

Erster Teil

Minimalistischer Orthographieunterricht

Nanna Fuhrhop & Niklas Reinken

0. Hinführung

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, dass der Orthographieunterricht inhaltlich deutlich reduziert werden kann und dennoch zu einem größeren Erfolg führen sollte. Wir werden hier im Wesentlichen linguistisch argumentieren, empirische Evidenz bekommen wir aus der Analyse von Fehlern von Abiturarbeiten für das gesamte Spektrum. Wenn wir von einem reduzierten Orthographieunterricht sprechen, meinen wir einen inhaltlich reduzierten Orthographieunterricht, keineswegs einen zeitlich reduzierten. Vieles von dem, was wir hier vorstellen, wurde auch schon an anderen Stellen geäußert. Wir formulieren hier aber ein Gesamtplädoyer, überspitzen einiges und erklären insbesondere, dass die Reduzierung linguistisch zu vertreten ist.

1. Minimalismus und Maximalismus

1.1. ... beim Aufräumen

Der Minimalismus beim Aufräumen ist spätestens durch Marie Kondo sehr populär geworden. Das klassische Buch (Kondo 2019) verfolgt hier ein interessantes Konzept und sticht damit aus der sonstigen Entrümpelungsliteratur heraus: Es sagt: „Wirf alle Dinge auf einen Haufen und dann suche die Gegenstände einzeln heraus, die dich glücklich machen“; die Autorin modifiziert dieses Prinzip in ‚Die Zeit‘ (7.5.2020, S.24) für die Arbeit in ‚Gegenstände, die die Arbeit erleichtern‘. Sie sagt aber nicht: „die du meinst, noch brauchen zu können“, sondern die Gegenstände, die jetzt gerade passen. Einerseits ist es radikal, weil alles hinterfragt wird. Andererseits ist die Aufräummethode positiv, weil nicht einfach entrümpelt wird, sondern weil ausgewählt wird; die Frage ist also nicht: Was kann weg?, sondern: Was will ich behalten? Diesen minimalistischen Gedanken verfolgen wir hier. Man umgibt sich ausschließlich mit nützlichen Dingen. Suchen fällt weg, weil alles griffbereit ist. Oder anders: Es sind nicht mehr viele nicht funktionierende Kugelschreiber da, sondern nur noch der eine funktionierende Stift und der wird auch nicht von anderen Dingen vergraben.

1.2. ... im Orthographieunterricht

Übertragen auf den Orthographieunterricht bedeutet das: Wir stellen alle Regeln, Tests, Kriterien, Hilfskonstruktionen für einen bestimmten Problembereich auf den Prüfstand. Und nur diejenigen Regeln und Hilfsmittel, die uns vollends zufrieden stellen, die die Arbeit wirklich erleichtern, behalten wir und setzen sie im Unterricht ein. Zufrieden sind wir mit dem Kriterium, das a) linguistisch sinnvoll ist, b) in möglichst vielen verschiedenen Fällen funktioniert und c) möglichst einfach ist.

1 Orthografieerwerb im Allgemeinen

Am Beispiel der Substantivgroßschreibung zeigen wir, dass ein flektiertes Adjektiv der Test ist, der die Schreibenden am weitesten bringt. In Schulbüchern hingegen stehen die unterschiedlichsten Kriterien für Großschreibung: nach Artikel, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen, Präpositionen, Adjektiven (z.B. Spiller-Ewald 2010, umfassender Müller 2016: 154ff.). Mitunter werden die Substantive auch beschrieben: Sie referieren, sie haben ein Genus, sie bilden einen Plural. Und gerne wird dann noch zwischen Substantiven und Substantivierungen unterschieden. Minimalismus wäre hier also 'Beschränkung auf EIN brauchbares Kriterium' und Maximalismus wäre ‚wir behalten alles bei und gucken mal, was man noch brauchen kann, irgendwann mal vielleicht‘.

Für die Schüler und Schülerinnen folgt daraus entweder: Sie haben ganz viele Werkzeug oder EIN einziges. Und was folgt daraus in der weiteren Entwicklung? Bei Zweifeln in der Zukunft ergeben sich zwei Szenarien:

- Sie erinnern einzelne, möglicherweise mehrere Tests, probieren sie aus und erhalten möglicherweise unterschiedliche Ergebnisse, die miteinander in Konflikt stehen.
- Sie erinnern den einen Test, den sie bis zum Exzess geübt haben, und sind hoffentlich erfolgreich.
- Und genau DAS spricht unseres Erachtens für den Minimalismus, wenn er denn durchzuhalten ist. Das zeigen wir im Folgenden: möglichst wenig Kriterien, für jedes Gebiet möglichst nur eines auswählen, und zwar das richtige.

