

Universität Hamburg
Wintersemester 2017/2018
Seminar: Syntax und Textlinguistik in der Schule
(LV-Nr. 52-146)
Dozentin: Melitta Gillmann, Ulrike Lohner

Verbzentrierte Kommadidaktik

Theorie und Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung des Satzgrenzenkommas
mit Hilfe des Topologischen Feldermodells

Linda Sichone
linda_sichone@yahoo.de
5. Semester MA
Lehramt der Primar- und
Sekundarstufe
(Deutsch/Geschichte)

Deniz Mercan
denizmercan@live.com
7. Semester BA
Lehramt Gymnasium
(Deutsch / Geographie)

Esther Wagener
wagneresther@web.de
1.Semester MA
Lehramt Gymnasium
(Deutsch / Geschichte)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Die Didaktisierung des Satzgrenzenkommas	1
2.1 Problematik – Kommasetzung als Hauptfehlerquelle	1
2.2 Traditionelle Kommadidaktik.....	3
2.3 Neue Kommadidaktik.....	4
3 Das Topologische Feldermodell	7
3.1 Topologisches Feldermodell und Satzgrenzenkomma	7
3.2 Haupt- und Nebensätze erkennen	11
3.3 Problematik – überflüssige Kommas	13
4 Rezeptionsorientierter Ansatz.....	14
5 Didaktische Kommentare zu den Unterrichtsmaterialien	16
5.1 Vernetzung von rezeptions- und produktionsorientierter Kommadidaktik	16
5.2 Bildungsstandards und Anforderungsbereiche	16
5.3 Erläuterungen der Unterrichtsmaterialien.....	17
5.3.1 Einführung	17
5.3.2 Wissenserwerb	18
5.3.3 Transfer	21
6 Fazit	23
7 Literaturverzeichnis	24

1 Einleitung

Die Kommasetzung gehört noch bei Erwachsenen zu den Hauptfehlerquellen der Orthografie. Vielerorts hört man, Kommas würden *nach Gefühl* gesetzt. Allerdings handelt es sich bei der deutschen Kommasetzung um ein System, das sehr logisch nach klaren Regeln erfolgt. Auf sein Gefühl zu vertrauen, ist hier nicht zielführend. Die Ursachen für die Unsicherheit scheinen bei genauerer Betrachtung auch in der traditionellen Kommadidaktik zu liegen. Im Zuge dieser Arbeit wurde deshalb Unterrichtsmaterial entwickelt, das sich an neueren Erkenntnissen der linguistischen Fachwissenschaft und -didaktik orientiert. Dabei bildet das Verb den Ausgangspunkt, um den Schülerinnen und Schülern (SuS) die Systematik der Kommasetzung näher zu bringen. Kerngedanke dieser Arbeit ist es, im Sinne einer verbzentrierten Kommadidaktik Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das den SuS einen Einblick in diese Systematik gewährt. Die folgenden Ausführungen liefern den theoretischen Unterbau, der bei der Entwicklung des Unterrichtsmaterials zugrunde liegt.

Im Folgenden wird zunächst ein Einblick in die bestehende Problematik (Kap. 2.1) gewährt. Anschließend wird ein Überblick über die herkömmliche Kommadidaktik, auf die auch aktuell im Deutschunterricht noch zurückgegriffen wird, gegeben und diese mit den bestehenden Schwierigkeiten in Zusammenhang gebracht (Kap. 2.2). Im folgenden Kapitel geht es um das Aufzeigen von Alternativen und um neuere Ansätze der Kommadidaktik, die letztendlich die Basis der Unterrichtsmaterialien bilden (Kap. 2.3). Kapitel 4 und 5 stellen die didaktischen Konzepte vor, auf denen die Materialien beruhen. Hier sind das Topologische Feldermodell (BREDEL 2015b) sowie der rezeptionsorientierte Ansatz (BREDEL 2015a: 143 ff) zu nennen. Schließlich werden die Unterrichtsmaterialien in ihrer didaktischen Konzeption kommentiert und erläutert. Im Anhang befinden sich die vollständigen Materialien, die für den Einsatz in der Sekundarstufe I entwickelt wurden.

2 Die Didaktisierung des Satzgrenzenkommas

2.1 Problematik – Kommasetzung als Hauptfehlerquelle

Die Kommasetzung stellt (neben der Groß- und Kleinschreibung) eine der Hauptfehlerquellen dar. BREDEL/HLEBEC (2015) verweisen auf eine größer angelegte Untersuchung von Abiturarbeiten, der zufolge 46% aller Fehler Interpunktionsfehler waren, darunter 90% Kom-

mafehler(vgl. PIßNACK/SCHÜBEL (2015), zit. n. BREDEL/HELBEC 2015: 36). Der Kommagebrauch scheint für viele SuS, wie eingangs erwähnt, ein anspruchsvolles Feld zu sein. Es sind drei Kommafunktionen zu differenzieren (vgl. BREDEL 2011:68-78). Das koordinierende Komma hat eine Aufzählungsfunktion

(1) *Saft, Wasser und Kaffee.*

Daneben gibt es das Herausstellungskomma

(2) *Ach, Welch ein Ärger!*

und schließlich das Satzgrenzenkomma,

(3) *Ben weiß, dass Anna in Rom ist.*

das syntaktische Einheiten untergliedert (vgl. BREDEL 2015: 135).

Während die Kommasetzung beim koordinierenden Komma und dem Herausstellungskomma verständlich zu sein scheint, bereitet insbesondere das Satzgrenzenkomma Schwierigkeiten (vgl. BREDEL 2015a: 135). Dies legt auch die von BREDEL/HELBEC (2015: 36) zitierte Untersuchung nahe, denn 60% der Kommafehler betrafen das Satzgrenzenkomma. Aufgrund dieser spezifischen Problematik haben wir uns bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien thematisch auf die Didaktisierung des Satzgrenzenkommas fokussiert. BREDEL (2015a: 138) zufolge fehlen (Satzgrenzen-)Kommas bei vorangestellten Nebensätzen

(4) *Da ich ein kontaktfreudiger Mensch bin, freue ich mich auf die neue Aufgabe.*
häufiger als bei nachgestellten:

(5) *Ich freue mich auf die neue Aufgabe, weil ich ein kontaktfreudiger Mensch bin.*

Ebenso scheinen Infinitivkonstruktionen besonders fehleranfällig zu sein

(6) *Es freut mich, dich kennenzulernen.*

Auch zeigt sich, dass das schließende Komma bei eingeschobenen, satzwertigen Einheiten häufiger als das öffnende fehlt. Schließlich sind Relativsätze fehleranfälliger als konjunkional eingeleitete Nebensätze. Eine weitere Schwierigkeit stellen zu häufig gesetzte Kommas dar. Dies betrifft vor allem überflüssig gesetzte Kommas beim langen Vorfeld

(7) **Angesichts der größer werdenden Zahl von lernschwachen Schülern, ist die Aufgabe der Schule...*

sowie in *als/wie*-Konstruktionen

(8) *Sie sieht aus wie ihre Schwester;*

(9) **Mach es so, wie du es für richtig hältst.* (vgl. BREDEL/HLEBEC 2015: 36).

2.2 Traditionelle Kommadidaktik

Die Befunde dieser Fehleranalyse sind darauf zurückzuführen, wie der Kommagebrauch den SuS überwiegend vermittelt wird. Bei der traditionellen Kommadidaktik handelt es sich um eine „einseitig an der Nebensatzeinleitenden Konjunktion orientierte[n]“ (BREDEL 2015a: 138) Vorgehensweise. Dabei wird fälschlicherweise die Konjunktion selbst als Kommaauslöser identifiziert. Dies hat die negative Auswirkung, dass die Kommasicherheit sinkt, sobald kein Signalwort vorhanden bzw. erkennbar ist (vgl. BREDEL 2015a: 138 f.). Dies ist es beispielsweise der Fall, wenn Nebensätze vorangestellt werden oder es sich um eine Konstruktion in Form eines Relativsatzes handelt.

Auch das Setzen überflüssiger Kommas steht BREDEL/HLEBEC (2015: 37) zufolge in Verbindung mit diesem Signalwortansatz. So beginnen lange Vorfelder häufig mit Präpositionen. Diese können mit Konjunktionen verwechselt und als Kommaauslöser interpretiert werden. Zudem enthielten lange Vorfelder häufig Nominalisierungen, die eine semantische Ähnlichkeit mit Nebensätzen besitzen. Nicht zuletzt bestehe ein „quantitativer Reflex“ (BREDEL/HLEBEC 2015: 37) darin, dass ein subjektives Gefühl entstehe, die lange Konstruktion verlange doch irgendwo ein Komma. Noch dazu seien lange Vorfelder „intonatorisch exponiert“ (BREDEL/HLEBEC 2015: 37). Das heißt, beim lauten oder innerlichen Vorlesen wird aufgrund der Satzteillänge eine Pause gemacht, wo zumindest satzsyntaktisch keine ist.¹ Ähnlich verhält es sich mit den sogenannten *als/wie*-Konstruktionen, die an kommasensitiven Positionen stehen und das Gefühl auslösen, dass hier ein Komma hergehöre (vgl. BREDEL/HLEBEC 2015: 37).

¹ Siehe hierzu auch Kapitel 3.3 (Problematik – überflüssige Kommas) dieser Arbeit.

Zusammengefasst wird den SuS anstatt eines systematischen Vorgehens eine schwache Eselsbrücke an die Hand gegeben, die viele orthographische Fälle gar nicht trägt. Letztendlich führt der fehlende systematische Zugriff auch dazu, dass auf ein subjektives Gefühl zurückgegriffen werden muss. Dieses Gefühl kann aber zuverlässige Regularitäten nicht ersetzen.

An diesem Punkt drängt sich die Frage auf, was an Stelle einer Didaktisierung, die bei den SuS vordergründig Halbwissen und ein Gefühl der Unsicherheit hinterlässt, nun eigentlich stehen müsste. Konkret lautet die Frage, ob es eine Systematik gibt, die SuS handfestes Wissen um eine systematische Kommasetzung liefert und somit eine echte Hilfe in der Rechtschreibung darstellt.

2.3 Neue Kommadidaktik

Neuere Vorschläge zur Kommadidaktik orientieren sich an einer solchen Systematik, indem sie am Auftreten eines finiten Verbes ansetzen. Dabei wird das Verb als Zentrum der syntaktischen Verrechnungseinheit Satz erfasst, das Komma dient als syntaktisches Interpunktionszeichen dazu, die Grenzen dieser Sätze zu markieren (vgl. BREDEL 2015a: 135). Diese Kommadidaktik schließt somit an die Systematik der Satzwertigkeit an: Das Komma wird in Bezug auf seine grundlegende Leistung, satzwertige Einheiten zu separieren, modelliert (vgl. BREDEL 2015a: 140). Es ist also zu prüfen, ob es sich um eine unselbstständige oder selbstständige Satzeinheit handelt. Eine solche Kommadidaktik wendet sich davon ab, sich an Konjunktionen zu orientieren, die fälschlicherweise als Kommaauslöser identifiziert werden. Die SuS sollen die Satzstruktur rekonstruieren und analysieren können, anstatt „unzuverlässiges Regelwissen“ (BREDEL 2015a: 138) anzuwenden. Sie werden also darin geschult, Sätze analytisch zu untersuchen und auf diese Weise ihre Grenzen zu erkennen. Nötige Lernschritte sind hierbei, finite

(10a) *sie spielt,*

(10b) *sie hat gespielt*

und infinite Verben

(11) *sie will spielen,*

sowie *zu*-Infinitive

(12) *sie glaubt, zu spielen*

unterscheiden zu können. *Zu*-Infinitive müssen als satzwertige oder nicht-satzwertige Einheiten erkannt werden können. So unterscheidet BECH (1955) zwischen kohärenten (d.h. nicht satzwertigen) und inkohärenten (d.h. satzwertigen) Konstruktionen. Demnach ist im ersten Fall ein Komma zu setzen

(13) ...*weil Max Karl verspricht, die Blumen zu gießen.* (inkohärent, satzwertig), während im zweiten Fall kein Komma zu setzen ist:

(14) ...*weil Max Karl die Blumen zu gießen verspricht.* (kohärent, nicht satzwertig).

Diese Version gleicht einer Hilfsverbkonstruktion und ist vom ersten Fall syntaktisch zu unterscheiden (vgl. BREDEL 2015a: 136). Im weiteren Vorgehen sollte es den SuS dann möglich sein, die strukturellen Unterschiede von Haupt- und Nebensatz zu erkennen.

Das **Topologische Feldermodell** unterstützt bei der Vermittlung der verbzentrierten Kommadidaktik. Es bietet ein Hilfsmittel für die Analyse der linearen Satzstruktur und die Identifikation von Haupt- und Nebensätzen. Übertragen auf die Kommadidaktik bedeutet dies, vereinfacht gesagt, dass die SuS über die Einordnung in das Feldermodell lernen, dass Sätze in ihre Teilsätze aufzuspalten sind – und dass das Zentrum eines solchen Teilsatzes das finite Verb darstellt. Dabei sind die Grenzen des Topologischen Feldes zugleich Satzgrenzen. So lässt sich mit Hilfe des Topologischen Feldermodells sowohl die Position des öffnenden wie auch des schließenden Kommas ermitteln (vgl. BREDEL 2010: 32). SCHÖNENBERG (2011) entwickelt das Topologische Feldermodell weiter in Form des sogenannten Klammermanns. Dabei symbolisieren die Hände des Klammermanns die Positionen der Verben (bzw. der Verbklammer) (vgl. SCHÖNENBERG 2011: 13). Ein solch spielerischer Zugang für die syntaktische Arbeit kann, im Sinne einer verbzentrierten Kommadidaktik, zur Ermittlung der Position des Kommas genutzt werden (vgl. MÜLLER/TOPHINKE 2011: 10). Er ist für die ersten Stufen der Sekundarstufe I geeignet, aber auch in der 3. und 4. Klasse einsetzbar.

Eine andere Möglichkeit bietet das Königreichmodell von LINDAUER/SUTTER (2005); es unterstützt darin, die Bedeutung des finiten Verbs als grammatisches Zentrum des Satzes und zusammen mit seinen Ergänzungen als satzwertige Einheiten zu identifizieren. Das finite Verb wird als König des Satzes, die Ergänzungen und Angaben als Untertanen bezeichnet; LINDAUER (2011: 602) nennt diesen Verband „Verbgruppe“ oder, metaphorisch umschrieben, „Königreich“. So können SuS Königreiche bestimmen, die mit Kommas voneinander

abgegrenzt werden; Lindauer bleibt im selben Bild, indem er das Komma an der „Grenzkontrolle“ „Schlagbaum“ nennt. Die SuS greifen auf die generelle Regularität zurück, dass Teilsätze innerhalb eines Ganzsatzes mit einem Komma voneinander getrennt werden und jedes Königreich eine eigene Zeile im Feldermodell bekommt. In diesem Modell geht es nicht darum, die verschiedenen Satztypen wie Hauptsatz, eingeleiteten Nebensatz, Relativsatz etc. zu unterscheiden (vgl. BREDEL/HLEBEC 2015: 38). Eine Grenze dieses Modells liegt darin, dass es sich überwiegend an finiten Verbformen orientiert. Komplexe Prädikate wie Hilfsverb und Partizip (z.B. *gelacht haben*) sowie Modalverb und reiner Infinitiv (z.B. *lachen müssen/können/sollen...*) erfasst LINDAUER (2011: 606) in einem erweiterten Modell mit dem Konzept der „Königin“; König und Königin bilden hier gemeinsam das Satzzentrum. *Zu-*Infinitive werden wie finite Verben behandelt; eine Unterscheidung zwischen satzwertigen und nicht-satzwertigen Konstruktionen ermöglicht das Konzept allerdings nicht (vgl. BREDEL 2015a: 141). In den Unterrichtsmaterialien zu dieser Arbeit wird im Sinne der didaktischen Reduktion auf die Unterscheidung zwischen satzwertigen und nicht satzwertigen Konstruktionen verzichtet:

(15) ...weil Max Karl verspricht, die Blumen zu gießen. (inkohärent, satzwertig),

(16) ...weil Max Karl die Blumen zu gießen verspricht. (kohärent, nicht satzwertig)

sowie auf eingeschobene Nebensätze, die Lindauer mit dem Bild der „Enklave“ beschreibt (LINDAUER 2011: 603):

(17) *Der Hund flüchtet, sobald eine Katze näher kommt, unter das Sofa.* (LINDAUER 2011:604)

Das Königreichmodell ist insofern für die Arbeit mit dem Topologischen Feldermodell hilfreich, weil es verdeutlicht, dass sich satzwertige Einheiten rund um ein finites Verb bilden, die Satzstruktur ausgehend vom Verb konstruiert wird und jedes „Königreich“ eine eigene Zeile im Feldermodell erhält.

Bei dem Königreichmodell, wie auch dem Topologischen Feldermodell, handelt es sich um produktionsorientierte Interpunktionsdidaktiken. Hier wird von der Konstruktion auf die Interpunktion geschlossen. Eine andere Perspektive stellt der rezeptionsorientierte Ansatz dar.

Hier kehrt sich die Relation zwischen Schreibung und Grammatik um. Es wird von der Interpunktion auf die Konstruktion geschlossen (vgl. BREDEL 2015a: 143-146), was vielfältige Zugänge auf den Lerngegenstand bietet. Da diese beiden Zugänge das Fundament des vorliegenden Unterrichtsmaterials bilden, werden diese im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt.

3 Das Topologische Feldermodell

3.1 Topologisches Feldermodell und Satzgrenzenkomma

Für die Kommadidaktik kann das Topologische Feldermodell wertvolle Dienste leisten. Es unterstützt darin, Haupt- und Nebensätze zu erkennen, die durch ein Komma voneinander getrennt sind. Wie oben bereits ausgeführt, sind die Grenzen des Topologischen Feldes zugleich Satzgrenzen (BREDEL 2011b: 32) und Grenzen zwischen Teilsätzen werden mit einem Komma markiert: „Dabei sind die Grenzen zwischen VF und LK sowie die zwischen RK und NF zugleich auch präferierte Grenzen für Matrixsatz / Nebensatz-Konstruktionen, während die Grenze zwischen LK und MF [...] keine präferierte Position für Satzgrenzen ist, ebenso wenig wie die zwischen MF und RK“ (BREDEL 2015b: 209). Zum Beispiel:

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
(18) <i>Hunde</i>	<i>Beißen</i>	<i>nicht.</i>		
(19) <i>Chinas Export</i>	<i>ist</i>		<i>gewachsen.</i>	

Hauptsatzstruktur:

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
	(20) <i>weil</i>	<i>Chinas Export</i>	<i>wächst.</i>	
	(21) <i>dass</i>	<i>Chinas Export</i>	<i>gewachsen ist.</i>	
	(22) <i>die</i>	<i>häufig</i>	<i>bellen.</i>	

Nebensatzstruktur:

(vgl. BREDEL 2011b:30)

Der Grund für falsche Kommasetzungen liegt häufig darin, dass eben die Satzgrenzen nicht erkannt werden (BREDEL 2015a: 135).

Grundlegend für die Arbeit mit dem Feldermodell ist die Erkenntnis, dass das Verb das grammatische Zentrum eines Satzes darstellt; die Anzahl der finiten Verbformen ist ein Indikator für die Anzahl der Kommas im Satz; ein Teilsatz konstituiert sich also in einem finiten Verb mit den zugehörigen Ergänzungen und Angaben (vgl. MÜLLER/TOPHINKE 2011: 10). Das Verb mit seiner Valenz verlangt nach Ergänzungen durch ein Subjekt, ein Objekt oder ein notwendiges Adverbial.² Lassen sich mehrere „Königreiche“ (LINDAUER/SUTTER: 2005) in einem Satz identifizieren, werden deren Grenzen durch ein Komma markiert. Übertragen auf das Feldermodell heißt das, dass das Erkennen der Königreiche dabei hilft, den Satz ins Feldermodell einordnen zu können, da jedes Königreich eine eigene Zeile im Feldermodell erhält. Die Satzgrenzen liegen auf den Linien des Feldermodells; und zwar, wie oben genannt, zum einen auf den senkrechten Linien zwischen Vorfeld und linker Klammer sowie zwischen rechter Klammer und Nachfeld. Die kommarelevanten Positionen im Feldermodell lassen sich im Überblick wie folgt darstellen (in Anlehnung an BREDEL 2015b: 214):

VF ,	LK	MK	RK ,	NF
Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
(23a) <i>Da ich ein kontaktfreudiger Mensch bin,</i>	<i>habe</i>	<i>ich mich auf die neue Aufgabe</i>	<i>gefremt.</i>	
	<i>Da</i>	<i>ich ein kontaktfreudiger Mensch</i>	<i>bin,</i>	
(23b) <i>Ich</i>	<i>Habe</i>	<i>mich auf die neue Aufgabe</i>	<i>gefremt,</i>	<i>da ich ein kontaktfreudiger Mensch bin.</i>
	<i>Da</i>	<i>ich ein kontaktfreudiger Mensch</i>	<i>bin.</i>	

² Näher hierzu vgl. die Materialien zu den Satzgliedern.

Zu erkennen ist, dass der identifizierte Nebensatz in eine eigene Zeile des Feldermodells eingeordnet wird und somit auch die waagerechte Linie zwischen den Zeilen den Ort für das zu setzende Satzgrenzenkomma markiert.

Grundlegend für das Topologische Feldermodell ist die Erkenntnis, dass das Verb feste Positionen im Satz besetzt. Relevant für die Kommasetzung ist das Wissen, dass das finite Verb in selbständigen Aussagesätzen i.d.R. in Zweitstellung steht, während seine Position in Letztstellung ein Hinweis darauf ist, dass es sich um einen eingebetteten Nebensatz handelt.

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
(24a) <i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>das nicht</i>	<i>gesehen.</i>	
(24b) <i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>nicht</i>	<i>gesehen,</i>	<i>dass du kommst.</i>
	<i>dass</i>	<i>du</i>	<i>kommst.</i>	

Das Verb gilt als grammatisches Zentrum des Satzes: „[Z]usammen mit den Ergänzungen und Angaben, die zu ihm gehören, entsteht die syntaktische Größe Satz, die mit einem syntaktischen Zeichen vom Folgesatz abgegrenzt wird.“ (BREDEL/HLEBEC 2015: 36-37). Wenn zwei finite Verben in einem Ganzsatz auftreten, handelt es sich um zwei Teilsätze, die mit einem Komma abgetrennt werden müssen (vgl. BREDEL/HLEBEC 2015: 37). Entscheidend ist nicht, das soll an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden, ob eine Konjunktion auftritt, sondern das Vorhandensein eines finiten Verbs. Mit der Einordnung der Sätze ins Topologische Feldermodell wird die Satzgrenze verdeutlicht. In jeder Zeile des Feldermodells darf nur ein finites Verb stehen. Hat ein Ganzsatz zwei finite Verben, müssen die Teilsätze in jeweils eine eigene Zeile eingeordnet werden und ein Komma zwischen beide Teilsätze gesetzt werden.

Das gilt auch für Satzkonstruktionen mit *zu*-Infinitiven, auch wenn sie kein finites Verb enthalten. Da die amtlichen Regeln (2006: §75) für satzwertige Konstruktionen mit *zu* ein Komma in einigen Fällen optional erlauben, in anderen Fällen verpflichtend vorschreiben, ist es im Kontext Schule aus Gründen der didaktischen Reduktion sinnvoll, den *zu*-Infinitiv wie ein finites Verb zu behandeln. Somit wird der Teilsatz mit dem *zu*-Infinitiv wie ein Nebensatz in eine eigene Zeile des Feldermodells eingeordnet.

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
(25) <i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>dich</i>	<i>gebeten,</i>	nach Hause zu kommen.
		<i>nach Hause</i>	<i>zu kommen.</i>	

Prädikate, bestehend aus finiten und infiniten Verbformen, treten im Deutschen getrennt auf; sie bilden eine Klammer. Diese Klammerstruktur bildet im Deutschen syntaktisch betrachtet den Regelfall (vgl. SCHÖNENBERG 2011: 12). SCHÖNENBERG fasst das sprachliche Phänomen Verbklammer im Deutschen pointiert zusammen: „Die Verbklammer entsteht durch das Aufspalten des Prädikats in zwei Teile, die an voneinander getrennten Positionen im Satz stehen.“ Zum Beispiel:

(26) *Die Kinder haben gestern einen Kuchen gebacken. Sie essen ihn mit Freude auf.*
(SCHÖNENBERG 2011: 12, Hervorhebungen im Original)

Das ist der Fall bei Modalverben, analytischen Tempora und Partikelverben sowie bei Kopula und Prädikativ. Es werden drei Gruppen unterschieden: Lexikalklammer bei Partikelverben, die im Verberst- und Verbzweitsatz getrennt werden, z.B.

(27) *Max trägt das Gedicht vor.*

und Grammatikalklammer bei Modalverben und analytischen Tempora, z.B.

(28) *Dennis will morgen mitkommen.*

(29) *Claus ist heute abgefahren.* (vgl. MÜLLER/TOPHINKE 2011: 6)

Die Verbalklammer strukturiert den Satz, indem sie ihn in ein Vorfeld, ein Mittelfeld und ein Nachfeld gliedert. In der linken Klammer steht im Hauptsatz die flektierte Form des Verbs, in der rechten ein unveränderbares infinites Verb (29) bzw. eine Verbpartikel (28). Vor der linken Klammer, zwischen den Verbklammern und hinter der rechten Klammer stehen ggfs. weitere Satzglieder. Für die Einordnung ins Feldermodell bedeutet dies, dass das finite Verb in Zweitstellung immer in der linken Klammer steht. Bei Verbletzstellung, die typisch für

Nebensätze ist, steht es in der rechten Klammer, während die linke Klammer mit der Subjunktion besetzt ist (vgl. MÜLLER/TOPHINKE 2011: 6-7).

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
(30) <i>Hans</i>	<i>hat</i>	<i>ein Lied</i>	<i>gesungen.</i>	
(31) <i>Wir</i>	<i>kaufen</i>	<i>leckere Sachen</i>	<i>ein,</i>	<i>weil wir Gäste bekommen.</i>
	<i>weil</i>	<i>wir Gäste</i>	<i>bekommen.</i>	

(vgl. MÜLLER/TOPHINKE 2011: 7)

3.2 Haupt- und Nebensätze erkennen

Differenzierter wird die Auseinandersetzung mit der Syntax und der Kommasetzung, wenn über das reine Erkennen von Teilsätzen mit einem finiten Verb, also „Königreichen“, Teilsätze als Haupt- und Nebensätze erkannt werden. Auch hier gibt das Verb den entscheidenden Hinweis. Kriterien wie die Selbstständigkeit von Verbzweitsätzen bzw. die Unselbstständigkeit von Verbletztsätzen sind nicht tragfähig, da es selbstständige Verbletztsätze gibt, z.B.

(32) *Dass er immer seinen Kopf durchsetzen muss!*

und unselbstständige Verbzweitsätze, wie etwa bei

(33) *Ich glaube, jemand sollte mitkommen.*

Genauso wenig kann das Vorhandensein oder Fehlen einer einleitenden Konjunktion ein Kriterium für die Haupt- oder Nebensatzunterscheidung sein. Das zeigt sich bei Relativsätzen, die durch ein Relativpronomen eingeleitet werden,

(34) *Hunde, die häufig bellen, beißen nicht,*

bei indirekten Fragesätzen, die durch Interrogativpronomen eingeleitet werden,

(35) *Wer weiß schon, wie man Nebensätze erkennt?*

oder bei uneingeleiteten Nebensätzen:

(36) *Kommt er heut nicht, kommt er morgen.* (BREDEL 2011: 30).

Dennoch tendieren eingebettete Nebensätze zur Verbletzstellung, während das finite Verb in selbständigen Hauptsätzen zur Erst- bzw. Zweitstellung tendiert. Im Grammatikunterricht sollte es darum gehen, Wissen über grammatische Strukturen zunächst an prototypischen Vertretern zu entwickeln. In einem späteren Schritt kann dieses Wissen dann auf periphere

Vertreter übertragen werden. Daher erscheint es sinnvoll, auch im Sinne der didaktischen Reduktion, zunächst mit prototypischen Fällen einzusteigen. Diese können in einem späteren Schritt erweitert werden.

Prototypischer Weise steht das finite Verb in selbständigen Frage- oder Aufforderungssätzen in Erstposition, in selbständigen Aussagesätzen in Zweitposition. Steht es in Letztposition, handelt es sich i.d.R. um einen Nebensatz. Mit dem Feldermodell kann diese Struktur verdeutlicht werden. Das Finitum steht somit in V1- oder V2-Hauptsätzen in der linken Klammer, die rechte Klammer ist leer oder besetzt mit dem infiniten Verbrest. Handelt es sich um einen Nebensatz, steht das Finitum, gegebenenfalls zusammen mit dem infiniten Verbteil, in Letztstellung in der rechten Klammer; die linke Klammer ist besetzt durch eine Konjunktion oder ein Relativ- oder Interrogativpronomen (BREDEL 2011b: 30). Bei Nebensätzen ist das Vorfeld außerdem stets unbesetzt.³

Vorfeld	linke Klammer	Mittelfeld	rechte Klammer	Nachfeld
	(37) <i>Gehst</i>	<i>du</i>	<i>einkaufen?</i>	
	(38) <i>Komm</i>	<i>endlich!</i>		
(39) <i>Peter</i>	<i>lernt</i>	<i>für die Schule,</i>		<i>weil eine Prüfung ansteht.</i>
	<i>weil</i>	<i>eine Prüfung</i>	<i>ansteht.</i>	
(40) <i>Mir</i>	<i>gefällt</i>	<i>das Auto,</i>		<i>das blau ist.</i>
	<i>das</i>	<i>blau</i>	<i>ist.</i>	
(41) <i>Maria</i>	<i>fragt</i>	<i>sich,</i>		<i>wo ihre Katze ist.</i>

³ SZCZEPANIAK (2009: 177) folgend ist die Nebensatzklammer dadurch gekennzeichnet, dass sie durch einen Einleiter (Relativpronomen, indirektes Fragepronomen, Konjunktion) eröffnet und durch das Prädikat geschlossen wird. Bei zweigliedrigen Prädikatsteilen ist die Reihenfolge der Prädikatsteile fest; das finite Verb steht am absoluten Ende des Satzes, z.B. *Der Radfahrer erzählte, dass [LK] er von einem Hund gebissen wurde [RK]*. (SZCZEPANIAK 2009: 177)

Auch bei mehrgliedrigen Verbalgruppen hängt die Reihenfolge von der Form des infiniten Prädikatsteils ab. Hier gibt es nur eine Ausnahme, nämlich wenn die Prädikatsgruppe nur Infinitive, darunter Modalverben, enthält und das finite Verb diesen vorangestellt wird: *Er erzählte, dass [LK] er hat fliehen müssen [RK]*. (SZCZEPANIAK 2009: 177) Da in allen anderen Fällen Kontaktstellung zwischen den Prädikatsgliedern herrscht und die übrigen Satzglieder im Mittelfeld eingeklammert werden, wird diese komplexe Struktur in den vorliegenden Unterrichtsmaterialien vernachlässigt.

	<i>wo</i>	<i>ihre Katze</i>	<i>ist.</i>	
--	-----------	-------------------	-------------	--

3.3 Problematik – überflüssige Kommas

Normwidrige Kommas kommen laut BREDEL (2015b: 210-211) vor allem in zwei Positionen vor: Nach einem langen Vorfeld das sogenannte „Vorfeldkomma“:

(42) **Angesichts der größer werdenden Zahl von lernschwachen Schülern, ist die Aufgabe der Schule...*

und vor Nachfeldausdrücken, das „Nachfeldkomma“:

(43) **Mit dem Buchstabenmodell kann man ebenso viel lernen, wie mit dem Silbenmodell.*

Insgesamt sei das Vorfeldkomma häufiger anzutreffen als das Nachfeldkomma. Ein Grund für derart falsch gesetzte Kommas könnte sein, „dass lange Vorfeldkonstruktionen ähnlich wie Herausstellungen eine eigene Intonationskontur aufweisen“ (BREDEL 2015b: 211) und deshalb zur falschen Kommasetzung verleiten. Hier wird deutlich, wie eine herkömmliche Kommadidaktik, die die Intonation in die Kommasetzung einbezieht, zu Fehlern führen kann. Ein anderes Bild ergibt sich für die Kommasetzung im Schreibprozess: Nach BREDEL (2015b: 211) gibt es einen Zusammenhang von Schreibpausen und normwidriger Kommasetzung. An Stellen, an denen ein notwendiges Komma fehle, steht im Schreibprozess häufig keine Pause; diese Stellen werden also „nicht als Grenzen zwischen Verarbeitungseinheiten behandelt.“ (BREDEL 2015b: 211). Es lässt sich festhalten, dass das Komma im Schreibprozess auch „in die syntaktische Revision / Planung eingespannt ist, wobei der Satzgliedstatus und die Länge der syntaktischen Einheit relevante kognitive Verarbeitungsgrößen sind“ (BREDEL 2015b: 211). Die Tatsache, dass überflüssige Kommas häufig an der Grenze zwischen Vorfeld und linker Klammer bzw. zwischen rechter Klammer und Nachfeld auftreten, lässt den Schluss zu, dass diese Grenzen nicht nur „syntaktische, sondern auch kognitive Schaltstellen sind“ (BREDEL 2015b: 211), die für die Kommasetzung im Schreibprozess und somit auch in didaktischer Hinsicht von Bedeutung sind. Hier unterstützt die Arbeit mit dem Topologischen Feldermodell die Erlangung von Kommasicherheit, da im Modell die Satzgrenzen, die Position der Verben sowie die Setzung der Kommas verinnerlicht werden können. Indem Sätze in das Feldermodell eingetragen werden, wird die syntaktische Struktur

von Sätzen visualisiert und damit bewusst gemacht. Indem die Relevanz des finiten Verbs für die Einheit der Teilsätze deutlich gemacht wird, erwerben Lernende Wissen um komma-relevante Positionen. Sie können dann ihren Schreibprozess an der Position des Verbs und den kommarelevanten Positionen ausrichten, ohne sich lediglich an vermeintlichen Signalwörtern zu orientieren.

Die folgenden Unterrichtsmaterialien sehen deshalb eine intensive Arbeit am Feldermodell vor, damit die SuS lernen, die Struktur von Sätzen verinnerlichen und bei der Kommasetzung auf dieses Strukturwissen zurückgreifen können.

4 Rezeptionsorientierter Ansatz

Die bisher betrachteten didaktischen Ansätze legen einen Schwerpunkt auf die Textproduktion, d.h. den Gebrauch der Interpunktionszeichen beim Verfassen von Texten. Bredel kritisiert, dass hier ein sog. Bewusstheitsparadox zugrunde liegt. Damit meint sie, dass das Wissen vorausgesetzt wird, das eigentlich erworben werden soll.

„Wer sprachliche Konstruktionen auf ihre kommarelevanten Strukturen hin untersuchen kann, verfügt wahrscheinlich bereits über diejenige Sprachbewußtheit, die für die konkrete Kommasetzung erforderlich ist. [...] Die didaktischen Modelle würden dann voraussetzen, was mit ihnen zu lernen intendiert ist.“ (BREDEL 2015a: 144)

Bei steigender Anforderung innerhalb der satzinternen Analysearbeit, wie sie beispielsweise bei *zu*-Infinitivkonstruktionen erforderlich ist, kann dies für einige SuS abhängig von ihrer Sprachreflexionsfähigkeit zu Schwierigkeiten führen. Der rezeptionsorientierte Ansatz hat verschiedene Vorteile (vgl. BREDEL 2015a: 145). So wird die Kommasetzung während des Leseprozesses selbst aufgespürt, zum Beispiel indem erkannt wird, dass das Komma zur Strukturierung von Sätzen in Teilsätze dient und das Verständnis beim Lesen auf diese Weise erleichtert. Zudem sind sich die Aktivität (Lesen) und die Entdeckung des Kommas näher als bei der produktionsorientierten Kommadidaktik, bei der die Aktivität (Schreiben) vom kommaidentifizierenden Analyseprozess abgekoppelt ist. So werden die Regularitäten der Kommasetzung aus dem Leseverstehen heraus entwickelt und systematisiert. Dabei wird Bewusstheitsparadox gemindert: Die Rezeption des Kommas setzt Sprachbewusstheit nicht vo-

raus, sondern hat sogar das Potential, es zu initiieren. Schließlich folgt das Komma als primärer Reflexionsauslöser der Wahrnehmungsreihenfolge von Interpunktionszeichen und grammatischen Strukturen im Leseprozess.

(44a) Philipp glaubt, Lisa liest das Buch.

(44b) Philipp, glaubt Lisa, liest das Buch.

(45a) Wir bitten die Zuschauer, nicht zu fotografieren.

(45b) Wir bitten, die Zuschauer nicht zu fotografieren. (angelehnt an Esslinger 2014)

Werden Beispiel (44a) und (b) sowie (45 a) und (b) verglichen, so zeichnen sich Bedeutungsunterschiede ab, die allein durch die Verschiebung des Kommas auftreten. Während in (44a) Lisa das Buch liest, ist in (44b) Philipp der Leser des Buches. Syntaktisch sind die Sätze (44a) und (44b) identisch aufgebaut – lediglich die Satzgrenzen und somit die Stellung des Satzgrenzenkommata werden unterschiedlich festgelegt. Diese Minimalpaare können auch im Unterricht eingesetzt werden, um den SuS näher zu bringen, welche Auswirkungen die Kommasetzung auf das Leseverständnis hat.

Zu guter Letzt ist zu beachten, dass Produktion und Rezeption nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Somit ist von einer erfolgreichen rezeptionsorientierten Kommadidaktik auch ein positiver Einfluss auf die Kommaproduktion zu erwarten. (vgl. BREDEL 2015a: 145)

BREDEL (2015a) stellt erste Ansätze einer rezeptionsorientierten Kommadidaktik vor, die sich für die Kommasetzung bei *zu*-Infinitivkonstruktionen eignen. In den Grundzügen geht es darum, Reflexionsanlässe durch ambige Satzstrukturen zu schaffen, um darüber „Strukturunterschiede [...] identifizieren und [...] beschreiben“ (BREDEL 2015a: 145) zu können. Hier offenbart sich die Schnittstelle zu produktionsorientierten Ansätzen, denn bei dieser Beschreibung müssten SuS auf syntaktische Eigenschaften zurückgreifen, die sie sich im Vorfeld schon durch die Arbeit mit dem Topologischen Feldermodell erschlossen haben. Bei dem vorliegenden Unterrichtsmaterial wurden aus diesem Grund beide Zugänge kombiniert.

5 Didaktische Kommentare zu den Unterrichtsmaterialien

5.1 Vernetzung von rezeptions- und produktionsorientierter Komradidaktik

Bei einer Neukonzeption einer an all diesen Erkenntnissen orientierten Einheit bietet es sich an, eine Vernetzung von rezeptionsorientierter und produktionsorientierter Interpunktionsdidaktik zu forcieren; das vorliegende Unterrichtsmaterial ist als eine solche Vernetzung zu betrachten. Mit dem Topologischen Feldermodell, welches die Basis dieser Einheit bildet, werden die SuS produktionsorientiert an die strukturelle Analyse prototypischer Sätze herangeführt. Über den rezeptionsorientierten Ansatz beschäftigen sie sich im Anschluss mit *zu*-Infinitivkonstruktionen, um schließlich das neu angeeignete Wissen über Interpunktion anzuwenden und in den Schreibprozess zu integrieren.

Die Unterrichtsmaterialien wurden für den Deutschunterricht in der mittleren Sekundarstufe (Klasse 7 bis Klasse 10) entwickelt. Sie knüpfen an die Unterrichtseinheit zum Topologischen Feldermodell an. Auch wenn die Topologischen Felder am Anfang der Einheit wiederholt werden, wird vorausgesetzt, dass die SuS das Feldermodell bereits kennengelernt haben, ebenso dass sie finite und infinite Verben identifizieren können.

5.2 Bildungsstandards und Anforderungsbereiche

Die Unterrichtsmaterialien wurden in Anlehnung an die aktuellen Bildungsstandards des Faches Deutsch und die dazugehörigen Kompetenzbereiche erstellt. Gemäß dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (BILDUNGSSTANDARDS IM FACH DEUTSCH 2003: 9) bietet das Material Anlässe, über „Sprache als System“ zu reflektieren, „grammatische Entscheidungen und ihre inhaltliche Funktion“ in den Blick zu nehmen und diese zur Textherstellung und -bearbeitung zu nutzen. Die SuS werden durch die Aufgabenstellungen dazu angehalten, grammatisches Wissen in Bezug auf die Kommasetzung aufzubauen, zu überprüfen und anzuwenden. Dabei wird die grammatische Terminologie nicht isoliert in Form von Begriffswissen eingeführt, sondern über die Reflexion ihrer Funktion im funktionalen Zusammenhang angewandt. Die BILDUNGSSTANDARDS (2003: 11) fordern, die Grundregeln der Rechtschreibung und der Zeichensetzung sicher zu beherrschen und methodisch dafür u.a. produktive Schreibformen zu nutzen.

Die Bearbeitung der Aufgaben erfordert Leistungen entsprechend den in den BILDUNGSSTANDARDS (2003: 17-18) formulierten Anforderungsbereichen. Die Lernenden müssen die sich aus der Aufgaben- bzw. Problemstellung ergebenden Arbeitsaufträge identifizieren, damit

eigene Kenntnisse verbinden und die der Aufgabenstellung entsprechenden Methodik anwenden. Dieser Anforderungsbereich I findet sich v.a. im Einordnen der Sätze ins Topologische Feldermodell sowie in der Markierung der Verbformen wieder. Der Anforderungsbereich II, nämlich das selbstständige Erfassen und Verarbeiten der Beobachtung und deren entsprechende Verarbeitung, entspricht dem induktiven Vorgehen zur Erarbeitung der Komma-Setzungsregeln, etwa wenn eigene Regeln formuliert werden sollen (vgl. Aufgabe 6/Merkkästen). Das erworbene Fachwissen nun selbstständig in den produktionsorientierten Aufgaben einzusetzen, erfordert Leistungen im Anforderungsbereich III. So sind die Aufgabenstellungen aufeinander aufbauend angelegt, die Lernenden werden vom Erkennen der Systematik des Satzgrenzenkommata anhand des Topologischen Feldermodells hin zum eigenständigen sicheren Setzen des Kommas geführt. Die Materialien sollen entsprechend des kompetenzorientierten Unterrichts Wissen vermitteln, um dieses bei der eigenen Textproduktion anhand eigener Lösungsstrategien anzuwenden.

5.3 Erläuterungen der Unterrichtsmaterialien

5.3.1 Einführung

Für die Arbeit mit dem vorliegenden Material werden die Inhalte aus der Unterrichtseinheit zum Topologischen Feldermodell vorausgesetzt. Da dieses Vorwissen für die Unterrichtseinheit basal ist, kann eine Wiederholung der erarbeiteten Regeln sinnvoll sein. Zu diesem Zweck wurden dem Material Merkkästen hinzugefügt. Sie sind ggfs. den Arbeitsaufträgen voranzustellen.

Die Einheit beginnt mit dem **Warm-Up Spiel**. Dabei wird das Ziel verfolgt, das Vorwissen zu finiten und infiniten Verben zu aktivieren und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, indem die SuS spielerisch an grammatische Themen herangeführt werden. Durch die interaktive Funktion des Spiels ist jede Schülerin und jeder Schüler aufgefordert, aufzustehen und mit körperlicher Bewegung seine Zuordnung des auf der Karte notierten Verbs zu finiten oder infiniten Verben anzuzeigen. Das Spiel läuft wie folgt ab:

- Eine Schülerin, die bereits sicher finite und infinite Verben kennt, ist die Spielleiterin oder die Lehrkraft übernimmt diese Aufgabe.
- Auf Kärtchen stehen Sätze, in denen infinite Verben bzw. die finiten Verbformen fett hervorgehoben sind.

- Es wird bestimmt, in welcher Ecke des Raumes die finiten Verben sind, z.B. an der Tafel, und in welcher Ecke die infiniten Verben sich sammeln.
- Jeder Schüler zieht verdeckt eine Karte.
- Auf ein Signal hin laufen alle Kinder in die Ecke, die für das Verb auf ihrer Karte die richtige ist.
- Wenn alle Kinder angekommen sind, halten sie ihre Karten hoch und die Lehrkraft kontrolliert, ob alle richtig stehen.
- Steht ein Kind falsch, wird im Klassengespräch geklärt, warum die Zuordnung nicht richtig ist.
- Die Kinder ziehen neue Karten, usw.

Beispielsätze für die Kärtchen befinden sich in den Unterrichtsmaterialien. Als Hilfestellung bei Unklarheiten kann das Verweisen auf das Wissen in den Merkkästen dienen.

5.3.2 Wissenserwerb

In den **Aufgaben 2-4** geht es darum, prototypische Sätze in das schon vertraute Topologische Feldermodell einzuordnen, um ihr Wissen zu reaktivieren (jeweils im Aufgabenteil a). In Aufgabenteil b) sollen die SuS in den ins Feldermodell eingetragenen Sätzen die Kommas einkreisen. Diese Aufgabe soll sie veranlassen, selbst zu erkennen, dass Kommas dann gesetzt werden, wenn in einem Satz eine neue Zeile beginnt, d.h. wenn ein neuer Teilsatz folgt. Die aufeinandertreffenden finiten bzw. ggfs. infiniten Verben werden im nächsten Arbeitsschritt (Aufgabenteil c) in den vorgegebenen Farben markiert. Die Markierung erfolgt in jeder Aufgabe, so haben die SuS am Ende eine einheitliche farbliche Unterscheidung der finiten und infiniten Verbformen. Die Trennung zwischen den Wortgruppen mit einem finiten Verb erfolgt außerdem durch das Einordnen in jeweils eine eigene Zeile im Feldermodell. Die Satzgrenze wird also nicht nur durch ein Komma, sondern durch die horizontale Linie des Feldermodells markiert.

Aufgabe 2 evoziert die Erkenntnis, dass die Nebensätze im Nachfeld stehen können. Auch werden die SuS dazu angeregt, zu erkennen, dass in beiden Fällen das Verb in Letztstellung

steht, was ein Erkennungsmerkmal für Nebensätze darstellt. Zudem sollen sie die Notwendigkeit erkennen, ein Komma zu setzen, um den Nebensatz abzugrenzen und diesen in eine eigene Zeile im Feldermodell zu schreiben.

Aufgabe 3 ergänzt Aufgabe 2, indem hier Nebensätze ins Vorfeld des Feldermodells eingetragen werden müssen. Die Lernenden erkennen: Die Grenzen nach dem Vorfeld und vor dem Nachfeld im Topologischen Modell können Satzgrenzen sein. Die Markierung der Satzgrenze erfolgt durch ein Komma. Das gilt, wenn ein Nebensatz im Vor- als auch im Nachfeld steht. Steht ein finites Verb in Verbletzstellung, handelt es sich um einen Nebensatz. Dieser muss in eine eigene Zeile des Feldermodells eingetragen werden. Durch das farbliche Markieren der finiten und infiniten Verben wird deutlich, dass es sich um zwei syntaktische Einheiten handelt, die voneinander durch ein Komma getrennt werden müssen.

An Aufgabe 3 schließt eine **Denkaufgabe** an, die die SuS dazu anregt, über die Unterschiede zwischen der zweiten und dritten Aufgabe nachzudenken. Ziel ist es, eine Regel zu verfassen, die diese Erkenntnisse widerspiegelt. Die abzuleitende Regel lautet, dass ein Komma gesetzt werden muss, wenn zwei finite Verben in einem Satz vorkommen. Denn ein finites Verb konstituiert (mit seinen Ergänzungen und Angaben) einen Teilsatz. Der Nebensatz wird bei der Analyse im Topologischen Modell in eine neue Zeile eingetragen, so dass die horizontale Linie die Kommagrenze darstellt. Anschließend werden die Lernenden aufgefordert, ihre Ergebnisse vorzustellen und in der Klasse zu diskutieren, um ihre Ergebnisse zu vergleichen und zu sichern.

In **Aufgabe 4** werden die Varianten aus Aufgabe 2 und 3 kombiniert, d.h. es kommen Nebensätze im Vor- und im Nachfeld vor. Zusätzlich sollen reine Hauptsätze ins Feldermodell eingeordnet werden, um den Unterschied zwischen einfachen und komplexen Sätzen zu verdeutlichen. Es muss entschieden werden, wo ein Komma zu setzen ist und ob der Nebensatz ins Vor- oder Nachfeld eingetragen werden muss. Während Sätze mit Nebensätzen zwei Zeilen im Feldermodell beanspruchen, genügt einem bloßen Hauptsatz eine Zeile. So erkennen die SuS strukturelle Muster, die sie in Aufgabe 4 d) nutzen können, um den Nebensatz am finiten Verb (meist in Letztstellung) zu identifizieren. Wichtig hierbei ist die Erkenntnis, dass das ausschlaggebende Kriterium nicht die Konjunktion oder das Relativpronomen ist, sondern das finite Verb.

In **Aufgabe 5** wird eine rezeptionsorientierte Herangehensweise gewählt, die zugleich zum Anwenden des in den vorangehenden Aufgaben erworbenen Wissens dient. Dafür wurde ein Text entwickelt, der keine Kommas enthält. Dies regt die SuS dazu an, beim Lesen innezuhalten und zu überlegen, wo ein Komma fehlt und welche Wirkung dies beim Lesen hat. Zuerst sollen die SuS die Verben erneut identifizieren und farbig unterstreichen, wie in den Aufgaben 2c), 3c) und 4c) zuvor:

(46) Der Pandabär ist ein Säugetier der zur Familie der Bären gehört.

Dies stellt beim wiederholten Lesen eine Hilfe dar, um über die Kommasetzung nachzudenken. Des Weiteren sollen sie sich mit ihrem Sitznachbarn austauschen und gemeinsam die fehlenden Kommas setzen. Dabei soll der Austausch auch daraus bestehen, sich gegenseitig zu erklären, warum und wo Otto die Kommas setzen muss, mit dem Ziel, dass die finiten Verben im Satz und somit die Satzgrenzen erkannt werden. Diese Methodik hilft, um bei eventuellen Fragen und Problemen gemeinsam eine Lösung zu finden und gegenseitig voneinander zu lernen. Es geht hier um die Anwendung und Verfestigung der Regel, die in der Denkaufgabe in Aufgabenteil 3 entwickelt wurde⁴ und in dieser Aufgabe nun Anwendung findet. Entsprechend werden die Kommas in die Sätze eingetragen. Als Hilfe können die Lernenden das Feldermodell nutzen, um die Sätze wiederrum einzuordnen.

In den Sätzen 2 und 3 findet sich eine Besonderheit in Bezug auf die Einordnung ins Feldermodell und das Satzgrenzenkomma. In dem Satzteil im Vorfeld ist ein eingeschobener Relativsatz enthalten. Voraussetzung, dass diese Sätze korrekt ins Feldermodell eingetragen werden können, ist das Wissen, dass es sich um einen Relativsatz handelt, der als Nebensatz eine eigene Zeile im Feldermodell erhält. Somit ist in diesem Fall die horizontale Linie des Feldermodells die relevante Markierung der Satzgrenze.

Aufgabe 6 bezieht sich auf die Kommasetzung bei *zu*-Infinitivkonstruktionen. Diese können eine besondere Herausforderung darstellen, denn *zu*-Infinitivkonstruktionen können je nach Fall ein Komma verlangen oder auch nicht. BREDEL (2015a: 136) merkt dazu an: „Bei *zu*-Infinitiven teilt sich das Feld: Hier müssen grundsätzlich satzwertige und nicht satzwertige

⁴ Die abzuleitende Regel lautet: Es muss ein Komma gesetzt werden, wenn zwei finite Verben in einem Satz vorkommen. Denn ein finites Verb konstituiert (mit seinen Ergänzungen und Angaben) einen Teilsatz. Der Nebensatz wird bei der Analyse im Topologischen Modell in eine neue Zeile eingetragen, sodass die horizontale Linie die Kommagrenze darstellt.

Konstruktionen unterschieden werden.“ Im folgenden Beispielsatz kann ein Komma gesetzt werden, weil der *zu*-Infinitiv hier satzwertig ist:

(47) *weil Max Karl verspricht, die Blumen zu gießen.*

In Beispielsatz (48) darf hingegen kein Komma gesetzt werden, weil die *zu*-Infinitivkonstruktion kohärent, also nicht satzwertig ist:

(48) *weil Max Karl die Blumen zu gießen verspricht.* (vgl. BREDEL 2015: 136)

Da es sich bei den nicht-kommarelevanten *zu*-Infinitiven um Sonderfälle handelt, wurde im Dienste der didaktischen Reduzierung der Fokus auf satzwertige Konstruktionen gelegt. Die SuS erkennen hier, dass Satzkonstruktionen mit *zu*-Infinitiven wie Nebensätze funktionieren, weil sie satzwertig sind und deshalb in eine eigene Zeile im Feldermodell eingeordnet werden müssen.

Die Aufgabe 6 a) wird mit einer Erinnerung zum Thema *zu*-Infinitive eingeleitet und ist mit einem Beispiel für die korrekte Einordnung versehen. Die SuS bekommen die Aufgabe, vier Sätze eines zusammenhängenden Textes in das Feldermodell einzuordnen. Durch ein induktives Vorgehen sollen die SuS nach Durchführung der Aufgabe eine eigene Regel erarbeiten, die in etwa folgendermaßen lauten sollte: *Sätze mit zu-Infinitiven funktionieren wie Nebensätze. Sie müssen in eine eigene Zeile des Feldermodells eingeordnet werden.* Die Grenze im Feldermodell ist eine Satzgrenze, man muss ein Komma setzen. Es empfiehlt sich, diese Regel, wenn alle SuS Aufgabe 6 a) durchgeführt haben, im Plenum zu besprechen und ggf. zu diskutieren.

Aufgabe 6 b) verfolgt erneut einen rezeptionsorientierten Ansatz.⁵ Zwei Sätze, in denen die unterschiedliche Kommasetzung zu verschiedenen Lesarten führt, werden gegenüber gestellt. Die SuS bekommen den Auftrag, über die Bedeutung der Sätze zu reflektieren. Im Sinne von BREDEL (2015a: 144 f) geht es darum, ihnen die Mehrdeutigkeit von Sätzen bewusst zu machen, die durch das Komma aufgelöst werden kann.

(49) *Lasse versprach, seiner Oma einen Brief zu schreiben.*

⁵ Siehe hierzu auch Kapitel 4 dieser Arbeit.

(50) *Lasse versprach seiner Oma, einen Brief zu schreiben.*

Die SuS erhalten somit die Möglichkeit, die Funktion des Kommas als Lesehilfe zuerkennen.

5.3.3 Transfer

Aufgabe 7 hat einen erhöhten Schwierigkeitsgrad und kann zur Differenzierung eingesetzt werden. Hier wird das erworbene Wissen in verschiedenen Fällen angewandt. Die SuS müssen die Entscheidung, ob ein Komma gesetzt werden muss oder nicht, begründen. Satz a) hat ein sehr langes Vorfeld, das zur Setzung eines überflüssigen Kommas verführen könnte. Durch das Markieren der Verbformen erkennen die SuS, dass es sich bei Satz a) um einen Hauptsatz mit nur einem finiten Verb handelt, weshalb kein Komma notwendig ist. Satz b) hingegen enthält zwei finite Verben (*beginnt*) und (*muss*), wobei es sich beim ersten Satzteil um einen Nebensatz handelt. Es muss ein Komma an der Satzgrenze gesetzt werden.

Die Sätze 7 c) und d) beziehen sich auf die *als/wie*-Konstruktionen, die anfällig für normwidrige Kommasetzungen sind⁶, z.B.:

(51) *Sie sieht aus wie ihre Schwester.*

(52) *Mach es so, wie du es für richtig hältst.*

In den Sätzen der Aufgabe 7 c)

(53) *Das Wetter dieses Jahr war schöner als im letzten Jahr.*

und d)

(54) *Das Wetter dieses Jahr war schöner, als wir gehofft hatten.*

soll die Aufmerksamkeit der SuS wiederum auf das Vorhandensein von finiten Verben im Nebensatz, die die eigentlichen Kommaauslöser sind, gerichtet werden.

In den Beispielsätzen dieser Aufgabe wird nochmals die Unterscheidung von komplexen und einfachen Sätzen geschult. Für die Einordnung ins Feldermodell heißt das, dass die Nebensätze eine eigene Zeile im Feldermodell bekommen und das Komma quasi auf der Trennlinie zwischen den Zeilen des Feldermodells gesetzt werden muss.

Mit dieser Aufgabe festigen die SuS ihr erworbenes Wissen zur Kommasetzung, ohne mit dem Hilfsmittel des Feldermodells zu arbeiten, weil sie seine Grundprinzipien – Fokussierung auf das Verb – verinnerlicht haben.

⁶ Siehe hierzu auch Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

Aufgabe 8 besteht aus einem Partnerdiktat mit integrierter Textproduktionsaufgabe, wobei die Lernenden kreativ werden können. Zunächst sollen innerhalb eines Partnerdiktats im Schreibprozess eigenständig Kommas gesetzt werden. Zur Kontrolle wird die Anzahl der Kommas vorgegeben, sodass die SuS den Text im Nachhinein selbstständig überprüfen können und gegebenenfalls schwierige Stellen überdenken können. Schließlich geht es darum, einen eigenen Text zu schreiben und den in der Aufgabe dargestellten Kriminalfall weiterzuspinnen.

Bei Aufgabe 8 geht es vordergründig um den Transfer des Gelernten, aber auch darum, die Kommasetzung mit dem Schreibprozess zu verknüpfen. BREDEL (2015a: 141) verweist darauf, dass sprachliche Analysen nicht unbedingt den beim Schreiben aktivierten mentalen Prozessen entsprechen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Kommasetzung auch innerhalb der Textproduktion einzuüben. Es bietet sich an, die Kommasetzung in den entstandenen Texten gemeinsam zu besprechen, beispielsweise indem herausfordernde Textstellen gemeinsam im Plenum diskutiert werden.

6 Fazit

Anstatt das Komma *nach Gefühl* zu setzen und unzuverlässigen Signalwörtern zu vertrauen, wurde hier eine Methode vorgestellt, die darin unterstützt, Sicherheit in der Setzung des Satzgrenzenkommas herzustellen, indem ihre Systematik erlernt wird. Das Topologische Feldermodell zeigt, dass das Vorhandensein eines finiten Verbs und seine Position zentral für den deutschen Satz ist, in dem die verbalen Bestandteile einen festen Platz einnehmen. Die Fokussierung auf das Verb als Zentrum des Satzes enthält den Schlüssel für die korrekte Position des Kommas. Das Topologische Feldermodell in Verbindung mit einer verbzentrierten Kommaididaktik stellt eine Methode dar, die dazu geeignet ist, die zu Fehlern führende Orientierung an Signalwörtern abzulösen und eine neue Didaktik des Satzgrenzenkommas voranzubringen. Die zu diesem Zweck entworfenen Unterrichtsmaterialien und ihre fachwissenschaftliche Untermauerung möchten einen Beitrag zu diesem Unterfangen leisten. Dabei bleibt der Zugang ein satzanalytischer, der durch die Arbeit mit dem Topologischen Feldermodell gestützt wird.

7 Literaturverzeichnis

AMTLICHE REGELUNG DER DEUTSCHEN RECHTSCHREIBUNG (²⁴2006). In: Duden, Mannheim et.al.: Dudenverlag.

BREDEL, Ursula (2015a): Das Satzgrenzenkomma und seine Didaktisierung – das Verb als Zentrum kommarelevanter Strukturen. In: Mesch, Birgit/Rothstein Björn (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Band 302. Reihe Germanistische Linguistik. Berlin [u.a.]: De Gruyter, S. 135 -149.

BREDEL, Ursula (2015b): Topologie und Orthographie. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Feldermodell für die Schule. Band 19. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 205-217.

BREDEL, Ursula/HLEBEC, Hrvje (2015): Kommasetzung im Prozess. In: Praxis Deutsch 254, S. 36-43.

BREDEL, Ursula (2011a): Interpunktion. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.

BREDEL, Ursula (2011b): Wo steht das Verb? Hauptsätze und Nebensätze erkennen lernen. In: Praxis Deutsch 226, S. 30 – 39.

FEINDT, Andreas/ MEYER, Hilbert (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Eine didaktische Schatzsuche. In: Die Grundschulzeitschrift 237, S. 29-33.

LINDAUER, Thomas (2011): Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, Ursula / Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5), S. 601-609.

LINDAUER, Thomas/SUTTER, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch 191, S. 28 – 35.

MÜLLER, Astrid/TOPHINKE, Doris (2011): Verben in Sätzen. In: Praxis Deutsch 226, S. 6 – 11.

SCHÖNENBERG, Stephanie (2011): Problemfall Verbklammer? Der Klammermann als Basismodell der Satzlehre. In: Praxis Deutsch 226/2011, S. 12 – 19.

SZCZEPANIAK, Renata (2009): Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

BILDUNGSSTANDARDS IM FACH DEUTSCH FÜR DEN MITTLEREN SCHULABSCHLUSS (2003): https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlu-esse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (letzter Zugriff am 27.3.2018).