

Gdańsk 2017, Nr. 37

Anna Jaremiewicz-Kwiatkowska
Universität Rzeszów, Philologische Fakultät

Die Rolle der Informationsstruktur beim Passiverwerb

The Role of Information Structure in the Process of Learning the Passive Voice. – Learning the passive voice involves becoming acquainted with a number of partial grammatical issues, which alone makes it a complex task for native speakers but especially for foreign language learners. One other difficulty is caused by the fact that passive structures can be used only on certain conditions, that is mostly when the subject (patient) of the passive sentence is what is given and the complement (agent) appears as a new element of the sentence. In the context of foreign language learning it must be emphasized that the means for encoding information structure does not correlate (or only appears to correlate, as in Polish in relation to German) across languages. In other words, each language community has their own preferences as to how to structure discourse. It can thus be assumed that the German language learner will have difficulty recognizing and using proper information structures both in the process of understanding and producing passive sentences, and that the influence of context may play a crucial role in that process.

Keywords: information structure, passive, German as a foreign language

Die Rolle der Informationsstruktur beim Passiverwerb. – Der Erwerb des deutschen Passivs erfasst mehrere Teilbereiche der Grammatik, womit die Lerner/innen vor eine komplexe Aufgabe gestellt werden. Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, dass Passivkonstruktionen nur unter bestimmten informationsstrukturellen Bedingungen auftreten können. In der Regel dann, wenn das Subjekt des Passivsatzes (meist der Patiens) schon vorerwähnt wurde (given/bekannt) und das Objekt (meist der Agens) als new/unbekannt eingeführt wird. In Hinblick darauf, dass sich die Ausdrucksmittel zur Kodierung der Informationsstruktur in verschiedenen Sprachen nur tendenziell gleichen, kann hier angenommen werden, dass die DaF-Lernende (darunter auch die polnischen Deutschlerner/innen) nur mühsam Kontexte erkennen, in denen Passiv befördert wird. Die Prozesse der Sprachproduktion sowie der Sprachrezeption von Passivsätzen könnten jedoch durch die passivfordernden Kontexteinflüsse erleichtert werden.

Schlüsselwörter: Informationsstruktur(ierung), Passiv, DaF

Rola struktury informacyjnej w procesie nauczania strony biernej. – Opanowanie strony biernej obejmuje wiele cząstkowych zagadnień gramatycznych, co stawia użytkowników języka niemieckiego (native speakers, ale przede wszystkim obcokrajowców) przed bardzo kompleksowym zadaniem. Inną trudnością jest to, że konstrukcje bierne mogą być użyte tylko wtedy, gdy spełnione są określone warunki, tj. najczęściej wtedy, gdy podmiot zdania strony biernej (Patiens) został już wspomniany, a dopełnienie (Agens) pojawia się w zdaniu jako element nowy. W kontekście nauczania języków obcych należy podkreślić, że środki wyrazu używane do kodowania struktury informacyjnej w różnych językach nie pokrywają się lub pokrywają się tylko pozornie (tak jak między językiem niemieckim i polskim). Innymi słowy każda społeczność językowa posiada własne preferencje co do sposobu konstruowania dyskursu. Można więc przyjąć, że uczący się języka niemieckiego mają problemy z rozpoznaniem i użyciem odpowiednich struktur

informatywnych zarówno w procesie rozumienia jak i przy produkcji zdań strony biernej oraz że wpływ kontekstu może odegrać w tym procesie decydującą rolę.

Słowa kluczowe: struktura informacyjna, strona bierna, dydaktyka nauczania języka niemieckiego, język niemiecki jako język obcy

1. Die Erwerbsaufgabe des Passivs

Nicht alle Sprachen der Welt verfügen über das Mittel des Passivs. So wurde dem Passiv anfänglich nur eine rein stilistische Funktion zugeschrieben und erst spätere Forschungen haben ergeben, dass die passivischen Konstruktionen die verschiedensten Funktionen sowohl auf der Satz- als auch Textebene ausüben können (vgl. WAUBERT de PUISEAU 2013: 4). Das Passiv wird normalerweise dem Aktiv gegenübergestellt. Das semantische Verhältnis zwischen den beiden Konstruktionen basiert auf der Annahme eines objektiv gleichen Sachverhalts, der aber aus unterschiedlichen Perspektiven verbalisiert wird. Im Aktiv steht meist die handelnde Person als Auslöser oder Träger eines Vorgangs (der Agens) im Mittelpunkt und spielt neben dem Geschehen eine wichtige Rolle. Im Passiv (Vorgangspassiv/*werden*-Passiv) tritt hingegen das Geschehen in den Vordergrund und der Agens kann – als weniger wichtig – ausgelassen werden (ENGEL et al. 2000: 648). Mit anderen Worten ist Passiv ein Mittel, mit dem ein Ereignis aus der Sicht der nicht-agentivischen Instanz versprachlicht werden kann (Zum Passiv siehe in HELBIG 1989, ZIFONUN et al. 1997, DUDEN 2009).

Für die erfolgreiche Produktion passivischer Äußerungen wird das Verstehen dieser distinktiven kommunikativen Funktion erforderlich. Hierzu werden noch weitere Fähigkeiten der Lerner/innen benötigt, wie die zur analytischen Formenbildung selbst. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Schwierigkeiten aus verschiedenen Teilbereichen der Grammatik, wie der Morphologie, Semantik, Syntax und/oder der Pragmatik, womit die Lerner/innen des Deutschen vor eine durchaus komplexe Aufgabe gestellt werden. Im weiteren Teil des Beitrags soll gezeigt werden, welchen konkreten Herausforderungen sich die Lerner/innen des Deutschen, darunter auch die polnischen DaF-Lerner/innen stellen müssen, um das persönliche *werden*-Passiv zu erwerben. Die potenziellen Schwierigkeiten werden hier anhand der passivischen Äußerungen der polnischen Germanistikstudenten/innen¹ veranschaulicht, die der originellen Arbeiten (den Kontroll- und Semesterarbeiten) entnommen wurden. In diesem Zusammenhang soll auch noch betont werden, dass die beiden Genera verbi – Aktiv und Passiv – in den beiden Sprachen (Deutsch und Polnisch) eine vergleichbare Funktion ausüben, das Passiv wird im Polnischen jedoch viel seltener als im Deutschen gebraucht. Zudem wird das Passiv im Polnischen grundsätzlich nur von transitiven Verben gebildet, demnach können deutsche Passivkonstruktionen von anderen Verben im Polnischen nicht passivisch ausgedrückt werden. Weitere Unterschiede im Gebrauch des Passivs zwischen den beiden Sprachen ergeben sich aus dem Vorhandensein der Aspektkategorie des Verbs im Polnischen. Durch die genannten Aspekte wird die Erwerbsaufgabe des deutschen Passivs den polnischen DaF-Lerner/innen noch zusätzlich erschwert. Auf diese Problematik wird aber im weiteren Teil des Beitrags aus Platzgründen nicht näher eingegangen.

¹ Germanistikstudenten/innen der Universität Rzeszów.

Für den erfolgreichen Passiverwerb wird zum einen die Fähigkeit zur Formenbildung benötigt. So z.B. müssen die Lerner/innen bei dem unregelmäßigen Hilfsverb *werden* die entsprechende Endung je nach Person und Numerus sowie den Wechsel des Stammvokals erkennen. Auch beim Partizip II, dessen Bildung zwar nach der allgemeinen Regel (*Präfix ge-*) + *Partizipialstamm* + *(e)n/(e)t* erfolgt, liegen Bildungsrestriktionen vor, wie keine Affigierung mit *ge-* bei zusammengesetzten Verben ohne Initialbetonung, Infigierung statt Präfigierung mit *ge-* bei Verben mit trennbarem Verbzusatz, Unterscheidung des Partizipialstamms vom Präsens- und/oder Präteritalstamm bei unregelmäßigen schwachen sowie bei starken Verben. Zum anderen müssen die Lerner/innen die einzelnen Konstituenten der Passivstruktur als solche erkennen und diese von anderen bekannten Verwendungskontexten differenzieren (vgl. WEGENER 1998: 144). So kommt das unregelmäßige Hilfsverb *werden* neben dem Passiv auch in anderen deutschen Konstruktionen vor, wie im Futur II, Konjunktiv I und/oder im Imperativ. *Werden* kann auch als Kopula in Prädikativkonstruktionen in Kombination mit einem Adjektiv oder einem Nomen auftreten und weist dabei auf eine Veränderung des Zustands hin, im Vergleich zu einem statischen *ist*-Zustand (Beispiele 1 a, b). Genauso wie im Passiv, wo *werden* in Kombination mit einem Partizip II auf einen sich im Verlauf befindlichen Vorgang verweist und sich in dieser Funktion von der adjektivischen Leseart im Zustandspassiv unterscheidet (Beispiele 2 a, b). Auch das Partizip II bleibt nicht auf den Gebrauch im Passiv begrenzt und kann im Aktiv verbal oder adjektivisch auftreten. In Verbindung mit Hilfsverben *haben* oder *sein* ist das Partizip II Bestandteil der periphrastischen Perfekt-Konstruktion. In dieser Verwendung unterscheidet sich das Partizip II nicht vom Passivpartizip (vgl. SCHNEITZ 2012: 22–26).

- (1) a Johannes istKOP Arzt.
b Johannes wirdKOP Arzt.
- (2) a Die Tür istKOP geschlossen.
b Die Tür wirdAUX geschlossen.

Betrachtet man die passivischen Produktionen der Deutsch-Studenten/innen vor dem Hintergrund der oben genannten Herausforderungen her, so wird deutlich, dass sich hier vor allem die Schwierigkeiten bei der analytischen Formenbildung als stark frequent zeigen. Die Studenten/innen bilden falsche Partizip II-Formen und haben ebenfalls Probleme mit der korrekten Konjugation des Hilfsverbs *werden*.

- (3) a *Die Großmutter wird von dem Wolf in dem Märchen gefressen.
b *In dem Märchen die Großmutter wird von dem Wolf gefrisst.
c *Ihr Name wurde weshalb verräten.
d *Ihre Name werden weshalb verrieten.
e *Die Platten wird mit dem feuchten Tuch abgereibt.
f *Die Ursachen des Unfalls wird von den Polizei untersucht.

Die Studenten/innen zeigen zudem Schwierigkeit im Gebrauch der entsprechenden Zeitformen. Das ist so zu verstehen, dass die Studenten/innen nicht darauf Acht geben, dass das Tempus des Aktivsatzes nach der Umformulierung ins Passiv beizubehalten ist (und auch umgekehrt, Beispiele 4–8). Auch die Bildung der komplexeren Zeitformen wie des Passiv-Perfekts erweist sich für sie als mühsam (siehe dazu Beispiele 8 a-e).

- (4) a Der Kraftfahrer hat den Fußgänger überfahren.
 b *Der Fußgänger wird beim Kraftfahrer überfahren.
 c *Der Fußgänger wurde von den Kraftfahrer überfahren.
- (5) a Man sprach in der Klasse sehr laut.
 b *Es wird in der Klasse sehr laut gesprochen.
- (6) a Die Zuschauer klatschten lange.
 b *Es wird lange von den Zuschauern geklatscht.
- (7) a Die Schüler lachten sehr laut.
 b *Es wird von den Schülern sehr laut gelacht.
- (8) a Der Fußgänger hat die Straße an einer unübersichtlichen Stelle überquert.
 b *Die Straße wurde vor den Fußgänger an einer unübersichtlichen Stelle überquert.
 c *Die Straße ist an einer unübersichtlichen Stelle überquert.
 d *Die Straße ist an einer unübersichtlichen Stelle von dem Fußgänger überquert.
 e *Die Straße hat an einer unübersichtlichen Stelle von den Fußgänger überquert worden.

In einem Passivsatz sind die syntaktischen Funktionen der Argumente des Verbs anders verteilt als in einem Aktivsatz. So findet bei einer Umwandlung vom Aktiv ins Passiv eine Restrukturierung der Argumente des Verbs und ein Wechsel der semantischen Rollen statt. Das Aktivsubjekt wird somit zu einer fakultativen Präpositionalphrase und trägt die Agens- oder Verursacherrolle (Agensphrase, vgl. DUDEN 2009: 545). Bei transitiven Verben wird zudem das Akkusativobjekt im Aktiv zum Passivsubjekt in einem sogenannten persönlichen Passiv und es trägt die Patiensrolle (vgl. DUDEN 2009: 543–544). Dieser Perspektivenwechsel bietet den kommunikativen Vorteil, dass die handelnde, verursachende Instanz zwar in den Hintergrund rückt, aber nie aus der Äußerungsstruktur ausgeschlossen ist. „Die Tatsache, dass ein Agens auch implizit konzeptuell vorhanden ist“ (WEGENER 2001: 117) bildet ein charakteristisches Passiv-Merkmal. Wiederum wenn das Prädikat ein intransitives Verb ist, bleibt der zweite Schritt aus und ein unpersönliches, subjektloses Passiv kommt zustande.

Es ist eine Aufgabe aus dem syntaktisch-semantischen sowie pragmatischen Bereich, mit der die Lerner/innen, darunter auch die polnischen DaF-Lerner/innen vor eine erhebliche Herausforderung gestellt werden. Die Fehler dieser Art sind in den Arbeiten der Studenten/innen stark vertreten, insbesondere in den Sätzen, die von dem klassischen SVO-Muster (Der Gärtner pflegt den Garten) abweichen. Die Studenten haben massive Probleme mit dem unpersönlichen und subjektlosen Passiv (siehe dazu Beispiel gleich unten):

- (9) a *Der Wolf wurde in dem Märchen von der Großmutter gefressen.
 b *Hunde werden oft Briefträger gebissen.
- (10) a *Der Brief wurde von ihnen nicht vorgelesen.
 b *Den Brief wurde man ihnen nicht vorgelesen.
 c *Es wurde nicht den Brief gelesen.

- (11) a *Es wird von alle(n) entlaufene Pferden (wieder) eingefangen.
 b *Es wurde alle entlaufene Pferde wieder eingefangen.
 c *Alle entlaufenen Pferde wurde es wieder eingefangen.
- (12) a *In der Schule wird man gelernt.
 b *Auf dem Spielplatz wird man Fußball gespielt.
 c *Beim Frisör wird man Haare geschnitten.
- (13) a *Die Zuschauer wurden lange geklatscht.
 b *Die Schüler wurden sehr laut gelacht.
- (14) a *Auf dem Sportplatz werden Kinder Basketball gespielt.
 b *In dem Märchen wird der Wolf die Großmutter gefrisst.

Eine weitere Beobachtung ist hier, dass die Studenten/innen häufig verkürzte Passivsätze bilden, diese ähneln den sog. *truncated passives* aus dem L1-Erwerb. In diesen verkürzten Sätzen fehlt die Agensphrase, auch wenn sie möglich oder sogar gewünscht ist (Beispiel 15).

- (15) a *Der Wolf wird in dem Märchen gefressen.
 b *Der Briefträger wird oft gebissen.
 c *Es wurde lange geklatscht.
 d *Es wurde sehr laut gelacht.

Die Schwierigkeiten bereitet den Studenten/innen ebenfalls der Gebrauch der passenden Präposition in der Agensphrase wie auch die Verwendung des entsprechenden Kasus (siehe dazu Beispiele 16 a-h). Dafür benötigen die Studenten/innen das folgende Hintergrundwissen: Die potenzielle Agensangabe erfolgt im Passiv mittels der dativregierenden Präposition *von*, wenn dem Subjekt im Aktiv die semantisch prototypische Rolle des belebten Agens zukommt (vgl. SCHNEITZ 2012: 26). Zudem sind „*Präpositionalphrasen mit ‚von‘ [...] in der Regel eindeutig subjektfähig*“ (BRINKER 1971:43). Alternative Präpositionalphrasen – akkusativfordern- den Präposition *durch* oder der dativfordernden Präposition *mit* – werden hingegen häufig „*im Sinne eines Instruments, eines Mittels, einer Art und Weise oder einer Vermittlerinstanz interpretiert*“ (ZIFONUN et al. 1997: 1831) und sprechen für eine unpersönliche man- oder jemand-Konstruktion im Aktiv (nach SCHNEITZ 2012: 26–27).

- (16) a *Die Großmutter wird bei den Wolf gefressen.
 b *Dem verunglückten Fußgänger wird bei den Passanten geholfen.
 c *Es wird sehr laut bei den Schülern sehr laut gelacht.
 d *Der Fußgänger ist bei dem Kraftfahrer überfahren worden.
 e *Dem verunglückten Fußgänger wird von die Passanten geholfen.
 f *Die Ursachen des Unfalls wird von den Polizei untersucht.
 g *Es wurde von der Schüler sehr lang gelacht.
 h *Die Straße wird durch den Fußgänger an einer unübersichtlichen Stelle überquert worden.

Als weiterer kritischer Punkt in Bezug auf den Erwerbsprozess des deutschen Passivs soll im weiteren Teil des Beitrags der Einfluss der Informationsstruktur auf die Produktion (bzw. Verständnis) von Passivsätzen diskutiert werden. Im Fokus der Überlegungen steht die Frage, ob die Schwierigkeiten bei der Bildung von Passivkonstruktionen damit zusammenhängen

können, dass Passivsätze nur unter bestimmten informationsstrukturellen Bedingungen auftreten können. In diesem Zusammenhang könnte gerade der Faktor der Vorerwähntheit von hoher Relevanz sein. Aus der Fachliteratur werden Untersuchungen berichtet, die belegen, dass die kontextuell eingebetteten Sätze mit der Anordnung *given-new* schneller erarbeitet werden (Überblick der Studien bei MÜLLER 2012: 18).

2. Passiv und Informationsstruktur

Eine Sprache wird nicht erworben, indem einzelne Wörter und Satzstrukturen isoliert vorgesprochen werden. Die Sprache wird vor allem in den Diskurskontexten gehört und erlernt. Mit anderen Worten: Prozesse wie die Sprachverarbeitung, -rezeption sowie -produktion werden durch die kontextuelle Einbettung beeinflusst (*common ground*). Die Untersuchung dieser Zusammenhänge gehört zum Forschungsgebiet der Informationsstruktur.

Der Begriff der Informationsstruktur ist in das Interessenfeld der gegenwärtigen Forschung insbesondere im Kontext des Fremdspracherwerbs gerückt. Bekanntermaßen haben sich die Erwartungen, die aktuell an den FU gestellt werden, weitgehend verändert (vgl. JAREMKIEWICZ 2014, SCHECKER 2013: 7–9, ROŚEN 2013: 8). Die basalen sprachlichen Fähigkeiten wie Grammatik und Lexik bilden zwar eine Voraussetzung für einen kompetenten Gebrauch einer Sprache, reichen jedoch nicht aus, um erfolgreich zu kommunizieren. Für einen kommunikativen Erfolg wird zugleich die Fähigkeit des Sprechers benötigt, die einzelnen Äußerungen in den sprachlichen Kontext adäquat einzubetten. D.h. die Information wird je nach Ziel des Sprechers und „entsprechend des *common ground* – des angenommenen, von allem Gesprächsteilnehmern geteilten und sich ständig veränderten Wissens – strukturiert und übermittelt“ (KRIFKA ET AL. 2008: 42). Oder anders: Der Kontext, in dem ein Satz geäußert wird (*common ground*) beeinflusst die Entscheidung des Sprechers, welche Satzstruktur er wählt, um seine Gedanken auszudrücken.

Passivsätze mit der Wortfolge Objekt-Verb-Subjekt stellen im Deutschen nicht-kanonische Strukturen dar, d.h. Strukturen, die außerhalb eines adäquaten Kontextes als ungrammatisch oder zumindest unangemessen wirken. So kann auch ihre Bedeutung teilweise nicht ermittelt werden. Sie gelten zudem als stark markiert und werden aufgrund ihrer Komplexität viel seltener verwendet als kanonische, unmarkierte Aktivsätze, die unabhängig von jeglichem Kontext geäußert werden können. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, ob Schwierigkeiten beim Erwerb von Passivsätzen damit zusammenhängen können, dass Passivsätze nur dann auftreten, wenn nur bestimmte informationsstrukturelle Vorgaben erfüllt sind, d.h. in bestimmten Kontexten. Passivsätze treten in der Regel dann auf, wenn das Subjekt des Passivsatzes (meist der Patiens) schon vorerwähnt wurde (*given/bekannt*) und das Objekt (meist der Agens) als *new/unbekannt* eingeführt wird. Somit zeigt sich Passiv als Mittel zur Patienstopikalisierung und Agensimplifizierung im relevanten Kontext (Beispiel 17).

- (17) a Die Maus rannte durch das Feld. Die Katze fängt die Maus.
 b Die Maus rannte durch das Feld. Die Maus (given) wird von der Katze (new) gefangen (Meinhardt 2010: 21–22)

Es handelt sich hierbei zugleich um kommunikative Effizienz. Die angesprochenen Fähigkeiten der kommunikativen Optimierung von Äußerungen sind beruflich gefragte Fähigkeiten, u.a. bei hauptberuflich tätigen Übersetzern. Auch ein zielsprachlicher Text muss nicht nur semantisch und grammatisch korrekt sein, er soll dem Empfänger als natürlicher Text der Zielsprache vorkommen. Um diese textuelle Äquivalenz zu erreichen, steht dem Übersetzer unter anderem die Thema-Rhema-Gliederung (*Thema – given/Rhema – new*) zur Verfügung. Als eine Strategie, die Informationsstruktur des Zieltextes an die des Ausgangstextes anzupassen, dient die Umarbeitung vom Aktiven ins Passive, indem das rhematische Element eines vorausgehenden Aktivsatzes als Passivsubjekt thematisiert wird. Wie BAKER (2011: 176–180) bemerkt, ziehen Übersetzer aus solchen Strategien jedoch nur selten Nutzen. Die grundsätzliche Schwierigkeit besteht hier darin, dass sich die Ausdrucksmittel zur Kodierung von IS in verschiedenen Sprachen nur tendenziell gleichen, d.h. jede Sprachgemeinschaft hat eigene Präferenzen dafür, wie sie den Diskurs strukturiert, d.h. welche informationsstrukturellen Ausdrucksmittel sie zur Ausgestaltung von Äußerungen einsetzt (vgl. DOHERTY 1996: 593–595). Auch das Deutsche und Polnische stellen hier andere Ausdrucksmittel zur Verfügung. Zudem handelt es sich dabei um höhere kommunikativ-kognitive Steuerungsprozesse, die in der Regel völlig automatisiert im Millisekundenbereich ablaufen und dadurch auch schwer lehr- und lernbar sind (vgl. SCHECKER 2013: 9).

Werden die Realisierungen von Passivkonstruktionen in spontansprachlichen Äußerungen der Germanistikstudenten näher betrachtet, so wird es deutlich, dass die Studenten/innen damit entscheidende Probleme haben und erst bei einer Konfrontation mit einem passivfordernden Kontext ihre passivischen Äußerungen aussagekräftiger werden. Anhand der zwei folgenden Aufgabestellungen wurde die Bereitschaft der Studenten/innen Passivkonstruktionen zu bilden, in den spontansprachlichen Daten untersucht.

Aufgabe (1) Sie organisieren ein Sommerfest, schreiben Sie auf, was in der Vorbereitungsphase geschieht?

- (18) a Ich lade meine Freunde ein. Ich mache Einkäufe. Ich bereite das Essen vor. Ich suche im Internet nach entsprechender Musik [...].
b Zuerst muss man Gäste einladen. Dann muss ich ein Lokal finden und Menu aufstellen. Ich brauche auch die Musik zu besorgen [...].
c Man muss einen Termin und Ort vereinbaren. Dann werden Gäste eingeladen. Man sollte ein Programm des Festes vorbereiten [...].
d Wir wollen den Sommeranfang feiern. Wir fahren ins Geschäft, um die Einkäufe zu machen. Wir kaufen Säfte, Brot, Süßigkeiten, Wasser. Wir werden Spagetti vorbereiten, deshalb brauchen wir Nudeln und Tomaten [...].

Mehrheitlich favorisieren hier die Studenten/innen aktivische Konstruktionen aus der Agens-Perspektive, verwenden aber dazu auch Modalverben sowie das Indefinitpronomen *man*. Das gleiche konnte im Rahmen der Aufgabe (2) gezeigt werden, in der die Studenten/innen aufgefordert wurden, das Kochrezept ihrer Lieblingspeise aufzuschreiben. Auch hier vermeiden die Studenten das Passiv, auch wenn es aus pragmatischer Sicht erforderlich wäre. Hier stünden die Zutaten oder Tätigkeiten als fokussierende Elemente in der Rolle des Patiens im Zentrum der Aufmerksamkeit, während die ausführenden Personen in der Rolle des Agens in den perzeptiven Hintergrund gerückt wären. Sie ziehen vor, den Vorgang in der ihnen

vertrauten Aktivkonstruktion wiederzugeben, d.h. behalten lieber die Agensperspektive und vermeiden die Patienstopikalisierung. Als weitere Vorgehensweisen können hier der Gebrauch des Indefinitpronomen *man* oder der Infinitivformen beobachtet werden. Es lassen sich aber auch passivische Äußerungen vermerken, auch wenn nur sehr wenige.

- (19) a drei Eier, ein Glas Mehl und 0,5 Liter Milch vermischen, den Teig anfertigen, dann die fertigen Pfannkuchen war servieren mit Nutella und Erdbeeren [...] Hefe, etwas Wasser, 1 Löffel Olivenöl, eine Prise Salz, Mehl dazu geben und verrühren. Teig machen und für zirka eine Stunde unter Abdeckung lassen, bis es die Größe verdoppelt [...].
- b Zuerst wasche ich alles ab. Dann schneide ich alle in Würfel. Schließlich mische ich Obst mit Joghurt [...]. Zuerst koche ich Nudeln im heißen Wasser. Zwischendurch bereite ich eine Soße vor. Ich schneide Hähnchenfilet und brate es (...).
- c Man braucht Mehl, ein Ei, eine Prise Salz, Backpulver und Milch. Alle diese Zutaten vermischt man zusammen. Dann gießt man das auf die Pfanne und bratet [...]. Um Spagetti zu vorbereiten, muss man die Nudeln kochen. Es ist wichtig gute Tomaten zu kaufen. Die Tomaten sollen reif sein. Sie sollen gekocht werden. Dazu braucht man noch Zwiebel, Olivenöl und Käse.
Die Kartoffeln werden in Würfel geschnitten. Der Schnitzel wird gebraten. Der Salat wird gewaschen und gesalzt.

Aus der Fachliteratur werden Untersuchungen berichtet, die belegen, dass die kontextuell eingebetteten Sätze mit der Anordnung *given-new* schneller erarbeitet werden (Überblick der Studien bei Müller 2012: 18). Auch Meinhardt (2010: 23–24) weist auf eine Reihe von Studien hin, die den Einfluss der Vorerwähtheit auf das Satzverständnis, die Satzproduktion sowie die Satzverarbeitung bei Erwachsenen untersucht haben. Im Folgenden soll auf die Ergebnisse nur einer dieser Untersuchungen zur Satzproduktion näher eingegangen werden (vgl. Tannenbaum/Williams 1968). Den Probanden wurden Bilder gezeigt, die sie möglichst schnell mit einem Aktiv- oder einem Passivsatz beschreiben sollten. Auf dem Bild war z.B. ein Unfall zwischen einem Auto und einem Zug zu sehen. Im Vorfeld sollten die Versuchspersonen noch einen Text lesen, der entweder von Zügen, Autos oder einem neutralen Thema handelte. Der Passivsatz wurde am schnellsten produziert, wenn der vorhergehende Text vom initialen Element des Satzes, in diesem Fall von Autos, gehandelt und am langsamsten, wenn er von Zügen gehandelt hatte. Bei der Produktion des Aktivsatzes waren die Ergebnisse genau umgekehrt. Schlussfolgernd konnte mit dieser Untersuchung gezeigt werden, dass die Vorerwähnung eines Nomens die Platzierung desselben Nomens in einem folgenden Satz in initialer Position begünstigt.

So wurde auch mit der Aufgabe (3) überprüft, wie der Kontext (hier Kontextsatz) die Produktion der Passivsätze durch die Deutsch-Studenten mit begünstigt. In dem ersten Schritt wurden ihnen Bilder präsentiert, die sie mit einem Satz beschreiben sollen. Mehrheitlich (wenn nicht ausschließlich) haben sie hier aktivische Äußerungen produziert. Ging diesen Bildern jedoch ein Kontextsatz voraus, so wurden sie mit Passivsätzen beschrieben (vgl. Beispiel 20). Durch den Kontextsatz konnte das Subjekt des Passivsatzes von den Studenten/innen als *given* (bekannt/alt) identifiziert werden und wurde dadurch zum Topik des Satzes. Es bleibt jedoch eine Gruppe von Studenten/innen, die trotz des Hinweises diese informationstrukturelle Bedingung nicht erkannt haben.

- (20) a Das Harr von Claudia ist viel zu lang geworden (Kontextsatz)
 Bild auf dem die Frau dem Mädchen das Haar schneidet.
 (Bildbeschreibung)
- b Der Zaun sieht ziemlich ruiniert aus (Kontextsatz)
 Bild, auf dem ein Mann den Zaun streicht.
 (Bildbeschreibung)

In diesem Zusammenhang sei noch zu bemerken, dass die Studenten/innen in dieser Aufgabe mehrheitlich verkürzte Passivsätze gebildet haben. Vollständige Passivsätze mit der Agensphrase waren hier relativ selten vorhanden, auch wenn es in diesem Kontext geradezu erforderlich wäre.

- (21) a Das Harr wird geschnitten (Agensphrase – von der Mutter).
 b Der Zaun wird gestrichen (Agensphrase – von dem Mann).
 c Der Wagen wird repariert (Agensphrase – von dem Mechaniker).

Bekommen die Studenten/innen eine andere Bilderaufgabe (4), in der sie einen direkten Hinweis darauf bekommen, welche fokussierenden Elemente in der Rolle des Patiens im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (der Täter oder das Geschehen), so bewältigen sie diese Aufgabe noch viel erfolgreicher. Sie bilden mehrheitlich korrekte Aktiv- und Passivsätze und ordnen diese den entsprechenden Bildern zu. Mit Blick auf die Passivsätze kann noch beobachtet werden, dass die Studenten/innen hier sowohl vollständige Passivkonstruktionen mit der Agensphrase als auch verkürzte Passivformen bilden. Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass die polnischen Germanistikstudenten das deutsche Passiv zwar formal beherrschen, es kann hier jedoch von einer deutlichen Präferenz von Aktivkonstruktionen trotz der Fähigkeit zur Passivbildung gesprochen werden.

Aufgabe (4) Bilde zu den folgenden Bildern je 3 Sätze, in denen einmal der Täter und das andere Mal das Geschehen in den Vordergrund tritt².



² <https://www.kripahle-online.de/unterricht/wp-content/uploads/2010/12/%C3%9Cbung-aktiv-passiv.pdf>

- (22) a Der Mann koch die Suppe. Die Suppe wird (von dem Mann) gekocht.
 b Die Frau putzt den Boden. Der Boden wird (von der Frau) geputzt.
 c Der Friseur schneidet das Haar. Das Haar wird (von dem Friseur) geschnitten.

3. Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Erwerb des Passivs keine einfache Aufgabe darstellt, mit der die Lerner/innen des Deutschen (DaM, DaZ, DaF) vor eine große Herausforderung gestellt werden. So lassen sich auch vom DaF-Unterricht für polnische erwachsene Lerner/innen (Deutsch-Studenten) Probleme bei der Bildung von deutschen Passivkonstruktionen, insbesondere in den spontansprachlichen Daten beobachten. Die Studenten/innen zeigen Schwierigkeiten mit der Formenbildung, so z.B. sie setzen falsche Partizip II-Formen sowie Konjugationsformen des Hilfsverbs *werden* ein. Sie vertauschen auch die Theta-Rollen, setzen fehlerhafte Präposition in der Agensphrase ein oder verwenden dabei den falschen Kasus. Häufig lassen sie die Agensphrase ganz aus und bilden verkürzte Passivkonstruktionen, auch in den Kontexten, in denen die Agensangabe erforderlich wäre. Als stark problematisch erweisen sich ferner die Konstruktionen, die von dem klassischen SVO-Muster abweichen. Die Studenten/innen haben massive Schwierigkeiten mit dem unpersönlichen und subjektlosen Passiv, wie auch mit der Umformung von komplexeren Strukturen, in denen noch andere Satzteile wie Dativobjekte, Genitivobjekte, Präpositionalobjekte und Adverbiale auftreten.

Als eine weitere Schwierigkeit erweist sich hierbei der Einfluss der Informationsstruktur auf die Produktion von Passivsätzen. In der Forschungsliteratur wird der Überlegung nachgegangen, ob die Schwierigkeiten bei der Bildung (bzw. beim Verstehen) von Passivkonstruktionen damit zusammenhängen können, dass Passivsätze nur unter bestimmten informationsstrukturellen Vorgaben auftreten können. In der Regel dann, wenn das Subjekt des Passivsatzes (meist der Patiens) schon vorerwähnt wurde und das Objekt (meist der Agens) neu eingeführt wird. Die Studenten/innen haben Mühe mit dem Erkennen der passivfordernden Kontexte. In diesem Zusammenhang soll auch noch betont werden, dass Passiv im Polnischen nicht die primäre Form zum Ausdruck von Geschehen und Zuständen ist. Mit anderen Worten: Die Ausdrucksmittel zur Kodierung der Informationsstruktur gleichen sich in verschiedenen Sprachen nur tendenziell, d.h. jede Sprachgemeinschaft hat eigene Präferenzen dafür, wie sie den Diskurs strukturiert. In diesem Zusammenhang könnte gerade der Faktor der Vorerwähntheit von hoher Relevanz sein. Es werden Untersuchungen berichtet, die belegen, dass die kontextuell eingebetteten Sätze mit der Anordnung *given-new* schneller erarbeitet werden.

Die polnischen Germanistikstudenten sind in der Lage, das deutsche Passiv formal zu beherrschen, es kann hier jedoch von einer deutlichen Präferenz von Aktivkonstruktionen trotz der Fähigkeit zur Passivbildung, gerade in den spontansprachlichen Produktionen gesprochen werden. Wie bereits erwähnt, erkennen sie nur mühsam Kontexte, in denen Passiv befördert wird. Mit Blick auf die Fremdsprachen-Lernpraxis stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die konventionellen Förderkonzepte den gegenwärtigen Anforderungen, die aus der aktuellen Forschung erfolgen, gewachsen sind oder ist hier die Entwicklung einer

neuen Passiv-Förderkonzeption unumgänglich. Die Lerner/innen benötigen vor allem die Unterstützung darin, ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf den Patiens zu lenken und diesen als Subjekt zu realisieren. Gleichzeitig gilt es, ihre prioritäre Wahrnehmung des Agens zu reduzieren. Das neue Fördermaterial soll insbesondere für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht verfügbar gemacht werden.

Literatur

- BAKER, Mona (2011): *In Other Words: A coursebook on translation*. London, New York.
- BRINKER, Klaus (1971): *Das Passiv im heutigen Deutsch. Form und Funktion*. München.
- DOHERTY, Monika (1996): Passive Perspectives; different preferences in English and German: a result of parameterized processing. In: *Linguistics* 34, 591–643.
- DUDEN (2009): *Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim, Zürich.
- ENGEL, Ulrich et al. (2000): *Deutsch-polnische Kontrastive Grammatik*, Bd. 1 Warszawa.
- HELBIG, Gerhard (1989): Das Passiv – und kein Ende. In: *Deutsch als Fremdsprache* 26, 215–221.
- JAREMKIEWICZ-KWIATKOWSKA, Anna (2014): Probleme der Informationsstrukturierung im DaF-Unterricht. In: WIERZBICKA, Mariola / NYCZ, Krzysztof (Hg.): *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*, 1. Rzeszów, 11–23.
- KRIFKA, Manfred / FIEDLER, Ines / SCHWARZ, Anne (2008): Informationsstruktur. Die sprachlichen Mittel der Gliederung von Äußerung, Satz und Text. In: *Humboldt Spektrum*, 1, 42–48.
- MEINHARDT, Miriam (2010): *Der Einfluss der Informationsstruktur auf das Verständnis von Aktiv- und Passivsätzen im ungestörten Spracherwerb*. Potsdam.
- ROŠEN, Christina (2006): „Warum klingt das nicht deutsch?“. *Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Stockholm.
- SHECKER, Michael (2013): Einführung in den Gegenstand ‚Informationsstrukturen‘. In: ADAM, Séverine (Hg.): *Informationsstrukturen im gesteuerten Spracherwerb. Französisch-deutsch kontrastiv*. *Cognitio 17 Kognitions- und neurowissenschaftliche Beiträge zur natürlichen Sprachverarbeitung*. Frankfurt/M.
- SCHNEITZ, Sarah M. (2012): *Passiv im kindlichen Zweitspracherwerb. Entwicklung einer standardisierten Passiv-Diagnostik mit exemplarischer Durchführung an 22 DaZ-Grundschulkindern*. Heidelberg.
- TANNENBAUM, Percy H. / WILLIAMS, Frederick (1968): Generation of Active and Passive Sentences as a Function of Subject or Object Focus. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7(1), 246–250.
- WAUBERT de PUISEAU, Helena (2013): *Das Passiv im Deutschen und im Schwedischen. Eine kontrastive und übersetzungsbezogene Untersuchung*. Kalmar, Växjö.
- WEGENER, Heide (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: WEGENER, Heide (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen, 143–172.
- ZIFONUN, Gisela et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin.