

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE
ÚSTAV GERMÁNSKÝCH STUDIÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Analyse von DaF-Lehrwerken für Erwachsene
unter dem Aspekt des Passivgebrauchs**

AUTOR PRÁCE: Katarína Gregorová
VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Eva Berglová

2006

Čestné prehlásenie:

Prehlasujem, že som diplomovú prácu vypracovala samostatne, s pomocou uvedených prameňov a literatúry.

Katarína Gregorová

Handwritten signature of Katarína Gregorová in cursive script.

Pod'akovanie:

Ďakujem vedúcej diplomovej práce PhDr.Eve Berglovej za cenné pripomienky a Cand. Philol. Thorovi Henrikovi Svevadovi. za ochotu a užitočné rady.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 0. Einleitung..... | 1 |
| 1. Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts..... | 4 |
| 1.1. Die traditionelle Grammatik und die grammatikalisierende Übersetzungsmethode..... | 4 |
| 1.2. Strukturelle Grammatik und der programmierte Unterricht..... | 5 |
| 1.3. Generative Grammatik und kognitive Lerntheorie..... | 6 |
| 1.4. Der Fremdsprachenunterricht heute..... | 7 |
| 2. Vergleich des Deutschstudiums in Norwegen und Tschechien | 9 |
| 3. Was ist ein Fehler?..... | 13 |
| 3.1. Fehlerkunde und ihre Aufgabe..... | 13 |
| 3.2. Kriterien der Fehlerbewertung..... | 14 |
| 3.2.1. Kriterium der Korrektheit..... | 14 |
| 3.2.2. Kriterium der Verständlichkeit | 16 |
| 3.2.3. Kriterium der Situationsangemessenheit | 17 |
| 3.2.4. Unterrichtsabhängige Kriterien | 18 |
| 3.2.5. Kriterium der Flexibilität und Lernbezogenheit..... | 19 |
| 3.3. Typologie der Fehler..... | 21 |
| 3.3.1. Die manifesten Fehler..... | 21 |
| 3.3.2. Phase des Aneignungsprozesses..... | 21 |
| 3.3.3. Bereich der Sprache..... | 22 |
| 3.3.4. Die Ursachen der Fehler..... | 22 |
| 3.3.4.1. Interferenz..... | 23 |
| 3.3.4.2. Zielsprache selbst..... | 24 |
| 3.3.4.3. Kommunikationsstrategien..... | 24 |
| 3.3.4.4. Lernstrategien..... | 26 |
| 3.3.4.5. Übungstransfer..... | 26 |
| 3.3.4.6. Persönliche Faktoren..... | 26 |
| 3.3.4.7. Soziokulturelle Faktoren..... | 27 |
| 3.3.5. Subjektiv fehlerfreie Äußerungen..... | 27 |
| 3.4. Zusammenfassung..... | 28 |
| 4. Das deutsche und das norwegische Passiv..... | 30 |
| 4.1. Allgemein über das Passiv..... | 30 |
| 4.1.1. Das Passiv als Konverse des Aktivs..... | 31 |
| 4.1.1.1. Agenskonversion..... | 31 |
| 4.1.1.2. Ergänzungskonversion..... | 31 |
| 4.1.2. Verwendung des Passivs | 32 |
| 4.1.3. Anschluss der Agensangabe..... | 32 |
| 4.1.3.1. Agensangabe auf Deutsch | 32 |
| 4.1.3.2. Agensangabe auf Norwegisch..... | 33 |
| 4.1.4. Restriktionen des Passivs | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2. Formen des Passivs im Deutschen..... | 37 |
| 4.2.1. Vorgangspassiv und seine Formen..... | 37 |
| 4.2.1.1. Vorgangspassiv in der Grammatik von Helbig/ Buscha..... | 38 |
| 4.2.1.2. Vorgangspassiv in der Duden-Grammatik | 40 |
| 4.2.2. Zustandspassiv und seine Formen..... | 41 |
| 4.2.2.1. Zustandspassiv in der Grammatik von Helbig/Buscha | 42 |
| 4.2.2.2. Zustandspassiv in der Duden-Grammatik..... | 43 |
| 4.2.2.3 Abgrenzung gegenüber anderen Konstruktionen..... | 44 |
| 4.2.3. Passiv-Paraphrasen..... | 45 |
| 4.2.3.1. Passiv-Paraphrasen in der Grammatik von Helbig/Buscha... | 45 |
| 4.2.3.2. Passiv-Paraphrasen in der Duden-Grammatik..... | 47 |
| 4.3. Formen des Passivs im Norwegischen..... | 48 |
| 4.3.1. Die periphrastischen Formen..... | 49 |
| 4.3.1.1. <i>Bli</i> -Passiv und seine Formen..... | 49 |
| 4.3.1.2. <i>Være</i> -Passiv und seine Formen..... | 50 |
| 4.3.1.3. Das komplexe Passiv..... | 51 |
| 4.3.2. <i>S</i> -Passiv | 52 |
| 4.3.2.1. Weitere mögliche Bedeutungen der s-Form..... | 53 |
| 4.3.3. Passiv-Paraphrasen..... | 54 |
| 4.4. Unterschiede zwischen dem Passiv im Deutschen und Norwegischen..... | 57 |
| 4.4.1. Kasussystem..... | 57 |
| 4.4.2. Kongruenz des Verbs mit dem Subjekt..... | 59 |
| 4.4.3. Höflichkeitsform..... | 60 |
| 4.4.4. Das unpersönliche Subjekt..... | 60 |
| 4.4.5. Die Wortstellung und die Ausrahmung..... | 61 |
| 4.4.6. Lexik..... | 61 |
| 4.5. Zusammenfassung..... | 61 |
| 5. Deutsche Grammatik von Håvard Reiten..... | 64 |
| 5.1. Über das persönliche Passiv..... | 64 |
| 5.2. Über das unpersönliche Passiv | 68 |
| 5.3. Über das Zustandspassiv..... | 69 |
| 5.4. Über das bleiben-Passiv..... | 70 |
| 5.5. Über die Unterschiede zwischen dem norwegischen und deutschen Passiv..... | 70 |
| 5.6. Passivvarianten..... | 71 |
| 6. Übungsbuch zu der Grammatik von Håvard Reiten..... | 74 |
| 6.1. Übung A – Transformation des Aktivs ins Passiv..... | 74 |
| 6.2. Übung B – Transformation des Aktivs ins Passiv mit beibehaltener Agenangabe..... | 75 |
| 6.3. Übung C – Transformation der Konstruktion sein + zu + Infinitiv ins Vorgangspassiv..... | 75 |
| 6.4. Übung D - Transformation der Konstruktion sein + zu + Infinitiv entweder ins Vorgangspassiv oder in sich lassen + Infinitiv..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| 6.5. Übung E Übersetzung Norwegisch → Deutsch | 76 |
| 6.6. Übung F – Transformation des bekommen-Passivs ins Aktiv und Vorgangspassiv..... | 76 |
| 6.7. Übung G – Übersetzung Norwegisch → Deutsch..... | 77 |
| 6.8. Übung G – Übersetzung Norwegisch → Deutsch..... | 77 |
| 6.9. Zusammenfassung..... | 78 |
| 7. Analyse der Sätze..... | 80 |
| 7.1. Fehler in der Lexik..... | 80 |
| 7.2. Fehlerhafter Gebrauch der Präpositionen..... | 81 |
| 7.3. Fehler im Artikelgebrauch..... | 81 |
| 7.4. Falscher Kasusgebrauch..... | 82 |
| 7.5. Kongruenzfehler..... | 84 |
| 7.6. Fehler im Partizip II des Verbs „werden“ | 85 |
| 7.7. Tempusfehler..... | 86 |
| 7.8. Fehler im Modus..... | 86 |
| 7.9. Fehler im Gebrauch des Typs des Passivs..... | 87 |
| 7.10. Fehler im Gebrauch der Aktivform..... | 87 |
| 7.11. Orthographische Fehlern..... | 88 |
| 7.12. Zusammenfassung..... | 89 |
| 8. Zusammenfassung..... | 90 |
| 9. Resumé | 94 |
| 10. Abstract..... | 99 |
| 11. Literaturverzeichnis..... | 100 |

0. Einleitung

In meiner Diplomarbeit möchte ich das Passiv im Deutschen und im Norwegischen vergleichen. Ich habe diese zwei Sprachen gewählt, weil sie zur gleichen Sprachfamilie gehören, und man deshalb davon ausgehen kann, dass mehrere Gemeinsamkeiten zu finden sein werden. Weiter möchte ich aufzeigen, wie die Passivproblematik in den Grammatiken und Lehrbüchern dargestellt ist, und auf eventuelle Schwierigkeiten, die ein norwegischer Student beim Erlernen der deutschen Sprache in diesem Bereich u.U. haben kann, aufmerksam machen.

Im ersten Kapitel möchte ich versuchen, die Ziele des Unterrichts - sowohl aus der historischen, als auch aus der heutigen Sicht - aufzuzählen. Dabei werde ich mich vor allem auf die Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts konzentrieren.

Da die Gestaltung des Unterrichts sowohl von der Zielgruppe, als auch vom Schulsystem beeinflusst wird, möchte ich das nächste Kapitel diesen Bereichen widmen. Die Schulsysteme in der Tschechischen Republik und in Norwegen sind nicht ganz identisch. Deshalb werde ich auf die Unterschiede zwischen diesen Systemen näher eingehen und beschreiben, welche Auswirkungen diese Ungleichheiten auf den Fremdsprachenunterricht haben können. Weiter werde ich die norwegischen Studenten - die Benutzer der analysierten Lehrbücher und „Autoren“ der unkorrekten Äußerungen, die näher untersucht werden – beschreiben.

Im dritten Kapitel werde ich den Begriff „Fehler“ definieren und mögliche Kriterien der Fehlerbeurteilung aufzählen. Die konkreten Gliederungen und Typen von Fehlern werde ich an Beispielen aus dem Passivbereich illustrieren. In diesem Kapitel wird ebenfalls die Fehlerkunde und ihre Bedeutung für den Unterricht definiert.

Das deutsche und das norwegische Passiv werden im vierten Kapitel beschrieben und verglichen. In diesem Vergleich will ich davon ausgehen, dass sowohl Deutsch als auch Norwegisch zu den germanischen Sprachen gehören. Aus diesem Grund kann man annehmen, dass beim Vergleich des Passivs dieser zwei Sprachen gewisse Ähnlichkeiten zu finden sind. In meiner Arbeit will ich näher beschreiben, welche Möglichkeiten diese zwei Sprachen haben, um das Passiv auszudrücken. Ich will sowohl auf die strukturellen, als auch auf die semantischen Analogien eingehen. Da das Deutsche über eine breitere Skala von verschiedenen Passivkonstruktionen verfügt, können wir annehmen, dass die größeren Differenzierungsmöglichkeiten den norwegischen Lernern Probleme bereiten werden. Auf der anderen Seite verfügt das Norwegische über eine morphologische Variante des Passivs, die im Deutschen kein Pendant hat. Bei der Präsentation des deutschen Passivsystems werde ich von der *Duden-Grammatik* (1998) und der *Deutschen Grammatik* von Helbig und Buscha (1999) ausgehen, wobei ich sowohl die Darstellungsweise betrachten werde, als auch auf einige Widersprüche hinweise.

Im nächsten Schritt werde ich die *Tysk grammatikk* von Håvard Reiten (1997) analysieren. Ich werde sowohl die Darstellung der Passivproblematik als auch die Mängel in derselben beschreiben.

Danach werde ich das Übungsbuch, das Reiten zu der von ihm geschriebenen Grammatik verfasst hat, untersuchen. Ich werde herausfinden, ob die grammatischen Erscheinungen, die die Studenten zum Lösen der Aufgaben in dieser Publikation kennen müssen, in der *Tysk grammatikk* beschrieben sind. Als nächste werde ich auf eventuelle Mängel aufmerksam machen und Möglichkeiten ihrer Verbesserung vorschlagen.

Im letzten Kapitel werde ich Fehler in den von den norwegischen Studenten gemachten Passivsätzen analysieren, sie aus

der Sicht der Fehlertheorie beschreiben und eine Erklärung der möglichen Ursache ihrer Entstehung geben. Dabei werde ich mir anschauen, ob die Fehler, die die Lernenden machen, mit den unterschiedlichen Passivregeln dieser zwei Sprachen erklärt werden, oder ob sie auch andere Ursachen haben können und vorschlagen, was man machen kann, um sie zu verbessern.

Zu diesem Thema sind bis jetzt relativ wenige Arbeiten publiziert worden. Man kann zwar Analysen über entweder das deutsche oder das norwegische Passiv finden, aber aus der kontrastiven Sicht ist diese Problematik wissenschaftlich nur selten behandelt worden. Von Bedeutung für meine Arbeit waren folgende zwei Publikationen: Arbeit von Cathrine Fabricius-Hansen: *Kontraster og fejl* (1981) und Artikel von Sturla Høyem: *Zur Darstellung des Passivs in Helbig/Buschas „Deutscher Grammatik“ mit besonderer Berücksichtigung ihrer Verwendbarkeit im Unterricht für norwegische Lerner* (1995).

Wenn man über Norwegisch spricht, muss auf die besondere sprachliche Situation in Norwegen hingewiesen werden. Das Norwegische verfügt nämlich über zwei Varianten der Schriftsprache: „bokmål“ und „nynorsk“. Ersteres kann man vereinfacht als „vernorwegische“ dänische Schriftsprache charakterisieren. Die zweite Schriftsprache ist aus ursprünglichen Mundarten entstanden. In meiner Arbeit werde ich die erstgenannte Variante beschreiben.

1. Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die Sprache ist ein relativ geschlossenes System und die Veränderungen auf diesem Gebiet geschehen sehr langsam. Die Annahme, dass der Fremdsprachenunterricht auch konstant sei ist aber unrichtig. Denn der Unterricht hat sich den Bedürfnissen der Zeit angepasst und dementsprechend verändert. Ich werde jetzt kurz die wichtigsten Strömungen im Fremdspracheunterricht vorstellen.

1.1. Die traditionelle Grammatik und die grammatikalisierende Übersetzungsmethode

Für diese Strömung war es wichtig, dass der Schüler im Stande war „die Wortarten zu bestimmen, Paradigmen und grammatische Regeln zu beherrschen, ein Wörterbuch zu benutzen und Übersetzungen anzufertigen“ (Helbig: 1981, 15). Im Unterricht hat man vor allem mit literarischer Sprache gearbeitet und die Morphologie war vor der Syntax und Phonologie bevorzugt (vgl. ebd. 17). Auf die Morphologie wurde auch bei den Sprachen – wie z.B. Englisch – basiert, wo sie keine so wichtige Rolle hat.

Die Übersetzung wurde zum Hauptmittel des Fremdsprachenunterrichts (vgl. ebd. 19), man sollte präzise übersetzen. Sowohl die produktiven, als auch kreativen Seiten der Sprachbildung wurden vernachlässigt.

Aus unserer Sicht zeigt sich dies wie ein unpraktischer Drill. Wir sollten aber nicht vergessen, dass man zur Zeit dieser Methode nicht nur an die praktische Seite des gelernten Stoffes gedacht hat. Damals war der Zweck des Unterrichts den Studenten möglichst viele Kenntnisse beizubringen und es genügte, wenn der Lernende darüber

sprechen konnte, er musste sein Wissen in der Praxis gar nicht anwenden.

1.2. Strukturelle Grammatik und der programmierte Unterricht

Nach dem 2. Weltkrieg hat sich die Situation verändert, der Unterricht sollte den Schülern die Kenntnisse, die sie im praktischen Leben brauchen, beibringen. Die traditionelle Grammatik wurde durch die strukturelle Linguistik ersetzt. Der bedeutendste Unterschied war, dass die strukturelle Linguistik nicht mehr auf der alten Sprache klassischer Autoren basiert war, sondern von der gesprochenen Sprache ausging. Weiter wurde die Sprache – im Unterschied zur vorherigen Methode – mit einheitlichen Termini nach eindeutigen Kriterien definiert. Diese Regeln sollten aber nicht nur auswendig gelernt, sondern vor allem beim Benutzen der Sprache richtig verwendet werden (vgl. Helbig: 1981, 21). Man ging von den Ideen der behavioristischen Psychologie und dem „programmierten Unterricht“ von Skinner aus und dachte, dass „das Verhalten des Menschen auf den mechanischen Ablauf von Stimuli und Reaktionen“ (ebd. 26) zu reduzieren ist. Nach dieser Theorie war ein grammatisch korrekt gebildeter Satz nur eine Frage der Gewohnheit. Dieser Gedanke wurde zur Grundidee der „Pattern-Methode“. Die Lernenden mussten die Sätze mehrmals wiederholen – meistens ohne irgendwelche Erklärung der grammatischen Zusammenhänge – „bis sie zu automatischen Gewohnheiten („habits“) geworden sind“ (ebd. 22).

Der größte Vorteil dieser Methode war, dass sie sich nicht mehr auf die Sprachregeln, sondern auf die bei der Kommunikation notwendigen Fertigkeiten konzentriert hat. Auf der anderen Seite hat der programmierte Unterricht mit seiner Gewohnheitstheorie das ganze Sprachsystem vereinfacht, weil nicht jede Konstruktion, die auf

der Oberfläche gleich aussieht, aus den gleichen Satzgliedern besteht und die gleiche Bedeutung hat. Obwohl die folgenden zwei Sätze:

Er spielte das ganze Stück.

Er spielte den ganzen Abend.

aus Substantiv im Nominativ + Verb + Substantiv im Akkusativ bestehen, geht es um zwei unterschiedliche Satzkonstruktionen. Im ersten Fall ist „das ganze Stück“ ein Akkusativobjekt, im zweiten Satz ist die Nomenphrase „den ganzen Abend“ aber ein Adverb. Falls der Lernende nur diese zwei Phrasen auswendig lernt und sich dieses Unterschieds nicht bewusst wird, kann er bei der Passivtransformation unkorrekte Sätze wie: „Der ganze Abend wurde (von ihm) gespielt“ bilden.

Die Tatsache, dass sich die Lernenden im Falle der Unsicherheit nicht auf konkrete Grammatikregeln stützen konnten, führte zu einer Überschätzung sowohl des Gedächtnisses, als auch des Sprachgefühls. Dies konnte bei den Schülern den Effekt hervorrufen, dass sie sich keines Satzes sicher waren. Ein weiteres Problem konnten ungeübte Situationen vorstellen. In jeder Kommunikation, muss man nämlich schnell auf die sich verändernde Themen des Gesprächs reagieren. Falls der Student eine solche Situation vorher nicht geübt hat, konnte es problematisch für ihn sein ganz neue Sätze zu bilden.

Außerdem hat diese Strömung die Bedeutung der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht überschätzt und die psychologischen oder soziologischen Faktoren im Lernprozess völlig ignoriert (vgl. Helbig: 1981, 27).

1.3. Generative Grammatik und kognitive Lerntheorie

Sowohl die strukturelle Grammatik, als auch der programmierte Unterricht haben in 60er Jahren an Bedeutung verloren

und wurden durch Chomskys generative Grammatik und kognitive Lerntheorie ersetzt.

Der größte Unterschied zwischen den angesprochenen linguistischen Strömungen bestand darin, dass die generative Linguistik die Sprache nicht nur anhand eines Corpus beschrieb, sondern sie wollte „die Prinzipien rekonstruier[en], die der Fähigkeit der Sprecher zugrunde liegen, sich miteinander zu verständigen, beliebig viele Sätze einer Sprache zu sprechen und zu verstehen“(Helbig: 1981, 28). Für die Generativisten war ein Regelsystem von großer Bedeutung. Der Lernende sollte das Sprachmodell beherrschen und dann intuitiv nach diesem Modell unbeschränkt viele Sätze in der Fremdsprache bilden. Eine wichtige Rolle spielte die Kreativität. Im Lernprozess sollte der Schüler aktiv sein und versuchen die Regeln der Fremdsprache zu entdecken und seine Hypothesen danach zu überprüfen.

Auch diese Theorie hatte Nachteile. Der größte von ihnen war, dass sie sich nur auf die Sprache selbst konzentriert hat und andere Komponenten des Lernprozesses – wie die soziolinguistische Komponente – gar nicht berücksichtigt hat.

1.4. Der Fremdsprachenunterricht heute

Was den heutigen Fremdsprachenunterricht angeht, hat in ihm keine von diesen Theorien eindeutig „gesiegt“. Statt eine dominierende Richtung zu haben, versucht man das Beste aus allen Theorien für den Unterricht auszuwählen. „Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache.“ (Storch: 1999, 15) Diese Kommunikation kann entweder schriftlich oder gesprochen sein und verläuft sowohl auf der produktiven, als auch rezeptiven Ebene. Man bemüht sich darum, dass alle Teile der Sprache – das Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Übersetzen, Hörverstehen und die Grammatik – im

Unterricht vertreten sind. Die neue Tendenz im Fremdsprachenunterricht und in den Lehrbüchern ist, dem Lernenden die Selbstkontrolle der Lernfortschritte beizubringen. In einigen Lehrwerken kann man nach bestimmten Teilen (am häufigsten nach Kapiteln), eine Übersicht darüber finden, welche Fortschritte der Schüler - sowohl im Lese- und Hörverstehen, als auch im Schreiben und in der Grammatik - machen sollte. Damit wird ein Teil der Kontrolle auf den Studenten übertragen und er kann selbst – ohne Stress, dass ihn jemand beobachtet und bewertet – seine Fortschritte beobachten und eventuelle Schwächen beseitigen.

2. Vergleich des Deutschstudiums in Norwegen und Tschechien

Das Germanistikstudium an norwegischen Universitäten ist mit dem Studium der Germanistik an den Universitäten in Tschechien nicht ganz identisch. Sowohl das Interesse für dieses Fach, als auch die Struktur des Studiums sind anders. In der Tschechischen Republik gehört das Studium der Germanistik zu den am meistens gewünschten Fachrichtungen – sowohl an den philosophischen, als auch an den pädagogischen Fakultäten.

In Norwegen ist das Deutschstudium weniger populär, was von mehreren Faktoren beeinflusst sein könnte. Die erste Fremdsprache an allen Schulen ist Englisch. Erst nach Englisch beginnt man mit einer weiteren Fremdsprache und die Schüler können sie meistens selbst wählen. So wie auch in anderen Ländern, geht auch in Norwegen der Trend dahin, eine andere Fremdsprache als Deutsch zu wählen - vor allem Spanisch oder Französisch. Die Gründe dafür können unterschiedlich sein. Die Grammatik des Deutschen ist komplizierter sowohl im Vergleich mit der Muttersprache Norwegisch, als auch mit der ersten Fremdsprache Englisch. Zudem ist das Deutsche zwar die größte Sprache in Europa, wird aber vorwiegend nur auf diesem Kontinent gesprochen, was ihre Wichtigkeit in den Augen der Studenten verkleinert. Der nächste Faktor liegt in der Geschichte, auch wenn das die Deutschen wahrscheinlich nicht gerne hören, haben die Norweger die deutsche Invasion während des zweiten Weltkrieg noch nicht ganz vergessen, so dass vorhandene Vorurteile gegenüber den Deutschen werden auch auf die Sprache übertragen werden (vgl. Vaagland: 1999).

Diese Tendenz spiegelt sich dann auch in der Anzahl der Interessenten für das Germanistikstudium ab. An einigen

Universitäten werden nicht in jedem Jahr des Studiums alle Kurse angeboten. Weiter kann man anmerken, dass die Germanistik Konkurrenz bekommen hat und Studenten sich auch für das Fach „Deutsch in der interkulturellen Kommunikation“ entscheiden können. Dieses Fach ist nicht so theoretisch und beinhaltet auch z.B. wirtschaftliche oder soziologische Fragen.

Auch die Organisation des Deutschstudiums ist in Norwegen anders konzipiert, als in Tschechien. In Tschechien kann man nur zwischen dem Bachelor-Studium und dem Master-Studium (und an einigen Universitäten gibt es nur die Möglichkeit, die Germanistik als Master-Programm zu studieren). Ein Germanistikstudium als Ergänzung zu anderen Fächern ist nicht möglich. Das norwegische Schulsystem ist anders konzipiert. Das Studium der Germanistik ist in drei Stufen, die man nicht gleichzeitig, sondern nur nacheinander studieren kann, gegliedert. Die erste Stufe – „grunnfag“ (= Grundfach) besteht aus einem einjährigen Vollzeitstudium. Darauf folgt „mellomfag“ (=Mittelfach), das ein Semester dauert. In diesen drei Semestern beschäftigen sich die Studenten sowohl mit der Grammatik (mit Phonetik), als auch mit der Literatur, der Landeskunde der deutschsprachigen Länder, und der Sprachpraxis. In dem dritten Semester kommt noch eine Einführung in die Sprachgeschichte dazu.

Die Studenten können selbst wählen, ob sie nach zwei Semestern das Grundfachexamen absolvieren oder nach dem 3. Semester das Mittelfachexamen machen wollen. Nach dem dritten Semester können sich die Studenten entscheiden, ob sie das Studium weiter fortsetzen wollen und noch zwei Jahre „hovedfag“ (=Hauptfach) studieren möchten. Dieser Teil des Studiums verlangt schon einen höheren Grad der Spezialisierung und wird mit einer selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit beendet. (vgl. Sturla Høyem, 1995). Das Staatsexamen, das in Tschechien üblich ist,

macht man in Norwegen nicht. Zum Studiumsabschluss genügt die erfolgreiche Verteidigung der Diplomarbeit und erfüllte Studienpflichten.

Dieses offene System ermöglicht, dass die Studenten nur an einem Teil des Studiums (meistens dem Grundfach) teilnehmen und das Germanistikstudium nicht mit einem Diplom beenden. Sie können also nur eine Einführung in die Grammatik der deutschen Sprache absolvieren und bekommen keine komplette Übersicht über das Fachgebiet.

Der nächste Unterschied zwischen diesen zwei Systemen ist, dass das Durchschnittsalter der norwegischen Studenten höher ist, als das der tschechischen Studenten. In Norwegen ist es nichts Ungewöhnliches, wenn man mit 40 anfängt zu studieren. Bei diesen Studenten kann aber das Niveau der Deutschkenntnissen niedriger sein, falls sie schon eine Zeit keinen Deutschunterricht hatten und die Sprache nicht benutzten.

Das norwegische Schulsystem unterscheidet sich vom tschechischen auch was den Aufnahmeprozess angeht. In Tschechien müssen die Studenten eine Aufnahmeprüfung bestehen. Im Fach Germanistik sind Deutschkenntnisse vorausgesetzt. In Norwegen muss man diese Aufnahmeprüfung nicht absolvieren¹. Ob man für das Studium aufgenommen wird hängt von den Ergebnissen an der Mittelschule ab. Zum Teil entspricht dieser Durchschnitt dem Niveau der Kenntnisse. Auf der anderen Seite geht es aber immer noch nur um einen Durchschnitt und die einzelnen Noten der konkreten Fächer können verzerrt dargestellt werden.

Zudem kann ein Norweger bis zu zehn gewünschte Studienrichtungen bei der Anmeldung angeben. Dies ist zwar selten der Fall, weist aber darauf hin, dass wenn jemand Deutsch studiert,

¹ Dies gilt nicht für diejenige, die ein Fach studieren wollen, der eine bestimmte Begabung voraussetzt (Kunstschulen u.ä.). In diesem Fall ist werden aber nicht die theoretischen Kenntnisse, sondern das Talent bewertet.

muss es noch nicht bedeuten dass jemand, der Deutsch studiert, sich dies nicht unbedingt gewünscht haben muss. Vielleicht war das Deutschstudium nur als „besser als gar nichts“ angesehen.²

² Damit möchte ich auf keinen Fall sagen, dass alle Germanistikstudenten unmotiviert sind. Ich meinte damit, dass diese Sachen vorkommen können und ein Lehrer sollte mit diesen eventuellen Faktoren rechnen, weil sie einen negativen Einfluss auf die Motivation haben können.

3. Was ist ein Fehler?

„Nicht nur Lehrer, sondern auch Linguisten und Sprachlehrforscher haben sich mit dem *Fehlerbegriff* auseinandergesetzt“ (Kleppin: 2001, 19) und obwohl man dieses Wort oft benutzt und es nicht als ein fremdes Wort empfindet, ist sein Inhalt nicht so ganz eindeutig. Es gibt keine Definition, die das Wort „Fehler“ im Ganzen umfassen würde und die Grenze zwischen dem, was noch richtig ist und was schon unrichtig, kann sehr wagen sein. Wissenschaftlich hat sich mit dem Fehler die Fehlerkunde befasst.

3.1. Fehlerkunde und ihre Aufgabe

Die Aufgabe der Fehlerkunde ist nicht nur die Beschreibung und Analyse von Fehlern und ihrer Entstehung, sondern sie soll auch die Prinzipien für die Evaluation finden und vorschlagen, wie man die Fehler verhindern, oder eventuell beseitigen könnte (vgl. Fabricius-Hansen: 1981, 39).

Fehlerkunde wird von Fremdsprachenlehrern so lange praktiziert, wie es Fehler beim Erlernen einer Fremdsprache gibt. Zum Objekt der wissenschaftlichen Untersuchung ist sie aber erst in den 70er Jahren geworden. Zuanfangs wurde ihre Bedeutung sehr überschätzt. Man nahm an, dass wenn die Fehlerkunde die Erscheinungen, welche den Lernenden Probleme machen, näher beschreibt, dies automatisch zu ihrer totalen Beseitigung führen wird. Man hat schnell angesehen, dass diese Erwartungen unrealistisch waren.

Einer der Gründe der Unrealisierbarkeit der Erwartungen von der Fehlerkunde war, dass sie die einzelnen Sprachen (d.h. Ziel-, Mutter-, ev. eine weitere Fremdsprache) nur linguistisch beschrieb. Sie hat die psychologischen, soziologischen oder anderen Prozesse,

die beim Fremdsprachenlernen in Gang gesetzt werden, nicht einbezogen.

Obwohl die Tragweite der Fehlerkunde überstätzt wurde, hat sie einen wichtigen Beitrag zur Fehleranalyse geleistet, da sie die vorkommenden Fehler in einem anderen Licht zeigte. Laut der Fehlerkunde sind Fehler nicht nur ein Resultat dessen, dass die Lerner nicht fleißig genug in ihrer Arbeit sind. Im Gegenteil, Fehler sind ein Teil des Aneignungsprozesses, den man nicht vermeiden kann. Die Lerner versuchen nämlich eigene Grammatiksysteme in ihren Köpfen zu bilden, probieren neue Annahmen und Hypothesen aus, so dass Fehler Fehler eigentlich nur dem Ausprobieren von falschen Hypothesen entsprechen (vgl. Fabricius-Hansen: 1981, 41).

Im Weiteren werde ich versuchen den Fehler näher zu beschreiben und nach einigen Kriterien in Klassen einzuteilen.

3.2. Kriterien der Fehlerbewertung

Der Begriff des Fehlers ist für jeden Lehrer deshalb von großer Bedeutung, weil das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, den Schülern die Zielsprache richtig beizubringen. Mit anderen Worten: Die Schüler sollten am Ende die Fremdsprache möglichst fehlerfrei beherrschen. Es kann aber ziemlich kompliziert sein etwas als „fehlerfrei“ zu bezeichnen, und wie ich weiter zeigen werde, kann es auch sehr subjektiv sein. Was jemand noch als richtig bewertet, kann für anderen schon falsch sein. Etwas was ein Lehrer noch akzeptiert, kann von einem anderen korrigiert werden.

Im Folgenden werde ich zeigen, nach welchen Kriterien man bewerten kann, ob etwas schon ein Fehler ist, oder noch nicht.

3.2.1. Das beim Bewerten wahrscheinlich am häufigsten verwendete Kriterium ist die **Korrektheit**. Vereinfacht könnte man sagen, dass alles, was nicht korrekt ist, falsch ist. Dabei entstehen aber

viele zusätzliche Fragen. Was soll als Vorbild der Korrektheit dienen? Soll ein Lehrer die Abweichungen vom Sprachsystem, von der geltenden linguistischen Norm oder von der Sprache, die man in einer Sprachgemeinschaft spricht, korrigieren? (vgl. Kleppin: 2001, 20)

Die Korrektheit von Äußerungen danach zu beurteilen, ob sie dem *Regelsystem einer Sprache* entsprechen, wäre sicher zu ungenau. Das Sprachsystem kennt mehrere Muster, mit denen eine z.B. grammatische Kategorie ausgedrückt werden kann, und man kann nicht freiwillig entscheiden, welches von diesen Mustern man wählt. Den Plural kann man im Deutschen mit Hilfe von mehreren Suffixen bilden, für jedes Wort ist aber nur ein konkretes Suffix bestimmt. Eine Pluralbildung mit einem anderen Suffix wäre unkorrekt. Die Lernenden machen eben hier oft Fehler, sie merken sich eine Strategie und benutzen sie auch in den Fällen, in denen sie unkorrekt ist. Es kommt zur sog. Übergeneralisierung (siehe weiter). Die Studenten sind sich gar nicht dessen bewusst, dass sie einen Fehler begangen haben und begreifen nicht, weshalb der Lehrer ihre Aussage korrigiert.

Die Regularitäten des Sprachsystems werden mit den *linguistischen Normen* beschrieben, die dann als Vorbild der Korrektheit gelten. Die linguistischen Normen sind mehr konkret und schildern nicht nur das System der Sprache, sondern definieren näher auch, in welchem Fall und welcher Kombination etwas als korrekt gilt. Dies bedeutet z.B. für die Pluralbildung, dass eindeutig beschrieben ist, dass man z.B. das Suffix „-nen“ nur bei weiblichen Substantiven, die auf „-in“ enden, verwenden darf. Die Schüler, die dieses Suffix auch mit anderen Substantiven verwenden, begehen einen Fehler.

Dass auch die linguistischen Normen die Sprache nicht ganz genau abspiegeln, beweisen alle Abweichungen von der Schriftsprache die wir in *Dialekten* finden können. Das Deutsch, das

rund Berlin gesprochen wird, unterscheidet sich von dem in Österreich nicht nur was die Aussprache, sondern auch was die grammatischen Konstruktionen, angeht. Weiter können in bestimmten Gruppen der Muttersprachler noch zusätzliche Normen gelten, die z.B. von der sozialen Schicht, dem Alter oder dem Beruf verursacht werden können (vgl. Kleppin: 2001, 20). Eine Aussage, die Jugendliche ohne weiteres benutzen, muss von Erwachsenen nicht verstanden werden. Ein Professor an der Universität benutzt andere Konstruktionen als Leute ohne Ausbildung.

3.2.2. Ein weiteres Kriterium der Fehlerbeurteilung ist, ob die konkrete Aussage ein Hindernis für die Kommunikation darstellt oder nicht. Nach diesem Kriterium können auch kleinere Fehler im Gespräch toleriert werden, falls der Kommunikationspartner die Aussage richtig verstehen wird. Die **Verständlichkeit** kann entweder von einem Muttersprachler, oder von einem Kommunikationspartner, für den die Sprache in der man kommuniziert auch fremd ist, beurteilt werden. Dieses Kriterium definiert den Fehler noch weniger konkret, als das erste. Ein weiterer Nachteil dieses Kriteriums ist seine hohe Relativität. Kommunikationspartner, die eine gleiche Muttersprache haben, können eventuelle Interferenzfehler in der Fremdsprache viel einfacher dechiffrieren als Muttersprachler. Weiter gibt es Unterschiede zwischen den Menschen, was die Fähigkeit unkorrekte Aussagen zu verstehen angeht. Jemand, der viel mit Ausländern im Kontakt ist, kann auch einen falsch gebauten Satz ohne größere Probleme entschlüsseln, während es für eine andere Person problematisch sein kann, ein Wort vor dem ein falsch gebrauchter Artikel steht zu dekodieren. Außerdem betrachtet dieses Kriterium die Sprache sehr komplex, und man kann danach nicht eindeutig sagen, ob der Lernende eine konkrete grammatische Erscheinung richtig beherrscht. Es kann nämlich vorkommen, dass der Student z.B. einen Satz im Zustandspassiv nach den gültigen Regeln bildet, aber ein

falsches Verb wählt. Der Satz wird zwar für den Kommunikationspartner unverständlich sein, man kann daraus aber nicht schließen, dass die Passivproblematik nicht verstanden wurde.

Auch unter den Lehrern herrscht keine Einigkeit, ob es wichtiger ist, einen Satz nach den geltenden Regeln zu bilden, oder ob es darum geht, dass der Lernende ausdrückt, was er will, und man kleinere grammatische Fehler „übersehen“ darf. Es ist interessant, dass „muttersprachliche Lehrer sehr viel toleranter und nachgiebiger korrigieren als andere“ (Kleppin : 2001, 21).

Es stimmt, dass das Ziel des Unterrichts ist, den Studenten den Lernstoff richtig beizubringen. Auf der anderen Seite kann ein ständiges Korrigieren die Motivation der Schüler eine Fremdsprache zu lernen, und im Unterricht etwas zu sagen ungewünscht beeinflussen. Solche negativen Auswirkungen auf die Schüler können negative Folgen für ihre Einstellung zur Fremdsprache und auch zum Lernen allgemein haben. Genau aus diesem Grund hat eine tolerantere Korrekturweise trotz der gesteigerten Relativität die kommunikativ orientierten Strömungen in der Pädagogik beeinflusst und wurde zum Hauptkriterium der alternativen Methodenkonzeptionen (vgl. ebd.).

3.2.3. Das nächste Merkmal ist die **Situationsangemessenheit**. In diesem Fall steht nicht mehr die Grammatik im Vordergrund, sondern die Pragmatik. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht auch darin, die Schüler mit Informationen im bezug, was die Muttersprachler in bestimmten Situationen sagen, bzw. nicht sagen können, zu versorgen. Eine direkte Übersetzung aus der Muttersprache in die Zielsprache kann etwas anderes bedeuten, oder unangemessen sein. Die Nichtbeherrschung der Grammatik kann zwar die Verständlichkeit beeinflussen, die Nichtbeherrschung der in einer Gemeinschaft üblichen Regeln aber kann den Sprecher in eine peinliche Situation bringen, oder sogar zur Beleidigung des Kommunikationspartners

führen. Da die Konsequenzen der Verstöße dauerhaft sein können, ist es wichtig, dass auch die pragmatischen Normen der Zielsprache thematisiert werden und man im Unterricht auch auf die interkulturellen Unterschiede aufmerksam macht.

3.2.4. Die Beurteilung, ob etwas ein Fehler ist, hängt auch von den **unterrichtsabhängigen Kriterien** ab. Der Lehrer bezieht sich „im Fremdsprachenunterricht meist auf eine *präskriptive (vorschreibende) Norm*, durch die ein Sprachgebrauch verbindlich vorgeschrieben ist“ (Kleppin: 2001, 21). Beim Verwenden im Unterricht ist diese Norm schon in den Lehrbüchern bearbeitet und um Übungen erweitert. Das bedeutet, dass sowohl der Lehrer als auch die Schüler mit einem konkreten Buch arbeiten und die Grammatik, die beschrieben wird, für beide Seiten verbindlich ist. Obwohl hinter diesen Büchern eine lange Zeit der wissenschaftlichen Arbeit steckt, können leider auch sie nicht als eine universale Garantie dienen. Es gilt nämlich nicht, dass alles, was in den Büchern steht, richtig ist, und leider sind ab und zu auch in den Lehrbüchern Fehler oder ungenügende Beschreibungen zu finden. Ein guter Beweis dafür kann die Darstellung des Personalpronomen „euer“ in den Lehrbüchern „Sprechen Sie Deutsch? 1.“ und in „Themen aktuell 1.“ dienen. Im ersten Buch steht, dass es bei den Personalpronomen „unser“ und „euer“ (außer im Nominativ Maskulinum und Nominativ und Akkusativ Neutrum Singular) möglich ist, das „e“ im Stamm auszulassen (vgl. Dusilová und Kol.: 2000, 48). Es ist also möglich, sowohl „unsere“ als auch „unsre“ Arbeit oder „euere/eure“ Kinder zu sagen. In „Themen neu“ ist aber nur die Möglichkeit „unser“, „unsere“ und „unseren“ erwähnt und bei dem Relativpronomen „euer“ wird darauf aufmerksam gemacht, dass wenn das Pronomen „euer“ einen Suffix hat, das „e“ im Stamm ausgelassen wird“ (vgl. Bock und

Kol.: 2005, 111)³. Auf der einen Seite kann man verstehen, dass man beim Gestalten von den Lehrbücher versucht, die Problematik so einfach wie möglich darzustellen, auf der anderen Seite können solche Ungenauigkeiten die Lernenden verwirren oder sogar zum Misstrauen gegen Lehrbücher führen.

Ein weiterer Maßstab, nach dem etwas als Fehler beurteilt wird, ist der Lehrer selbst. Auch wenn es ein bisschen absurd klingt und eher an alte Filme, in denen Lehrer als negative Figur dargestellt wird, erinnert, gibt es immer noch Lehrer, die autoritativ ihre Meinung durchsetzen und auf eventuelle Proteste der Schüler, dass sie den erklärten Stoff eventuell in einigen Büchern anders gelesen haben, nicht reagieren. Es stimmt zwar, dass sich die Sprache schnell verändert und es schwierig ist, mit den Reformen und Entwicklungstendenzen Schritt zu halten. Ein Lehrer sollte aber auf jeden Fall gegenüber der Kommunikation über eigene Fehler offen sein und in Fällen, in denen etwas nicht der Norm, die er im Kopf hat entspricht, in den Grammatiken nachschlagen und den Schülern zusätzlich erklären, welche Variante richtig war und warum.

3.2.5. Das letzte Kriterium, nach dem wir etwas als richtig oder falsch bezeichnen, ist die **Flexibilität und Lernbezogenheit**. Dieser Punkt ist wieder sehr subjektiv und hängt eigentlich nur von den einzelnen Lehrern ab. Der Lehrer muss selbst entscheiden, ob er jede Abweichung von der präskriptiven Norm streng korrigieren will, oder ob er sich nur darauf konzentriert, was zurzeit im Unterricht geübt wurde. Er muss entscheiden, ob er die Lernenden auch auf die Fehler aufmerksam macht, die erst später im Unterrichtszyklus behandelt wurden, oder ob er sie übergeht. Er bestimmt auch darüber, ob er den Lernenden loben wird, weil er die in diesem Moment erklärte Problematik richtig beherrscht oder ihn kritisieren wird, weil

³ Zu Uneinigkeiten in den Grammatiken über die Regeln der Passivbildung vgl. Kapitel über das deutsche Passiv 4.2.1.2.

er einen Fehler im etwas, was schon behandelt worden war, gemacht hat.

Eine weitere Frage ist, wann der Lehrer korrigieren soll – gleich nach dem Fehler, oder erst nach dem die Aussage beendet war? Wenn sich der Lehrer entscheidet zu warten, muss er damit rechnen, dass sein Gedächtnis stärker beansprucht wird, weil der Schüler mehrere Fehler machen kann. Er muss sich darüber im klaren sein, dass sich einige Schüler die unkorrekte Äußerung merken könnten, falls er nicht alle Fehler anspricht. Wenn er aber die Studenten ständig unterbricht, kann es ihre Gedanken durcheinander bringen und sie unter Druck setzen. Dies kann dazu führen, dass sich die Lernenden entscheiden, lieber gar nichts zu sagen, als wieder unterbrochen zu werden.

Das, wie sich der Lehrer vorzugehen entscheidet, kann seine Beliebtheit bei den Schülern beeinflussen und er kann dann als lieb, unsympathisch oder als zu streng empfunden werden. Alle diese Attribute können sowohl zur Popularität des Faches beitragen, als auch die Studenten abzuschrecken und demotivieren.

Wie ich gezeigt habe, existieren mehrere Kriterien, nach denen man etwas als Fehler bewerten kann. Keines davon erfasst aber den Fehler in seiner Ganzheit, und einige der Kriterien sind ziemlich relativ. Man kann sagen, dass sich alle nach eigenen Definitionen richten und keine von diesen Beschreibungen ganz einwandfrei ist. Jeder einzelne Lehrer muss sich selbst entscheiden, wie er den Fehler definiert, wie er die Grenzen der Korrektheit bestimmt und wie fest diese Grenzen sein werden. Dabei sollte er eine goldene Regel nicht vergessen – nämlich, dass für alle Studenten die gleichen Kriterien gelten sollen.

3.3. Typologie der Fehler

Auch wenn es keine allgemeingültige Definition für den Fehler gibt, arbeitet man mit dem Begriff des Fehlers weiter – anders wäre es auch gar nicht möglich – und es sind schon auch mehrere Typologien von den Fehlern entworfen worden. Die wichtigsten Typologien möchte ich näher beschreiben und mithilfe von Beispielen aus dem deutschen Passiv illustrieren.

3.3.1. Die erste Möglichkeit ist die Fehler nach ihrer äußeren Form zu gliedern. Es gibt die so genannten *manifesten* Fehler, bei denen es schon der Form wegen klar ist, dass der Lernende einen Fehler gemacht hat. Wenn aber der Schüler / Student eine zwar grammatisch einwandfreie Äußerung bildet, dabei aber etwas anderes ausdrückt als er ursprünglich beabsichtigte, spricht man von einem sog. *latenten* Fehler. Zu dieser Art von Fehler gehören auch stilistisch unpassende Ausdrücke oder Formen, die zwar in einem Dialekt oder in einem Region richtig sein können, aber der Hochdeutschnorm nicht entsprechen.

3.3.2. Ein weiteres Kriterium ist **die Phase des Aneignungsprozesses** der Fremdsprache, in der sich der Lernende befindet. Man kann die Fehler in drei Gruppen teilen.

Von den *präsystematischen* Fehlern ist die Rede, wenn sich der Lernende noch keine zusammenhängende Hypothese darüber, wie man eine konkrete Äußerung in der Fremdsprache bildet, gemacht hat. Die Konstruktionen in den Äußerungen des Lernenden können richtig oder falsch sein, wobei Zufall den Grad der Fehlerhaftigkeit bestimmt.

Wenn sich der Lerner schon eine falsche Hypothese, wie man etwas in der Fremdsprache ausdrückt, gebildet hat, (z.B.: dass man das Verb „werden“ im Perfekt und Plusquamperfekt mit dem Hilfsverb „haben“ verbindet) sprechen wir von *systematischen* Fehlern.

Um *postsystematische* Fehler geht es z.B., wenn der Lerner schon weiß, dass „werden“ mit „sein“ verbunden wird, aber beim

Üben noch Fehler macht. Vereinfacht kann man sagen, dass die ersten zwei Typen Komponenten des Wissens enthalten und der dritte mit den Gewohnheiten zusammenhängt (vgl. Fabricius-Hansen: 1981, 45).

Es ist kompliziert zu beurteilen, in welcher Phase sich der Lernende befindet. Dies kann man nicht anhand von einzelnen Sätzen beurteilen, und oft kann man auch in einem längeren zusammenhängenden Text nicht sagen, ob die gemachten Fehler systematisch oder postsystematisch Fehler sind. Ein Lehrer, der mit den Studenten schon eine längere Zeit arbeitet sollte imstande sein, diese Fehler zu beurteilen und dem Lernenden dementsprechend helfen.

3.3.3. Weiter werden Fehler nach dem **Bereich der Sprache, in dem Lerner Probleme hat**, unterteilt. Es kann sich um die Fehler in der *Orthographie* (z.B. veil statt weil⁴), *Fonologie* (z.B. so statt zu⁵), *Interpunktion*, *Morphologie* (z.B.: falscher Kasus, starke statt schwache Deklination), *Syntax* (z.B. nicht einhalten der Kongruenz), *Wortstellung* oder *lexikalische Fehler* handeln. Auch diese Gebiete können sich überlappen und es kann problematisch sein eindeutig zu sagen, welchen Fehler genau der Schüler begangen hat. Die falsche Endung im Satz „Es wurden die ganze Nacht getanzt.“ kann sowohl ein Resultat dessen, dass der Schüler die Konjugationsendungen nicht beherrscht sein, als auch dessen, dass er die Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Verb nicht eingehalten hat.

3.3.4. Die Ursachen der Fehler sind ein weiteres wichtiges Kriterium der Fehlertypologie. Genau so wie es keine eindeutige Definition der Fehler gibt, so existiert auch keine handfeste Ursache für die Fehler. Es ist nicht möglich zu generalisieren und wir müssen jeden Fehler separat behandeln. Manchmal gibt es nur eine Ursache

⁴ Im Norwegischen wird das „v“ am Anfang gleich wie das tschechische „v“, das heißt wie das deutsche „w“ ausgesprochen.

⁵ Im Norwegischen wird das „o“ im offenen Silben wie das „u“ im Deutsch ausgesprochen

des Fehlers, aber meistens geht es um ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren.

3.3.4.1. Der am häufigsten vorkommende Fehler ist die **Interferenz** – der „negative Einfluss der Muttersprache oder vorher gelernter Sprachen auf die zu lernende Sprache“ (Kleppin: 2001, 134) – verursacht. „Es kann sich dabei z.B. um die Übertragung von grammatischen Strukturen, von Lexemen und Phonemen, aber auch um die Übertragung kulturell geprägter Verhaltensweisen handeln.“ (ebd.) In der Praxis bedeutet das, dass der Lernende noch andere Sprachsysteme im Kopf hat und diese können sein Bilden von Sätzen beeinflussen. Wir können die am folgenden Beispiel illustrieren: im Norwegischen gibt es nur ein Suffix für die Konjugation der Verben. Dem Verb (bis auf einzelne Ausnahmen, in denen wir mit dem Nullsuffix zu tun haben) wird der Suffix „-r“ zugefügt. Deshalb kann es den norwegischen Lernenden Probleme bereiten, dass es im Deutschen mehrere Konjugationssuffixe gibt. Manchmal kann aber eine solche Situation genau umgekehrt wirken und die Studenten merken sich besser etwas, was unterschiedlich von ihrer Muttersprache ist (vgl. ebd., 32).

Interferenz als Ursache der Fehler war vor allem für die kontrastive Erwerbtheorie von großer Bedeutung. Diese Theorie ging davon aus, „dass man den Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen erkannt und beschrieben hätte“ (ebd., 31). Deshalb hat man in den 70er Jahren die Sprachen detailliert beschrieben und verglichen. Die Bedeutung der Interferenz wurde aber überschätzt. Dies wurde unter anderem auch dadurch bewiesen, dass die Lernenden auch auf den Gebieten Fehler machten, wo die Sprachen gleich waren. Später hat man auf genaue konfrontative Beschreibungen der Sprache verzichtet und hat auch andere mögliche Ursachen der Entstehung von Fehlern untersucht.

3.3.4.2. Eine weitere mögliche Ursache von Fehlern liegt in der **Zielsprache selbst**. Die Sprache richtet sich nach gewissen Regularitäten. Manchmal kann dem Lernenden logisch vorkommen, dass wenn eine Regel auf einem Gebiet der gelernten Sprache gilt, dass sie dann auch auf einem anderen Gebiet gelten kann. Es kommt zur sog. *Übergeneralisierung* (vgl. Kleppin: 2001, 33) Die Vergangenheitsform des Verbs „werden“ lautet auf Deutsch „ist geworden“. Wenn man aber das Passiv mit diesem Hilfsverb bildet, dann wird Partizip II ohne das Präfix „ge-“ gebildet. Falls die Lernenden einen fehlerhaften Satz wie: „Das Haus ist gebaut geworden.“ bilden, handelt es sich eben um eine (unrichtige) Übergeneralisierung.

Weiter kann der Lernende eine Irregularität auch auf andere Gebiete der Sprache übertragen, die sonst regelmäßig sind. Hierbei handelt es sich um die sog. *Regularisierung*. Man kann sie am folgenden Beispiel illustrieren: Das Partizip Perfekt, das man auch bei der Bildung des Passivs benutzt, wird mit der Hilfe des Präfixes „ge-“ und der Suffixen „-t“ oder „-en“ gebildet. Präfix wird bei einigen Verben – z.B. denen, die auf „-ieren“ enden, nicht benutzt. Der Suffix „-t“ kommt nur bei den regelmäßigen und „-en“ nur bei den unregelmäßigen Verben vor. Eine Regularisierung wäre, das Suffix „-en“ auch bei der Bildung des Partizip Perfekts von regelmäßigen Verben zu benutzen, oder das Präfix „ge-“ auch bei anderen Verben auszulassen.

Unter dem Begriff *Simplifizierung* versteht man, dass in dem sich der Student bestimmte Phänomene vereinfacht, und z.B. auf die Konjugation des Hilfsverbs bei der Passivbildung verzichtet.

3.3.4.3. Auch die einzelnen **Kommunikationsstrategien** können Einfluss auf die Fehler haben. Wenn die Lerner z.B. nur schriftlich in der Fremdsprache kommunizieren werden, können sie sich an die Hilfe von Wörterbüchern, bzw. anderer Hilfsmittel so

gewöhnen, dass sie vielleicht gar nicht im Stande sein werden, an einer mündlichen Kommunikation teilzunehmen. Dies kann auch umgekehrt der Fall sein. Wenn man sich an die Form der Kommunikation gewöhnt, in der Hilfe auch Mimik und Gestik benutzt werden können, um etwas auszudrücken, kann eine Situation, in der man plötzlich diese Ausdrucksweisen nicht zur Verfügung hat, große Probleme bereiten. In Schwierigkeiten kann man auch dann geraten, wenn man gewohnt ist, nur mit Leuten, die die gleiche Muttersprache haben, zu kommunizieren. In diesem Fall weiß man, dass man einen „Rettungsring“ hat und wenn man nicht weiter weiß, dann kann man etwas, was man in der Zielsprache nicht ausdrücken kann, in der Muttersprache sagen. Ein Gespräch in der Zielsprache mit jemandem, der die Muttersprache des Lernenden nicht versteht, kann nicht nur viel anspruchsvoller sein, sondern auch eine Stresssituation darstellen.

Vieles hängt auch davon ab, wie diese Kommunikation gesteuert wird. Die Lehrer können den Lernenden freie Hände lassen und die Studenten können dann solche Sprachmittel diskutieren, die sie gut beherrschen. Das kann aber dazu führen, dass die Schüler „Ausweichungsstrategien“ benutzen werden. „Diejenigen Bereiche die als schwierig empfunden werden, werden umgegangen; man äußert sich nur, wenn man sich „auf sicherem Boden“ befindet.“ (Kleppin: 2001, 35) Manchmal kann vorkommen, dass die Studenten nicht entdecken, dass sie im Kopf falsche Hypothesen - sog. Fossilisierungen (vgl. ebd.) - haben. Dieses Sichfesten von Fehlern ist vor allem deshalb gefährlich, weil die Schüler dann die falschen Hypothesen für richtig halten und dann nicht im Stande sind, selbst zu entdecken, weshalb ihre Äußerungen unrichtig sind.

Im Bereich des Passivs kann man sehr einfach zu solchen Fossilisierungen kommen. Aktiv wird nämlich viel öfter benutzt und wenn der Lehrer die Studenten nicht dazu bringt, es auch nach dem das Üben im Passiv schon abgeschlossen ist weiter zu verwenden,

kann es dann leicht vorkommen, dass die Studenten die korrekte Bildungsweise des Passivs nach einer Weile vergessen, oder sie falsch im Gedächtnis behalten.

3.3.4.4. Ein weiterer Faktor, der die Anzahl von Fehlern beeinflussen kann, sind die **Lernstrategien**, die der einzelne Student wählt. „Unter Lernstrategien versteht man von Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen der Fremdsprache“. (Kleppin : 2001, 36) Wer viel spricht und mehr ausprobieren will, unterliegt auch größerem Risiko öfter Fehler zu begehen. Dass jemand keine Fehler macht muss nicht bedeuten, dass er alles einwandfrei weiß, sondern es kann sich eben um die oben genannte Ausweichungsstrategie handeln, die vielleicht noch gefährlich ist als die manifesten Fehler.

3.3.4.5. Jeder Lehrer sollte versuchen, den neuen Stoff nicht all zu lange zu üben. Wenn sich eine Problematik zu lange wiederholt, kann es auch negative Einwirkungen auf das richtige Beherrschen von der Fremdsprache zu haben. Man spricht von dem sog. **Übungstransfer**, einer „Übertragung aus einem Übungskontext auf andere Übungstexte oder Situationen“ (ebd., 37). Nach einem langen Üben gewinnt nämlich der Schüler das Gefühl, dass man diese Erscheinung fast überall benutzt, und verwendet sie auch dort, wo sie nicht richtig ist. Nach einer langen Reihe von Passivübungen kann der Schüler es auch dort benutzen, wo eine Aktivform besser wäre.

3.3.4.6. Auch **persönliche Faktoren** können hinter den Fehlern stehen. Die Tatsache, dass jemand etwas falsch gesagt hat muss noch nicht unbedingt bedeuten, dass er etwas gar nicht beherrscht, er kann müde, lustlos sein, oder sich in diesem Augenblick nicht erinnern können (ebd., 37). „Natürlich treten solche Ursachen beim mündlichen Sprachgebrauch häufiger als beim schriftlichen.“ (ebd.) Ein guter Lehrer sollte versuchen zu erkennen, ob es um nur ein kurzzeitiges Versagen geht, oder ob der Lernende die Problematik

wirklich nicht beherrscht. Man spricht in diesem Fall auch von den sog. Performance-Fehlern. (vgl. Fabricius-Hansen : 1981, 43)

3.3.4.7. Große Probleme können die **soziokulturellen Faktoren** bereiten. Wie ich schon früher erwähnt habe, auch mit einem ausgezeichneten Beherrschen und Benutzen der Grammatikregeln kann die Kommunikation misslingen. Es ist sehr wichtig den Studenten auch Informationen über die gesellschaftlichen Normen beizubringen. Man soll sowohl die Grammatik, als auch die Kommunikation in der Zielsprache unterrichten. Fehler in diesem Bereich können negative Folgen haben, die längern dauern können als der Gebrauch von z.B. falscher Endung. Genau aus diesem Grund gewinnen Fächer über die interkulturelle Kommunikation immer mehr an Bedeutung.

Für die Norweger kann ein großes Problem sein, dass das Norwegische die Höflichkeitsform „Sie“ nicht mehr benutzt. Auch ältere unbekannte Personen werden mit „du“ angesprochen. Ein falsch gebrauchtes Pronomen in einem Passivsatz kann gefährlicher sein als eine Abweichung von der vorgeschriebenen grammatischen Norm.

3.3.5. Einige Fehler können entstehen, weil der Lerner den Text in der Muttersprache falsch verstanden hat. Es geht um die sog. **„subjektiv fehlerfreie Äußerungen“**, bei denen sich der Schüler gar nicht dessen bewusst ist, dass er einen Fehler gemacht hat (vgl. ebd., 52).

In der Praxis kann es sehr schwierig sein, zwischen diesen Typen zu unterscheiden. Es ist fast nötig, die Fehler nicht isoliert zu betrachten, sondern die ganze Leistung des Lerners zu beobachten und erst dann zu beurteilen, um welchen Typ des Fehlers es sich handelt und dementsprechend versuchen dem Lernenden zu helfen.

3.4. Zusammenfassung

Der Begriff des Fehlers ist nicht eindeutig definiert. Ein Fehler kann mithilfe mehrerer Kriterien definiert werden. Am häufigsten verwendet wird dabei das Kriterium der Korrektheit. Weiter kann man etwas für unrichtig ansehen, weil es für den Kommunikationspartner unverständlich ist und eine Hinderung der Kommunikation darstellt. Da die Situationsangemessenheit manchmal wichtiger für ein erfolgreiches Gespräch ist, ergibt sich die grammatische Korrektheit als ein weiteres Kriterium. Weiter kann man anhand der im Unterricht verwendeten Materialien (d.h. Lehrbücher, Grammatiken o.ä.) beurteilen, ob etwas noch korrekt ist oder nicht mehr. Es hängt von dem einzelnen Lehrer ab, ob er nur die Fehler die mit dem im Unterricht geübtem Stoff zusammenhängen korrigiert und die anderen übersieht, oder nicht.

Man kann die Fehler in mehrere Gruppen einteilen. Falls man von der Form her erkennen kann, dass die Äußerung unkorrekt ist, handelt es sich um sog. manifeste Fehler. Ihr Gegenteil bilden die latenten Fehler. Außerdem können Fehler, je nachdem in welchem Stadium des Aneignungsprozesses sie entstehen, eingeteilt werden (vgl. 3.3.2.). Die Fehler können in unterschiedlichen Bereichen der Sprache vorkommen – jemand kann eine gute Aussprache haben, aber Fehler in der Grammatik machen oder umgekehrt (vgl. 3.3.3.).

Die Ursachen der Fehler sind verschieden. Am häufigsten entstehen die Fehler wegen der Interferenz (3.3.4.1.), manchmal liegt die Ursache in der Zielsprache selbst (3.3.4.2.). Das Vorkommen von Fehlern kann auch von den gebrauchten Lernstrategien beeinflusst werden. Falls nur ein Typ der Kommunikation im Unterricht geübt wird (z.B. die mündliche Kommunikation), kann es den Lernenden Probleme bereiten, auf andere Weise zu kommunizieren (vgl. 3.3.4.3.). Damit hängen auch die Lernstrategien, die der Lernende wählt (vgl. 3.3.4.4.), zusammen. Ein zu langes Üben kann auch eine

Ursache der Fehler sein (vgl. 3.3.4.5.). Manchmal sagt der gemachte Fehler nichts über die Sprachkenntnisse des Lernenden aus, weil er von einem persönlichen Faktor (z.B. Müdigkeit, o.a.) verursacht ist. Auch die soziokulturellen Fehler sagen nichts von den Grammatikkenntnissen der Studenten aus, können aber langwariige Schaden verursachen, deshalb ist es wichtig sowohl über die Grammatik, als auch über die Gewohnheiten und Bräuche im Land der Zielsprache zu informieren.

4. Das deutsche und das norwegische Passiv

4.1. Allgemein über das Passiv

Das Aktiv kommt sowohl im Deutschen als auch im Norwegischen (und natürlich auch in anderen Sprachen) viel häufiger als das Passiv vor. Diesen Unterschied kann man mit folgenden Zahlen illustrieren: Im Deutschen fallen auf „das Aktiv [...] im Durchschnitt etwa 93%, auf das Passiv etwa 7% (Vorgangspassiv ca. 5%, Zustandspassiv ca. 2%) der finiten Verbformen.“ (Gelhaus: 1998, 172f). Der norwegische Sprachrat führt auf (<http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7393>), dass man im gesprochenen Norwegisch nur 3,6% Passivsätze benutzt.⁶ Obwohl diese Zahlen eindeutig für das Aktiv sprechen, kann man nicht sagen, dass das Passiv bedroht wäre oder langsam verschwinden würde. Das Passiv verfügt nämlich über bestimmte sowohl syntaktische als auch semantische Eigenschaften, die durch das Aktiv nicht ausgedrückt werden können.

In der älteren Literatur hat man das Aktiv als eine „Tätigkeitsform“ und das Passiv als eine „Leideform“ bezeichnet. Später hat man aber eingesehen, dass diese Bezeichnung irreführend ist, da es sowohl Aktivsätze, die keine Tätigkeit ausdrücken, als auch Passivsätze, in denen vom Leiden nicht gesprochen werden kann, gibt. Deshalb hat man auf diese Begriffe verzichtet.

Die heutige Aktiv- und Passivforschung geht von der Frage aus, aus welcher Blickrichtung das Geschehen im Satz ausgedrückt wird. Der wichtigste Unterschied zwischen dem Aktiv und dem Passiv besteht in folgender Tatsache: Während „die Größe „Handelnder“

⁶ Diese Zahlen zeigen den gesamten Durchschnitt aus allen Sprachgebieten. Natürlich variieren diese Angaben je nach der Textsort, Zielgruppe und dem Zweck der Äußerung, hängen aber auch von dem Alter und Ausbildung des Sprechers ab. Ich werde weiter in meiner Arbeit auch diejenigen Gebiete erwähnen, wo das Passiv häufiger gebraucht wird.

(Agens) im Aktiv die Subjektstelle besetzt, tritt sie im Passiv als ein dem Prädikat zu- und untergeordnetes Glied („Agensangabe“) zurück oder wird ganz getilgt“. (Gelhaus: 1998, 176) Ihr Platz wird entweder vom affizierten / effizierten Objekt oder gar nicht besetzt. Da die Agensgröße entweder in den Hintergrund gedrängt wird oder ganz verschwindet, hat der Sprecher / Schreiber „eine „täterabgewandte“ Alternative zum „täterzugewandten“ Aktiv“ (ebd.) zur Verfügung (vgl. auch Helbig/Buscha: 1999, 164). Die unterschiedliche semantische Strukturierung der Argumente des Satzprädikats ist als morphologische „Konversion“ zu beschreiben (vgl. Askedal: 1995, 27)

4.1.1. Das Passiv als Konverse des Aktivs

4.1.1.1. Das Wesen der Agenskonversion liegt darin, dass bei dieser Konversion das Subjekt der Aktivstruktur im Passiv entweder zu einem fakultativen Agensglied oder ganz getilgt wird:

NominativsubjektAKTIV → AgensphrasePASSIV (→ Ø)

Der Schüler schreibt die Aufgabe.

→ Die Aufgabe wird *von dem Schüler* geschrieben.

→ Die Aufgabe wird geschrieben.

4.1.1.2. Die zweite wichtige Konversion zu der es bei der Transformation aus einem Aktivsatz in einen Passivsatz kommt ist die *Ergänzungskonversion*. Bei diesem Wechsel wird aus einer nichtsubjektiven Ergänzung im Aktivsatz das syntaktische Subjekt der Passivkonstruktion:

Nichtsubjektives Glied_{AKTIV} → Nominativsubjekt_{PASSIV}

Der Schüler schreibt *die Aufgabe*.

→ *Die Aufgabe* wird geschrieben.

4.1.2. Verwendung des Passivs

Diese Transformationen und die Verschiebung der Sehweise können in mehreren Fällen für den Sprecher / Schreiber von großer Bedeutung sein. Dank dieser Opposition bekommt er die Möglichkeit, seine Gedanken stilistisch abwechslungsreicher darzustellen, was vor allem in der Belletristik zur Geltung kommen kann. Aus einem anderen Grund - nicht wegen der Abwechslung, sondern weil es dem Autor erlaubt, den Handelnden uncharakterisiert zu lassen – wird das Passiv „besonders in Stilarten und Textsorten wie Sprache der Wissenschaft und Verwaltung, in wissenschaftlichen Abhandlungen, Gesetzestexten, Anordnungen und Gebrauchsanweisungen verwendet“ (Gelhaus: 1998, 176). Das Passiv wird häufig auch in der Zeitung benutzt, weil es hilft, die Aussagen ökonomischer darzustellen (vgl. ebd., 177).

4.1.3. Anschluss der Agensangabe

Wie ich schon erwähnt habe, besteht einer der wichtigsten Unterschiede zwischen dem Aktiv und dem Passiv darin, dass während das Agens in einem Aktivsatz obligatorisch das Subjekt ist, wird es im Passiv entweder zu einer freiwilligen Präpositionsangabe, oder ist gar nicht möglich.

4.1.3.1. Diese *Agensangabe* wird *auf Deutsch* vor allem mit den Präpositionen *von* und *durch* angeschlossen. Es herrscht weder in den einzelnen Grammatiken noch in den Lehrbüchern Einigkeit darüber, ob es einen Unterschied zwischen diesen Präpositionen gibt, oder nicht. Die Grammatik von Helbig/Buscha (1999, 173) behauptet, dass das

„Agens [...] gewöhnlich mit Hilfe der Präpositionen *von* oder *durch* angeschlossen [wird], ohne daß ein wesentlicher Bedeutungsunterschied erkennbar wäre ... Ein Bedeutungsunterschied zwischen *von* und *durch* wird meist nur

empfunden, wenn beide im gleichen Satz nebeneinanderstehen und dadurch in Opposition zueinander treten:

Ich wurde *von* meinem Freund *durch* einen Boten verständigt.“

Die Duden-Grammatik (1998, 177) sieht aber einen Unterschied zwischen diesen zwei Präpositionen. Die Präposition „von“ wird sowohl bei Personen gebraucht, als „auch dann, wenn die Agensangabe nicht persönlich ist, also eine Sache oder etwas Abstraktes nennt.

Das kranke Kind wird *von der Nachbarin* (nicht: *durch die Nachbarin*) gepflegt. “

Die Präposition „durch“ kann dann benutzt werden, wenn „es bei der Agensangabe nicht um den eigentlichen Urheber oder Träger eines Geschehens [geht]“(ebd.).

„Er wurde *durch* eine johlende Menge aufgehalten.“ (ebd.)

Diese zwei Präpositionen sind zwar am meisten verbreitet, aber es gibt noch weitere Präpositionen, mit denen die Agensangabe angeschlossen werden kann. Es geht um die „Präpositionen [...] *in, bei, seitens / von seiten, unter, aus, auf, zwischen* [...] sowie Bildungen mit *-seits* (Helbig/Buscha: 1999, 174).

Der Anschluss der Agensangabe ist nicht in allen Fällen möglich. „Wenn die Subjektstelle der Aktivstruktur vom verallgemeinernden Pronomen man besetzt ist [...]

Man trägt jetzt wieder Lila.

→ Jetzt wird Lila (nicht möglich: *von man*) getragen.“(Gelhaus: 1998, 178).

In diesem Fall wird die Agensangabe aus grammatischen Gründen ausgelassen. Das Agens wird aber auch aus stilistischen Gründen (um das Agens nicht immer zu wiederholen) oder aus pragmatischen Gründen (weil das Agens entweder nicht genannt werden kann oder soll) nicht angeführt.

4.1.3.2. So wie das Deutsche, kennt auch *das Norwegische* sowohl die Präposition *av* (von) und *gjennom* (durch).

Die Präposition *gjennom* ist aber im Norwegischen nicht so frequentiert wie das deutsche Verhältniswort „durch“, und es wird im Norwegischen auch an Stellen, wo man auf Deutsch „durch“ verwendet, die Präposition *av* benutzt.

„Der Stadtteil wurde *von* den Soldaten zerstört.

Bydelen ble ødelagt *av* de soldatene.

Der Stadtteil wurde *durch* ein Erdbeben zerstört.

Bydelen ble ødelagt *av* et jordskjelv.” (Reiten: 1955, 259)

Die Präposition *gjennom* wird gebraucht, wenn es sich um Sätze handelt, in denen in einem Satz sowohl ein „Urheber“ der Handlung, als auch ihre Ursache oder ihr Mittel erwähnt ist.

Der Stadtteil wurde von Soldaten durch Bombardierung zerstört

Bydelen ble ødelagt *av* soldatene *gjennom* bombing.

In diesem Fall ist die Wortstellung von großer Bedeutung. Falls man die Reihenfolge von Agensphrasen verwechselt, wird der Satz ausdrücken, dass auch die Soldaten durch Bombardierung zerstört wurden. Eine solche Kette von Substantiven wird im Norwegischen aber selten benutzt, und solche Situationen werden oft mit einem Nebensatz umschrieben.

Mit der Präposition *mellom* (zwischen) wird ein Anschluss der primären Ursache markiert und sie bezeichnet ein gegenseitiges Verhältnis.

Die Beziehung zwischen einem Autor und seinem Werk drückt die Präposition *hos* (bei) aus.

Hos Ibsen blir ofte gamle synder oppdaget.

Bei Ibsen werden oft alte Sünden entdeckt.

Relativ selten werden noch andere Präpositionen wie *av* (aus), *i* (in) und *med* (mit) benutzt.

4.1.4. Restriktionen des Passivs

Nicht jeder Aktivsatz kann in einen Passivsatz umgewandelt werden. Aktivsätze, die ins Passiv transformierbar sind, müssen einige

Bedingungen erfüllen. Die erste Bedingung ist, dass der Nominativ des Aktivsatzes ein Agens sein muss. „Nur dann, wenn im Aktivsatz das Subjektnominativ ein Agens bezeichnet, ist der Aktivsatz ins Passiv transformierbar“. (Helbig/Buscha: 1999, 165). Der aktivische Satz „Das Messer schneidet das Brot“ kann nach Helbig/Buscha kein passivisches Äquivalent haben, da das Subjekt „das Messer“ kein Agens, sondern ein Instrument ist. Sätze wie „Das Brot wird mit dem Messer geschnitten“ wären nach Helbig/Buscha unkorrekt (vgl. ebd.).

Die zweite Voraussetzung liegt in der Valenz des Verbs. Nur die Aktivsätze, in denen das Substantiv im Akkusativ ein Objekt ist, sind ins Passiv transformierbar. Die Äußerung „Ich habe den ganzen Apfel gegessen.“ kann man ins Passiv überführen und der Satz „Der ganze Apfel wurde gegessen.“ ist korrekt, da das Substantiv „Apfel“ ein Objekt ist. Dagegen ist im Satz „Ich habe den ganzen Abend gegessen.“ das Substantiv „den ganzen Abend“ kein Subjekt, und dieser Satz ist deshalb nicht ins Passiv transformierbar.

Außer diesen zwei Grundbedingungen gibt es weitere konkrete Restriktionen dafür, welche Verben passivfähig sind. Verben sind nicht passivfähig, wenn sie zwar einen Akkusativ bei sich haben, aber eine *Beziehung zwischen zwei Elementen* ausdrücken. Es geht um Konstruktionen, in denen der Akkusativ einen Körperteil bezeichnet. Der Satz „Er schüttelt den Kopf“ lässt sich nicht ins Passiv transformieren und Konstruktion wie „Der Kopf wird von ihm geschüttelt.“ wäre unkorrekt. (vgl. Gelhaus: 1998, 179) Auch der Satz „Zwei Liter Cola werden von dieser Flasche enthalten.“ ist nicht richtig, da der Akkusativ im Aktivsatz eine Menge oder einen Betrag angibt. (vgl. ebd.). Weiter ist das Passiv bei den Verben, die eine haben-Beziehung ausdrücken, nicht bildbar. Der Satz „Ich habe ein Fahrrad.“ kann man nicht in den Satz „Das Fahrrad wird von mir gehabt.“ transformieren.

Auch die unpersönlichen Ausdrücke *es gibt* und *es setzt* schließen die Bildbarkeit der passivischen Variante aus.

Weiter können weder die *Hilfsverben* und *Modalverben* (der Satz „Die Aufgabe wird lösen gemusst.“ ist nicht akzeptierbar) noch die *Verben mit Infinitiv ohne zu* (wie z.B. im Satz „Ich höre ihn kommen.“) ein Passiv bilden. Das Passiv ist außerdem weder bei den echten, noch bei den unechten *reflexiven* Verben möglich. Sowohl der Satz „Ich schäme mich.“, als auch „Ich wasche mich.“ hat im Indikativ kein passivisches Äquivalent. Wenn man aber jemanden deutlich auffordern will, kann man auch die unechten reflexiven Verben ins Passiv transformieren. Diese müssen dann aber im Imperativ stehen. Ein Satz wie „Hier wird sich gewaschen.“ ist in einem solchen Fall korrekt. Das Passiv wird in solchen Äußerungen deshalb verwendet, weil es erlaubt, einen Befehl nicht zielgerichtet zu geben. Diese Konstruktionen werden aber relativ selten benutzt. (vgl. Gelhaus: 1999, 180).

Wenn ein Verb sowohl eine transitive als auch eine intransitive Variante hat, erlauben nur die transitiven Formen eine Überführung ins Passiv. „Der Koch kocht Suppe.“ ist in den Satz „Die Suppe wird gekocht“ transformierbar, die Konstruktion: „Die Suppe kocht.“ hat aber keine passivische Entsprechung.

Diese Restriktionen sind in beiden Sprachen fast gleich. Im Norwegischen kann man aber ohne weiteres eine Äußerung, die eine haben-Beziehung ausdrückt, ins Passiv transformieren. Sätze wie:

Bilen eies av meg.

* Das Auto wird von mir besessen.

sind korrekt.

4.2. Formen des Passivs im Deutschen

Das Deutsche kennt zwei syntaktische Formen des Passivs. Außerdem gibt es noch andere Formen die eine passivische Bedeutung haben. Es geht um die Passivparaphrasen.

4.2.1. Vorgangspassiv und seine Formen

Der erste Typ, der am meisten verbreitet ist, ist das Vorgangspassiv⁷. Diese semantisch neutrale Kernkonstruktion besteht aus der konjugierten Form des Hilfsverbs „werden“ und dem Partizip II des Vollverbs, das die Bedeutung trägt. Das Vorgangspassiv kommt in allen Tempora vor:

| | |
|------------------------|---|
| Infinitiv | (vom Arzt)gefragt werden |
| Präsens | ich werde (vom Arzt)gefragt |
| Präteritum | ich wurde (vom Arzt)gefragt |
| Perfekt | ich bin (vom Arzt)gefragt worden |
| Plusquamperfekt | ich war (vom Arzt)gefragt worden |
| Futurum I ⁸ | ich werde (vom Arzt)gefragt werden |
| Futurum II | ich werde (vom Arzt)gefragt worden sein |

Das Partizip II des Hilfsverbs „werden“ hat im Passiv nicht die gleiche Form, wie wenn das Verb „werden“ ein Vollverb ist. Das Partizip II dieses Verbs wird nämlich ohne Präfix „ge-“ gebildet, was den Lernenden eventuell bei der Bildung von korrekten Passivsätzen im Perfekt und Plusquamperfekt Probleme bereiten könnte.

7 Manchmal wird es auch als „werden-Passiv“ bezeichnet, da der Begriff „Vorgangspassiv“ eine semantische Bewertung in sich beinhaltet. Ich werde in meiner Arbeit aber trotzdem den Termin „Vorgangspassiv“ benutzen, da ich es als keine Hinderung empfinde und dieser Begriff auch in den meisten Grammatiken gebraucht wird. Den Termin „werden-Passiv“ werde ich nicht benutzen – nicht deshalb, weil ich etwa denke, dass er unkorrekt wäre, sondern deshalb weil es verwirrend sein könnte, dass ich zwei unterschiedliche Termini für eine Erscheinung benutzte.

8 Die Form des Futurums I und Futurums II wird verhältnismäßig selten gebraucht und Futur I wird oft durch das Passiv des Präsens und Futurum II durch das Passiv des Perfekts ersetzt. (vgl. Helbig/Buscha)

Die Äußerung im Vorgangspassiv kann auch ein modales Verb beinhalten. Falls dem so ist, wird dieses Modalverb konjugiert und das Verb „werden“ steht im Infinitiv.

| | |
|-----------------|---|
| Infinitiv | (vom Arzt) gefragt werden können |
| Präsens | ich kann (vom Arzt) gefragt werden |
| Präteritum | ich konnte (vom Arzt) gefragt werden |
| Perfekt | ich habe (vom Arzt) gefragt werden können |
| Plusquamperfekt | ich hatte (vom Arzt) gefragt werden können |
| Futur I | ich werde (vom Arzt) gefragt werden können |
| Futur II | ich werde (vom Arzt) gefragt worden sein können |

So wie beim Verb „werden“ wird auch bei den Modalverben, wenn sie Hilfsverben im Passiv sind, statt des Partizips II eine andere Form (hier Infinitiv) benutzt, als wenn sie Vollverben sind. Im Perfekt und Plusquamperfekt wird statt des Partizips II der Modalverben nur der Infinitiv verwendet.⁹

Das Vorgangspassiv kann in mehrere Klassen eingeteilt werden. Diese Klassifizierungen werden in den Grammatiken mit kleineren Unterschieden dargestellt. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Grammatiken für unterschiedliche Zielgruppen bestimmt sind.

4.2.1.1. Vorgangspassiv in der Grammatik von Helbig/ Buscha

Wie schon der Name *Ein Handbuch der Grammatik für den Ausländerunterricht* (Helbig/Buscha: 1999) sagt, ist diese Grammatik an die Zielgruppe der Ausländer gerichtet. Das bedeutet, dass hier die

⁹ Da dieses der einzige Unterschied zwischen dem Passiv mit einem Modalverb und ohne es ist, werde ich es in meiner Arbeit nicht mehr erwähnen.

Regeln und Beziehungen in der Zielsprache gründlicher beschrieben werden müssen. Einem Lernenden mit einer anderen Sprache als Muttersprache können nämlich einige Erscheinungen innerhalb der Zielsprache unlogisch vorkommen, und die für ihn bestimmte Grammatik soll sich darum bemühen, auf die konkreten Abweichungen in den Regelsystemen der einzelnen Sprachen einzugehen und sie möglichst ausführlich zu beschreiben.

Helbig und Buscha gehen in ihrer Grammatik für die Ausländer (1999, 166) vom Verhältnis zwischen syntaktischen und semantischen Einheiten aus und teilen das Vorgangspassiv in vier Typen.

Typ 1 ist das zwei-, drei- oder viergliedrige Vorgangspassiv der transitiven Verben. Der Aktivsatz besteht aus einem Subjekt, das ein Agens (Urheber der Handlung) ist, einem direkten Objekt, das entweder ein Patiens (das von der Handlung affizierte Objekt) oder ein Resultat (das effizierte Objekt, das aus der Handlung hervorgeht) sein kann und eventuell einem fakultativen Dativobjekt, das den Adressaten (Empfänger) bezeichnet. Im Passivsatz ist dann nur das Subjekt (das aus dem direkten Objekt transformiert wurde) obligatorisch. Hierher gehören z.B. diese Sätze:

Der Lehrer schenkt (dem Schüler) das Buch.

→ Das Buch wird (dem Schüler)(von dem Lehrer) geschenkt.

Typ 2 bildet das zwei- oder dreigliedrige Vorgangspassiv bei den multivalenten intransitiven Verben. Im Aktivsatz muss das Agens im Subjektnominativ und eine andere semantische Einheit¹⁰ – entweder als Dativ-, Genitiv- oder als Präpositionalobjekt - vertreten sein. Das indirekte Objekt ändert bei der Passivtransformation den Kasus nicht, und ist der einzige obligatorische Teil des Passivsatzes (vgl. ebd.):

Wir helfen dem Lehrer.

¹⁰ Diese Einheit muss nicht konkret spezifiziert werden, muss aber vorhanden sein. Es kann sowohl ein Patiens, Resultat, Instrument oder ein Adresat sein.

→ Dem Lehrer wird von uns geholfen.

Typ 3 besteht aus dem zweigliedrigen Vorgangspassiv bei monovalenten Verben. Bei diesem Typ ist nur ein Aktant vorhanden. Er bezeichnet das Agens und muss *bestimmt*-persönlich sein. Bei der Umwandlung ins Passiv wird er obligatorisch zum Präpositionalobjekt (vgl. Helbig/Buscha: 1999, 167f):

Die Zuschauer klatschten.

→ Es wurde von den Zuschauern geklatscht.

Der letzte Typ – *Typ 4* – ist das eingliedrige Vorgangspassiv bei den monovalenten intransitiven Verben mit *unbestimmt*-persönlichem Agens. Der unbestimmt-persönliche Agens wird bei der Transformation obligatorisch eliminiert (vgl. ebd., 168):

„Man tanzt.

→ Es wird getanzt.“ (ebd., 168)

4.2.1.2. Vorgangspassiv in der Duden-Grammatik

Die Beschreibung in der Duden-Grammatik (1998) weicht von der vorherigen in einigen Details ab. Dies hängt damit zusammen, dass die Duden-Grammatik nicht für die Lernenden der deutschen Sprache bestimmt ist, sondern für Muttersprachler geschrieben wurde. Aus dieser Tatsache folgt, dass sie anders konzipiert sein muss. Eine allzu detaillierte Schilderung ist nicht notwendig und man muss nicht auf alle Relationen innerhalb der Sprache eingehen.

Als erstes wird auf die Beschreibung der Verbvalenz verzichtet, und es wird mit dieser Einheit gar nicht operiert. Als zweites benutzt die Duden-Grammatik teilweise eine andere Terminologie und statt der lateinischen Termini bevorzugt sie die deutschen Begriffe. Das Agens wird meistens als „Handelnder“, Patiens als „affiziertes oder effiziertes Objekt“ und „Begünstigter“ steht für den Adressaten. Der wichtigste Unterschied ist, dass die Duden-Grammatik die einzelnen Typen des Passivs nur in drei Gruppen gliedert. Die ersten zwei sind mit denjenigen in der

Grammatik von Helbig/Buscha identisch, der Rest ist aber anders dargestellt. Während Helbig und Buscha zwischen einem eingliedrigem Vorgangspassiv mit einem *bestimmt*-persönlichen und einem *unbestimmt*-persönlichen Agens unterscheiden, werden diese beiden Agenstypen in der Duden-Grammatik als ein Typ betrachtet.

Beim Vergleich der beiden Grammatiken stellt man fest, dass ein und derselbe Satz nach der ersten als ungrammatisch und nach der zweiten als korrekt empfunden wird. Die Duden-Grammatik erlaubt nämlich folgende Transformation:

Die Griechen tanzten.

→ Es wurde (von den Griechen) getanzt.

Nach dieser Grammatik kann dieser Satz sowohl mit einer Agensangabe, als auch ohne sie stehen. Nach der Grammatik von Helbig/Buscha dagegen gehört dieser Satz dem *Typ3* an – dem zweigliedrigen Vorgangspassiv bei monovalenten intransitiven Verben mit *bestimmt*-persönlichem Agens – und bei „der Passivtransformation bleibt [...] Sn [Subjektsnominativ] [...] obligatorisch als Op [Objektsprädikat] erhalten“ (Helbig/ Buscha; 1999, 167 f.)

4.2.2. Zustandspassiv und seine Formen

Neben dem Vorgangspassiv verfügt das Deutsche noch über das *Zustandspassiv*¹¹. So wie das Vorgangspassiv, schildert auch dieses Passiv das Geschehen aus einer agensabgewandten Perspektive. Der Unterschied zwischen dem Vorgangspassiv und dem Zustandspassiv besteht darin, dass das Vorgangspassiv ein Geschehen bezeichnet, und das Zustandspassiv ein Resultat dieses Prozesses schildert.

¹¹ Das Zustandspassiv wird manchmal auch als „Sein-Passiv“ bezeichnet (vgl. die Fußnote bei dem Vorgangspassiv). Ich werde mich aber an die Bezeichnung „Zustandspassiv“ halten.

Das Zustandspassiv wird ähnlich wie das Vorgangspassiv analytisch gebildet. Auch diese Form besteht aus dem Partizip II und einem konjugierten Hilfsverb. Im Zustandspassiv wird aber als Hilfsverb das Verb „sein“ verwendet.

| | |
|-----------------------|---|
| Infinitiv | (vom Arzt) gefragt werden |
| Präsens | ich bin (vom Arzt) gefragt |
| Präteritum | ich war (vom Arzt) gefragt |
| Perfekt | ich bin (vom Arzt) gefragt gewesen |
| Plusquamperfekt | ich war (vom Arzt) gefragt gewesen |
| Futur I ¹² | ich werde (vom Arzt) gefragt sein |
| Futur II | ich werde (vom Arzt) gefragt gewesen sein |

4.2.2.1. Zustandspassiv in der Grammatik von Helbig und Buscha

Diese Grammatik (Helbig/Buscha : 1999) definiert nur einen Typ des Zustandspassivs, der einen Zustand, der aus einem vorherigen Vorgang entstanden ist, bezeichnet. Der Satz :

„Der Patient *ist* (vom Arzt) geimpft.“ (Helbig/Buscha: 1999, 175)

ist auf den Satz: „Der Patient *wird* (vom Arzt) geimpft“ (ebd.) zurückzuführen. Der beschriebene Zustand wäre ohne eine frühere Handlung gar nicht entstanden, deshalb ist das „Zustandspassiv nur dann möglich, wenn es auch ein entsprechendes Vorgangspassiv gibt“ (ebd.)

¹² Die Formen des Perfekts und Plusquamperfekts werden sehr selten gebraucht und statt denen wird die Form des Präteritums gebraucht. Auch die Formen von beiden Futura verwendet man kaum. Viel häufiger benutzt man statt Passiv des Futurums I die Form des Präsens und statt Futurum II die Form des Perfekts

4.2.2.2. Zustandspassiv in der Duden-Grammatik

Auch in der Darstellung des Zustandspassivs sind einige – sowohl kleinere als auch größere – Unterschiede zwischen den beiden Grammatiken festzustellen.

Im Unterschied zur Grammatik von Helbig und Buscha (1999) werden in der Duden-Grammatik (1998) zwei Typen des Zustandspassivs angeführt. Der erste Typ stimmt mit der Darstellung des Zustandspassivs in der Helbig und Buschas Grammatik überein. Der zweite „Typ des Zustandspassivs lässt sich nicht auf das Perfekt des Vorgangspassivs führen“ (Gelhaus: 1998, 183): Es handelt sich um Sätze wie:

„Die Bücher sind mit Staub bedeckt. (nicht aus:) Die Bücher sind mit Staub bedeckt worden.“ (ebd.).

Manchmal „mag allerdings eine Zurückführung auf das Präsens des Vorgangspassivs möglich sein:

Dieses Gebiet ist von Turkmenen bewohnt. (Aus:) Dieses Gebiet wird von Turkmenen bewohnt.“ (ebd., 184)

Nach Gelhaus handelt es sich „Ohne Zweifel [...] auch beim Typ 2 um eine passivische Struktur. Dies ist daran zu erkennen, dass eine Hauptbedingung für die Aktiv-/Passiv-Transformation erfüllt ist, in dem das Akkusativobjekt des Aktivsatzes zum Subjekt des Passivsatzes und das Subjekt des Aktivsatzes zur – meistens obligatorischen – Agensangabe in Form eines Präpositionalgefüges wird.“ (ebd.)

Einen ähnlichen Satz können wir auch in der Grammatik von Helbig/Buscha finden. Aber nach ihnen kann dieser Satz:

„Die Stadt *wird/ist* von zwei Millionen Menschen bewohnt.“ (Helbig/ Buscha: 1999, 179)

nicht als Beispiel für das „Zustandspassiv verstanden werden, da Sn [Subjektsnominativ] im Aktiv kein Agens ausdrückt.“ (ebd.)¹³

¹³ Diese Form wird in der Grammatik von Helbig/Buscha als die *allgemeine Zustandsform* betrachtet. Vgl 4.2.2.3.

Es ist interessant – und auch ziemlich auffallend - das Gelhaus die Bedingung, dass im Aktivsatz ein Agens vorhanden sein muss, plötzlich vergisst und weiter schreibt: „Semantisch betrachtet dient dieses Präpositionalgefüge allerdings nicht so sehr als Agens, sondern eher als Instrumentalangabe“. (Gelhaus: 1998, 184)

4.2.2.3 Abgrenzung gegenüber anderen Konstruktionen

Dass eine Konstruktion aus „sein + Partizip II“ besteht, bedeutet aber noch nicht, dass es sich hierbei nur um das Zustandspassiv handeln kann. Auch andere grammatische Erscheinungen haben diese Form und sind wegen der formellen Übereinstimmung oder Ähnlichkeit mit dem Zustandspassiv leicht zu verwechseln.

Das Zustandspassiv wird „manchmal auf Grund einer formalen Ähnlichkeit nicht deutlich genug [vom *Vorgangspassiv*] unterschieden“ (Helbig/Buscha: 1999, 175). Dies hängt damit zusammen, dass das Präsens des Zustandspassivs aus dem Perfekt des Vorgangspassivs und das Präteritum des Zustandspassivs aus dem Plusquamperfekt des Vorgangspassivs abgeleitet ist. (vgl. ebd.)

Die Tür ist geöffnet worden.

Die Tür ist geöffnet.

Zudem ist das Zustandspassiv leicht mit dem *adjektivischen Prädikativ* zu verwechseln. Auf der Oberfläche sehen sie gleich aus, aber das adjektivische Prädikativ ist nicht aus einer aktivischen Form abgeleitet. Der Satz: „Das Kind ist begabt.“ hat keine Entsprechung im Sinne von „Das Kind ist begabt worden.“ (vgl. ebd., 176)

Das Gleiche gilt für das *Perfekt Aktiv*. Trotz der formellen Übereinstimmung mit dem Zustandspassiv kann man die Äußerung: „Der Apfel ist gereift.“ nicht auf einen Satz im Sinne „Der Apfel ist gereift worden.“ zurückzuführen (vgl. ebd.).

Sehr oft werden auch Sätze wie: „Das Mädchen ist verliebt“ als Zustandspassiv empfunden. Das dem nicht so sein kann ist auch daran zu erkennen, dass hier keine Agenskonversion vorliegt. Sowohl im Satz „Das Mädchen hat sich verliebt.“, als auch in dem obengenannten Beispiel ist das Subjekt, mit dem Agens identisch und verändert sich nicht. In diesem Falle sprechen wir von dem sog. *Zustandsreflexiv*.

Der letzte Typ stimmt - was die Form angeht - mit dem Zustandspassiv ganz überein. Helbig/Buscha bezeichnen ihn als *allgemeine Zustandsform*. Da die Duden-Grammatik diese Form als Zustandspassiv bezeichnet, habe ich diese Konstruktion schon im Punkt 4.2.2.2. beschrieben.

4.2.3. Passiv-Paraphrasen

„Passiv-Paraphrasen sind Konkurrenzformen des Passivs, aktivische Formen mit passivischer Bedeutung, d.h. solche Formen, bei denen das Subjekt nicht das Agens ausdrückt und denen eine reguläre Passivform entspricht.“ (Helbig/Buscha: 1999, 183)

Auch die Konkurrenzformen werden in den zwei Grammatiken unterschiedlich behandelt.

4.2.3.1. Passiv-Paraphrasen in der Grammatik von Helbig/Buscha

Wie auch in den zwei Fällen zuvor, geht diese Grammatik (Helbig/Buscha : 1999) viel detaillierter und systematischer vor. Als erste werden hier die Konkurrenzformen in zwei Gruppen eingeteilt, je nachdem ob sie noch ein zusätzliches modales Element beinhalten oder nicht.

Konstruktionen ohne einen modalen Faktor sind folgende:

Das sog. *Adressatenpassiv* besteht aus dem Partizip II und einem von Verben bekommen/erhalten/kriegen besteht. Sein Name ist davon abgeleitet, dass der Subjektnominativ einen Adressaten

beschreibt. Um ein Adressatenpassiv handelt sich es z.B. in diesem Satz: „Sie bekommt die Blumen geschenkt.“

Weiter gehören zu den Passiv-Paraphrasen die *Funktionsverbgefüge (FVG)*, die aus einem komplexen Prädikatausdruck bestehen und mit einem Funktionsverb wie z.B. *bekommen/erfahren/ erhalten/finden/gehen/gelangen/kommen* u.a. und einem Nomen actionis gebildet werden. Manchmal ist auch eine Präposition ein Teil des FVGs. Die Funktionsverben tragen kaum noch eine lexikalische Bedeutung (vgl. Helbig/Buscha: 1999, 184), so wie es auch dieses Beispiel verdeutlicht „Der Wunsch ging in Erfüllung.“ (ebd.)

Eine weitere Gruppe bilden die *Reflexivkonstruktionen mit unpersönlichem Subjekt*. Das obligatorische Reflexivpronomen bezieht sich auf das syntaktische Subjekt (vgl. ebd.). Dazu gehören Sätze wie z.B.: „Das Fenster öffnet sich.“

Weiter führt die Grammatik von Helbig und Buscha die *Aktivformen mit reduzierter Valenz* auf. In diesen Sätzen wird das Agens auf der Oberfläche nicht angeführt, obwohl es semantisch vorausgesetzt ist (vgl. ebd.). Es ist klar, dass sich im Satz: „Das Geschäft schließt um 19 Uhr.“ nicht das Geschäft selbst schließt, sondern von einem Agens geschlossen wird.

Passiv-Paraphrasen können auch eine zusätzliche modale Nebenbedeutung beinhalten, die eine Notwendigkeit oder eine Möglichkeit ausdrückt. Die meisten von ihnen haben eine eindeutige modale Nebenbedeutung (der Möglichkeit oder der Notwendigkeit), aber einige sind auf beide Weisen interpretierbar.

Dies ist z.B. für die Satzkonstruktion mit *sein + zu + Infinitiv* der Fall. Der Satz: „Das Haus ist zu verkaufen.“ kann zwei verschiedene Situationen ausdrücken. Es kann entweder um eine Möglichkeit gehen das Haus zu verkaufen, es kann aber auch bedeuten, dass das Haus verkauft werden muss.

Eine weitere Konstruktion, die sowohl eine nezesive, als auch eine potentiale Erklärung erlaubt ist: *es gibt + zu + Infinitiv*. Auch der Satz: „Es gibt viel aufzuräumen.“ beinhaltet kein Subjekt, das ein Agens wäre.

Die Konstruktion *sein + Adjektiv auf -bar, -lich, -fähig* bezeichnet, wie es schon aus der Bedeutung der einzelnen Wortbildungsmorphemen klar ist, nur die Bedeutung der Möglichkeit. Die Bedeutung des Satzes: „Der Brief ist lesbar.“ kann man nicht als „Der Brief muss gelesen werden“ interpretieren. Es bedeutet nur das, dass man den Brief ohne Probleme lesen kann.

Die Satzkonstruktion, die aus *lassen + sich + Infinitiv* und einer Modalbestimmung besteht, hat in sich eine possessive Komponente. Die Äußerung „Das Haus lässt sich nicht verkaufen.“ drückt aus, dass es nicht möglich ist, das Haus zu verkaufen.

Die Form *gehen + zu + Infinitiv* ist umgangssprachlich verwenden und sie bezeichnet auch die zusätzliche modale Nebenbedeutung der Möglichkeit. Die Äußerung: „Das Radio geht zu reparieren.“ (Helbig/Buscha: 1999, 187) drückt aus, dass das Radio repariert werden kann.

Auch die Konstruktion *bleiben + zu + Infinitiv* beinhaltet nur eine modale Nebenbedeutung. Im Unterschied zu den vorherigen Formen geht es aber nicht um die Bedeutung der Möglichkeit, sondern um die nezesitative Komponente. Der Satz: „Das Resultat bleibt abzuwarten.“ (ebd.) bedeutet, dass auf das Resultat gewartet werden muss.

4.2.3.2. Passiv-Paraphrasen in der Duden-Grammatik

Wie bereits zuvor in den Teilen über das Vorgangspassiv und über das Zustandspassiv erwähnt war, ist die Schilderung in der Duden-Grammatik (1998) weniger detailliert. Dies gilt auch für die Beschreibung der Passivparaphrasen. In dieser Grammatik

unterscheidet man nicht zwischen den Formen mit und ohne Modalfaktor. Es werden nur die einzelnen Formen aufgelistet und ihre Bedeutung erklärt. Obwohl diese Grammatik die Konstruktionen nicht nach dem Kriterium der modalen Nebenbedeutung ordnet, erwähnt sie manchmal diese Komponente bei der Schilderung von der Bedeutung von den konkreten Beispielen (vgl. Gelhaus: 1998, 181).

Auch die Einteilung der Konstruktionen ist anders als bei Helbig/Buscha. Die Duden-Grammatik arbeitet mit weniger Gruppen. In ihr werden in eine Gruppe mehrere Konstruktionen eingeteilt, die bei Helbig/Buscha selbstständige Gruppen bildeten. Es geht um die Passiv-Paraphrasen, die die modale Komponente der Möglichkeit beinhalten. Weiter wird in dieser Grammatik eine Konkurrenzform des Passivs - die Aktivform mit reduzierter Valenz - nicht erwähnt. (vgl. Gelhaus: 1998, 180ff.)

Außerdem definiert die Duden-Grammatik die Passiv-Paraphrasen genauer, weil sie von den Konkurrenzformen des Vorgangspassivs und nicht des Passivs allgemein – wie die Grammatik von Helbig/Buscha - beschreibt. Diese nähere Bezeichnung mag von Bedeutung sein, da es wirklich nur um die Paraphrasen des Vorgangspassivs handelt.

4.3. Formen des Passivs im Norwegischen

Bevor ich das System des Passivs im Norwegisch näher beschreibe, möchte ich kurz die Sprachsituation in Norwegen schildern. Im Unterschied zu Deutschland gibt es dort zwei Schriftsprachen – das Nynorsk (=Neunorwegisch), das aus Dialekten in Norwegen konstruiert wurde und das Bokmål, das seinen Ursprung in der dänischen Sprache hat. Obwohl sich das Bokmål und das Nynorsk sehr nahe stehen, und man sie gegenseitig versteht, ohne die andere Sprache zu lernen, haben beide Sprachen den Status der Schriftsprache. In meiner Arbeit werde ich das Passiv des Bokmåls

darstellen. Weiter werde ich auch auf die Begriffe Bokmål oder Nynorsk verzichten, da diese Sprachsituation nicht allgemein bekannt ist, und man ohne weiteres „auf norwegisch“ sagt.

Da sowohl das Deutsche als auch beide Schriftsprachen in Norwegen zur germanischen Sprachfamilie gehören, ist es nicht überraschend, dass das Passiv in diesen Sprachen gewisse Ähnlichkeiten aufweist. Ich werde im folgenden das System des norwegischen Passivs vorstellen und sowohl auf die Gemeinsamkeiten als auch auf die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen aufmerksam machen.

Das Prinzip des Passivs ist sowohl im Deutschen als auch im Norwegischen gleich – das Objekt des Aktivsatzes wird durch Ergänzungskonversion zum Subjekt des Passivsatzes, und das Subjekt im Aktiv wird entweder zu einer Präpositionsphrase, oder ganz getilgt. Die Passivformen und die Verwendungsbereiche des Passivs im Deutschen und im Norwegischen weisen kleinere Unterschiede auf.

4.3.1. Die periphrastischen Formen

Norwegisch –wie Deutsch – verfügt über ein analytisch ausgedrücktes Passiv. Die zusammengesetzten Formen bestehen aus „einem Hilfsverb (*bli werden* oder *være sein*), + Partizip Perfekt“ (Bjørnskau: 2000, 111) die formell dem Passiv im Deutschen entsprechen.

4.3.1.1. *Bli*-Passiv und seine Formen

„Die Umschreibung mit *bli* entspricht im Großen und Ganzen der deutschen Passivfügung mit *werden*, dem sogenannten Vorgangspassiv“ (ebd., 112) und hat folgende Formen:

| | Norwegisch | Deutsch |
|-----------|---------------------------|------------------------------|
| Infinitiv | (å) bli spurt (av legen) | (vom Arzt) gefragt werden |
| Präsens | jeg blir spurt (av legen) | ich werde (vom Arzi) gefragt |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Präteritum | jeg ble spurt (av legen) | ich wurde (vom Arzt) gefragt |
| Perfekt | jeg har blitt spurt (av legen) jeg er (blitt) spurt (av legen) ¹⁴ | ich bin (vom Arzt) gefragt worden |
| Plusquamperfekt | jeg hadde blitt spurt (av legen) jeg var (blitt) spurt (av legen) ¹⁵ | ich war (vom Arzt) gefragt worden |
| Futur I | jeg skal bli spurt (av legen) jeg vil bli spurt (av legen) | ich werde (vom Arzt) gefragt werden |
| Futur II | jeg skulle bli spurt (av legen) jeg ville bli spurt (av legen) | ich werde (vom Arzt) gefragt worden sein |

Die Formen „er blitt spurt“ und „har blitt spurt“ im Perfekt und Plusquamperfektsformen „var blitt spurt“ und „hadde blitt spurt“ sind im Norwegischen gleichwertig und nicht vom Typ des Verbs abhängig. Häufiger werden die vom Hilfsverb *sein* abgeleitete Formen benutzt.

Die Paradigma des Verbs im Norwegischen ist viel einfacher als im Deutschen. Das Verb bekommt in allen Personen in beiden Numeri das gleiche Suffix. Dies gilt nicht nur für das Präsens.

4.3.1.2. *Være*-Passiv und seine Formen

Dieses Passiv besteht aus dem Hilfsverb *være* und dem Partizip II des bedeutungstragenden Verbs, weist viele Ähnlichkeiten mit dem Zustandspassiv im Deutsch auf und besteht aus folgenden Formen:

| | Norwegisch | Deutsch |
|-----------|---------------------------|-------------------------------|
| Infinitiv | (å) være spurt (av legen) | (vom Arzt) gefragt sein |
| Präsens | jeg er spurt (av legen) | ich bin (vom Arzi) gefragt |

¹⁴ Sowohl die Form „er blitt spurt“, als auch „er spurt“ ist grammatisch und es gibt keinen Bedeutungsunterschied zwischen ihnen.

¹⁵ Vergleiche die letzte Fußnote.

| | | |
|-----------------|---|--|
| Präteritum | jeg var spurt (av legen) | ich war (vom Arzt) gefragt |
| Perfekt | jeg har vært spurt (av legen) | ich bin (vom Arzt) gefragt gewesen |
| Plusquamperfekt | jeg hadde vært spurt (av legen) | ich war (vom Arzt) gefragt gewesen |
| Futur I | jeg skal være spurt (av legen) jeg vil være spurt (av legen) | ich werde (vom Arzt) gefragt sein |
| Futur II | jeg skulle være spurt (av legen) jeg ville være spurt (av legen) | ich werde (vom Arzt) gefragt gewesen sein |

Die Semantik des Zustandspassivs in diesen zwei Sprachen ist teilweise gleich, aber das norwegische Passiv kann noch eine weitere Bedeutung haben, die das deutsche Zustandspassiv nicht hat.

Die erste Bedeutung der „Umschreibung mit *være* entspricht dem deutschen Zustandspassiv mit *sein*, drückt also einen Zustand aus, der als Ergebnis einer vorausgegangenen Handlung gesehen wird“ (Bjørnskau: 2000, 112). Dies ist der Fall bei den perfektiven Verben, wo die beschriebene Handlung schon abgeschlossen ist.

Brevet er allerede sendt.

Der Brief ist schon abgeschickt.

Weiter kann das *være*-Passiv im Norwegischen mit durativen Verben, die eine präsentische Bedeutung haben, gebildet werden. Deutsches Zustandspassiv hat diese Bedeutung nicht und solche Sätze werden vor allem mit dem Vorgangspassiv oder mit der allgemeinen Zustandsform übersetzt.

Forfatteren er beundret for sine bøker.

Der Schriftsteller wird für seine Bücher bewundert.

Der Schriftsteller ist für seine Bücher bewundert.

4.3.1.3. *Das komplexe Passiv*

Das komplexe Passiv ist eine Grammatikerscheinung, die auf deutsch keine Entsprechung hat. Zur passivischen Form des Verbs

kommt noch zusätzlich ein Partizip Perfekt. Ich werde das komplexe Passiv am folgenden Satz illustrieren:

Arbeidet med å legge om trafikksystemet *ventes avsluttet* innen 8. august.

„Ventes“ ist die passivische Forme des Verbs im Präsens und „avsluttet“ ist Partizip Perfekt vom Verb „avslutte“.

Nicht jedes Verb kann solche Konstruktionen bilden. Es müssen Verben sein, die eine Aussage ausdrücken (melden, behaupten, garantieren), eine Meinung mitteilen (annehmen, beurteilen u.a.), eine Erwartung oder eine Aufmunterung beschreiben (empfehlen, sich wünschen u.a.) oder eine Forderung zum Ausdruck bringen (verlangen, fordern u. a.) (vgl. Aarlund: 1997, 851)

Dieser Typ des Passivs wird am wenigsten benutzt und ist in offiziellen Aussagen (in offiziellen Beschlüssen, Zeitungsartikeln usw.) zu finden.

4.3.2. S-Passiv

Außer analytischen Formen des Passivs verfügt das Norwegische – im Unterschied zum Deutschen – über eine Möglichkeit, das Passiv synthetisch auszudrücken. „Diese Passivformen werden aus den entsprechenden Aktivformen mit der Endung *-s* gebildet und werden daher das *s*-Passiv genannt.“ (Bjørnskau: 2000, 111). Das Suffix des Präsens Aktiv wird dabei nicht beibehalten.

Das Passiv kann aber nicht in allen Tempora auf diese Weise gebildet werden. Das *s*-Passiv ist nur im Infinitiv, Präsens und in beiden Futura möglich. Einige Verben, die im Präteritum auf *-te* oder *-de*¹⁶ enden, können das Passiv auch in dieser Tempusform mit Hilfe

¹⁶ Präteritum wird im Norwegischen ähnlich wie im Deutschen gebildet. Der Unterschied zwischen diesen zwei Sprachen besteht aber darin, dass die regelmäßigen Verben in Norwegisch das Präteritum mit 3 verschiedenen Suffixen bilden können. Je nach dem, wie der Stamm des Verbes endet, bekommt das Verb enten das Suffix *-te* (evtl. *-de*), *-et* oder *-dde*. Da eine genaue Beschreibung der Bildung von den Tempusformen nicht das Ziel meiner Arbeit ist, werde ich darauf nicht mehr eingehen.

von diesem Morphem bilden. Die konkreten Formen sehen folgendermaßen aus:

| | Norwegisch | Deutsch |
|------------|-----------------------|--------------------------|
| Infinitiv | (å) spørres | gefragt werden |
| Präsens | spørres | wird gefragt |
| Präteritum | spurtes ¹⁷ | wurde gefragt |
| Futur I | skal spørres | wird gefragt werden |
| Futur II | skulle spørres | wird gefragt worden sein |

Dieser Typ des Passivs hat fast die gleiche Bedeutung wie das *bli*-Passiv. Doch gibt es kleine Nuancen zwischen dem *s*-Passiv und *bli*-Passiv. Ich werde es an folgenden Beispielen demonstrieren:

Stilen blir levert på torsdag.

Stilen leveres på torsdag.

Den ersten Satz kann mit dem Vorgangspassiv ins Deutsche übersetzt werden: „Der Aufsatz wird am Donnerstag abgegeben.“ und die Äußerung beinhaltet keine modale Komponente. Die Bedeutung des zweiten Satzes ist teilweise anders und weist diese modale Neutralität nicht auf. Seine Übersetzung lautet: „ Der Aufsatz muss / soll am Donnerstag abgegeben werden.“ und drückt eine Pflicht aus. Wegen dieser Nebenbedeutung wird es häufig in den Anordnungen, Gesetzen, Aufforderungen, Vorschriften oder Anweisungen verwendet. (vgl. Mac Donald: 1999, 61)

4.3.2.1. Weitere mögliche Bedeutungen der *s*-Form

Dass ein Verb auf das Suffix „-s“ endet, muss noch nicht bedeuten, dass es sich um eine Passivform des Verbs handelt. Dieses Suffix hat einen polysemantischen Charakter.

¹⁷ Um die Aussprache einfacher zu machen, kann zwischen das Suffix des Präteritums (-t) und das Suffix des *s*-Passivs noch ein zusätzliches „e“ kommen.

Auf Norwegisch gibt es einige Verben die auf dieses Suffix enden, aber eine aktivische Bedeutung haben und aus diesem Grund mit dem *s*-Passiv leicht zu verwechseln sind. „Ich meine“ heißt auf Norwegisch „jeg synes“, „wir fühlen uns wohl“ sagt man „vi trives“ und „det finnes“ bedeutet „es gibt“.

Weiter kann dieses Suffix eine *gegenseitige* Beziehung ausdrücken. „Wir werden uns sehen“ ist auf Norwegisch „vi sees“ und „wir werden uns treffen“ heißt „vi møtes“.

Die letzte Bedeutung dieses Suffix ist die *reflexive* Bedeutung. In diesem Fall ist dieses Morphem ein Rest des mit dem Verb verschmolzenen Reflexivpronomens „seg“ und verdeutlicht, dass sich die vom Verb ausgedrückte Handlung gegen das handelnde Subjekt richtet. Man kann es an folgendem Beispiel illustrieren: der Satz „Du skal skjemmes!“ bedeutet „Du sollst dich schämen!“.

4.3.3. Passiv-Paraphrasen

So wie das Deutsche verfügt auch das Norwegische über aktivische Sätze, die aber eine passivische Schweise vermitteln. Wie aber weiter gezeigt wird, verfügt Norwegisch über eine geringere Anzahl von Passiv-Paraphrasen und nicht jede deutsche Konstruktion hat ein norwegisches Äquivalent und muss manchmal mit anderen Ausdrucksmitteln beschrieben werden.

Auch die norwegischen Konkurrenzformen des Passivs können, in zwei Gruppen geteilt werden - je nach dem ob sie eine modale Komponente enthalten, oder nicht.

Passiv-Paraphrasen ohne modale Komponente sind diese:

Eine von den Paraphrasen, die im Norwegischen eine direkte Entsprechung haben ist das *Adressaten-Passiv* (oder auch *Få-Passiv* genannt). Diese Form besteht aus der Konstruktion des flektierten Verbs *få* („bekommen“) und des Partizip Perfekts. Im Norwegischen

hat dieser Typ noch eine zusätzliche Bedeutung, die das deutsche Adressaten-Passiv nicht beinhaltet. Der Satz :

Jeg fikk reparert bilen.

Ich bekam das Auto repariert.

kann sowohl bedeuten, dass ich es geschafft habe, das Auto selbst zu reparieren, als auch dass ich jemanden gefunden habe, der mir das Auto repariert. (vgl. Aarlund: 1997, 847)

Eine weitere Konstruktion, die sowohl im Deutschen als auch im Norwegischen möglich ist, ist die Kombination eines bedeutungsleeren Funktionsverbs und einem bedeutungstragenden Substantiv. Es handelt sich um *Funktionsverbgefüge*. Diese Konstruktionen sind ohne weiteres ins *bli*-passiv transformierbar.

Han fikk kritikk.

Han ble kritisert.

Er wurde kritisiert.

Diese Konstruktion ist im Norwegischen zwar möglich, gehört aber zu den gering gebrauchten Passiv-Paraphrasen.

Ähnlich wie auf deutsch, so sind auch auf Norwegisch die *Reflexivkonstruktionen mit unpersönlichem Subjekt* möglich.

Vinduet åpner seg.

Das Fenster öffnet sich.

Diese Formen werden zwar häufig benutzt, dabei aber oft nicht als Konkurrenzformen zum Passiv angesehen. Auch in den Grammatiken werden sie nicht als mögliche Passiv-Paraphrase angeführt

Das gleiche gilt auch für die *Aktivformen mit reduzierter Valenz*. Sie werden oft verwendet, ohne zu beachten, dass das Subjekt nicht der Handelnde ist.

Das Geschäft schließt um 19 Uhr.

Butikken stenges kl. 19.00.

Einige norwegische Passiv-Paraphrasen haben eine zusätzliche modale Komponente.

Die Konstruktion *være + til + Infinitiv* drückt sowohl eine Möglichkeit als auch eine Notwendigkeit aus. Der Satz unten kann zwei Interpretationen haben und die richtige Bedeutung ist manchmal nur aus dem Kontext heraus zu schließen.

Maten er til å spise.

Maten kan spises. (Das Essen kann gegessen werden.)

Maten må spises. (Das Essen muss gegessen werden.)

Obwohl es auch im Norwegischen diese Passiv-Paraphrase möglich ist, ist sie nicht so verbreitet wie auf Deutsch, und es ist nicht immer möglich, eine deutsche Konstruktion *sein + zu + Infinitiv* mit dieser Konstruktion zu übersetzen.

Auch die Konstruktion *det finnes + å + Infinitiv* (es gibt + Infinitiv) beinhaltet beide modale Komponenten. Die Bedeutung dieser Konstruktion ist gleich wie auf deutsch.

Auch im Norwegischen besteht die Möglichkeit die Passivkonversion mit einem *Kopulaverb + Verbaladjektiv* auszudrücken. Das Suffix drückt die Komponente der Möglichkeit aus. Im Norwegischen gibt es aber nur zwei solche Suffixe *-bar* (-bar) und *-lig* (-lich).

Wie die formelle Ähnlichkeit andeutet, wird das deutsche Suffix *-lich* sehr oft mit dem Suffix *-lig* und *-bar* dann mit „-bar“ übersetzt. Daraus folgt aber nicht, dass es eine eins zu eins Entsprechung zwischen diesen Suffixen gibt. Ein Adjektiv, das im Deutschen auf *-bar* endet, wird manchmal ins Norwegische mit Suffix *-bar* übersetzt:

Die Schrift ist lesbar.

Skripten er leselig.

Das Suffix *-fähig* hat keine direkte Entsprechung und muss am häufigsten mit einer aktiven Umschreibung übersetzt werden.

Das Verb ist passivfähig.

Verbet kan danne passiv. (Das Verb kann das Passiv bilden.)

Auch im Norwegischen besteht die Möglichkeit eine possessive Komponente mit der Konstruktion *la + seg+ Infinitiv* (lässt sich + Infinitiv) auszudrücken.

Det lar seg å gjøre.

Es lässt sich machen.

Auch wenn diese Passivparaphrasen reguläre Formen des Norwegischen sind, ist zu bemerken, dass sie nicht so häufig vorkommen, und dass ein norwegischer Muttersprachler eher das *være-/bli-/s*-Passiv benutzen würde. Dies gilt vor allem für die Konstruktionen, die eine modale Komponente tragen. Sie werden mit Hilfe der Modalverben und *være-/bli-/s*-Passiv ausgedrückt.

Außerdem haben nicht alle deutsche Konkurrenzformen einen analogischen norwegischen Ausdruck. Es geht vor allem um die Konkurrenzformen, die eine zusätzliche modale Nebenbedeutung tragen. Sie können dann nur mit Hilfe von Passivkonstruktion und einem Modalverb übersetzt werden.

4.4. Unterschiede zwischen dem Passiv im Deutschen und Norwegischen

4.4.1. Kasussystem

Der größte Unterschied zwischen dem deutschen und dem norwegischen Passiv liegt nicht in den einzelnen Passivformen selbst, sondern in den unterschiedlichen Kasussystemen. Das Deutsche verfügt über vier Kasus und jeder von diesen Fällen trägt auch bestimmte semantische und syntaktische Eigenschaften. Historisch gesehen war auch Norwegisch eine Kasussprache aber hat dieses grammatische Merkmal in der Entwicklung verloren und drückt diese Kategorie anders aus – vor allem durch eine feste Wortstellung, die eingehalten werden muss, weil sich sonst die Meinung verändert.

Im heutigen Norwegisch sind nur noch Reste des alten Kasussystems zu finden. Es geht vor allem um die Personalpronomen *jeg* (ich), *deg* (du), *han* (er), *hun* (sie), *vi* (wir) und *de*¹⁸ (sie) die im Dativ und Akkusativ folgende Formen haben: *meg*, *deg*, *ham*, *henne*, *oss*, *dem*. Daran, dass man jetzt neben dem Pronomen *ham* auch *han* (d.h. die Form des Pronomens ist dann in allen Kasus gleich) sagen kann, ist zu erkennen, dass eine Tendenz zur kasuslosen Sprache im Norwegischen vorhanden ist.

Daraus folgt, dass es innerhalb der Passivsysteme Unterschiede geben wird – je nach dem, ob das Subjekt des Passivsatzes aus einem direkten, oder einem indirekten Objekt transformiert wurde.

Am häufigsten wird das Subjekt des Passivsatzes aus einem *direkten Objekt* des Passivsatzes abgeleitet. Da gibt es zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen kein Unterschied. Sowohl das Substantiv, als auch das Pronomen stehen im Passivsatz im Nominativ.

| | |
|--|------------------------------|
| <i>Brevet må sendes straks.</i> | <i>Det må sendes straks.</i> |
| <i>Der Brief muss sofort abgeschickt werden.</i> | <i>Er muss sofort</i> |
| | <i>abgeschickt werden.</i> |

Das Subjekt des Passivsatzes kann aber auch aus einem *indirektem Objekt* hergeleitet werden. In diesem Fall sind die Satzmuster der beiden Sprachen nicht mehr identisch sein. In einem Satz, in dem das Subjekt aus einem Substantiv besteht, ist der Unterschied nicht so deutlich zu erkennen. Wenn das Subjekt aber ein Personalpronomen ist, dann wird der Kontrast deutlicher.

| | |
|---|--|
| <i>Vi ble nektet oppholdet.</i> | (Aktiv: De nektet <i>oss</i> oppholdet.) |
| <i>Uns wurde der Aufenthalt verweigert.</i> | (Aktiv: Sie haben <i>uns</i> den |
| | Aufenthalt verweigert.). |

¹⁸ Die Höflichkeitsform Sie wird im heutigen Norwegisch nur noch vereinzelt benutzt und ist für die Mitglieder der königlichen Familie bestimmt. Wegen dieser Seltenheit führe ich sie nicht separat ein).

Im norwegischen Aktivsatz ist das Personalpronomen *oss* im markierten Kasus und hat nicht die gleiche Form wie das Pronomen *vi* im unmarkierten Kasus Nominativ. Im Deutschen dagegen wird zum Subjekt des Passivsatzes „Aufenthalt“ und das Personalpronomen steht im Dativ.

Diese zwei Sprachen unterscheiden sich, auch wenn eine *Präpositionalphrase* zum Subjekt des Passivsatzes wird. Man kann dies an folgenden Beispielen verdeutlichen:

Han må alltid ventes på. (Aktiv : Vi må alltid vente på *ham*.)
Auf ihn muss immer gewartet werden. (Aktiv: Wir müssen immer *auf ihn* warten.)

In diesem Fall entscheidet im deutschen Satz über das Kasus des Pronomens die Rektion des Verbs. Dagegen ändert im Norwegisch sich mit der Ergänzungskonversion auch der Kasus und das Subjekt steht im Passivsatz im Nominativ. Interessant in diesem Fall ist auch die Stellung der Präposition. Trotz der lateinischen Bedeutung des Wortes „Präposition“ steht sie nicht vor dem Wort, auf das sie sich bezieht, sondern an der letzten Stelle. Das ist eine weitere Besonderheit der norwegischen Syntax, die bei der Bildung von Passivsätzen Probleme bereiten kann.

4.4.2. Kongruenz des Verbs mit dem Subjekt

Wie es schon im Kapitel über das Vorgangspassiv im Norwegischen (4.3.1.1.) kurz erwähnt war, verfügt das Verb im Norwegischen nicht über eine so hohe Anzahl von Flexionsmorphemen, wie das Verb im Deutschen. Das Norwegische verfügt über ein einziges Suffix, das bei der Flexion in allen Personen gebraucht wird und die Verbform sagt uns nichts über die Person und Numerus. Dies gilt nicht nur für Präsens, sondern auch für andere Tempusformen. „Ich *werde*“ und „wir *werden*“ sagt man auf Norwegisch „*jeg / vi blir*“. Es erleichtert die Übersetzung aus dem Deutschen ins Norwegische, aber umgekehrt kann diese Differenz

zwischen den Sprachen Probleme bereiten. Genau aus diesem Grund kann es passieren, dass Kenntnissen über die Prinzipien der Bildung des Passivs noch keine Garantie für Bildung von richtigen Passivsätzen darstellen. Fehlerhafte Sätze können nämlich auch aus diesem Grund vorkommen.

4.4.3. Höflichkeitsform

Ein weiteres damit zusammenhängendes Problem ist, dass im heutigen Norwegisch die Höflichkeitsform *De* (Sie) nur noch sehr selten benutzt wird. Außerdem – wie es im vorherigen Abschnitt illustriert war, verbindet sich im Norwegischen sowohl die Sie-Person, als auch die Du-Person mit einer gleichen Verbform. „Du *kommst* zu spät“ heißt auf Norwegisch „du *kommer* for sent“ und „Sie *kommen* zu spät“ sagt man „De *kommer* for sent“. Für einen Lernenden mit Norwegisch als Muttersprache kann es problematisch sein zu begreifen, dass er die Pluralform des Verbs benutzen soll, auch wenn er nur einer Person siezt.

4.4.4. Das unpersönliche Subjekt

So wie im Deutschen, ist es auch im Norwegischen möglich das unpersönliche Passiv zu bilden. Der Unterschied liegt darin, dass das formelle Subjekt auf deutsch nur an der ersten Stelle stehen kann. Im Norwegischen kann die erste Stelle auch von einem anderen Satzglied besetzt sein und das formelle Subjekt verschoben werden.

I går ble *det* danset og sunget.

Es wurde gestern getanzt und gesungen.

Dieser Unterschied muss vor allem bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Norwegische berücksichtigt werden.

4.4.5. Die Wortstellung und die Ausrahmung

Auch wenn das norwegische und das deutsche Passiv in der Form mehrere Gemeinsamkeiten aufweisen, ist die Stellung der Satzglieder bei den analytischen Formen nicht gleich. Im Deutschen kommt es zur sog. Ausrahmung, bei der das Partizip die letzte Stelle einnehmen muss. Diese Erscheinung kennt das Norwegische nicht und das Partizip kommt gleich nach dem finiten Verb.

Det ble *spist* mye i går kveld.

Es wurde gestern viel
gegessen.

In diesem Fall kann der negative Transfer aus der Muttersprache stark sein, und trotz der richtig benutzten Endung des flektierten Verbs und dem korrekt gebildeten Partizip kann die Äußerung falsch sein.

4.4.6. Lexik

Die Fehler in der Lexik sagen nichts darüber aus, ob der Lernende das Passiv richtig verwenden kann. Sie kommen häufiger vor und können den Satz aber manchmal missverständlicher machen als Passivfehler. Sie sind auch schwieriger zu beseitigen, und man kann sie nicht mit Hilfe von einigen Übungen entfernen. Hierher gehören sowohl Wörter, die nach einem falschen Wortbildungsmuster gebildet wurden, als auch Wörter, die eine andere Bedeutung haben, als der Lerner zu ausdrücken beabsichtigte

4.5. Zusammenfassung

Das deutsche und das norwegische Passiv weisen mehrere gemeinsame Züge auf.

In beiden Sprachen gibt es zwei Typen des analytischen Passivs – im Deutschen das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv und im Norwegischen das *bli*-passiv und das *være*-passiv. Das Vorgangspassiv und *bli*-passiv sowie Zustandspassiv mit dem *være*-passiv sind jeweils fast identisch. Im Norwegischen kann man aber in

einigen Fällen das *være*-passiv statt dem *bli*-passiv verwenden. Das Norwegische verfügt über eine zusätzliche periphrastische Form, die es im Deutschen nicht gibt (das komplexe Passiv, vgl. 4.3.1.3.) und über ein synthetisches Passiv (das *s*-Passiv, vgl.4.3.2.). Die erstgenante Form wird vor allem in den offiziellen Aussagen verwendet, und die zweite entspricht fast völlig dem *være*-passiv, kann aber eine zusätzliche Bedeutung der Pflicht beinhalten. Obwohl das Norwegische über mehrere Passivformen als das Deutsche verfügt, wird dieses Genus Verbi nicht so oft wie im Deutschen benutzt.

In beiden Sprachen kann man die täterabgewandte Sehweise auch mit Passiv-Paraphrasen ausdrücken. Die meisten deutschen Konkurrenzformen des Passivs haben im Norwegischen eine Entsprechung, werden aber auf Norwegisch oft mit Hilfe einer Umschreibung übersetzt, da das Norwegische die Passivvarianten seltener verwendet. Dies gilt vor allem für Passiv-Paraphrasen mit einer modalen Komponente, die dann mit einem Hilfsverb ausgedrückt wird.

Was den Anschluss der Agensangabe betrifft, kann sie im Deutschen sowohl mit der Präposition „von“, als auch „durch“ angeschlossen werden. Das Norwegische kennt zwar auch zwei Präpositionen – „av“ und „gjennom“ – die zweitgenante wird aber selten benutzt. Im Norwegischen kommen Sätze, in denen beide Präpositionen wären, sehr selten vor und eine solche Äußerung wird aus dem Deutschen ins Norwegische mit einem Nebensatz übersetzt.

In beiden Sprachen gibt es Restriktionen für die Bildung des Passivs und nicht jeder Aktivsatz ist ins Passiv transformierbar. Diese Beschränkungen sind fast identisch (vgl. 4.1.4.).

Es ist manchmal schwierig eindeutig zu sagen, welche Typen der Äußerungen ins Passiv transformiert werden können. In einigen Fällen widersprechen sich auch die Grammatiken.

Deutsche Verben ein haben viel kompliziertes Paradigma, was den norwegischen Studenten Probleme bereiten kann. Weiter kann es für sie schwierig sein, die indirekten Objekte eines Aktivsatzes ins Passiv zu transformieren. Wo das unpersönliche Pronomen „es“ im unpersönlichen Passiv steht, sind in diesen zwei Sprachen verschieden.

5. Deutsche Grammatik von Håvard Reiten

Wie ich schon in der Beschreibung des norwegischen Schulsystems¹⁹ feststellte, hat die deutsche Sprache in Norwegen keine starke Position und ist unter den Studenten immer weniger gewünscht. Das spiegelt sich auch in den Zahlen der auf Norwegisch herausgegebenen Lehrbücher ab. Auf dem Markt und im Unterricht überwiegen eindeutig deutsche Lehrbücher und Grammatiken.

Das Buch *Tysk grammatikk*²⁰ (Reiten: 1995) ist eines der wenigen norwegischen Deutschlehrbüchern, das für den Unterricht der Erwachsenen bestimmt ist. In dieser Publikation wird auch die Problematik des Passivs behandelt.

5.1. Über das persönliche Passiv

Das Passiv wird hier in zwei Gruppen – ins persönliche und unpersönliche Passiv - unterteilt. Diese Darstellungsweise, die weder in der *Duden-Grammatik* (1998), oder in der *Deutschen Grammatik* von Helbig/Buscha (1999) zu finden ist, wird wahrscheinlich nicht nur aus semantischen Gründen aufgeführt, sondern auch deshalb, weil man einige Unterschiede zwischen dem deutschen und dem norwegischen Passivsystem findet, die nur das unpersönliche Passiv angehen.

Das Passiv wird in der Grammatik von Håvard Reiten – wie es schon der Titel „Aktiv og passiv“²¹ sagt – aus dem Aktiv abgeleitet und anhand der Unterschiede zwischen diesen zwei Genera dargestellt. Reiten führt zuerst eine Liste mit Beispielsätzen im Aktiv mit ihren norwegischen Übersetzungen an. Dann werden die

¹⁹ vgl. Kapitel 2

²⁰ Deutsche Grammatik

²¹ Aktiv und Passiv

Äquivalente im Passiv sowohl auf Norwegisch, als auch auf Deutsch genannt:

„Der Lehrer fragt den Schüler.

Læreren spør eleven. [...]

Der Schüler wird (vom Lehrer) gefragt.

Eleven blir spurt (av læreren).“ (Reiten: 1995, 295f)

Positiv an dieser Methode ist, dass sie die Lernenden dazu bringt, aktiv zu sein, die Unterschiede selbst zu finden und darüber nachzudenken. Auf der anderen Seite, werden hier die Passivsysteme nicht in Tabellen präsentiert, oder anders anschaulich – für diejenigen, die ein gutes visuelles Gedächtnis haben – dargestellt. Diesen Mangel sollten dann die Pädagogen beachten und im Unterricht Ergänzungen durchführen. Bei der Auswahl der Sätze hat der Autor darauf geachtet, dass sowohl alle Vergangenheitstempora als auch Präsens vertreten sind. Leider hat er auf Zukunftstempora, Passivsätze mit Modalverben und Sätze in anderem Modus als Indikativ verzichtet. Es stimmt zwar, dass diese Formen nicht so häufig vorkommen, sie sind aber auch ein Teil des Passivsystems und sollten in der Übersicht nicht fehlen.

Was die Terminologie betrifft, kann man hier eine große Ungenauigkeit feststellen. Der Autor schreibt hier nur über „Passiv“, illustriert es aber nur an den Sätzen im Vorgangspassiv. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass das Vorgangspassiv häufiger als das Zustandspassiv verwendet wird. Da der Autor aber weiter über das „Zustandspassiv“ schreibt, kann man sagen, dass er die Begriffe „Vorgangspassiv“ und „Passiv“ synonym verwendet (vgl. ebd.), was unkorrekt ist und für die Lernenden irreführend sein kann.

Gleich nach diesen Beispielsätzen werden die Möglichkeiten für die Verwendung des Passivs präsentiert. Auch diese Darstellung ist nicht einwandfrei, da der Autor nicht alle Gebiete erwähnt. Er verzichtet auf die Beschreibung der ökonomischen Ausdrucksweise, oder der stilistischen Gründe, wie z.B. der Wechsel der Mitteilungsperspektive.

In den Bemerkungen folgt die Beschreibung des Anschlusses der Agensangabe. Hier weist der Autor ganz korrekt darauf hin, dass es zu einfach wäre zu sagen, dass die Präposition „von“ nur mit Personen verwendet und in den anderen Fällen die Präposition „durch“ verwendet werden soll. Er bleibt aber nicht ganz neutral, wenn er die Präposition „von“ mit einer bewertungsumfassenden Bezeichnung „die normale Präposition“ (Reiten: 1995, 260) beschreibt, was für die Studenten irreführend sein kann. Reitens Erklärung, dass man mit der Präposition „von“ einen aktiv handelnden Handlungsurheber bezeichnet ist nach der Duden-Grammatik ganz richtig. Die Präposition „durch“ wird dann vor allem als Bezeichnung der Ursache, des Mittels oder Vermittlers benutzt.

Er weist richtig darauf hin, dass die Präposition „von“ nicht nur einen Urheber bezeichnen muss. Der Satz „Die Provinz wurde *von ausländischen Truppen* befreit.“ bedeutet, dass jemand die Stadt von den ausländischen Truppen befreit hat. (vgl. ebd., 261) Der Autor könnte diese Beschreibung noch damit verbessern, dass er auch ein Beispiel angeführt hätte, wo in einem Satz sowohl die Präposition „von“ als auch „durch“ wäre und ein norwegisches Äquivalent hatte. Reiten hat wahrscheinlich deshalb auf ein solches Beispiel verzichtet, weil das Norwegische lange Substantivkonstruktionen nur selten benutzt und einen solchen deutschen Satz mit einem Nebensatz übersetzt hätte²², was die Studenten verwirren könnte.

Im nächsten Schritt konzentriert sich der Autor auf die Pronomenkonversion, die im Norwegischen bei der Transformation aus dem Aktiv ins Passiv obligatorisch ist. Dies gibt es im deutschen Passivsystem nicht und das Pronomen ist sowohl im Passivsatz, als auch im Aktivsatz gleich.

„Die Ausreise wurde *ihr* verweigert. Utreise ble nektet til *henne*.

²² vgl. 4.1.3.

Ihr wurde die Ausreise verweigert. *Hun* ble nektet utreise.”
(Reiten: 1995, 261) ²³

Diese Bemerkung ist von großer Bedeutung, weil dieser Unterschied den norwegischen Muttersprachlern bei der Übersetzung ins Deutsche Probleme bereiten kann.

Weiter beschreibt der Autor die Passivtransformationen bei den Verben *lehren*, *abfragen* und *abhören*, die im Aktiv zwei Akkusativobjekte haben (vgl. ebd.). Anhand der semantischen Bedeutung – er unterteilt die Objekte in „persönliche Objekte“ und „sachliche Objekte“ (vgl. ebd.)- erklärt er, welches von den Objekten im Dativ stehen wird, und welches als Subjekt auftritt. Dies ist für die norwegischen Studenten deshalb wichtig, weil das Norwegische keine Kasusprache ist und es kann für die Lernenden problematisch sein zu erkennen, welches von den Substantiven in einem deutschen Passivsatz im Akkusativ und welches im Dativ stehen soll. Diese Problematik wird nur an den deutschen Beispielsätzen dargestellt, was wahrscheinlich eben damit zusammen hängt, dass Norwegisch kein Kasussystem kennt (vgl. ebd.).

In der letzten Bemerkung werden Verben aufgezählt, die kein persönliches Passiv bilden können (vgl. ebd.). Das erste Kriterium der Passivfähigkeit ist nach Reiten die aktive Handlung des Subjektes im Aktivsatz. Es wird aufgeführt, dass echte reflexive Verben, Verben bei denen ein Körperteil im Akkusativ steht und Kombinationen von zwei Verben, die man nicht mit „zu“ verbinden kann und Verben mit einer haben-Beziehung, nicht passivfähig sind. Für die norwegischen Lernenden ist vor allem die Bemerkung über die letztgenannte Gruppe wichtig, da solche Sätze im Norwegischen ohne weiteres ins Passiv transformierbar sind.

Huset eies av foreldrene.

*Das Haus wird von den Eltern besessen.

²³ vgl. Kapitel 7

Bei dieser Aufzählung konnte der Autor auch noch unpersönliche Ausdrücke „es gibt“ und „es setzt“ erwähnen, weil sie auch zu den Verben gehören, die nicht passivfähig sind.

5.2. Über das unpersönliche Passiv

Wie ich schon oben erwähnt habe, beschreibt der Autor das persönliche und das unpersönliche Passiv separat. Der Anfang des Kapitels über das unpersönliche Vorgangspassiv ist auf die gleiche Weise wie das Kapitel über das persönliche Passiv konzipiert, der Autor führt deutsche Aktivsätze, ihre Passivtransformation und die norwegische Übersetzung an. In diesem Teil führt er aber sowohl die deutschen Sätze, als auch ihre norwegische Übersetzungen in derselben Liste auf. Um die Verbindung zwischen dem persönlichen und dem unpersönlichen Passiv zu verdeutlichen, erwähnt der Autor bei der Transformation ins Passiv auch die Zwischenstufe mit dem persönlichen Passiv auf. Diese Darstellung zeigt zwar die Transformationsphasen aus Aktiv übers persönliche Passiv ins unpersönliche Passiv, ist aber weniger anschaulich als die erste. Es wird wieder versucht, Beispielsätze in möglichst vielen Tempora zu haben. Diesmal werden hier auch Sätze in der Zukunftsform oder mit Modalverb angeführt. Weiterhin sind aber alle Beispiele im Indikativ. Auch im diesem Fall kann man Einwände gegen Reitens Terminologie haben. Auch hier verwendet er den Termin „Passiv“, alle Sätze sind aber im Vorgangspassiv und es gibt kein einziges Beispiel im Zustandspassiv, was für die Lernenden irreleitend sein kann.

Beim unpersönlichen Passiv wird darauf aufmerksam gemacht, dass es auch von vielen intransitiven Verben gebildet werden kann und darauf hingewiesen, dass das unpersönliche Pronomen *det* zwar im Norwegischen sowohl an der ersten Stelle, als auch an anderer Stelle im Satz möglich ist, im Deutschen aber das

Pronomen *es* nur an der ersten Stelle stehen kann (vgl. Reiten: 1995, 262).

Es wurde gestern getanzt.

Det ble danset i går.

*Gestern wurde *es* getanzt.

I går ble *det* danset.

Wie ich schon früher erwähnt habe²⁴ ist das Paradigma des Verbs im Norwegischen viel einfacher, und alle Personen haben das gleiche Suffix im Präsens. Deshalb ist es richtig, dass der Autor auf die Kongruenz im Deutschen aufmerksam macht und verdeutlicht, dass das Verb im unpersönlichen Passiv immer das Suffix, das für die dritte Person im Singular bestimmt ist, haben muss.

Weiter bemerkt er richtig, dass auch wenn dieses Passiv „unpersönlich“ heißt, das Subjekt des Passivsatzes persönlich sein muss. Sätze wie „Es wurde von dem Haus getanzt.“ wären unkorrekt.

5.3. Über das Zustandspassiv

Im Teil C wird das Zustandspassiv beschrieben. Die Darstellung ist gleich wie in den vorherigen Teilen. Statt einer Tabelle benutzt er eine Liste von Sätzen, in denen das Zustandspassiv aus dem Vorgangspassiv abgeleitet und ins Norwegische übersetzt wird. Das Zustandspassiv wird als Resultat der Handlung im Vorgangspassiv präsentiert.

Nach einer kurzen Darstellung der Bildung des Zustandspassivs werden in den Bemerkungen andere mögliche Bedeutungen der Konstruktion *sein* + *Partizip II* beschrieben. Der Autor macht darauf aufmerksam, dass diese Konstruktion ein Zustandsreflexiv, die allgemeine Zustandsform oder eine Adjektivkonstruktion darstellen kann (vgl. ebd., 264). Bei dieser Aufzählung verzichtet Reiten auf eine weitere mögliche Bedeutung dieser Form - das Perfekt Aktiv wird nicht erwähnt.

²⁴ vgl Kapitel 7

Um den Studenten das Lernen ein bisschen zu vereinfachen fügt er die Tempora, in denen man das Passiv am häufigsten verwendet, hinzu.

5.4. Über das bleiben-Passiv

Danach wird das *bleiben*-Passiv behandelt. Es wird richtig auf seine zusätzliche semantische Bedeutung – etwas wird weiter andauern – aufmerksam gemacht.

„Das Museum *bleibt geschlossen*.

Muséet *forblir lukket*.“ (Reiten: 1995, 264)

Auch hier kommt es zu einem Bruch mit der Terminologie, da Reiten - im Unterschied zu den deutschen Grammatiken das *bleiben*-Passiv nicht als eine Passivparaphrase, sondern wie ein weiterer Typ des Zustandspassivs präsentiert. Der Autor konnte noch erwähnen, dass diese Konstruktion im Deutschen, im Verhältnis zu den vorher aufgezählten Typen, seltener vorkommt und im Norwegischen fast nie erscheint. Sie wird meistens mit einer Umschreibung übersetzt.

5.5. Über die Unterschiede zwischen dem norwegischen und deutschen Passiv

Im vorletzten Abschnitt über das Passiv wird auf Unterschiede zwischen dem deutschen und norwegischen Passivsystem aufmerksam gemacht und wieder mit konkreten Beispielen begonnen. Es wird richtig darauf hingewiesen, dass während das deutsche Passivsystem für das Vorgangspassiv strikt das Hilfsverb „werden“ und für das Zustandspassiv „sein“ verwendet, im Norwegischen im Perfekt und Plusquamperfekt des Vorgangspassiv sowohl das Hilfsverb *være* (sein), als auch *bli* (werden) vorkommen können.

„Er *ist* vielmals *gefragt worden*.

Han *har vært/er blitt spurt* mange ganger.“ (Reiten: 1995, 264)

Diese Bemerkung ist wichtig, damit sich die norwegischen Studenten dieses Unterschieds bewusst werden und sich nicht von der Muttersprache negativ beeinflussen lassen und kein falsches Hilfsverb verwenden, wenn sie schon richtig erkannt haben, um welchen Passivtyp es sich handelt. Es wird auch auf konkrete Verben hingewiesen, die im Norwegischen ein Vorgangspassiv, im Deutschen aber ein Zustandspassiv bilden. Es handelt sich um Verben, die eine Stimmung beschreiben, wie z.B.: erstaunt, verblüfft, usw. (vgl. ebd., 265).

Es ist aber der einzige Unterschied, auf den in den Beispielsätzen hingewiesen wird. Es stimmt, dass der Autor die weiteren Unterschiede zwischen diesen Passivsystemen schon bei der Präsentation der einzelnen Typen erwähnt hat, ein Hinweis darüber wäre aber auch hier nützlich, damit die Lernenden, die die vorherigen Kapitel nicht gelesen haben nicht den Eindruck bekommen, es gäbe nur diese Unterschiede.

Weiter macht der Autor darauf aufmerksam, dass es im Norwegischen Passivformen gibt, die auf Deutsch keine direkte Entsprechung haben. Auch diese Darstellung ist nicht einwandfrei, da hier nur das komplexe Passiv erwähnt wird, und man auf eine Darstellung des synthetischen Passivs verzichtet.

5.6. Passivvarianten

Im letzten Punkt werden die Passivvarianten angegeben. Die Konkurrenzformen werden hier aus den Sätzen im Vorgangspassiv abgeleitet und dann mit der norwegischen Passivparaphrase übersetzt. Dabei wird in einigen Fällen auf die modale Nebenbedeutung aufmerksam gemacht (vgl. ebd.). So wie vorher, wird auch hier keine Erklärung über die Bildung dieser Konstruktionen gegeben. Im Unterschied zu den vorherigen Passivtypen gibt es hier aber mehrere Dinge, die den Studenten erklärt werden sollten – wie z.B.: aus

welchen Gliedern diese Konstruktionen bestehen, dass sie relativ selten verwendet werden, usw. . Da man sie in dieser Publikation nicht findet, müssen diese Informationen dann zusätzlich von dem Lehrer geliefert werden.

Als einen weiteren Nachteil empfinde ich das, dass der Autor bei Passivparaphrasen mit zwei modalen Komponenten nur eine dieser Komponenten anführt. Der Satz „Diese Arbeit *ist* sofort *zu erledigen*.“ (Reiten: 1995, 265) ist hier aus dem Satz „Diese Arbeit *muß* sofort *erledigt werden*.“ (ebd.) abgeleitet, wobei die Äußerung auch eine potentielle Nebenbedeutung beinhalten kann.

Weiter empfinde ich negativ, dass der Autor nicht alle Passivparaphrasen angeführt hat. Beim Adressatenpassiv erwähnt er nur das Verb „bekommen“, wobei man diese Passivvariante auch mit den Verben „erhalten“ und „kriegen“ bilden kann. Was die Passivbildung mit Hilfe von Wortbildungsmitteln betrifft, werden nur Adjektive mit dem Suffix *-bar* erwähnt, wobei man auch Adverbien, die auf *-lich* und *-fähig* enden, verwenden kann. Die Konstruktionen *gehören + Partizip II* und *sein, stehen, geben, gehen + zu + Infinitiv* werden gar nicht erwähnt.

Es stimmt, dass die Passivparaphrasen eine Randerscheinung des Passivsystems bilden. Wenn sich schon der Autor entschieden hat den Lernenden eine Passivvariante zu erklären, sollte er alle ihre Bedeutungen aufzählen. Bei der Beschreibung von den einzelnen Passivvarianten (z.B. hier: die Wortbildungsmittel), sollte er alle Möglichkeiten der Bildung dieser Passivparaphrase anführen (hier: auch Suffixe *-fähig* und *-lich*).

Einen großen Fehler hat der Autor auch in den Konstruktionen selbst gemacht. Er schreibt: „Die neuen Möbel wurden mit liefert.“ und „Ich bekam die neuen Möbel *liefert*.“

(Reiten: 1995, 265), obwohl das Partizip II des Verbs „liefern“ „geliefert“ und nicht „liefert“ heißt.²⁵

²⁵ Dieser Fehler wurde in der Ausgabe aus dem Jahr 2003 beseitigt.

6. Übungsbuch zu der Grammatik von Håvard Reiten

Håvard Reiten hat zu seiner deutschen Grammatik auch ein Lehrbuch der Grammatikübungen niedergeschrieben. Dem Passiv sind acht Übungen gewidmet, die ich jetzt analysieren werde. Gleich dem theoretischen Teil der Grammatik über das Passiv beginnt er mit dem Vorgangspassiv.

6.1. Übung A – Transformation des Aktivs ins Passiv

In der ersten Übung führt der Autor Aktivsätze in verschiedenen Tempora an und die Lernenden sollen sie ins Passiv transformieren. Als positiv empfinde ich, dass dort nicht nur Sätze in Präsens verwendet werden, sondern auch in anderen weniger gebrauchten Tempora, wie z.B. Plusquamperfekt. Er vergisst auch die Passivtransformationen mit Modalverben nicht. In dieser Übung kommt auch ein Satz im Konjunktiv vor, was sicher das Spektrum der vertretenen Erscheinungen erweitert. Diese Passivbildung wurde aber in dem theoretischen Teil nicht präsentiert und falls dieser Stoff den Studenten nicht von dem Lehrer zusätzlich erklärt wurde, dann kann ihnen eine solche Transformation Probleme bereiten.

Auch hier ist der Gebrauch des Terms „Passiv“ nicht ganz einwandfrei. Man soll die Aktivsätze ins Passiv (Vorgangspassiv) transformieren (vgl. Reiten: 1997, 83). Eine solche Bezeichnung ist zweideutig. Der Lernende kann es wie eine Konkretisierung verstehen, auf der anderen Seite kann er sie auch so verstehen, dass es sich um die selbe Erscheinung geht, die auf zwei verschiedene Weisen ausgedrückt werden kann.

Alle Sätze in dieser Übung soll man ins Vorgangspassiv überführen. Auf der einen Seite kann es den Studenten helfen sich die Regeln der Vorgangspassivsbildung zu systematisieren, auf der anderen Seite kann dann der Lernende manchmal zweifeln, ob ein Vorgangspassiv oder ein Zustandspassiv geeigneter wäre.

6.2. Übung B – Transformation des Aktivs ins Passiv mit beibehaltener Agenangabe

Die nächste Übung ist ähnlich konzipiert, wie die erste. Auch hier soll man aus deutschen Aktivsätzen Passivsätze machen. Der Autor hat wieder daran gedacht, sowohl möglichst viele Tempora, als auch Konstruktionen mit dem Modalverb zu verwenden. Bei diesen Transformationen soll man aber vor allem daran denken, eine richtige Agensangabe zu benutzen.

6.3. Übung C – Transformation der Konstruktion sein + zu + Infinitiv ins Vorgangspassiv

In dieser Übung wird die Konstruktion *sein + zu + Infinitiv* geübt. Man soll ihre modale Nebenbedeutung mit den Verben „können“ oder „müssen“ ausdrücken. Eine solche Aufgabenbeschreibung ist ganz in Ordnung, weil diese Passivparaphrase sowohl eine possessive, als auch nezessitative Komponente beinhaltet. In seiner Grammatik erwähnt aber Reiten diese Konstruktion nur kurz und beschreibt nur die Nebenbedeutung der Notwendigkeit. Deshalb ist es überraschend, dass er auf einmal von den Lernenden verlangt, eine weitere Bedeutung zu kennen und zwischen der Notwendigkeits- und der Möglichkeitskomponente zu unterscheiden. Falls diese Problematik von dem Lehrer nicht tiefergehender erklärt wurde, kann hier der Lernende in Schwierigkeiten geraten.

6.4. Übung D - Transformation der Konstruktion sein + zu + Infinitiv entweder ins Vorgangspassiv oder in sich lassen + Infinitiv

Auch in der nächsten Übung wird diese Konstruktion durchgeübt. Hier soll sie entweder durch das Vorgangspassiv mit dem Modalverb „können“, oder mit einer weiteren Passivparaphrase *sich lassen + Infinitiv*. Es ist positiv, dass der Autor den Studenten beibringen will, eine Passivvariante nicht nur mit dem Vorgangspassiv, sondern auch mit anderen Passivkonstruktionen zu ersetzen. In dieser Übung kommen nur Sätze mit einer modalen Komponente der Möglichkeit vor und auf die Nebenbedeutung der Notwendigkeit wird wieder verzichtet.

In allen diesen Übungen sind die Sätze auf Deutsch schon vorgegeben, das heißt, dass man nicht mehr testen kann, ob der Lernende z.B. den Artikelgebrauch richtig beherrscht. Außerdem wird angegeben, in welche Passivform man die Sätze transformieren soll.

6.5. Übung E Übersetzung Norwegisch → Deutsch

Erst in der fünften Übung werden norwegische Sätze aufgeführt. Hier wird auch nicht gesagt, in welche Passivvariante man die Sätze transformieren soll. Es ist richtig, dass die Studenten darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich nicht in jeder Konstruktion *bli + Partizip II* um ein Vorgangspassiv handelt.

6.6. Übung F – Transformation des bekommen-Passivs ins Aktiv und Vorgangspassiv

Die sechste Übung behandelt das *bekommen*-Passiv und man soll wieder deutsche Sätze transformieren. Gleich der Grammatik,

wird nur das Verb „bekommen“ verwendet und auf die anderen Verben, die das Adressatenpassiv bilden können (erhalten, kriegen), wird verzichtet.

6.7. Übung G – Übersetzung Norwegisch → Deutsch

Gleich wie die Übung E ist auch die siebte Übung gestaltet. Man soll die norwegischen Sätze ins Deutsche überführen. Hier wird darauf hingewiesen, dass Sätze mit dem Hilfsverb *sein* (*være*) nicht automatisch mit einem Zustandspassiv zu übersetzen sind.

Es ist positiv, dass der Autor auch eine Übung aufführt, in der die Studenten selbst die richtigen Wörter finden oder über den Artikel nachdenken müssen. Der Autor hätte es noch damit verbessern können, dass er die Vorgangspassiv und die Zustandspassivübung nicht getrennt hätte. Die Lernenden hätten darüber nachdenken müssen, welche Passivform geeignet ist.

6.8. Übung G – Übersetzung Norwegisch → Deutsch

Die letzte Übung ist wieder eine Übersetzung aus dem Norwegischen ins Deutsche. Hier werden Erscheinungen ausgesucht, die in den beiden Sprachen unterschiedlich sind – das komplexe Passiv oder der unterschiedliche Gebrauch des unbestimmten Pronomens *es* gegenüber dem Pronomen *det*. Auch in dieser Übung kann man eine Erscheinung finden, die vorher in der Grammatik nicht beschrieben worden ist - es werden nämlich auch Sätze mit dem *s*-Passiv angeführt.

6.9. Zusammenfassung

Zum Üben des deutschen Passivs hat Håvard Reiten vor allem Aufgaben gewählt, in denen der Lernende Aktivsätze ins Passiv transformieren soll. Positiv an dieser Wahl ist, dass man nur die Passivkenntnisse überprüft, auf der anderen Seite werden andere mögliche Schwächen des Schülers – z.B. unrichtiger Artikelgebrauch – nicht entdeckt.

Fast in allen Übungen wird nur eine Erscheinung, die in der Aufgabenbeschreibung definiert ist, geübt. Es stimmt zwar, dass ein solches Vorgehen dem Lernenden bei der Systematisierung der Passivregeln helfen kann, der Lernende jedoch muss nicht unbedingt im Stande sein zwischen diesen zwei Passivtypen wählen zu können. Der Lehrer aber muss nicht ein richtiges Bild von den Deutschkenntnissen des Lernenden bekommen, da das Aufstellen solcher Sätze nach einer Weile nur noch automatisiert werden kann. Als negativ empfinde ich, dass der Autor das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv nicht gleichzeitig übt.

In der letzten Übung, in der man norwegische Sätze ins Deutsch übersetzen soll, werden die wichtigsten Unterschiede zwischen den Passivsystemen geübt.

Überraschend ist, dass hier auch grammatische Erscheinungen geübt werden, die im Grammatikbuch nicht erwähnt werden. Dies kann der Student ohne eine zusätzliche Hilfe des Lehrers nicht lösen.

Es ist schade, dass der Autor die Übungen ziemlich monoton konzipiert. Es geht entweder um Übersetzungen oder Transformationen der vorgegebenen Sätze. Es stimmt zwar, dass es sich um ein Lehrbuch für die Erwachsenen handelt, dies bedeutet aber nicht, dass man keine Aufgaben, die die Kreativität fördern gebrauchen kann. Man kann die Studenten einen spannenden oder lustigen Zeitungsartikel (natürlich im Passiv) schreiben lassen. Weiter könnten sie ein Gesetz vorschlagen. Um ihnen zu zeigen, dass das

Passiv in der Praxis nützlich ist, können sie eine Einleitung in eine wissenschaftliche Arbeit verfassen. Natürlich handelt es sich in diesen von mir vorgeschlagenen Fällen um Aufgaben, die nicht nach einem Schlüssel kontrolliert werden können und mit der Korrektur muss der Lehrer helfen. Sie machen aber das Üben spannender und das Passiv lebendiger.

Eine erfolgreiche Lösung der Übungen bedeutet noch nicht automatisch, dass die Lernenden die entsprechende Problematik im Griff haben. Der Lehrer sollte weiterhin überprüfen, ob die Studenten das Passiv auch nach dem Durchüben richtig verwenden und kontrollieren ob sie es überhaupt verwenden, oder eher versuchen es mit anderen Konstruktionen umzuschreiben – man neigt nämlich die Benutzung der Formen, deren man sich nicht sicher ist, umzugehen.

7. Analyse der Sätze

Die Problematik im Gebrauch des Passivs lässt sich nicht nur auf die Kenntnisse über die Konstruktionen *werden* + *Partizip II* und *sein* + *Partizip II*, des Anschlusses der Agensangabe und die Kenntnisse darüber, wann man das Passiv verwenden soll oder kann, reduzieren. Das Passiv ist eine komplexe grammatische Erscheinung, bei der auch andere Regeln – die nicht direkt mit der Passivbildung, sondern mit anderen grammatischen Erscheinungen zusammenhängen – eingehalten werden müssen, um einen korrekten Satz zu bilden. Auch Sätze, in denen das Hilfsverb und Partizip II in der richtigen Form stehen, können nämlich unkorrekt sein. Wie im weiteren zu sehen sein wird, sind Äußerungen, die wegen unrichtig gebrauchtem Hilfsverb, Partizip oder Agensangabe falsch sind, bilden nur ein kleines Teil der analysierten Sätze.

In dieser Analyse werde ich aus einer Liste von Sätzen, die in der Arbeit von Ingvild Bø (1979) veröffentlicht war, ausgehen.

7.1. Die am häufigsten vorkommenden Fehler sind Fehler in der **Lexik**. Der Student wählt ein unrichtiges Verbpräfix, ein falsches Verb oder ein anderes Wort, was die Bedeutung des Satzes verändert.

1. Weil die Studienplätze von der ZVS *geteilt* werden, ...
2. Außerdem wurde ja auch viel *Reklame* gemacht.

In dem ersten Satz hat man ein falsches Präfix benutzt und statt dem Präfix „ver-“ wurde „ge-“, gewählt. Dieser Fehler ist interessant, weil der Student ein falsches Präfix verwendete, trotzdem, dass „verteilen“ auf Norwegisch „fordele“ heißt, und das Präfix also etymologisch verwandt ist. Es kann damit zusammen hängen, dass der Student dieses Verb als zu ähnlich der Muttersprache angesehen hat, und deshalb dachte, dass sich das Verb mehr unterscheiden muss (vgl.

Hansen: 1981, 54). In dem zweiten Satz hat der Lernende ein norwegisches Wort „Reklame“ verwendet.

7.2. Der zweite oft gemachte Fehler ist ein fehlerhafter **Gebrauch der Präpositionen**. Die Passivkonstruktion selbst ist in beiden Sätzen korrekt, trotzdem sind folgende Äußerungen nicht einwandfrei.

3. ... ihre Kinder wurden mehr und mehr *zu* polnischen Verhältnissen gewöhnt.

4. Und *in* einigen Schulen wird es ganz einfach in einigen Fächern nicht unterrichtet.

Wie es Satz 3 zeigt, kann diese Unkorrektheit auch eine falsche Kasusauswahl beeinflussen. Dieser Fehler wird oft von der Interferenz – entweder aus der Muttersprache oder aus einer anderen Zielsprache – verursacht. Dem ist so im Satz 3. „Sich gewöhnen an“ heißt auf Norwegisch „bli vant til“, und „til“ bedeutet „zu“. Die Ursache des Fehlers im Satz 4²⁶ ist anderswo zu suchen. „An der Schule“ sagt heißt auf norwegisch „på skolen“, wobei „på“ die gleiche Bedeutung wie die deutsche Präposition „an“ hat. Um einen Einfluss aus dem Englischen kann es auch nicht gehen, da in dieser Sprache die Präposition „at“ gebraucht wird, die mit „in“ nicht identisch ist. Also liegt der Grund wahrscheinlich im Deutschen selbst. Man sagt nämlich „in der Arbeit muss man viel arbeiten“, „im Museum sind viele Bilder“ usw., obwohl man nicht an den Ort selbst, sondern an die Institution denkt. Aus diesem Grund kann es zu solchen Übergeneralisierungen wie im Satz 4 kommen.

7.3. Einer der für Nicht-Muttersprachler schwierigsten Bereiche der deutschen Grammatik ist der **Artikelgebrauch**. Dass

²⁶ Dieser Satz könnte auch grammatisch korrekt sein, da würde er aber bedeuten, dass nicht *in* der Schule sondern an einem anderen Ort nicht unterrichtet wird. Da man aber nicht die Schule als ein Ort, sondern als eine Institution auszudrücken beabsichtigte, kann dieser Satz die Kommunikation verhindern, und wird deshalb als unkorrekt betrachtet.

dem so ist beweisen auch die Fehler in den analysierten Sätzen. Man kann sowohl Äußerungen, in denen man den Artikel vergessen hat, als auch Aussagen, in denen ein unkorrekter Artikel benutzt wurde finden.

5. [...] sondern sie [die Leute] werden von *dem* Polizei regiert.

6. *Die* Gesetz ist später erweitert worden.

7. [...] der Verbot wird sozusagen nur auf Sozialisten und Kommunisten praktiziert,-

Im ersten Satz handelt es sich um einen klaren negativen Transfer der Muttersprache, weil im Norwegischen alle Substantive, die auf „-ei“ enden, Neutra sind. Den Fehler im Satz 6 kann man nicht mehr mit dem Einfluss des Norwegischen erklären, und man kann nicht eindeutig sagen, weshalb er entstanden ist. Ein möglicher Grund dafür ist, dass ein Synonym des Wortes „Gesetz“ – die Regel – ein Femininum ist. Im Satz 7 wurde der Artikel ausgelassen, auch wenn er an dieser Stelle notwendig ist. Dies sind zwar manifeste Fehler, jedoch gibt es nur wenige Wörter, die bei der Veränderung des Artikels die Wortbedeutung ändern, und solche Fehler beeinflussen selten den Kommunikationsgang.

Die oben genannten Fehler sind mit dem Passiv nicht eng verbunden und sagen nichts darüber aus, ob der Lernende die Passivproblematik richtig beherrscht. Die Fehler, die ich weiter beschreiben werde, hängen mit dem Passivsystem schon näher zusammen.

7.4. Oft vorkommende Fehler entstehen deshalb, weil das Norwegische – im Unterschied zum Deutschen – keine **Kasussprache** ist. Die folgenden Beispiele beweisen, dass es den norwegischen Lernern Probleme bereiten kann, richtig zu „entschlüsseln“, in welchem Kasus das Substantiv stehen soll.

8. Wer auf die schiefe Bahn geraten ist, soll die Chance haben, durch sinnvoller Arbeit und möglichen Charakterbau resozialisiert zu werden.

In diesem Fall sollte es für die norwegischen Studenten nicht problematisch sein, den richtigen Kasus zu erkennen, da sich die Präposition „durch“ nur mit dem Akkusativ verbindet. Diesen Fehler kann man mit einer zusätzlichen Erklärung der Eigenschaften der Präposition „durch“ relativ einfach beseitigen.

Trotz der Tatsache, dass die Regel, dass man nach dem Fragewort „Wohin?“ immer ein Substantiv im Akkusativ und nach „Wo?“ immer Dativ verwendet, klar ist, werden auch auf in diesem Bereich Fehler gemacht.

9. Sie werden vor *einem* Gesetz gestellt.

10. Am Nachmittag wird das Kind auf *der* Strasse gesandt, um dort zu spielen.

Die Ursache von solchen Fehlern liegt wahrscheinlich darin, dass das Norwegische zwischen diesen zwei Möglichkeiten nicht unterscheidet und nur mit dem Wort „*hvor?*“ fragt. Da diese grammatische Unterscheidung auch im Englischen nicht vorkommt, kann sie für die Studenten ganz neu sein. Da es sich aber um eine regelmäßige Erscheinung handelt, sollten solche Fehler nach einer zusätzlichen Erklärung leicht zu beseitigen sein. Auch nach solchen Fehlern bleiben diese Aussagen für den Kommunikationspartner relativ leicht verständlich und müssen die Konversation nicht beeinflussen.

Ein falsch gebrauchter Kasus kann aber die Satzbedeutung völlig verändern und es dem Kommunikationspartner unmöglich machen, die Äußerung richtig zu verstehen. Man kann es an folgenden Sätzen veranschaulichen:

11. Wenn aber *einem* Lokomotivführer *seine* Arbeit entlassen wird.

12. *Den* Menschen sind *verschiedene* Lagen und Regelungen untergeordnet.

13. Vielen Arbeitern *wurde* gekündigt.

Die falsche Konstruktion in Satz 11 könnte zwar auch deshalb entstehen, weil sie der Student nach dem Paradigma des Verbs

„nehmen“ bilden wollte. Eine andere mögliche Erklärung des Fehlers ist, dass er wegen ungenügenden Kenntnissen des Kasussystems entstanden ist. Die Bedeutung der Satzglieder hängt im Norwegischen von der Wortstellung im Satz ab. An der ersten Stelle steht im Normalfall das Subjekt und das Objekt kommt erst weiter hinten im Satz. Dies können die Studenten dann auch auf die Bildung von Passivsätzen im Deutschen übertragen. Dann denken sie, dass jedes Satzglied, das auf der ersten Stelle steht, automatisch das Subjekt ausdrückt und beachten nicht, in welchem Kasus das Subjekt steht. Dieser negative Transfer aus der Muttersprache ist schwieriger zu beseitigen, da es von den Studenten verlangt, nicht nur das Subjekt und Objekt richtig zu erkennen, sondern auch korrekten Kasus, Artikel und korrekte Deklinationssuffixe zu gebrauchen. Es geht aber wieder um eine Regel ohne Ausnahmen, was dem Student den Lernprozess vereinfachen kann.

7.5. Ein weiteres Grammatikgebiet, in dem sich die zwei Sprachen unterscheiden, ist das Paradigma des Verbs, die im Norwegischen viel einfacher ist, und es den Norwegern komplizierter macht, die **Kongruenz** einzuhalten.

14. und das Taschengeld auf eine andere Weise verschafft *werden* wird.

15. In den Schulen und an den Universitäten *wurden* der Unterricht pädagogisch geändert.

16. Die menschlichen Rechte und die menschliche Freiheit *ist* durch diesen Gesetz zerstört worden.

Diese Fehler sind manifest, also einfach zu entdecken. Ihre Ursache ist aber nicht eindeutig zu bestimmen. Sie können entstehen, weil der Student die Konjugationssuffixe des Verbs nicht richtig kennt, oder auch, weil er nicht richtig erkannt hat, in welchem Numerus das Subjekt steht.

Im Satz 14 hat der Lernende wahrscheinlich deshalb einen Fehler begangen, weil das Wort „Taschengeld“ auf Norwegisch

„lompepenger“ heißt und nur eine Pluralform hat. Im Satz 15 wurde vermutlich deshalb die Pluralform des Verbs gewählt, weil unmittelbar vor dem Verb ein Substantiv im Plural steht. Da es sich aber nicht um ein Subjekt, sondern um ein Präpositionalobjekt handelt, wird der Numerus nicht von ihm regiert. Im Satz 16 wurde nicht berücksichtigt, dass das Subjekt nicht nur aus dem Substantiv, das unmittelbar voran dem Verb steht, sondern aus zwei Hauptwörtern besteht und deshalb im Plural sein muss.

Trotzdem, dass diese Äußerungen unkorrekt sind, sind sie selten kommunikationshemmend und in einem Gespräch sogar überhört werden können.

Diese zwei Fehlertypen – unkorrekte Wahl des Kasus und Kongruenzfehler – hängen näher mit dem Passivsystem zusammen, und es ist wünschenswert bei der Erklärung des Passivs auf ihre mögliche Entstehung aufmerksam zu machen. Der Lehrer sollte sie beim Korrigieren negativ bewerten, und sie nicht übersehen, nur weil sie zu einer anderen Problematik gehören.

7.6. Fehler, die direkt mit dem Passiv zusammen hängen waren selten. Dies beweist, dass dieses Genus Verbi schon im Unterricht behandelt war, und dass das deutsche Passivsystem – wahrscheinlich dank seiner Regelmäßigkeit und Ähnlichkeit mit dem Norwegischen – ohne größere Probleme auswendig gelernt werden kann. Die doch vorkommenden Fehler hatten mehrere Ursachen. Der Fehler im folgenden Satz:

17. Noch wichtiger sind die vielen Schlepplifte, Gondelbahnen, und Zahnradbahnen, die konstruiert *geworden* sind.

ist ein innersprachlicher Fehler und hängt damit zusammen, dass die Form des Hilfsverbs „werden“ im Perfekt und Plusquamperfekt nicht mit der „regulären“ Form des **Partizips II des Verbs „werden“** gleich ist. Auch, dass diese Erscheinung verwirrend

sein kann, ist sie regelmäßig, was einem einfacheren Erinnern helfen kann. Auch trotz dieses Fehlers ist die Äußerung verständlich.

Dieser Fehler kann aber auch umgekehrt vorkommen. Der Lernende kann eine falsche Partizipform des bedeutungstragenden Verbs bilden.

18. Es scheint unverständlich, wenn ein Lokomotivführer wegen Mitgliedschaft in der KPD für ungeeignet *halten* wird.

Der Student hat – wahrscheinlich wegen dem davor stehenden Adjektiv, das an das Partizip II erinnert – vergessen, aus dem Infinitiv ein Partizip II zu bilden. Es ist zwar immer noch verständlich, was man mit dem Satz beabsichtigte zu sagen, geht es um einen Fehler, den die Lerner nicht mehr machen sollten. Es kann aber sein, dass es der Student im Stande sein wird, ihn selbst zu korrigieren.

7.7. Ein weiterer Fehler, der direkt mit der Passivbildung zusammen hängt ist der **Tempusgebrauch**. Man kann Beispiele finden, in denen Präsensform auch dort gebraucht wird, wo eine Vergangenheitsform besser wäre.

19. Im anderen Strafvollzug, der bisher nur in wenigen deutschen Städten ausgeführt *wird*, ...

Da in diesem Satz ein Temporaladverb „bisher“ steht, das eindeutig die Vergangenheit bezeichnet, ist hier die Präsensform des Verbs unkorrekt. Diese Fehler hängen wahrscheinlich damit zusammen, dass die Präsensform am häufigsten verwendet wird und deshalb zu ihr die Lernenden „automatisch“ greifen. Man kann sie als Übergeneralisierungen bezeichnen. Da solche Ungenauigkeiten die Bedeutung der Äußerung verändern können, kann sie die Verständlichkeit der Kommunikation beeinflussen.

7.8. Manchmal haben die Studenten einen falschen **Modus** gewählt. Satz 20 beginnt mit dem Konjunktiv, und da es sich um einen

irrealen Konditionalsatz handelt, sollte auch das Verb des Nebensatzes im Konjunktiv und nicht im Indikativ stehen. Dieser Fehler kam aber nur vereinzelt vor.

20. Sie könnten die besten Weltbürger werden, wenn ihnen nur etwas Hilfe geleistet *wurde*.

7.9. Ein weiterer Fehler, den die Studenten gemacht haben, ist, dass sie zwar richtig erkannt haben, dass der Satz im Passiv stehen soll, aber einen falschen **Typ des Passivs** wählten. In einigen Sätzen wurde nämlich das Zustandspassiv benutzt, auch wenn dort das Vorgangspassiv geeigneter wäre.

21. Die Gründung der neuen Partei *war* vom Bundestag gestattet.

22. Bis jetzt *sind* nur Linksradikale vom Erlass betroffen.

23. Die Fehler *sind* nicht von den Eltern bewusst gemacht.

Dies kann sowohl mit einem ungenügenden Beherrschen des Passivs, als auch damit, dass der Lernende das Verb „geworden“ vergessen hat, zusammenhängen. Eine mögliche Erklärung bieten aber auch die Abweichungen in den Passivsystemen in diesen zwei Sprachen. Im Norwegischen kann man in einigen Fällen das für das Vorgangspassiv bestimmte Hilfsverb „bli“ mit dem Hilfsverb des Zustandspassivs „være“ austauschen²⁷ und es kann zu solchem negativen Transfer, wie in den Sätzen oben kommen. Trotzdem, dass diese Sätze immer noch verständlich sind, sollte jeder Lehrer die norwegischen Studenten darauf aufmerksam machen, dass man im Deutschen im Vorgangspassiv nur das Hilfsverb „werden“ und im Zustandspassiv nur das Verb „sein“ benutzen kann.

7.10. Damit hängt zusammen ein weiterer Fehler. In den Beispielen unten wird zwar das Passiv richtig gebildet, da dort aber

²⁷ vgl. Kapitel über die Unterschiede zwischen dem deutschen und norwegischen Passiv

eine **Aktivform** geeigneter wäre, sind diese Äußerungen nicht einwandfrei.

24. Sie *waren* in Gesellschaftsfragen *orientiert*.

25. Heute *ist* die Situation *geändert*.

26. Die Olympischen Winterspiele *wurden* von Österreich in Innsbruck *arrangiert*.

27. Dann *wird* der Hörsaal *entvölkert werden*.

Sätze wie „Sie orientieren sich in den gesellschaftlichen Fragen.“ oder „Heute hat sich die Situation verändert.“ klingt natürlicher. Man kann nicht eindeutig bestimmen, weshalb die Studenten auch dort zum Passiv greifen, wo ein Satz im Aktiv besser wäre. Es kann damit zusammen hängen, dass die Passivproblematik erst kurz zuvor besprochen worden war, oder damit, dass die Lernenden das Gefühl hatten, dass das Passiv wissenschaftlicher – und deshalb auch „richtiger“ – ist. Auch wenn diese Sätze zu konstruiert wirken, sind sie ohne weiteres verständlich. Es stimmt zwar, dass der Satz 27 schon schwieriger zu verstehen ist, dies hängt aber nicht mit dem unrichtigen Genus, sondern mit dem falsch gewählten Verb zusammen.

7.11. In den analysierten Sätzen konnte man noch andere Fehler bemerken. Diese hängten aber nicht direkt mit dem Passivsystem zusammen. Die **orthographischen Fehlern** in folgenden Sätzen

28. Dass ein gutes Zuhause die beste Stütze für einen *jugendlichen* ist, kann wohl nicht bestritten werden.

29. Die Universitäten müssen in einem *Gewissen* Grad ausgebaut werden.

sind zwar manifest, verhindern aber auf keinen Fall die Kommunikation. Der erste ist wahrscheinlich deshalb entstanden, weil das Schreiben der Substantive mit einem Großbuchstaben, das im Deutsch obligatorisch ist, im Norwegischen nicht gilt. Weiter kann es damit zusammenhängen, dass die Form des Substantivs an das

Adjektiv erinnert. Zu dem zweiten Fehler kam es wahrscheinlich deshalb, weil es ein gleich geschriebenes Substantiv gibt.

7.12. Zusammenfassung

Wie ich gezeigt habe kann man in den analysierten Sätzen sowohl Fehler, die dem Regelsystem des deutschen Passivs nicht entsprechen, als auch solche (z.B. lexikalische Fehler), die mit dem Passivsystem gar nicht zusammenhängen, finden. Die zweitgenannten Fehler kommen noch häufiger vor, als diejenigen, die wegen dem Nichtbeherrschen der Passivregeln entstanden sind. Solche Fehler können die Kommunikation negativer beeinflussen, als die Verstöße gegen das Passivsystem.

Die Studenten beherrschen die Regeln für das deutsche Passiv gut, und eventuelle unkorrekte Sätze bleiben für den Kommunikationspartner immer noch verständlich, auch wenn sie gegen das Regelsystem verstoßen.

Nicht alle Fehler kann man anhand des negativen Transfers aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache erklären. In solchen Fällen sollte der Lehrer versuchen herauszufinden, ob es sich um zufällige oder regelmäßige Fehler handelt. Im Falle der zufälligen Fehler ist die Ursache der Fehlleistung eher Müdigkeit als ein ungenügendes Beherrschen der Grammatikregeln. Falls es sich aber um systematische Fehler handelt, sollte der Lehrer versuchen, den Grammatikstoff nochmals zu erklären und die Fehlerursache zu finden.

8. Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit habe ich das deutsche und das norwegische Passiv verglichen. Ich habe festgestellt, in welchen Teilen der Grammatik die Bildungsweise des Passivs in beiden Sprachen gleich ist, und wo Abweichungen zu finden sind, die norwegischen Studenten Probleme bereiten könnten.

Am Anfang meiner Arbeit habe ich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts aufgezählt, die Schulsysteme in Norwegen und in Tschechien verglichen und auf die für den Fremdsprachenunterricht daraus folgenden Resultate aufmerksam gemacht. Zu diesen Resultaten gehören z.B. Alter der Studenten oder dass man in Norwegen ein Studium wählen kann, das kürzer dauert als in Tschechien.

Als Nächstes habe ich festgestellt, dass der Begriff des Fehlers keine eindeutige Definition hat und mehrere Ursachen haben kann. Das am häufigsten verwendete Kriterium, das auch bei der Beurteilung der Richtigkeit von Passivsätzen von Bedeutung ist, ist das Kriterium der Korrektheit. Als Vorbild der Korrektheit dienen vor allem Grammatiken und Lehrbücher der Zielsprache. Beim Vergleich der Duden-Grammatik (1998) mit der Grammatik von Helbig/Buscha (1999) habe ich festgestellt, dass sie sich in mehreren Punkten (Anschluss der Agensangabe beim zweigliedrigen Vorgangspassiv der monovalenten intransitiven Verben mit bestimmt-persönlichem Agens, Darstellung des Zustandspassivs, Gebrauch der Präpositionen beim Anschluss der Agensangabe) widersprechen. Daraus folgt, dass auch die Grammatiken nicht als ein Garant der Fehlerfreiheit dienen können.

Als ein weiteres Fehlerkriterium wird die Verständlichkeit verwendet. Wie ich in der Analyse der Sätze gezeigt habe, muss die

Ursache des fehlerhaften Satzes nicht mit den Passivregeln im Zusammenhang stehen, was aber den Satz missverständlicher machen kann, als Verstöße gegen die Regeln der Passivbildung. Das Kriterium der Angemessenheit hat noch weniger Berührungspunkte mit der Grammatik als das Kriterium der Verständlichkeit, und kann den Lernenden nicht auf einmal beigebracht werden, sondern muss schrittweise im Unterricht erklärt werden. Mit dem Unterricht sind folgende Kriterien eng verbunden – die unterrichtsabhängigen Kriterien und die Lernbezogenheit.

Die Fehler werden in verschiedene Klassen eingeteilt – je nach dem, ob man von der Form her erkennen kann, dass die Äußerung fehlerhaft ist (die manifesten und latenten Fehler), in welcher Phase des Aneignungsprozesses sie vorkommen (präsystematische, systematische und postsystematische Fehler) oder zu welchem Bereich der Sprache sie gehören. Eine weitere Möglichkeit ist die Fehler nach ihrer Ursache (Interferenz, Zielsprache selbst, Kommunikations- und Lernstrategien, soziokulturelle und individuelle Faktoren und der Übungstransfer) einzuteilen. Ich habe diese Klassen näher beschrieben und sie an Beispielen aus dem Passivbereich verdeutlicht.

Im nächsten Punkt habe ich das deutsche und das norwegische Passiv analysiert. Ich habe die Darstellung in den deutschen Grammatiken beschrieben und auf einige Widersprüche in diesen Grammatiken hingewiesen. Weiter habe ich das Passiv der beiden Sprachen verglichen und festgestellt, dass das Norwegische über einige Formen (das komplexe Passiv und das synthetische *s*-Passiv) verfügt, die im Deutschen keine Entsprechung haben. Dagegen hat das Deutsche zwei Präpositionen („von“ und „durch“) mit denen die Agensangabe angeschlossen werden kann. Das Norwegische kennt zwar auch zwei Präpositionen, die die Agensangabe einschließen können (*av* und *gjennom*), verwendet aber vorwiegend nur die

Präposition *av*. Sowohl das Deutsche als auch das Norwegische kann täterabgewandte Blickrichtung auch mit Passiv-Paraphrasen ausdrücken. Diese Konkurrenzformen des Passivs können in beiden Sprachen eine zusätzliche modale Nebenbedeutung haben. Obwohl sich diese Passivvarianten im Deutschen und im Norwegischen entsprechen, werden sie im Norwegischen eher selten verwendet und anders (meistens mit dem Vorgangspassiv/Zustandspassiv und dem Modalverb) ausgedrückt. Ein weiterer Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen ist der Gebrauch des Vorgangs- und des Zustandspassivs. Im Deutschen hat jedes dieser zwei Passive eigene Bedeutung und es wird strikt zwischen ihnen unterschieden. Im Norwegischen kann man statt des Hilfsverbs *bli*, mit dem das Vorgangspassiv gebildet wird, das Hilfsverb des Zustandspassivs *være* verwenden, ohne dass sich die Bedeutung der Äußerung verändert. Ich habe auch auf andere grammatische Unterschiede (das unterschiedliche Kasussystem, das ungleiche Paradigma des Verbs, die Bildung des unpersönlichen Passivs und Ausrahmung im Deutschen), die die Bildung des Passivs im Deutschen und im Norwegischen beeinflussen können, hingewiesen.

Danach habe ich die für Norweger bestimmte *Tysk grammatikk* von Håvard Reiten (1995) untersucht. Ich habe festgestellt, dass seine Grammatik die Studenten dazu bringt, über der präsentierten Stoff aktiv nachzudenken. Sie hat aber auch mehrere Nachteile. Als Erstes wird die Terminologie nicht eingehalten und die Begriffe „Passiv“ und „Vorgangspassiv“ synonym verwendet. Ein weiterer Fehler ist, dass er das „bleiben-Passiv“ als einen selbstständigen Typ des Passivs – und nicht als eine Passiv-Paraphrase – beschreibt. Bei der Aufzählung der Konkurrenzformen des Passivs werden nicht alle Möglichkeiten genannt und ihre möglichen modalen Komponenten werden ungenügend erklärt. Weiter ist festzustellen,

dass der Autor eine übersichtlichere Darstellungsweise (Tabellen usw.) wählen und auch andere Modi als Indikativ erwähnen könnte

Im nächsten Schritt habe ich das zu dieser Grammatik erschienene Übungsbuch (1997) analysiert. Als positiv betrachtete ich, dass dieses Übungsbuch genauso wie die Grammatik konzipiert ist, und der Student sich leicht darin orientieren kann. So wie in der *Tysk Grammatikk* (1995), war auch hier die Terminologie nicht ganz korrekt gebraucht und man hat den Term „Passiv“ auch statt des Terms „Vorgangspassiv“ verwendet. Als ein weiterer Nachteil empfinde ich, dass die Übungen hier so konzipiert sind, dass fast immer nur eine Passivvariante geübt wird. In einigen Übungen werden bei der Lösung der Übungen auch solche Kenntnisse von den Studenten verlangt, die im Grammatikbuch nicht erklärt waren. Alle Übungen sind gleich konzipiert – der Student soll entweder etwas transformieren oder übersetzen. Da in keiner der Übungen Kreativität der Studenten gefordert wird, habe ich einige Vorschläge gemacht, wie man die Übungen konzipieren könnte, um die Phantasie der Studenten miteinzubeziehen.

Im letzten Kapitel habe ich fehlerhafte Passivsätze von norwegischen Studenten analysiert. Ein Teil der Fehler hing direkt mit den Regeln des deutschen und norwegischen Passivs zusammen. Es handelt sich sowohl um die von der Zielsprache verursachten Fehler (Gebrauch eines falschen Partizips II des Verbs „werden“), als auch um Interferenzfehler (ein falsch gewählter Kasus oder nicht eingehaltene Kongruenz). Viel häufiger kamen Fehler vor, die nicht direkt mit den Passivregeln zusammenhingen (lexikalische Fehler, falscher Artikel- und Präpositionsgebrauch sowie orthographische Fehler). Manchmal konnte man die Fehlerursache nicht eindeutig bestimmen, und es gab mehrere Erklärungen, wie der Fehler entstehen konnte. In einigen Fällen wurde das Passiv auch dort gebraucht, wo ein Aktivsatz besser wäre.

9. Resumé

Cieľom mojej diplomovej práce je porovnanie pasívu v nemčine a nórčine, a poukázanie na to, ako tieto zhody a rozdiely môžu spôsobiť problémy nórskym študentom pri tvorení nemeckých viet v pasíve. Keďže obe reči patria ku germánskym jazykom, tak sa dá predpokladať, že sa ich pravidlá pasívu budú vo viacerých bodoch zhodovať. Systémy pasívov však nie sú totožné úplne - relevantné rozdiely sú tu opísané. Diplomová práca sa zaoberá aj tým, ako je táto problematika spracovaná v učebniciach určených pre nórskych študentov. Na záver sú rozobrané konkrétne chybné vety nórskych študentov germanistiky. Pri ich analýze je poukázané na ich možnú príčinu, ako aj na možnosti ich odstránenia.

Didaktická časť diplomovej práce začína stručným prehľadom hlavných pedagogických prístupov, ich cieľov a metód. V opise týchto smerov je poukázanie na to, ako ich ciele ovplyvnili výuku cudzích jazykov a aké trendy prevládajú vo výuke dnes.

Český a nórsky školský systém sa od seba značne líšia. Tieto rozdiely sú rozobrané v druhej kapitole. Zatiaľ čo v Českej republike patrí germanistika k najžiadanejším študijným odborom, je jej popularita v Nórsku značne nižšia a má klesajúcu tendenciu. Ďalším rozdielom je odlišná štruktúra štúdia na univerzitách a vysokých školách. Zatiaľ čo si v Českej republike môže študent vybrať medzi bakalárskym a magisterským štúdiom (a niektoré školy ponúkajú len jeden typ), môže si nórsky študent vybrať, či chce po základnom dvojsemestrálnom štúdiu pokračovať a dosiahnuť strednú úroveň. Ďalšou možnosťou je vyštudovať magisterský program. Ten sa v Nórsku – na rozdiel od Českej republiky – neukončuje záverečnou štátnou skúškou, ale k získaniu diplomu stačí, aby si študent splnil všetky študijné povinnosti a úspešne obhájil diplomovú prácu. Tento rozdiel môže ovplyvniť motiváciu aj znalostnú úroveň študentov

germanistiky. Iný faktor, ktorý pôsobí na znalostnú úroveň študentov je ten, že v Nórsku je vek, v ktorom študenti začínajú študovať na univerzite/vysokej škole vyšší ako v Čechách. Ak títo študenti nemali možnosť praktikovať nemčinu, tak môžu hodne z poznatkov získaných na strednej škole zabudnúť. Znalosť študentov môže ovplyvniť aj to, že v Nórsku sa študenti neprijímajú na základe výsledkov prijímacích skúšok, ale na základe priemeru známok, ktorý nemusí zodpovedať znalosti nemčiny.

V ďalšej kapitole sa zaoberám problematikou chýb a uvádzam kritériá, na základe ktorých sa dá výrok považovať za chybný alebo správny. Najčastejším kritériom chýb je správnosť – buďto na základe systému pravidiel jazyka, alebo jazykových noriem. Toto pravidlo však nie je jednoznačné a môžu ho ovplyvniť ďalšie faktory, ako napríklad dialektálne rozdiely. Druhým častým kritériom používaným pri posudzovaní chýb je zrozumiteľnosť. Ani toto merítko nie je jednoznačné a je do značnej miery subjektívne. Tretím najčastejším kritériom je primeranosť výroku k danej situácii. Kritérium nesúvisí len s gramatickými pravidlami a poukazuje na to, že úlohou výuky cudzieho jazyka je aj poukazovať na interkultúrne rozdiely.

Chyby môžeme deliť aj podľa toho, či sa na základe ich vonkajšej formy dá jednoznačne určiť, že ide o chybu, alebo nie. V prvom prípade sa jedná o chyby manifestné a v druhom o chyby latentné. Podľa toho, v ktorom štádiu osvojovania si pravidiel cudzieho jazyka chyby vznikajú, sa chyby delia na presystematické, systematické a postsystematické. Ďalším kritériom chýb je oblasť jazyka, v ktorej študent robí chyby. Iným často používaným kritériom je príčina chýb. Častým dôvodom chýb je interferencia – jedná sa o negatívny vplyv materského jazyka na cudzí jazyk, ktorý sa študent učí. Dôvodom chýb však môže byť aj samotný cieľový jazyk – najmä ak niektoré jeho pravidlo sa prieči s inými zákonitosťami v jazyku.

Iným častým dôvodom môžu byť aj osobné faktory ako únava alebo stres.

Vo štvrtej kapitole sa venujem porovnaniu nemeckého a nórskeho pasívu. Nemčina pozná pasív priebehový a stavový. Oba tieto pasívy sú analytické. Priebehový pasív sa skladá z minulého prídavia a pomocného slovesa „werden“ a druhý typ pasívu sa tvorí pomocou minulého prídavia a slovesa „sein“. Tieto dva druhy pasívu nie sú zameniteľné. V tejto kapitole rozoberám aj iné konštrukcie, ktoré majú pasívny význam. Pri popise pravidiel nemeckého pasívu vychádzam z gramatiky *Duden* (1998) a gramatiky Helbiga/Buschu (1999). Porovnáva som, ako sú tieto publikácie kópiované a poukázala na rozdiely medzi nimi a ich prípadné protirečenia (napr. v časti o dvojčlennom priebehovom pasíve monovalentných intranzitívnych slovies). Okrem spomenutých foriem sa dá trpný rod v nemčine opísať aj inými konštrukciami – tzv. parafrázami pasívu (napr. formou „es läßt sich + infinitív“, alebo slovotvornými koncovkami –bar a –lich)

Aj v nórsčine sa dá pasív vyjadriť týmito dvomi základnými spôsobmi (tzv. „bli-pasív“ a „være-pasív“). Tieto dve formy sa však na rozdiel od nemčiny môžu niekedy zameniť. Mimo priebehového a stavového pasívu má nórsky jazyk ešte jednu možnosť ako vyjadriť pasív analyticky – tzv. komplexný pasív. Uvedená forma sa však používa zriedka. Ďalší druh pasívu, ktorý nemá v nemčine ekvivalent, je tzv. s-pasív. Ide o syntetickú formu pasívu, v ktorej sa k kmeňu slovesa pridáva koncovka –s. Tak ako v nemčine, tak aj v nórsčine je možné vyjadriť pasív inými formami (napr. konštrukciou „det lar seg +infinitív“, alebo koncovkami –bar a -lig). V nórsčine sa však nepoužívajú tak často ako v nemčine.

V ďalšej kapitole rozoberám gramatiku nemčiny *Tysk grammatikk*¹ od Håvarda Reitena (1995). Ide o gramatiku používanú

¹ Nemecká gramatika

pri výuke nemčiny v Nórsku a jednu z mála gramatík nemčiny písaných po nórsky. Napriek viacerým pozitívam tejto publikácie sa v nej nájde aj niekoľko nejasností. Čo sa týka terminológie autor zamieňa pojmy „pasív“ a „pribehový pasív“. Po obsahovej stránke sa dá Reitenovej gramatike vytknúť, že pri vymenúvaní jednotlivých formiem a výnimiek neuvádza všetky možné tvary (viď napr. ďalšie parafrázy pasívu). Ako samostatný typ pasívu je tu uvedený tzv. bleiben-pasív – pričom nejde o samostatný typ pasívu, ale len jeho konkurenčnú formu. Po grafickej stránke sa tejto gramatike dá vytknúť predovšetkým nedostatočná prehľadnosť (publikácia neobsahuje napr. tabuľky), ktorá by napomohla študentom s viziálnym typom pamäte.

Ku gramatike opísanej v piatej kapitole vydal autor aj *Cvičebnicu nemeckej gramatiky* (1997). Knižka je podobne štrukturovaná ako *Nemecká gramatika* (1995) a je jej vhodným doplnkom. Aj v tejto knihe sa však nájde niekoľko nedokonalostí. Jednou z nich je tá istá zámena termínov ako v *Nemeckej gramatike* (1995), keď autor používa pojem „pasív“ aj pre pribehový pasív. Iným nedostatkom tejto cvičebnice je, že po študentoch pri rešení cviční vyžaduje aj take znalosti, ktoré neboli vysvetlené v *Nemeckej gramatike* (1995), a ktoré študent bez dodatočného vysvetlenia pedagógom nemôže ovládať. Ďalší jav, ktorý sa dá tejto cvičebnici vytknúť je, že v jednotlivých cvičeniach sa precvičuje stále len jeden gramatický jav. Je síce pravda, že to študentom na jendej strane môže pomôcť utriediť si poznatky o pasíve, na druhej strane to môže viesť k automatickému vyplňaniu cvičení a nenúti študenta voliť medzi jednotlivými druhmi pasívu. Riešenie cvičení je celkovo mechanické a nevyžaduje veľkú kreativitu, čo je rozhodne škoda, pretože to, že cvičebnica je určená pre vysokoškolských študentov ešte neznamená, že nemôže byť zábavná a hravá.

V poslednej kapitole analyzujem chyby, ktoré urobili nórski študenti pri tvorení nemeckých viet v pasíve. Pri ich rozbere som zistila, že najčastejšie sa vyskytujúce chyby nesúvisia priamo s pravidlami nemeckého pasívu - jedná sa o chyby v lexike. Tento druh chýb môže úplne zmeniť význam výroku – pričom si to nemusí všimnúť ani študent, ani komunikačný partner. Odstránenie tohoto typu chýb je komplikované, keďže neexistuje nejaké jedno pravidlo, ktoré by tieto chyby odstránilo, a je na študentovi, aby sa slovíčka správne naučil. Ďalšou často sa vyskytujúcou chybou je použitie nesprávneho členu alebo predložky. Tieto omyly súvisia s lexikálnymi chybami a je na študentovi, aby sa naučil slovnú zásobu správne.

Chyby, ktoré súvisia s pravidlami pasívu sa nevyskytovali až tak často ako predchádzajúce chyby. Nórske študentom spôsobovalo problémy hlavne dodržanie správneho pádu podstatných mien. Pád substantíva v nemčine obsahuje informáciu o tom, či je dané podstatné meno subjekt, alebo objekt. V nórčine je táto informácia vyjadrená slovosledom, preto je pre nórskeho študenta pádový systém komplikovaný. Takýto druh chýb môže zmeniť význam výroku a ovplyvniť komunikáciu.

Ďalšia často sa objavujúca chyba bolo nedodržanie kongruencie subjekt-sloveso. Nórski študenti majú s týmto gramatickým problémom problémy hlavne preto, že v nórčine má sloveso vo všetkých osobách rovnakú koncovku – a to neplatí len pre pasív.

Jednou z chýb bolo aj použitie nesprávneho tvaru minulého prídavia od slovesa „werden“. Sloveso –ak je plnovýznamové- má tvar prídavia „geworden“, ale v trpnom rode len „werden“.

Študenti v niektorých prípadoch použili namiesto priebehového pasívu pasív stavový. Išlo o negatívny transfer z nórčiny, kde sú tieto dve formy niekedy zameniteľné. Niekedy bol použitý pasív aj v prípade, kedy by bol lepší aktív. Tieto chyby však nemajú vplyv na zrozumiteľnosť výroku a nenarúšajú priebeh komunikácie.

10. Abstract

Aim of this study is to compare Norwegian and German passive voice and to describe problems that Norwegian students can have when acquiring German passive voice. The rules how to form passive voice in Norwegian and German are similar due to the fact that these languages are related. In both languages there exists two kinds of analytical passive voice – one is based on constructions with a verb “werden”/”bli” and the other with a verb “sein”/”være”. In addition, there are two more kinds of passive-voice in Norwegian – a complex passive voice and a synthetic s-passive. Both in German and in Norwegian can be passive voice expressed also by other constructions – by so called paraphrases of passive. Although there exist equivalents for almost all these paraphrases in both languages, in Norwegian are the paraphrases used not so often as in German. As a part of the study there were analyzed sentences created by Norwegian students. These sentences should have expressed passive voice. Surprisingly, most common mistakes were not in the expressions of passive voice, but in vocabulary that was used.

11. Literaturverzeichnis

Askedal, John Ole: Noen emner frå norsk-tysk kontrastiv grammatikk. In: Norskraft 39, 1983, S. 48-73.

Askedal, John Ole: Zum kontrastiven Vergleich des sogenannten "bekommen/erhalten/kriegen-Passivs" im Deutschen und entsprechender norwegischer Fügungen aus *få* und dem Partizip Perfekt. In: Norsk Lingvistisk Tidsskrift 2, 1984 S. 133-166.

Askedal, John Ole: Zur Konversionsanalyse deutscher Passivkonstruktionen. In: Arbeitsberichte des Germanischen Instituts der Universität Oslo 7, 1995, S. 25-76.

Baldegger/Müller/Schneider: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin – München – Wien – Zürich : Langenscheidt, 1985.

Bausch/Christ/Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3.Aufl. UTB, 1995.

Bimmel, Peter/Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Leipzig – Berlin – München -Zürich: Langenscheidt, 2000.

Bjørnskau, Kjell: Norwegisch. Leipzig – Berlin – München – Zürich: Langenscheidt, 2000.

Bock, Heiko und Kol.: Themen neu 2005

Boettcher, Wolfgang, Sitta, Horst: Der andere Grammatikunterricht. München – Wien – Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1978.

Brikner, Klaus: Das Passiv im heutigen Deutsch. Form und Funktion. München: Max Hueber Verlag, 1971.

Bußmann, HAdmund, 1990: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990.

Bø, Ingvild: Zum Passivgebrauch Norwegischer Germanistikstudenten. Eine interimsprachliche Untersuchung. Germanistisches Institut der Universität Oslo, 1979. (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit)

Das Passiv im Deutschen: Akten des Kolloquiums über das Passiv im Deutschen, Nizza 1986, Tübingen : Niemeyer, 1987.

Dusilová et Kol.: Sprechen Sie Deutsch 2000

Fabricius-Hansen, Cathrine: Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grunnlag. Oslo: Universität Oslo, Germanistisches Institut, 1981.

Faarlund, Jan-Terje/Lie,Svein/Vannebo,Kjell Ivar (demnächst): Norsk Referansegrammatikk. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.

Gelhaus in : Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag, Band. 4. 1998.

Helbig, Gerhard: Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig – Berlin – München – Zürich: Verlagenzyklopädie Langenscheidt, 1999.

Hovdhaugen, Even: Om og omkring passiv i norsk. In: Sentrale problemer i norsk szntaks, hg.von Th. Fretheim, Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget. S. 15-46.

Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 19), 1998.

Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karl-Friedrich: Fremdsprachen lernen und lehren, Stuttgart, 1982.

König, Ekkerhard: Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie. In kontrastive Linguistik, hg. von Claus Gnutzmann, Frankfurt a. M. – Bern – New York – Paris: Lang, 1990, S. 117-131.

Lie, Svein: Innføring i norsk syntaks. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.

Mac Donald, Kirsti: Norsk grammatikk for fremmedspråklige. Oslo: Cappelen, 1999.

Pape-Müller, Sabine: Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980.

Reiten, Håvard: Tysk grammatikk. Oslo: Aschehoug, 1995.

Reiten, Håvard: Øvinger i tysk grammatikk. Oslo: Aschehoug, 1997.

Reiten, Håvard: Tysk grammatikk. Oslo: Aschehoug, 2003.

Storch, G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, UTB 1999.

Vaagland, Erling: Tekst og grammatikk i tyske læreverker for begynnertrinnet i norsk skole: en historisk undersøkelse. Trondheim: Tapir, 1999.

Webseite:

<http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7393>