2. Lehrerwissen und Schülerwissen

Das Minimalismuskonzept bezieht sich im Wesentlichen auf das Schülerwissen und das, was weitergegeben werden muss. Es bezieht sich nicht auf das Lehrerwissen. Wir erläutern das an der Kommasetzung bei Infinitivgruppen.

Die Amtlichen Regelungen (§75) nennen folgende Bedingungen, wann ein Komma bei Infinitivgruppen gesetzt werden muss:

- Einleitung durch eine Konjunktion (*um, ohne, statt, anstatt, außer, als*)
- Abhängigkeit von einem Substantiv
- Abhängigkeit von einem Korrelat oder Verweiswort

In allen anderen Fällen kann ein Komma gesetzt werden (E2), muss aber nicht. Damit macht jemand, der bei Infinitivgruppen immer ein Komma setzt, grundsätzlich keinen Fehler. Die einfachste Möglichkeit im Unterricht wäre es, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie bei Infinitivgruppen ein Komma setzen. Soweit zum Schülerwissen – Lehrerinnen und Lehrer müssen aber trotzdem die Fälle kennen, in denen das Komma freigestellt ist, da sie z.B. in der Korrektur von Klassenarbeiten oder Abituraufsätzen ein solches fehlendes Komma nicht sanktionieren dürfen. Hier muss das Lehrerwissen größer sein als das Schülerwissen.

Natürlich müssen Lehrer die anderen Konzepte kennen, um erklären zu können, warum diese jeweils nicht zielführend sind, so in ihrer Fachgruppe oder in der Elternarbeit. Das Lehrerwissen ist auch die Grundlage für ein Lehrer(selbst)bewusstsein, bestimmte Dinge eben nicht zu unterrichten und das auch zu begründen.

Minimalistischer Orthographieunterricht heißt nicht kein Orthographieunterricht. Es geht nicht darum, auf ein vollständig implizites Entdecken und Erfahren des Schriftsystems zu hoffen. Dann würden wir bei den Schülerinnen und Schülern ein mehr oder weniger diffuses Sprachgefühl ausbilden, das auf Erfahrungen und Implikationen beruht. Spätestens bei Zweifeln hilft aber die Fähigkeit, auf bestimmte Regeln und Tests zurückzugreifen. Bredel (2006: 160) drückt es so aus: „Ein effizienter Orthographieunterricht folgt den Kindern nicht einfach in den Strategien, die sie auch ohne uns angewendet hätten, sondern richtet sie auf solche Strategien aus, die es ihnen erlauben, zielführende Entdeckungen zu machen.“

Wir zeigen im Folgenden einige Orthographiebereiche, bei denen wir überzeugt sind, dass eine minimalistische Didaktik zielführend ist und führen auch aus, wo der Minimalismus an seine Grenzen stößt. Es handelt sich um Bereiche, die in unterschiedlichen Klassenstufen vermittelt werden, aber immer als 'Problembereiche' gelten: die Doppelkonsonantenschreibung, die satzinterne Großschreibung, die Kommasetzung und die Getrennt- und Zusammenschreibung. Alle diese Erkenntnisse sind nicht neu, aber hier etwas zugespitzt gedacht. Abschließend zeigen wir anhand von Fehlern in Abituraufsätzen, was durch einen minimalistischen Orthographieunterricht möglicherweise hätte vermieden werden können und geben indirekt einen Ansatz von empirischer Fundierung.

3. Das Wissen um den Zweisilber

Viele Probleme entstehen dadurch, dass nicht zuerst auf den Zweisilber referiert wurde. Beispiel Doppelkonsonanten – hier sieht es zugegebenermaßen gar nicht so maximalistisch aus, aber die angegebenen Regeln führen häufig zu Falschschreibungen. Wir möchten das an einem Beispiel aus einem Diktatband (Schauer 2016: 58) zeigen:

„Nach einem kurzen Vokal oder Umlaut folgen mehrere Konsonanten. Es können zwei gleiche, aber auch zwei oder mehr verschiedene Konsonanten sein.“

In dem nachfolgenden Übungsdiktat kommen die beiden Worte *man nennt* vor. Nach der hier genannten Regel ergibt sich logisch *mann nent* – nach einem kurzen Vokal folgen mehrere Konsonanten, es können zwei gleiche (*mann*) oder zwei verschiedene (*nent*) sein. Die vermeintlich einfache Regel führt hier also systematisch zu falschen Schreibungen.

Viel besser ist hier, direkt den Zweisilber zu thematisieren. Geregelt werden soll ja folgender Fall: Zwischen zwei Silben befindet sich lautlich genau ein Konsonant. Der Vokal der ersten Silbe ist betont und kurz. Genau hier wird im Deutschen ein Doppelkonsonant geschrieben. Dieser Doppelkonsonant wird im verwandten Einsilber übernommen. Damit sind die meisten Doppelkonsonantenschreibungen¹ gut zu beschreiben. Lässt man den Zweisilber weg, wird es beliebig, kompliziert und ungenau.

In manchen Fällen muss genauer spezifiziert werden, welcher Zweisilber benötigt wird: Wenn bei *etwas klappt gut* die Präteritumsform *klappte* als Zweisilber gewählt wird, dann ergibt sich die Doppelkonsonantenschreibung nicht, sondern es müsste eigentlich **klapte* geschrieben werden. Die Übung ist hier auch, den richtigen Zweisilber zu finden. Das geht über die Infinitivform der Verben.

¹ Ausnahmen bilden die Funktionswörter *denn, dann, wenn, wann, dass*. Funktionswörter werden häufig 'unregelmäßig' geschrieben, auch *und* ist mit seinem <d> im heutigen Deutsch kaum zu begründen.

1 Orthografieerwerb im Allgemeinen

Die Doppelkonsonanten sind also über den Zweisilber in den Griff zu kriegen. Aber es sind eben auch die postvokalischen <h>-Schreibungen, die Auslautverhärtung (*Hund* wird mit <d> geschrieben wegen *Hunde*), die ß-Schreibung (wenn im Zweisilber das scharfe /s/ gesprochen wird und es sich nicht um ein Silbengelenk handelt) damit gut zu beschreiben. Damit sind die meisten Fehlerquellen auf der Buchstabenebene zu verhindern. Weil der Griff zum Zweisilber nicht nur die Doppelkonsonanten sicher herleiten lässt, sondern ebenso die anderen Phänomene, ist auch dieses Konzept ein minimalistisches. Bangel u.a. (2017) entwerfen hier fünf Baupläne, die die Schreibungen gut erfassen und systematisch aufeinander beziehbar sind.

4. Die satzinterne Großschreibung

Bei der Großschreibung wird zwischen einem lexikalischen und einem syntaktischen Ansatz unterschieden. Das ist auch richtig so. Aber folgendes Szenario kennen viele unserer Kollegen und Kolleginnen: Die Studierenden lernen in der Universität die beiden Konzepte, gehen dann in das Referendariat und bringen das dort in ihr neues Kollegium. Und dann werden diese neuen hochmotivierten Referendare und Referendarinnen mit zweierlei Dingen konfrontiert:

1. Mit der Aussage „Machen wir schon immer anders, ändern wir jetzt auch nicht mehr“ oder analog „Ja, vergiss mal alles, was du an der Universität gelernt hast, die haben mit der Schulrealität nichts zu tun“.
2. Mit den Materialien, die es anders machen und die bitte so in dieser Schule verwendet werden, insbesondere natürlich den Schulbüchern.

Beide Aussagen müssen unsere jungen, hochmotivierten Referendare und Referendarinnen frustrieren. Sie stehen auf verlorenem Posten, obwohl sie inhaltlich recht haben. Wir raten daher zu einer anderen Strategie: In den meisten Schulbüchern steht nämlich der Adjektivtest – aber als einer unter mehreren anderen Tests. Man nimmt ihn einfach als einzigen heraus und wenn Fragen zu der Fokussierung kommen, zeigt man, dass der Adjektivtest ziemlich gut ist und dass die anderen Tests nicht mehr zeigen.

Wir vergleichen ihn mit dem Artikeltest:

In dem Diktat hatte ich Fehler.

In dem Diktat hatte ich einen Fehler.

