schüler, diese Paragraphen korrekt anzuwenden? Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass die Regelformulierungen alle auf dem zentralen Begriff des *Substantivs* basieren. Sie sind also für den Schreiber nur verwendbar, wenn vorab geklärt wird, wann ein Wort zur Kategorie der Substantive gehört und wann nicht.

In (4) werden verschiedene formale und funktionale Kriterien für den Substantivstatus aufgelistet (vgl. Gallmann 1997 und Primus 2005):

(4) Kriterien für substantivischen Gebrauch:

- 1) Substantive (Nomina) bilden den Kern einer Nominalphrase.
- 2) Kerne von Nominalphrasen sind an folgenden formalen Merkmalen ablesbar:

- a. Artikelwort am linken Rand der NP
  - b. flektiertes Adjektiv vor dem Kern c. Kern flektiert wie ein Nomen
- 3) Funktionale Kriterien für das Vorliegen eines nominalen Kerns einer NP:
- a. NPs können als Subjekt oder Objekt fungieren.
  - b. Nominale Kerne einer NP können durch Attribute ergänzt werden.

Diese Kriterien beziehen sich alle auf Substantive innerhalb eines Textes, auf den syntaktischen Kontext, in den die Wörter eingebettet sind. Dies ist jedoch nur eine mögliche Verwendungsweise des Begriffs *Substantiv* (und allgemein des Begriffs *Wort*). In einer anderen Lesart sind Substantive Bestandteile des Lexikons einer Sprache (*Lexeme*). Auf Lexikoneinheiten ist das referenzsemantische Kriterium in (5) bezogen:

- (5) Referenzsemantische Funktion:  
 „Substantive dienen der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen. Sie besitzen in der Regel ein festes Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und sind im Numerus (Singular, Plural) und im Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) bestimmt.“ (Deutsche Rechtschreibung 2005: 55)

Die Kriterien in (4) und (5) bilden ein mögliches Instrumentarium zur Fehleranalyse im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Kütter (2003: 384) listet für diesen Bereich die Fehlerschwerpunkte in (6) auf:

- (6) Problemfelder der Groß- und Kleinschreibung:
- a. Kleinschreibung von Abstrakta: *die erinnerung, das verhältnis*
  - b. Kleinschreibung von Substantivierungen: *beim schwimmen, das versäumte*
  - c. Großschreibung infiniter Verbformen: *sie waren Einkaufen, er will Spielen*
  - d. Großschreibung vorangestellter Attribute: *das Neue Schuljahr, die Großen Ferien, das Schönste Kostüm*

Aus linguistischer Sicht ist für diese Fehler auf der Grundlage der Indikatoren in (4) und (5) folgende Diagnose möglich:

- a.: Die formalen Kriterien (insbesondere Artikelgebrauch) werden nicht beachtet. Außerdem ist die semantische Analyse der Wörter als Abstrakta offenbar ebenfalls schwierig, da diesen Gegenständlichkeit im konkreten Sinne (Zugänglichkeit für die Wahrnehmung) fehlt.
- b.: 1) Das Vorliegen formaler Kriterien (Artikel, Kasusflexion) wird ebenfalls nicht erkannt.
- 2) Die Kriterien für den Wortartstatus werden falsch gewichtet: Die Substantivierungen bilden nämlich lexikalisch gesehen Verben oder sind im Lexikon auf Verben bezogen. Dieser lexikalische Status ist aber für die orthogra-

phische Regel zweitrangig gegenüber dem Wortartgebrauch im Text. Die Schüler gehen von der falschen Kriterienhierarchie in (7a) aus und nicht von der korrekten Gewichtung (7b):

- (7) a. Wortart im Lexikon > Wortartgebrauch  
 b. Wortartgebrauch > Wortart im Lexikon

c.: In diesem Fall wird quasi in Umkehrung des gerade betrachteten Fehlers die falsche Generalisierung vorgenommen, dass Infinitivformen *immer* substantivierte Verben bilden.

d.: Für diese Fehlergruppe sind zwei verschiedene Deutungen möglich:

1) Die Artikelprobe wird falsch angewendet: Die Schüler gehen davon aus, dass das dem Artikel *unmittelbar* folgende Wort ein Substantiv ist. Sie berücksichtigen nicht die gesamte Struktur der Nominalphrase; auf diesen Punkt komme ich weiter unten zurück.

2) Die betroffene Wortgruppe wird fälschlicherweise als feste Nominationseinheit aus ‚Adjektiv + Nomen‘ interpretiert, in der auch das Adjektiv groß zu schreiben ist (nach dem Muster *der Goldene Schnitt, der Heilige Vater, der Erste Mai*).<sup>2</sup> Dass im Bereich der festen Nominationseinheiten eine große Unsicherheit (bzw., positiv ausgedrückt, Variabilität) herrscht, illustriert folgendes Beispiel aus einem Zeitungsartikel:

- (8) Die „Großen Ferien“ bieten nach Ansicht der Schulministerin Barbara Sommer (CDU) den Kindern auch die beste Gelegenheit Bücher zu lesen. (Kölner Stadt-Anzeiger 7.07.2005)

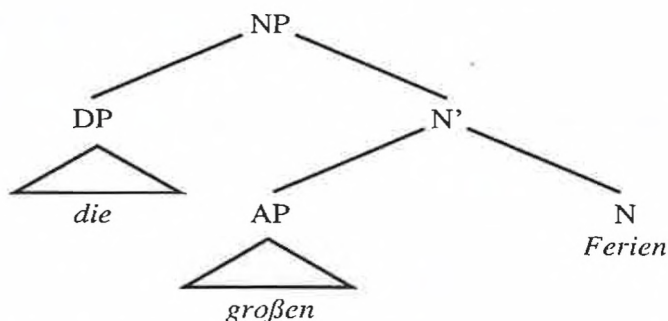
Laut Duden (2004) ist die orthographisch korrekte Form „große Ferien“, mit kleingeschriebenem Adjektiv. Die Anführungszeichen im Zeitungsartikel markieren allerdings zusätzlich, dass der Schreiber diese Wortgruppe als feste Nominationseinheit für einen ganz bestimmten Ferientyp verstanden wissen will. Er folgt hier lediglich einer allgemeinen Tendenz zur Großschreibung solcher festen Fügungen im Schreibgebrauch; und nichts anderes praktizieren auch die Schüler, wenn sie „Fehler“ des Typs (6d) produzieren.

Die erste Fehlerdeutung *falsche Anwendung der Artikelprobe* ist allerdings auch durchaus plausibel, da dieser Test zur Ermittlung des substantivischen Gebrauchs seine Tücken hat. Der Artikel weist zwar auf das Vorhandensein einer

<sup>2</sup> In der Neuregelung ist die Großschreibung der Adjektive nur für verschiedene Teilgruppen von festen Nominationseinheiten vorgesehen, aber nicht für alle (vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 67, § 63 und 64).

Nominalphrase hin, er markiert aber nicht eindeutig den Kern der Nominalphrase, was der Fehlertyp (6d) deutlich macht. Um diesen Kern zu finden, muss der Schreiber (und Leser) die Struktur der gesamten Nominalphrase berücksichtigen. Das Resultat einer syntaktischen Analyse der NP *die großen Ferien* (im generativen Rahmen) ist im Baumdiagramm (9) dargestellt:<sup>3</sup>

(9) Struktur der Nominalphrase *die großen Ferien*:



Entscheidend ist für Lehrer und Schüler nicht, dass ihre Analyse zu einer Struktur wie (9) führt. Für die korrekte Handhabung des Kriteriums (4,1) ist es aber erforderlich, dass sie *Ferien* – und nicht etwa *die* oder *großen* – als Kopf der Nominalphrase identifizieren können. Zu dieser Identifikation sind wiederum andere Kriterien (Flexionseigenschaften, Weglassbarkeit) erforderlich.

Ein weiteres Problem der Artikelprobe besteht darin, dass Artikel, Demonstrativ- und Relativpronomen in ihrer Form übereinstimmen. Dies illustriert das Satzpaar in (10):

- (10) a. Das Spielen macht uns Spaß.  
b. Das spielen wir am liebsten.

Eine Entscheidung darüber, ob *das* als Artikel oder Demonstrativpronomen fungiert, kann in den Sätzen in (10) nicht lokal, sondern nur unter Berücksichtigung der Satzstruktur getroffen werden.<sup>4</sup> Erst das dritte Wort disambiguiert jeweils die Strukturoptionen: In (10a) erzwingt das Vorkommen der finiten

<sup>3</sup> In (9) ist – in Anlehnung an Linke/Nussbaumer/Portmann (2004) – nur eine mögliche Struktur der NP dargestellt. Alternativen im Rahmen der DP-Analyse lasse ich unberücksichtigt.

<sup>4</sup> Dies gilt übrigens auch für die gesprochenen Versionen, weil im Regelfall kein Akzentunterschied für beide Satzanfänge besteht.

Verbform *macht* die Analyse von *spielen* als nominalisierter Infinitiv, was wiederum zur Artikellesart von *das* führt. In (10b) dagegen signalisiert das Pronomen *wir*, dass *spielen* ein finites Verb in Zweitposition bildet.

Die Betrachtung der Fälle (9) und (10) zwingt zu dem Schluss, dass die Artikelprobe nur als *strukturabhängige* Regel zur Identifikation eines Substantivs und damit zur Entscheidung über die Großschreibung dienlich ist. Sowohl die syntaktische Struktur der NP als auch des ganzen Satzes sind relevant und nicht allein das bloße Faktum des Vorhandenseins einer Artikelform.

Die formalen und funktionalen Kriterien für substantivischen Gebrauch in (4) stehen nicht immer in Einklang mit dem referenzsemantischen Kriterium (5). Dies zeigen eine Reihe adverbialer Wendungen, die von der Neuregelung der Substantivgroßschreibung betroffen sind (vgl. die Gegenüberstellung in 11):<sup>5</sup>

(11) Kritische Änderungen in der Neuregelung:

<i>alt</i>	<i>neu</i>
im allgemeinen	im Allgemeinen
im besonderen	im Besonderen
im einzelnen	im Einzelnen
nicht im geringsten	nicht im Geringsten
im großen und ganzen	im Großen und Ganzen
(sich) im klaren (sein)	(sich) im Klaren (sein)
auf dem laufenden (sein)	auf dem Laufenden (sein)
im wesentlichen	im Wesentlichen
des langen und breiten	des Langen und Breiten
des näheren	des Näheren
des öfteren	des Öfteren
des weiteren	des Weiteren

Eine Überprüfung der Kriterien (4) und (5) für das Beispiel *im Allgemeinen* ergibt folgendes Resultat:

(12) a. Artikelwort: <i>im</i>	ja (aber: ? <i>in dem Allgemeinen</i> )
b. flektiertes Adjektiv:	nein (vgl. ? <i>im verbindlichen Allgemeinen</i> )
c. Kern flektiert wie ein Nomen:	ja ( <i>Allgemeinen</i> )
d. Gebrauch als Subjekt o. Objekt:	nein
e. Attribuierung:	nein
f. Benennungsfunktion:	nein

<sup>5</sup> Die Schreibung dieser adverbialen Wendungen wird in Munske (1995) ausführlich diskutiert.

Wie die Gegenüberstellung in (12) zeigt, treffen zwei formale Kriterien für substantivischen Gebrauch zu, eines nicht. Ein Artikelwort ist allerdings nur in der Verschmelzung mit der vorangehenden Präposition möglich und nicht in isolierter Form. Die funktionalen und das referenzsemantische Kriterium führen dagegen zu dem negativen Ergebnis, dass kein Substantiv vorliegt.

Dass es problematisch ist, von der syntaktischen Funktion der ganzen Wortgruppe auf den Wortartstatus ihres Kerns zu schließen, zeigt Gallmann (1997: 231f.) anhand der so genannten Adverbprobe: Kann eine Wortgruppe in Adverbialfunktion durch ein einzelnes Adverb ersetzt werden, so ist ihr Kern ein Nicht-Nomen. Die Beispiele in (13) illustrieren diese Ersetzungsprobe:

- (13) a. Die Arbeiten sind *im Allgemeinen* nicht schlecht geraten.  
 b. Die Arbeiten sind *insgesamt* nicht schlecht geraten.  
 c. Die Arbeiten sind *in der Regel* nicht schlecht geraten.

Die Wortgruppe *im Allgemeinen* in (13a) ist durch das einzelne Adverb *insgesamt* ersetzbar, das – *cum grano salis* – den gleichen Bedeutungsgehalt wiedergibt. Aber, wie (13c) zeigt, ist die Gruppe auch ersetzbar durch eine Präpositionalphrase, die eindeutig das Substantiv *Regel* enthält. Das heißt, in diesem Fall führt die Adverbprobe zu widersprüchlichen Resultaten; sie ist kein zuverlässiges Instrument zur Bestimmung der Wortart. Das funktionale Kriterium (4.3a) ist offenbar nur in eine Richtung hin sinnvoll anwendbar: Wenn eine Konstituente als Subjekt oder Objekt fungiert, dann bildet sie eine NP mit einem Nomen als Kern.<sup>6</sup> Es gilt aber nicht umgekehrt: Wenn eine Konstituente als adverbial fungiert, dann ist ihr Kern kein Nomen

U.a. die Unzuverlässigkeit der funktionalen Kriterien, aber auch des referenzsemantischen Kriteriums, haben die Reformer dazu bewogen, den formalen Kriterien in der Neuregelung der Substantivgroßschreibung einen Vorrang einzuräumen (vgl. zur näheren Begründung Gallmann 1997).<sup>7</sup> Allerdings war die Reform nicht völlig konsequent: Für eine kleine Gruppe von ‚Präposition + Adjektiv‘ wurde Kleinschreibung des Adjektivs festgelegt (vgl. Deutsche Rechtschreibung 1996: 76, § 58,(3)), obwohl es eine kasusbestimmte Flexionsform bildet und daher als substantiviert angesehen werden müsste. Als Begründung

<sup>6</sup> Allerdings ist auch diese Anwendung des funktionalen Kriteriums noch einzuschränken: Ausnahmen sind zumindest Satzsubjekte und -objekte sowie Pronomina, wenn letztere nicht als Teilklasse der Nomina betrachtet werden.

<sup>7</sup> Möglicherweise hat man aber auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, indem man die formalen Gesichtspunkte zur alleinigen Richtschnur der orthographischen Normierung gemacht hat (vgl. zu dieser These Munske 1995 und 1997).

für die Kleinschreibung dient in diesen Fällen der fehlende Artikel.<sup>8</sup> In einer Modifikation der ursprünglichen Fassung der Neuregelung von 2004 wird für diese Gruppe von Wörtern neben der Kleinschreibung konsequenterweise auch die Großschreibung zugelassen:

- (14) von neuem/Neuem, von weitem/Weitem, bis auf weiteres/Weiteres, ohne weiteres/Weiteres, seit längerem /Längerem, binnen kurzem/Kurzem (vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 62, § 58, (3.2))

Aus der Diskussion zur Groß- und Kleinschreibung kann folgendes Fazit gezogen werden:

Die Identifikation von Substantiven in Texten und – damit einhergehend – das Erlernen der entsprechenden orthographischen Regeln erfordert vom Lehrer und Schüler eine Einsicht in die syntaktische Struktur von Phrasen und Sätzen.

## 2.2. Interpunktion: Kommasetzung

Als zweiten orthographischen Bereich, der stark verzahnt ist mit der syntaktischen Komponente einer Grammatik, wähle ich die Kommasetzung als Teil der Interpunktion aus.

Die Funktionen der Kommatierung, welche die Basis der einzelnen Kommaeregeln bilden, sind in (15) aufgelistet:<sup>9</sup>

- (15) Funktionen der Kommatierung:
- a. koordinative Funktion (einfaches Komma)
  - b. demarkative Funktion (paariges Komma):
    - 1) Markierung subordinierter Sätze, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen
    - 2) Markierung von Herausstellungen

Das Komma in koordinativer Funktion verknüpft gleichrangige Sätze, Wortgruppen oder Einzelwörter (wenn eine koordinierende Konjunktion wie *und*, *oder* usw. fehlt). Das demarkative Komma grenzt dagegen nicht-gleichrangige Konstituenten eines (komplexen) Satzes voneinander ab.

Legt man diese beiden Funktionen zugrunde, ergeben sich folgende Problemfelder der Kommatierung (vgl. 16):

<sup>8</sup> Gallmann (1997: 237) kritisiert übrigens diese Inkonsequenz selbst.

<sup>9</sup> Zur genauen Erläuterung der einzelnen Funktionen verweise ich auf Ramers (2005a und b).

- (16) a. Vermischung der koordinativen und demarkativen Funktion  
b. Erkennen von Satzstrukturen  
c. Erkennen von Herausstellungsstrukturen

Ein Beispiel für das Problem (16a) illustriert folgender komplexer Satz aus einem Kommaeinsetzungstest, den ich an der Uni Wuppertal durchgeführt habe:<sup>10</sup>

- (17) Sie verweisen dazu auf die sogenannten Konvergenzkriterien, die alle Teilnehmerstaaten an der gemeinsamen Währung erfüllen müssen **und** sie heben hervor, dass diese Kriterien in einem Stabilitätspakt überwacht werden. (Adolphs 1997: 111-114)

Von 39 Studierenden setzten 18 kein Komma vor *und*. Das Komma ist aber obligatorisch, weil es den Relativsatz vom folgenden Hauptsatz trennt. Der Fehler kommt zustande, weil **offenbar** angenommen wird, dass die Konjunktion *und* das Komma ersetzt. **Koordinierende** Konjunktionen stehen aber nur als Alternative zum Komma in der Funktion (15a), nicht jedoch in der Funktion (15b). Dieser Sachverhalt kann durch eine Präferenzregel wie (18) beschrieben werden:

- (18) Hierarchie der Kommaeregeln: paariges Komma > einfaches Komma  
Eine koordinierende Konjunktion kann ein paariges Komma nicht ersetzen.

Die Faustregel ‚vor *und* steht kein Komma‘ wird hier in unzulässiger Weise verallgemeinert. Das bedeutet für die Schule, dass es nicht ausreicht, isolierte Kommaeregeln zu lehren, sondern dass den Schülern ein Gesamtsystem der Kommatauerung vermittelt werden muss.

Das Problemfeld (16b) (Erkennen von Satzstrukturen) wird in den Kommafehlern unter (19) deutlich:

- (19) a. Mit der Zusammenführung von „*Predicate Frames*“ und die [!] Besetzung der Argumentstellen, ergeben sich die „*Predications*“.  
(Hauptseminararbeit, Uni Wuppertal, 29.09.2004)  
b. Trotz aller Ansätze zu einer festen strukturellen Verbindung der präpositiven kongruierenden Bestandteile der Substantivgruppe, können sowohl die flektierten als auch die kurzen adjektivischen Attributformen (im Nom. Sg.) vor- wie auch nachgestellt werden. (Hauptseminararbeit, Uni Wuppertal, 29.09.2004)  
c. Durch das zum Ausdruck gebrachte Verständnis gegenüber Wortkürzungen, grenzt er sich darüber hinaus von manch einem Zeitgenossen ab.  
(Magisterarbeit Linguistik, Uni Wuppertal, Januar 2005)

<sup>10</sup> Zu Details des Testaufbaus vgl. Ramers (2005a).

Alle Fehler sind vom gleichen Typ: Eine umfangreiche Präpositionalphrase am Satzanfang wird vom Rest des Satzes durch ein Komma **abgegrenzt**. Das demarkative Komma ist aber in dieser Position nur nach **satzwertigen** Ausdrücken normgerecht (vgl. 20):

- (20) a. Wenn wir die **Argumentstellen** besetzen, ergeben sich die „*Predications*“.  
 b. Obwohl es **Ansätze zu einer festen strukturellen Verbindung** gibt, können die adjektivischen Attributformen vor- wie auch nachgestellt werden.  
 c. Um Wortkürzungen besser zu verstehen, analysiert der Linguist ihr **Vorkommen in Tageszeitungen**.

Die Beispiele in (20) unterscheiden sich von denen in (19) durch die **Satzwertigkeit** der vorangestellten (topikalisierten) Konstituente. *Satzwertigkeit* setzt das Vorhandensein einer prädikativen Struktur mit einem Verb voraus. In (20a und b) liegt jeweils ein topikalisierter finiter Satz vor – mit den finiten Verformen *besetzen* und *gibt* –, in (20c) dagegen ein *infinitiver* Satz mit der infiniten Verbform *zu verstehen*. In letzterem Fall ist nach der Neuregelung das Komma nicht mehr obligatorisch (vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 77f., § 76). Für diese Änderung kann der Merksatz (21) formuliert werden:

- (21) Merksatz: Das paarige Komma ist nur noch obligatorisch zur Demarkation eines finiten Nebensatzes oder – grundsätzlich – bei Herausstellungen.

Der zweite Punkt des Merksatzes berührt das obligatorische Komma bei **Herausstellungen** und damit Problemfeld (16c): Welche Kriterien ermöglichen die Identifikation von Herausstellungsstrukturen?<sup>11</sup> In einem Deutsch-Buch für die Oberstufe werden folgende Kriterien vorgeschlagen:

- (22) Regel für herausgestellte Infinitiv- und Partizipialgruppen:  
 „In diesen beiden Gruppen [Infinitiv- und Partizipialgruppen; H.R.] muss man nur noch ein Komma setzen,  
 • wenn sie zwischen Subjekt und Prädikat treten  
 • wenn sie angekündigt werden oder nachträglich darauf Bezug genommen wird  
 • wenn die Partizipgruppe nachgestellt wird“. (Deutsch in der Oberstufe: 86)

<sup>11</sup> Die Angaben im orthographischen Regeltext zu Herausstellungen (Zusätzen oder Nachträgen) sind übrigens äußerst dürftig und helfen zur Beantwortung dieser Frage kaum weiter (vgl. Deutsche Rechtschreibung (2005: 78-81, §77 und 78) und die Diskussion in Ramers 2005b).

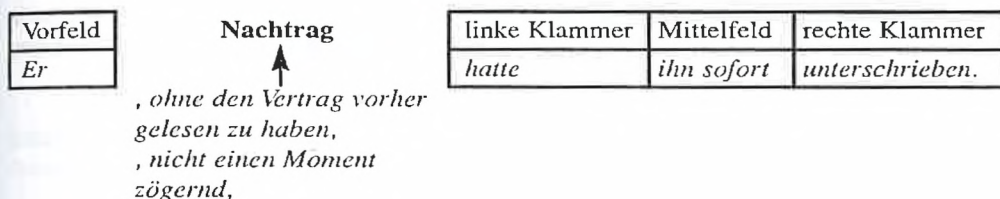
Das erste Kriterium ist nur für einige Herausstellungen am Satzanfang brauchbar, aber nicht für alle (vgl. 23):

- (23) a. Er, ohne den Vertrag vorher gelesen zu haben, hatte ihn sofort unterschrieben.
- b. Energisch, um keinen Zweifel an seiner Entschlossenheit aufkommen zu lassen, schlug er auf den Tisch.
- c. Einen solchen Vorschlag, um noch einmal auf das Gespräch von gestern zurückzukommen, habe ich noch nie gehört.

In (23a) steht die Infinitivgruppe zwar zwischen dem Subjekt *er* und dem Prädikat *hatte* — *unterschrieben*, in (23b) und (23c) gehen der herausgestellten Gruppe aber Konstituenten in anderer syntaktischer Funktion voran: Im zweiten Beispiel bildet *energisch* ein Modaladverbial, im dritten *einen solchen Vorschlag* ein Akkusativobjekt. Mit anderen Worten, die syntaktische Funktion der Elemente am Satzanfang ist irrelevant für die Identifikation der folgende Infinitiv- oder Partizipialgruppe als Herausstellung. Entscheidend ist vielmehr, ob die Gruppe einen Teil des topologischen Satzrahmens (Satzbauplans) bildet oder nicht.

Ein geeignetes Instrumentarium zur Erfassung der topologischen Satzstruktur bildet das so genannte Stellungsfeldermodell, das in verschiedenen Varianten auf das Deutsche angewandt wurde (vgl. z.B. Höhle 1986, Wöllstein-Leisten u.a. 1997 und Ramers 2005c). In (24) ist die Herausstellung (der *Nachtrag* in der Terminologie der Neuregelung) im Modell von Wöllstein-Leisten u.a. (1997) dargestellt:

(24) Nachträge im topologischen Feldermodell:



Die Infinitivgruppe bzw. Partizipgruppe findet in keinem Feld des topologischen Satzrahmens einen Platz, sie sprengt quasi diesen Rahmen. Genau in dieser Konstellation sind Kommata zur Abgrenzung zwischen Herausstellung und Restsatz obligatorisch.

Auch die zweite Subregel in (22) ist im Stellungsfeldermodell adäquat darstellbar. Als Illustrationsbeispiel diene das Satzpaar in (25):

- (25) a. Automechaniker zu werden (,) ist sein größter Wunsch.  
 b. Automechaniker zu werden, *das* ist sein größter Wunsch.

In (25a) ist das Komma optional,<sup>12</sup> weil die Infinitivgruppe nicht herausgestellt ist. Sie besetzt vielmehr das Vorfeld. In (25b) ist das Komma dagegen obligatorisch, da der hinweisende Ausdruck *das* im Vorfeld steht und die Infinitivgruppe nach links herausgestellt ist.<sup>13</sup> Diese Art der Herausstellung wird als *Linksversetzung* bezeichnet.<sup>14</sup> Im Stellungsfeldermodell ist die unterschiedliche Topologie der beiden Sätze wie in (26) darstellbar:

- (26) linksversetzte Konstituenten im topologischen Feldermodell (vgl. Wöllstein-Leisten 1997: 56):

Vor-Vorfeld	Vorfeld	l. Kl.	Mittelfeld	r. Kl.
	Automechaniker zu werden (,)	ist	sein größter Wunsch.	
Automechaniker zu werden,	das	ist	sein größter Wunsch.	

Das Vor-Vorfeld zählt nicht zum eigentlichen Satzrahmen (wie Vorfeld und Mittelfeld); daher bilden die Konstituenten, die es besetzen, Herausstellungen. Das Komma ist entsprechend obligatorisch.

Anstelle der ungenauen Faustregeln<sup>15</sup> aus dem Oberstufenschulbuch in (22) kann unter Verwendung des Stellungsfeldermodells die Regel (27) formuliert werden:

- (27) Regel für herausgestellte Infinitiv- und Partizipialgruppen:  
 Nur herausgestellte Infinitiv- und Partizipgruppen werden obligatorisch mit Kommata vom Kernsatz abgegrenzt. Herausgestellt sind Konstituenten, die keinen Teil des topologischen Satzrahmens bilden.

<sup>12</sup> Vgl. den entsprechende § 76 des amtlichen Regelwerks (Deutsche Rechtschreibung 2005: 77f.).

<sup>13</sup> Im Regelwerk ist dieser Fall in § 77, (5) erfasst (vgl. Deutsche Rechtschreibung 2005: 80).

<sup>14</sup> Zu diesem und anderen Typen der Herausstellung vgl. Altmann (1981).

<sup>15</sup> Zur Interpretation der dritten Faustregel in (21) im topologischen Rahmen vgl. Ramers (2005b).

Das topologische Modell bildet folglich eine mögliche Basis der präzisen Interpretation von Kommaregeln. Es ermöglicht die Rekonstruktion eines Teils der syntaktischen Grundlagen der Kommatierung.

Stellungsfeldermodelle sind anschaulich und aufgrund ihrer einfachen Struktur auch im Unterricht gut einsetzbar.<sup>16</sup> Es ist daher sinnvoll, sie für die schulische (und universitäre) Vermittlung orthographischer und syntaktischer Gesetzmäßigkeiten zu nutzen.

### 3. Fazit

Die grammatische Fundierung der Orthographie wurde an zwei Teilbereichen überprüft, der Groß- und Kleinschreibung und der Kommasetzung. Aus den Analysen können zwei für den Schulunterricht relevante Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Das Erlernen der Groß- und Kleinschreibung erfordert eine Einsicht in die syntaktische Struktur von Phrasen und Sätzen. Auf Einzelwörter bezogene Regeln sind dagegen ineffizient und führen in einer Reihe von Fällen zu falschen Schreibungen.
- Die regelgerechte Kommasetzung erfordert zumindest die Fähigkeit zu folgenden grammatischen Differenzierungen:  
(a) gleichrangig – subordiniert,<sup>17</sup> (b) finit – infinit, (c) satzwertig – nicht-satzwertig, (d) herausgestellt – nicht-herausgestellt

Dies bedeutet für den schulischen Bereich, dass grammatisches Wissen nicht nur eine quasi propädeutische Funktion für Fähigkeiten wie Textverständnis und kommunikative Kompetenz erfüllt, sondern eine essentielle Basis für die Beherrschung der deutschen Orthographie darstellt. Daher sollten Orthographie- und Grammatikunterricht stärker miteinander verbunden werden und beide auch in höheren Klassen ein größeres Gewicht haben.

### Literatur

- Adolphs, Ulrich (1997): *Der neue Rechtschreib-Trainer. Ein Selbstlernkurs zur neuen deutschen Rechtschreibung*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Altmann, Hans (1981): *Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 106).

<sup>16</sup> Den Einsatz eines topologischer Modells im vergleichenden Fremdsprachenunterricht schlagen Zepter/Wöllstein (2005) vor.

<sup>17</sup> Diese Unterscheidung ist vor allem für die im vorliegenden Beitrag nicht diskutierte Kommasetzung bei Adjektivreihungen relevant.

- Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung (2005). Tübingen: Narr.
- Deutsch in der Oberstufe (1998). Paderborn: Schöningh.
- Duden. Die deutsche Rechtschreibung (<sup>2</sup>2004). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Gallmann, Peter (1997): Konzepte der Nominalität. In: Augst, G./Blüml, K./Nerius, D./Sitta, H. (Hg.): *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie: Begründung und Kritik*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 179), 209-241.
- Höhle, Tilman N. (1986): Der Begriff „Mittelfeld“. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Weiss, W. u.a. (Hg.): *Akten des VII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft Bd. 3*. Tübingen: Niemeyer, 329-340.
- Kütter, Hartmut (2003): Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U. u.a. (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn u.a.: Schöningh (= UTB 8235), 380-391.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (<sup>2</sup>2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 121).
- Munske, Horst Haider (1995): Zur Verteidigung der deutschen Orthographie: die Groß- und Kleinschreibung. In: *Sprachwissenschaft* 20, 278-322.
- Munske, Horst Haider (1997): Über den Sinn der Großschreibung – ein Alternativvorschlag zur Neuregelung. In: Augst, G./Blüml, K./Nerius, D./Sitta, H. (Hg.): *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie: Begründung und Kritik*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 179), 397-417.
- Primus, Beatrice (1993): Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. In: *Didaktik Deutsch* 21, 244-263.
- Primus, Beatrice (2005): Rechtschreibung aus grammatischer Perspektive. Vortrag: Universität zu Köln, 1.06.2005.
- Ramers, Karl Heinz (2005a): Funktionen der Kommatierung. In: *Didaktik Deutsch* 18: 47-66.
- Ramers, Karl Heinz (2005b): Das Komma bei Zusätzen oder Nachträgen. Ms. [erscheint in der Zeitschrift *Muttersprache*].
- Ramers, Karl Heinz (2005c): Topologische Felder: Nominalphrase und Satz im Deutschen. Ms. [erscheint in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* (2006) 25,1].
- Wöllstein-Leisten, Angelika u.a. (1997): *Deutsche Satzstruktur: Grundlagen der syntaktischen Analyse*. Tübingen: Stauffenburg.
- Zepter, Alex/ Wöllstein, Angelika (2005): *Sprachstrukturen vergleichen im (Fremd-) Sprachenunterricht. Thesenpapier Workshop „Linguistik für die Schule“ Universität Mainz* 8. u. 9. 7. 2005.
- <http://www.ritterbach-interaktiv.de/verlag/schulwelt/> [Lehrpläne NRW]