In dem schweren Diktat hatte ich einen einzigen Fehler.

In dem schweren Diktat hatte ich blöde Fehler.

Dieser Fall ist relativ einfach: Es gibt zwei Substantive, in dem ersten Fall steht bereits ein Artikel (*dem*), in dem zweiten nicht (*Fehler*), es ist möglich, hier *einen* zu ergänzen, allerdings wird damit viel verändert, nämlich es ist dann nur noch ein Fehler und nicht mehrere. Eine Alternative wäre hier, *die* einzusetzen, aber auch das dürfte zu Unsicherheiten führen. Wir sind hier aber noch bei einem einfachen Beispiel. Aber auch schon hier funktioniert der Adjektivtest besser.

Der Artikeltest hat außerdem den entscheidenden Nachteil, dass nicht jede Nennung von *der*, *dem*, *das*, *den* eindeutig ist, denn diese Formen können auch als Demonstrativpronomen auftreten: *Er hatte das schon lange vermutet* usw. Ein weiterer Nachteil ist es, dass Artikel ganz regelmäßig ‚ersetzt‘ werden können, und zwar durch Possessivpronomen: *In meinem Diktat waren*

viele Fehler. In dem Fall kann kein Artikel ergänzt werden; der Test versagt: **In dem meinem Diktat ...* Man könnte jetzt zusätzlich angeben, dass das Pronomen durch einen Artikel ersetzt werden kann, aber genau das macht aus dem vermeintlich einfachen Test einen schwierigen: Wann kann was durch was ersetzt werden? Eine einfache Hinzufügung ist viel leichter zu systematisieren.

Ein Adjektivattribut kann in jede Nominalgruppe eingefügt werden, egal, ob da ein Artikelpronomen oder ein Artikel steht oder der Artikel ganz fehlt und auch unabhängig davon, ob schon Adjektive vorkommen. Der Adjektivtest kann also strukturell mehr Fälle richtig erfassen. Außerdem zeigt er genauer an, welches Wort denn wirklich groß geschrieben wird: Zwischen dem Artikel und dem Substantiv könnte ja noch ein Attribut stehen, zwischen dem flektierten Adjektiv und dem Substantiv steht nichts, außer vielleicht einem anderen (flektierten) Adjektiv: *In dem schweren, langen Diktat hatte ich einen einzigen, kleinen Fehler bzw. hatte ich viele, blöde, überflüssige Fehler.*

Als besonders schwer gelten die so genannten Nominalisierungen. Testen wir das an einem sehr konstruierten Satz – die satzintern großzuschreibenden Wörter sind allesamt ‘Nominalisierungen’: *Sie trägt zum ausgiebigen Tanzen das kleine Schwarze, weil das besser zu ihrem neuen Ich passt.* (nach Günther/ Nünke 2005: 4): *Tanzen, Schwarze, Ich* sind modifiziert durch flektierte Adjektive.

Auch der Adjektivtest löst nicht alles. Insbesondere bei einer kleinen Klasse von Wörtern: Im Deutschen ist es möglich, Adjektive zu nominalisieren, aber unter Beibehaltung ihrer adjektivischen Flexion.

- (a) die angestellten Lehrer, ein angestellter Lehrer, der angestellte Lehrer
- (b) Die Angestellten sind in der Rentenversicherung – ein Angestellter ist ..., der Angestellte ...
- (c) Ein süßes Gebäck, hast du was Süßes?
- (d) Das meiste Gerede – er hat das meiste gesagt

Die Beispiele gehören zunehmend einem kleiner werdenden Problembereich an: Hier ist der elliptische Gebrauch von dem nicht-elliptischen zu unterscheiden. In (b) wird auf Personen referiert, diese sind pluralfähig, der Unterschied zwischen dem elliptischen Gebrauch und dem nicht-elliptischen ist rekonstruierbar; sie sind maskulin oder feminin, hier entspricht das grammatische Genus dem biologischen Sexus². In (c) wird Neutrum verwendet, es kann in einer Reihe gesehen werden wie *der Schöne – die Schöne – das Schöne*, das Neutrum ist dann die Bezeichnung für ein Kollektivum. Hier wird als Test gerne die Quantifizierbarkeit angegeben (*etwas Schönes, etwas Süßes, viel Wahres* usw.). Sowohl bei a) als auch bei b) hilft der Adjektivtest nicht weiter, weil Adjektive in allen Fällen gereiht werden können: *die eifrigen, angestellten Lehrer, die eifrigen Angestellten, das leckere, süße Gebäck, das leckere Süße*. Aber: Der Artikeltest hilft hier auch nicht. Es ist also Personenreferenz oder Quantifizierbarkeit. Unlösbar bleiben diejenigen Adjektive, die selbst quantifizierend sind (d): *das einzige, das meiste, das wenige*. Bei den quantifizierenden Ausdrücken ist im Allgemeinen sowohl Groß- als auch Kleinschreibung erlaubt (vgl. AR § 58 E4).

Exkurs: Ein sehr häufiger Fehler ist inzwischen die Großschreibung des Superlativs *am besten, am schönsten, am kleinsten*. Er kommt sogar in professionellen Texten substantiell vor, s. Fuhrhop 2019. Die Großschreibung wird meistens damit begründet, dass *am* doch ‘eigentlich’ eine Verschmelzung aus *an* und *dem* sei, das ist linguistisch nicht zu halten. Aber der Adjektivtest hilft auch hier: *er läuft am besten – *er läuft am nächsten besten, aber wir messen uns am Besten – wir messen uns am nächsten Besten*.

² Die Adjektive flektieren nach Genus; daher ist hier die Übereinstimmung gegeben.

1 Orthografieerwerb im Allgemeinen

5. Das Komma

Primus hat bereits 1993 eine minimalistische Kommaregel formuliert (1993: 246).

„Ein Komma zwischen einem einfachen oder komplexen Ausdruck A und einem einfachen oder komplexen Ausdruck B ist regulär gdw. (a) und (b) oder (a) und (c) gelten:

(a) Es gibt einen Satzknotten, der A und B dominiert.

(b) Zwischen A und B interveniert eine syntaktische oder semantische Satzgrenze.

(c) A und B sind koordiniert, und die Koordination ist nicht durch eine echte koordinierende Konjunktion gekennzeichnet.“

In Diskussion mit Ursula Bredel einigen sich die beiden auf drei konkrete Kommapositionen³:

1. Koordination
3. Herausstellung
4. Satzgrenze

Bei der Koordination ist wesentlich, ob und welche Konjunktion genannt wird. So wird im Deutschen bei Aufzählungen an den Stellen, die mit *und* oder einigen anderen Konjunktionen gekennzeichnet werden, das Komma weggelassen. Im Regelwerk steht eine Auflistung von Einzelfällen (vgl. AR § 72).

Bereits hier ist die Kommaregel von Primus (1993) memorierbarer, sie schreibt 'echt koordinierende' Konjunktionen, das sind solche, die wiederholbar sind. Dabei geht es nicht darum, dass die wiederholten Konjunktionen stilistisch schön sind (*ich kaufe Äpfel und Birnen und Tomaten und Gurken*), sondern ob durch die Wiederholung ungrammatische Konstruktionen entstehen. So ist *er hat weder geschrien noch gezetert noch argumentiert* grammatisch, während **er hat nicht geschrien, sondern gezetert, sondern argumentiert* ungrammatisch ist.

Das Aufzählungskomma ist nach der vierten Klasse offenbar schon recht stabil, das heißt, es wird selten weggelassen (vgl. Franke 2010). Es wird aber mitunter zu häufig gesetzt, insbesondere bei den Konjunktionen *sowie, weder noch, sowohl als auch* (s. Fuhrhop/ Romstadt in diesem Band). Der Hinweis, dass wiederholbare Konjunktionen alternativ zum Komma bei der Koordination stehen, ist leichter zu merken als die Liste, die in den Amtlichen Regeln steht.

Deutlich fehleranfälliger ist das Satzgrenzenkomma. Die Didaktik des Satzgrenzenkommata erfolgt noch immer häufig anhand von Signalwörtern. Dort werden dann Konjunktionen aufgelistet, die einen Nebensatz einleiten, z.B. in Menzel (2017: 213): „als, bevor, dass, nachdem, obwohl, sodass, während, weil, wenn“.

Dass das in vielen Fällen nicht gut funktioniert, zeigen die folgenden Beispiele aus einem Abitorkorpus (s. Kap. 7):

- (a) Der Stammbaum stellt eine andere verwandtschaftliche Nähe dar, als die Basensequenz.
- (e) Dieser Ionenkanal transportiert Kalziumionen die selbst wiederum Ionenkanäle öffnen und so eine Kettenreaktion verursachen.
- (f) Wenn Ameisen der Art *Oecophylla* vorhanden sind steigt die Schildlauspopulationsdichte.

³ In Bedingung (b) finden sich Satzgrenzen und Herausstellungen.

Bei (a) steht ein Komma vor *als*, und das muss nach der Signalwortdidaktik auch so sein, denn *als* steht in fast jeder Signalwortliste. Das fehlende Komma in (b) ist ebenfalls eine direkte Folge der Signalwortdidaktik, denn *die* steht in fast keiner Signalwortliste (ansonsten hätten wir in den Texten auch sehr viele Kommas). In (c) steht das Signalwort am Anfang des Satzes – das Komma kann also nicht davor gesetzt werden. Hier haben wir auch ein Beispiel für eine Operationalisierung, die linguistisch wenig Sinn macht: Wenn ein Signalwort eine kommarelevante Position markiert, wozu brauchen wir dann aus Leseperspektive noch das Komma?

So interessant es grammatisch ist, den Adverbialsatz vom Attributsatz zu trennen (nach grammatischen Funktionen) oder den Temporalsatz vom Kausalsatz und vom Konditionalsatz, ist es doch ein Fakt, dass im Deutschen ein Komma gesetzt wird, unabhängig von der syntaktischen Funktion (Subjekt, Objekt, Attribut, Adverbial), von der semantischen Interpretation (temporal, kausal, konditional, final, lokal, ...), unabhängig, ob Haupt-, Matrix- oder Nebensatz und sogar unabhängig, ob voran- oder nachgestellt: Das Deutsche setzt ein Komma, wenn zwei Sätze vorhanden sind. Und jetzt müssen wir hier nur nochmal den Satz begriff, der dem zugrunde liegt, klären, denn bei

Ich weiß, dass es viele Kommaeregeln gibt.

ist der vermeintliche ‚Hauptsatz‘ kein vollständiger Satz, der Nebensatz schon.

Sätze erkennen wir syntaktisch an den finiten Verben. Ein Satz enthält nicht mehr als ein finites Verb. Und so können wir auch einzelne Sätze identifizieren: Wir suchen finite Verben. Zwischen zwei finiten Verben muss entweder ein Satzschlusszeichen oder ein Komma stehen:

Er sieht, dass Maria kommt.

Auch bei diskontinuierlichen Verben wie Partikelverben, Modalverbkonstruktionen oder analytischen Verbformen funktioniert das, weil nur einer der Bestandteile die Flexionsformen trägt:

Er räumt schnell auf, weil Maria kommt.

Er hat schnell aufgeräumt, weil Maria kommen will.

Ob eine Konjunktion die beiden Satzteile verbindet oder nicht, wo die finiten Verben stehen und welche syntaktische Form und Funktion die Satzteile haben, ist dabei völlig unerheblich.

Nicht ganz einfach ist es allerdings, die richtige Position des Kommas zu finden. Wenn die finiten Verben nicht direkt nebeneinander stehen, müssen Schreiberinnen und Schreiber zuordnen, welche Satzglieder zu welchem finiten Verb gehören.

Die Umsetzung im Unterricht kann z.B. mit dem Komma-Königreiche-Modell erfolgen (Lindauer/Sutter 2005). Ein flektiertes Verb ist dann der König des Satzes, der seine Untertanen (= Verbergänzungen) um sich versammelt und sich vom Nachbarkönigreich mit einer Grenze (= Komma) abgrenzen muss. Manchmal hat er noch eine Königin (bei analytischen Verbformen).

Ein Problem stellen auch beim verbzentrierten Ansatz die Infinitivgruppen dar, die ja gerade kein finites Verb haben. Trotzdem können sie mit einem Komma abgetrennt werden und müssen das in vielen Fällen sogar (vgl. Kap. 2). Die Kommasetzung bei Infinitivgruppen lässt sich aber auch über die Signalwortdidaktik oder ähnliche Ansätze nicht lösen. Hier ist dann eine weitere Einheit nötig, wie Bredel/ Hlebec (2015) sie vorschlagen. Bredel und Hlebec lassen in dem Modell Inter-

1 Orthografieerwerb im Allgemeinen

pretationen liefern wie z.B. zu dem Beispielsatz *Herr Fischer empfahl seinem Sohn Erik nicht alles zu glauben*. Der darauffolgende Satz verdeutlicht die Bedeutungsunterschiede: *Denn er hatte Erik schon mehrmals beim Lügen erwischt. Denn er hatte selbst die Erfahrung gemacht, dass die Welt voller Lügen ist. Denn eine solche Empfehlung würde Erik zu einem leichten Opfer für Betrüger machen* (ebd.: 43). Linguistisch ist der Unterschied zwischen einem finiten Verb und einer Infinitivgruppe der folgende: Bei der Infinitivgruppe 'fehlt' das Subjekt, alle anderen Ergänzungen sind vorhanden. Daher ist es auch naheliegend, bei Infinitiven ohne Ergänzung kein Komma zu setzen, bei allen anderen schon. Sie sind 'satzartig' oder 'satzwertig'.

Interessant ist ja, dass ebenso ein Komma nötig ist, wenn Verben 'nur' aufgezählt werden. Das Komma selbst macht als Zeichen keinen Unterschied, ob es ein Koordinationskomma (*er kam, sah und siegte*) oder ein Satzkomma (*er sah, dass er siegte*) ist. Der einzige Unterschied, der sich hier ergibt, ist, dass bei einer auftretenden echt koordinierenden Konjunktion einmal ein Komma gesetzt werden kann und einmal nicht: *er kam(,) und er sah(,) und er siegte* vs. *er kam und sah und siegte*.

6. Die Getrennt- und Zusammenschreibung

Die Getrennt- und Zusammenschreibung ist im Kernbereich recht gut geregelt und im Abitorkorpus (vgl. Kap. 7) wenig fehlerträchtig. Dennoch gilt die Getrennt- und Zusammenschreibung traditionell als 'schwer' und 'unlernbar'. Wo ist das Problem? Die Getrennt- und Zusammenschreibung wird an den Problemfällen erläutert und anschließend wird diese Erläuterung als 'logisch' dargestellt.

Nehmen wir als Beispiel *Rad fahren* und *eislaufen*. In beiden Fällen haben wir hier Verbindungen von Substantiven und Verben. Unabhängig von diesen Verbindungen unterscheiden sich die beiden Substantive deutlich: *Rad* ist ein zählbares, pluralfähiges Substantiv, das im Singular immer mit einem Artikel oder einer artikelähnlichen Einheit auftritt, ein sogenanntes Common Noun. *Eis* hingegen ist nicht ohne Weiteres pluralfähig und kann auch im Singular ohne Artikel auftreten: *Peter isst Eis, das Wasser ist zu Eis gefroren*; ein Artikel ist möglich wie in *Das Wasser ist zu dem/ einem Eis gefroren, das trägt*. In den jeweiligen Konstruktionen mit dem Verb verhalten sich aber beide Substantive nicht so wie sonst:

?*Er fährt das Rad* – **er läuft das Eis*

Während bei *Rad* ein Artikel möglich ist, ist er dies bei *Eis* nicht. Aber bedeutet *er fährt Rad* und *er fährt das Rad* das gleiche? Noch deutlicher wird es am Beispiel Plural. Was erscheint vor Ihrem inneren Auge bei einem Satz *wir fahren Rad*? Ein Fahrrad oder mehrere? Vermutlich mehrere. Und spätestens hier ist zu erkennen, dass in *Rad fahren* nicht das 'normale' Substantiv *Rad* steht, sondern dass *Rad* sich in dieser Verbindung anders verhält, nämlich wie ein Erstglied in einem Determinativkompositum, so wie Sie bei *Die Haustüren in England sind die schönsten der Welt* eben auch mehrere Häuser vor Ihrem inneren Auge sehen und dennoch heißt es nicht **Häusertüren*. Die Interpretation 'Kompositum' würde bei *Rad fahren* für Zusammenschreibung sprechen. Das Problem ist nur, dass Komposition für Verben kein regulärer Wortbildungsprozess ist, sondern dass die Konstruktionen aus Rückbildungen entstehen: *fahren* – *Fahrer* – *Radfahrer* – *Rad fahren*, der eigentliche Kompositionsprozess findet zwischen zwei Substantiven statt, nämlich *Rad* und *Fahrer*. Wir haben jetzt weit ausgeholt, um damit Folgendes zu zeigen: