

Faculté de philosophie, arts et lettres

Passiverwerb im Deutschen, Niederländischen und Französischen als L1

Eine vergleichende Studie der
grammatikspezifischen Bedingungen

Auteur : Dewez Emelyne
Promoteur(s) : Sabel Joachim
Année académique 2022-2023
Langues et lettres modernes orientation germaniques à finalité
approfondie

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Verfassung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zuerst gilt ein besonderer Dank dem Betreuer dieser Arbeit, Prof. Dr. Joachim Sabel, für seine konstruktive Kritik und seine Zeit. Seine Vorschläge haben mir beim Schreiben sehr geholfen.

Außerdem möchte ich mich bei dem Prof. Dr. Kleanthes Grohmann bedanken. Seine Ideen und Vorschläge waren für die Aufstellung der Hypothesen und des Plans dieser Arbeit sehr hilfreich.

Ich möchte mich ebenfalls bei meiner Tante, Eugenia Thilman, für das Korrekturlesen dieser Arbeit bedanken. Sie hat mir außerdem während meines ganzen Studiums Beistand geleistet.

Letztlich gilt meinen Eltern und Simon auch ein besonderer Dank. Ihre Geduld und ihre Unterstützung haben mein Studium und die Verfassung dieser Arbeit ermöglicht.

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis	V
Einleitung	1
1. Theoretischer Rahmen.....	3
1.1. Passiverwerb als Forschungsgegenstand.....	3
1.2. Spracherwerbstheorien	5
1.2.1. Generative Grammatik	6
1.2.2. Konstruktionsgrammatik.....	8
1.2.3. Semantic Bootstrapping	9
1.3. Sprachentwicklung bis zum Passiverwerb	11
1.4. Forschungsfragen und Hypothesen	17
2. Passivkonstruktionen und Passivbildung	20
2.1. Arten von Passivsätzen.....	20
2.1.1. Adjektivisches und verbales Passiv.....	20
2.1.2. Lange und kurze Passivsätze.....	21
2.1.3. Umkehrbare und nicht-umkehrbare Passivsätze	22
2.1.4. Aktive und nicht-aktive Passivsätze.....	22
2.2. Passivbildung in den drei Sprachen	23
2.2.1. Deutsch.....	23
2.2.2. Niederländisch.....	26
2.2.3. Französisch.....	29
3. Passivfähigkeit der Verben und semantische Einschränkungen der Passivbildung.....	32
3.1. Deutsch.....	32
3.2. Niederländisch.....	35
3.3. Französisch.....	39
3.4. Zusammenfassung	50
4. Problematische Aspekte beim Passiverwerb.....	54
4.1. Geringer Input	54
4.2. Arten von Passivsätzen.....	55
4.3. Thematische Rollen und A-Chains	58
4.4. Belebtheit der Komplemente.....	63
4.5. Topikalisierung.....	66
4.6. Hilfsverben	69
4.7. Zusammenfassung	72
5. Forschungsstand des Passiverwerbs in den drei Sprachen.....	75

5.1. Deutsch.....	77
5.2. Niederländisch.....	79
5.3. Französisch.....	84
5.4. Zusammenfassung.....	87
6. Besprechung.....	92
Schlussfolgerung.....	96
Abbildungsverzeichnis.....	98
Tabellenverzeichnis.....	99
Bibliographie.....	100

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

A(-Chain/-Bewegung): Argument(-Chain/-Bewegung)

ACDH: A-Chain Deficit Hypothesis

CAH: Canonical Alignment Hypothesis

IP: Inflection Phrase

KxG : Konstruktionsgrammatik

LAD: Language Acquisition Device

MF : Mittelfeld

Neg : Negation

NF : Nachfeld

NP: Nominalphrase

PEI: Passif essentiellement impersonnel

PP: Präpositionalphrase

PPR : Passif promotionnel/à promotion d'objet

RBLH : Rhythm-Based Language Hypothesis

SpecIP: Specifier Inflectional Phrase

SpecVP : Specifier Verbal Phrase

SOV: Subjekt-Objekt-Verb(-Reihenfolge)

SVO: Subjekt-Verb-Objekt(-Reihenfolge)

VF: Vorfeld

VP: Verbalphrase

UPRH: Universal Phase Requirement Hypothesis

EINLEITUNG

Als Menschen verfügen wir alle über etwas Gemeinsames: Die Sprache. Wenn keine psychologischen Störungen oder Sprachstörungen vorliegen, entwickelt sich die Sprache ab unserer Geburt und schon vorher, da wir im Mutterbauch für die Sprache schon sensibel sind. Jeder einzelne von uns wird seine Muttersprache lernen und sogar unbemerkt. Wie der Mensch sich seine Muttersprache aneignet, ist eine Frage, mit der die Forscher sich immer wieder beschäftigt haben. Der Spracherwerb gehört zum wissenschaftlichen Feld der Psycholinguistik. Fragen, die im Mittelpunkt des Spracherwerbs stehen, sind z.B. die Bedingungen, die für das Erlernen der Sprache vorhanden sein müssen, die Mechanismen, die das Kind dazu braucht, usw. Wer Kleinkinder in seinem Umfeld hat, kann beobachten, wie schnell das Kind über neue Wörter und Konstruktionen verfügt, die es vor ein paar Tagen noch nicht benutzte. Der Prozess des Spracherwerbs ist bis heute in vielen Punkten noch ein Rätsel. Das Ziel dieser Arbeit ist es, den Erwerb einer bestimmten Konstruktion – des Passivs – zu erforschen. Das Passiv gehört zu den schwierigsten Konstruktionen, die das Kind erwerben wird. Viele Hypothesen wurden im Laufe der Jahre von den Forschern aufgestellt, die den verspäteten Erwerb des Passivs erklären. Mit dieser Arbeit wird die Absicht verfolgt, diese Hypothesen zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Um einen deutlicheren Einblick in den Passiverwerb zu erhalten, werden drei Sprachen verglichen: das Deutsche, das Niederländische und das Französische. Da die drei Sprachen zu zwei unterschiedlichen Sprachfamilien gehören, können Gemeinsamkeiten im Passiverwerb wiederkehrende Tendenzen aufzeigen. Aus dem Vergleich könnten also neue Perspektiven zum Passiverwerb hervorgehen. Es ist zu erwarten, dass die Grammatiken in den drei Sprachen Universalien beinhalten, aber auch sprachspezifische Merkmale, die für den Passiverwerb eine Rolle spielen. Deshalb ist die zentrale Frage dieser Arbeit die folgende: Inwiefern beeinflussen sprachspezifische Merkmale den Erwerb von Passivsätzen im Deutschen, Niederländischen und Französischen?

Um diese Frage zu beantworten, wird im Rahmen dieser Arbeit zunächst in Kapitel 1 ein Überblick über den aktuellen Stand der Spracherwerbforschung gegeben sowie eine Einleitung in die Sprachentwicklung und einen Einblick in die wichtigsten Spracherwerbstheorien. Danach werden die Passivbildung und die unterschiedlichen Passivkonstruktionen in den drei Sprachen in Kapitel 2 vorgestellt. Im Anschluss an dieses Kapitel wird in Kapitel 3 auf die semantischen Einschränkungen für die Passivbildung

eingegangen. Nach diesen theoretischen Teilen über das Passiv im Allgemeinen werden die wichtigsten bekannten Schwierigkeiten des Passiverwerbs analysiert mit jeweils einer besonderen Aufmerksamkeit für die Sprachen der Analyse. In den abschließenden Kapiteln 5-6 werden die bedeutendsten Erkenntnisse zum Passiverwerb in den drei Sprachen zusammengefasst und mit einer Besprechung der wichtigsten Aspekte kombiniert.

1. THEORETISCHER RAHMEN

In diesem ersten Kapitel wird durch einen Überblick über die Passiverwerbsforschung der Rahmen dieser Arbeit erläutert. Zunächst wird auf einige der wichtigen Studien zur Passiverwerbsforschung eingegangen, um die Grundideen zum Passiverwerb zusammenfassen zu können und eventuelle Lücken feststellen zu können. Dreh- und Angelpunkt hier ist im Besonderen, wie der Passiverwerb der Sprache entsprechend variieren kann. Es wird nämlich aus einer sprachvergleichenden Perspektive gearbeitet. Danach werden die wichtigsten Spracherwerbstheorien vorgestellt, auf die die Passivforschung sich gestützt hat. Diese Theorien sind u.a. die generative Grammatik von Chomsky oder die Konstruktionsgrammatik (KxG). Aus diesen unterschiedlichen Spracherwerbstheorien ergibt sich die folgende Frage: Welche sprachlichen Elemente muss das Kind schon beherrschen, um einen Passivsatz bilden zu können? Zuletzt werden aufgrund der Beobachtungen zur Passiverwerbsforschung und zu den Spracherwerbstheorien ein paar Hypothesen zu den relevanten grammatischen Voraussetzungen aufgestellt. Diese Hypothesen dienen als weitere Drehpunkte zum Beantworten der Problematik.

1.1. PASSIVERWERB ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

Als Forschungsgegenstand wird der Passiverwerb (und der Syntaxerwerb im Allgemeinen) vor allem ab den 1960er Jahren zum untersuchten Thema (vgl. Armon-Lotem 2016; Wijnen & Verrips 1998). Gleich zu Beginn wird festgestellt, dass es sich beim Passiverwerb um eins der letzten Stadien im Spracherwerb handelt. Laut Kail (2015: 48) muss das Kind beim Erwerb von Grammatik zwei Aufgaben bewältigen. Einerseits muss das Kind die grammatischen Elemente und Regeln seiner Muttersprache erkennen können und wenn es diese beherrscht muss es des Weiteren den Sinn der syntaktischen Strukturen bestimmen können. Bevor ein Kind die Syntax seiner Sprache erwirbt, d.h. die „Kombination von Wörtern zu Satzgliedern“ (Weissenborn 2000: 142), muss es schon über die Morphologie, d.h. die „kleinsten bedeutungstragenden Einheiten“ (Weissenborn 2000: 143) verfügen. In der Folgezeit lernt das Kind die Morpheme in „semantisch-konzeptuelle Repräsentationen“ (Weissenborn 2000: 145) umzuwandeln. Dies erklärt, warum der Erwerb von Syntax erst später in der Sprachentwicklung auftaucht. Die Wichtigkeit, Morpheme zu kennen, um die Syntax aufbauen zu können, wird auch von Kail (2015: 48-49) betont; der Prozess des Erwerbs der Morphosyntax setzt ab dem zweiten Lebensjahr ein.

Der Passivsatz wird im Allgemeinen als eine schwierige, problematische Konstruktion betrachtet. Auf dem syntaktischen Gebiet kehrt der Passivsatz den Aktivsatz um. Das NP-Objekt wird zum Spec IP (bzw. grammatischen Subjekt), was bedeutet, dass das Objekt des Aktivsatzes im Passiv für die Konjugation des Verbs verantwortlich ist. Dieses Phänomen, auch A-Bewegung genannt, schematisiert Guasti (2002: 246) für den Beispielsatz *Horace was scratched* mit folgender Abbildung:

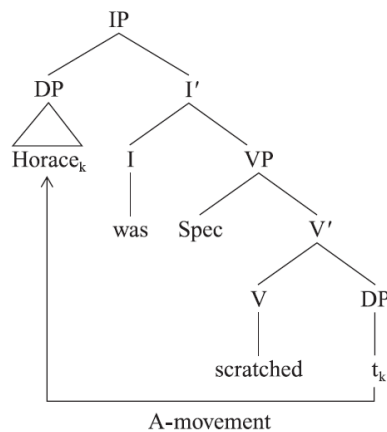


Abbildung 1 A-Bewegung (Guasti 2002: 246)

Diese Änderung der grammatischen Funktionen ist für Kinder schon nicht einfach, aber der Grammatik ihrer Muttersprache entsprechend kann sich die Bildung eines Passivsatzes weiter erschweren. Dies ist der Fall im Niederländischen oder im Deutschen, wo z.B. der Passivsatz mit zwei unterschiedlichen Hilfsverben gebildet werden kann. Auf diesen problematischen Aspekt wird in Kapitel 4 eingegangen.

Der Passiverwerb aus einer sprachvergleichenden Perspektive ist ein relativ neues Forschungsgebiet. Bisher wurde der Passiverwerb vor allem bei einsprachigen oder mehrsprachigen Kindern untersucht. In einer Studie von Armon-Lotem & al. (2016) befassen die Autoren sich mit dem Erwerb von langen und kurzen Passivsätzen in elf typologisch unterschiedlichen Sprachen. Dabei machen sie den Versuch, Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen zu finden, was das Passivverständnis von fünfjährigen Kindern betrifft. Aus ihren Experimenten ergibt sich, dass die Kinder das Passiv sprachgebunden früher oder später verstehen und somit wahrscheinlich auch produzieren können. Die Schwankung zwischen den Momenten des Erwerbs wäre als sprachspezifisch zu deuten (Armon-Lotem 2016: 47). Viele Fragen bleiben dennoch offen. In dieser Arbeit wird ebenfalls der sprachvergleichende Aspekt behandelt. Ziel ist es, drei typologisch unterschiedliche Sprachen (Deutsch, Niederländisch

und Französisch) tiefgründig zu analysieren, um gemeinsame/unterschiedliche Aspekte zu finden, die die Verspätung des Passiverwerbs erklären könnten. Der Akzent wird insbesondere auf die Syntax und die Semantik gelegt. Es wird vor allem aus einer vergleichenden Perspektive gearbeitet, da:

sprachvergleichende Erwerbsstudien zur Klärung von Fragen, wie welche Aspekte unserer Sprachfähigkeit möglicherweise angeboren sind, welche für Sprache spezifisch sind, und welche sich auf allgemeine kognitiven Fähigkeiten zurückführen lassen, beitragen [können] (Weissenborn 2000: 144).

In dieser Hinsicht könnte die Vergleichsanalyse neue Aspekte des Passiverwerbs ans Licht bringen und neue Beziehungen zwischen Sprachen zeigen.

1.2. SPRACHERWERBSTHEORIEN

Zum Verdeutlichen des Phänomens Sprach- und Passiverwerb werden in diesem Teil der Arbeit die unterschiedlichen Theorien dieses Erwerbs erörtert. Die drei bekanntesten und für diese Arbeit wichtigsten Theorien sind die generative Grammatik, die Konstruktionsgrammatik und das *semantic bootstrapping*.

Diesen Theorien liegt als gemeinsamer Ausgangspunkt zugrunde, dass das Kind schon Elemente aus seiner Sprache kennen muss, um einen Passivsatz verstehen bzw. bilden zu können, seien es bestimmte Parameter (cf. Generative Grammatik), Konstruktionen (cf. Konstruktionsgrammatik) oder Wörter (cf. Semantic bootstrapping). In dieser Hinsicht wird der Passiverwerb nicht als abgesondertes Element betrachtet, sondern beruht auf schon erworbenen Strukturen bzw. Wörtern und ist eine Hinzufügung zu den Ausdrucksmöglichkeiten. Die folgenden Seiten präsentieren die grundlegenden Merkmale der verschiedenen Theorien. Alle drei Theorien stammen aus dem 20. Jahrhundert und werden hier in der chronologischen Reihenfolge ihrer Erscheinung vorgestellt. Die Konstruktionsgrammatik und das *semantic bootstrapping* haben sich beide in den 1980er Jahren also nach der generativen Grammatik (Chomsky 1954 (Syntactic structures)) entwickelt.

Die Frage, wie das Kind seine Muttersprache erwirbt, ist eine Frage, mit der Wissenschaftler sich jetzt seit ein paar Jahrzehnten ausführlich beschäftigen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden mehrere Theorien aufgestellt – und manchmal auch verworfen oder vervollständigt. Besonders bekannt ist die Theorie des Behaviorismus (vor allem ab den 20er Jahren bis zu den 60er Jahren), die sich auf das Verhalten konzentriert und somit den Spracherwerb als eine Kombination von „Assoziation, Imitation und Verstärkung“ betrachtet

(Zimmer 2008: 12). Diese Theorie erweist sich als ungenügend, denn wie könnte das Kind neue Sätze produzieren, wenn es sich exklusiv auf dem Input basiert? In zweiter Instanz wurde die Theorie einer „Induktion, Generalisierung und Erprobung“ (Zimmer 2008: 14-15) postuliert. Dem Kind fallen besondere Eigenheiten der Sprache auf, woraus er Hypothesen bildet und sie testet. Dennoch erweist sich diese Theorie ebenfalls als lückenhaft. Wie das Kind bestimmte Hypothesen aufstellt und nicht andere wird mit dieser Induktion-Generalisierung-Erprobung-Theorie nicht erklärt. Müsste das Kind dann schon bestimmte Regeln seiner Sprache kennen? Chomsky und andere Wissenschaftler, die dieser Kritik zustimmen, haben das Phänomen der Produktion sehr verschiedener Sätze als Stimulusarmut bezeichnet:

Das Kind bekommt meist nur einen kleinen, zufälligen und oft sogar verstümmelten oder schadhafte Ausschnitt aus seiner Muttersprache zu hören, keineswegs aber das volle Sortiment aller ihrer grammatischen Möglichkeiten mit wohlgebildeten Beispielen für jede einzelne Regel, wenigen für die leichten, vielen für die schweren. Trotzdem genügt ihm das Angebot (Zimmer 2008: 16).

Dieses Postulat wird mit der Theorie des Nativismus und der generativen Grammatik, wie Chomsky sie entwickelt hat, verbunden. In den nächsten drei Abschnitten werden die Spracherwerbtheorien vorgestellt, die im Hinblick auf den Passiverwerb von Bedeutung sind.

1.2.1. GENERATIVE GRAMMATIK

Die generative Grammatik ist ein Konzept des 20. Jahrhunderts, dessen bekanntester Vertreter Noam Chomsky ist. Sie gehört zu den Spracherwerbtheorien des Nativismus. Unter Nativismus wird eine Spracherwerbtheorie verstanden, die annimmt, dass die Sprache nicht von der Außenwelt an erworben wird, sondern, dass sie von innen herkommt und dass sie somit in wesentlichen Eigenschaften „angeboren“ ist (Zimmer 2008: 88-89). In dieser Auffassung wird Sprache vor allem als ein biologisches Phänomen betrachtet, das dem Menschen vorbehalten ist (Yang & al. 2017: 104). Die Sprachfähigkeit, auch als „Universalgrammatik“ bekannt, ist „auf eine genetische Veranlagung im menschlichen Erbgut zurückzuführen“ (Sabel 2022).

Am Anfang verfügt das Kind schon über die Grammatik, die als Universalgrammatik oder UG bekannt ist. Diese universale Grammatik ist für alle Sprachen dieselbe und enthält verschiedene Prinzipien und Parameter (P&P), die während des Lernens der Sprache aktiviert werden müssen. Die Prinzipien sind laut Wijnen & Verrips (1998: 225) für alle Sprachen gleich und müssen daher nicht erlernt werden. Sabel (2022: 12) definiert die Prinzipien als die „rekonstruierten grammatischen Prinzipien, derer sich der Mensch bedient, die für

Sprachfähigkeit konstitutiv sind und daher auch die Eigenschaften aller existierenden menschlichen Sprachen determinieren“. Im Gegensatz dazu sind die Parameter sprachspezifisch und müssen deswegen vom Kind der Sprache entsprechend gewählt werden. Alle Prinzipien und Parameter werden im Laufe der Zeit dem Kind zugänglich. Dieser Prozess wird als „Reifung“ bezeichnet, was bedeutet, dass in der generativen Grammatik „lernen“ und „Erwerb“ nicht vorhanden sind (Zimmer 2008: 18). Anhand der generativen Grammatik sollen folgende Ziele erreicht werden:

[T]o understand the compositional process that yields hierarchical structures in human language, the use of this process by language-users in production and comprehension, the acquisition of this process, and its neural implementation in the human brain (Yang & al. 2017: 105).

Die Prinzipien und Parameter sind ihrerseits Versuche, die Theorie der linguistischen Kompetenz (im Sinne des Wissens über die Grammatik) zu erklären (Wijnen & Verrips 1998: 224).

Sprache als biologisches Phänomen stützt sich in Chomskys Auffassung auf drei Merkmale: Die universale Grammatik, Erfahrung und Drittfaktoren (z.B. Hypothesenaufstellung und Datenanalyse) (Yang & al. 2017: 104). Das Konzept einer Universalgrammatik entsteht als Antwort auf die Frage des Inputs. Wijnen & Verrips (1998: 224) erwähnen zwei Feststellungen, die sich bezüglich des Inputs herausstellen. Einerseits ist es so, dass der Input, den das Kind von seiner Sprache bekommt, aus einer begrenzten Anzahl Sätze besteht. Die Sprachproduktion eines Erwachsenen ist allerdings viel breiter und besteht aus einer unbegrenzten Anzahl möglicher Sätze. Andererseits beinhaltet dieser Input auch grammatikalische Fehler, die das Kind nicht als solche wahrnehmen kann. Diese Feststellungen haben Chomsky dazu geführt zu denken, dass das Kind über angeborene Sprachkompetenzen verfügt. Eine Theorie wie die Universalgrammatik spielt eine besondere Rolle im Spracherwerb, denn sie soll eigentlich die Anzahl Hypothesen begrenzen, die ein Kind über seine Muttersprache aufstellt (Wijnen & Verrips 1998: 225). Kreativität liegt deshalb im Mittelpunkt der menschlichen Sprache. Der Mensch muss laut Chomsky über einen Spracherwerbsmechanismus verfügen, um kreativ sein zu können. Diese Spracherwerbsvorrichtung ist auch als LAD – Language Acquisition Device – bekannt. Durch dieses System kann das Kind die universellen Grundelemente der Sprache zugreifen (Moreau & Richelle 1981: 19). Zusammenfassend besteht die menschliche Sprache für Chomsky aus zwei wichtigen Prinzipien. Diese Prinzipien sind einerseits eine Konkatenation (Verkettung) und andererseits das Prinzip der Rekursivität (Kail 2015: 50). Unter dem ersten Prinzip versteht man, dass Sprache, obwohl sie eine begrenzte Anzahl grammatischer Elemente

enthält, eine unbegrenzte Anzahl neuer Sätze bilden kann. Dieses Prinzip deutet darauf hin, dass das Kind über ein „angeborenes Wissen“ verfügt, weil es dazu fähig ist, mehrere Sätze (d.h. Sätze, die eine andere „Verkettung“ aufweisen) zu verarbeiten (Sabel 2022: 15). Dies ist der Fall für Beispiele (1a-b), wo das Kind den Unterschied zwischen den Sätzen wahrnehmen kann.

(1) a. [Bevor er Maria gesehen hat], ist Hans gegangen.

b. [Er hat Maria gesehen], bevor Hans gegangen ist. (Beispiele aus Sabel 2022)

Das Prinzip der Rekursivität besteht darin, dass „ein und derselbe grammatische Prozess mehr als nur einmal – nämlich potenziellerweise unendlich oft angewendet werden kann“ (Sabel 2022: 26). Dies führt zu Nebenordnung in der Sprache. Nebensätze können z.B. in einem Satz unendlich hinzugefügt werden, z.B. *Peter glaubte, dass Hans der Studentin gesagt hat, dass der Professor meint, dass niemand denken soll, dass Jürgen behauptete, dass die Party morgen stattfindet, ohne ...* (Sabel 2022: 25).

In der generativen Grammatik wird zusammenfassend der Akzent vor allem auf den biologischen Charakter der Sprache gelegt. Die menschliche Sprache unterscheidet sich von anderen Sprachen (wie z.B. der Tiersprache) dadurch, dass sie Verkettung und Rekursivität aufweist. Sie besteht außerdem aus einem angeborenen Wissen, das sich bei dem Kind im Laufe der Jahre aktiviert. Es handelt sich bei der menschlichen Sprache um eine genetische Disposition.

1.2.2. KONSTRUKTIONSGRAMMATIK

Die Konstruktionsgrammatik (KxG abgekürzt) ist wie die generative Grammatik eine Spracherwerbtheorie des 20. Jahrhunderts und wird manchmal auch als eine „Familie von Theorien“ (Fischer & Stefanowitsch 2006: 3) betrachtet. In der Konstruktionsgrammatik besteht die Sprache aus Zeichen, die auch „Form-Bedeutungspaare“ (ebd.) genannt werden und die sich auf alle Ebenen ausdehnen. Alle Zeichen zusammen bilden die Konstruktionen, die im Mittelpunkt der Konstruktionsgrammatik stehen. Ziel der Konstruktionsgrammatik ist es eine Einheit zwischen den Lexemen und den morphosyntaktischen Formen aufzuzeigen (Jalenques 2017: 35). In den unterschiedlichen Theorien der Konstruktionsgrammatik wird angenommen, dass die Konstruktionsgrammatik sich nicht nur auf das Lexikon beschränkt, sondern, dass „Lexikon und Grammatik ein Kontinuum darstellen“ und dass das Inventar der Zeichen strukturiert ist (Fischer & Stefanowitsch 2006: 4-5). Weiter verfügt das Kind gemäß

der Konstruktionsgrammatik über kein „sprachspezifisches angeborenes Wissen“ und die Grammatik ist „nicht derivationell“ – im Gegensatz zur Generativen Grammatik (Fischer & Stefanowitsch 2006: 5). Da die Konstruktionsgrammatik nicht-modular ist, können Form und Bedeutung nicht getrennt analysiert werden und sind Form und Bedeutung auch nicht „in getrennten mentalen Modulen verortet“ (Fischer & Stefanowitsch 2006: 7). Die Annahme, dass Kinder in der Konstruktionsgrammatik über kein angeborenes Wissen verfügen, kann allerdings je nach Autor variieren. Kay (1997, zitiert nach Fischer & Stefanowitsch, 2006: 8) geht z.B. davon aus, dass das Kind über angeborenes sprachliches Wissen verfügt, das ihm ermöglicht, die linguistischen Konstruktionen aus den Daten zu erschließen.

Abbot-Smith & Behrens (2016: 996) behaupten, dass ein Kind, das eine neue Konstruktion lernt, diese Konstruktion schneller und mit weniger Mühe lernen wird, wenn es eine bzw. mehrere einfachere verwandte Konstruktion(en) schon beherrscht. Dieses Phänomen wird von den Autorinnen als „Transfer“ bezeichnet. Konstruktionen sind nicht ganz unabhängig voneinander und bilden eine Art „hierarchisches Netzwerk“¹ (Abbot-Smith & Behrens 2016: 998). Aus diesem Grund haben Abbot-Smith & Behrens (2016: 996) sich mit der Frage befasst, ob die Beziehung zu schon erlernten Aspekten den Erwerb neuer Konstruktionen beschleunigen oder behindern könnte. Im Fokus ihrer Studie stehen die Konstruktionen, die mit dem Erwerb des Zugangs- und des Vorgangspassiv verbunden sein könnten. Die Autorinnen versuchen die Frage zu beantworten, welches Passiv (das Vorgangs- oder das Zustandspassiv) zuerst erworben wird und ob dieser Erwerb aufgrund der verwandten Konstruktionen vorhersagbar und erklärbar ist. Für die französische Sprache hat Jalenques (2017: 48) aus seiner empirischen Studie geschlossen, dass das Passiv im Französischen nur in geringem Maße als eine Konstruktion betrachtet werden kann. Eine Analyse des Passivs im Französischen sollte sich demnach vielmehr auf die Kombination von semantischen Eigenschaften des Verbs *être* und des Partizips II stützen.

1.2.3. SEMANTIC BOOTSTRAPPING

Unter Bootstrapping versteht man die „Verwendung von schon vorhandenem Wissen zum Erwerb von neuem Wissen“ (Weissenborn 2000: 160). Diese Definition weist auf die Rolle von schon beherrschten Elementen einer Sprache hin, die sich beim Aneignen von neuen

¹ Es ist bei den Parametern auch so, dass sie ein hierarchisches Netzwerk bilden. Eine kritische Periode beschränkt die Zeit für den Spracherwerb. Bei dem Kind entfaltet sich die Sprache, wenn „zeitgleich die Aufnahme und Verarbeitung von sprachlichem Input“ möglich ist (Sabel 2022: 18). (Sabel 2022: 18). Die Parameter werden durch den Input aktiviert. Wenn das Kind gar keinen Input bekommt und die kritische Periode abgeschlossen ist, wird es die Sprache nur schwierig und begrenzt erwerben können.

Sprachkompetenzen von Vorteil erweisen könnten. Kail (2015: 53) definiert Bootstrapping als Aneignung eines Informationstypen, der dem Kind hilft, andere Organisationen der Linguistik, d.h. Semantik, Syntax, usw. zu erwerben. In der Theorie des *semantic bootstrapping* ist darum, genau wie in der Konstruktionsgrammatik, das schon erworbene Wissen von großer Bedeutung. Der Unterschied zwischen *semantic bootstrapping* und Konstruktionsgrammatik besteht darin, dass letztere sich mit ganzen Konstruktionen beschäftigt während eine Theorie wie das *semantic bootstrapping* den Akzent auf bestimmte Bestandteile, wie Phoneme, Morpheme, Wörter, usw. legt. Kirby (2010: 109) erkennt zwei Funktionen, die mithilfe des *semantic bootstrappings* erreicht werden. Einerseits hilft das *semantic bootstrapping* dem Kind beim Ordnen der Wörter in syntaktische Klassen. Andererseits dient das *semantic bootstrapping* ebenfalls zur Identifizierung der syntaktischen Funktion innerhalb eines Satzes. Wijnen & Verrips (1998: 266) deuten ebenfalls darauf hin, dass Kinder möglicherweise die semantischen Beziehungen benutzen, um die Struktur der Argumente vorherzusehen. Die Argumente sind die thematischen Rollen, die einem Satz zugeteilt werden. Auf die Rolle dieser thematischen Rollen wird in den nächsten Kapiteln näher eingegangen.

Zimmer (2008: 59) weist dennoch auf die Tatsache hin, dass das *semantic bootstrapping* sich irreführend auf das Kind auswirken kann. Kinder können nämlich durch die Semantik die Sätze falsch verstehen bzw. interpretieren:

Beim Verstehen fremder Äußerungen kümmert sich das Kind in der ersten Zeit des Spracherwerbs herzlich wenig um grammatische Bezüge. Es ist, als folgte es dem Leitsatz: Greif dir die Inhaltswörter heraus und mach dir daraus etwas, das für dich Sinn ergibt (Zimmer 2008: 59).

Wenn es in der Tat so ist, dass Kinder nur die Inhaltswörter berücksichtigen, dann ist die Schwierigkeit, Passivsätze zu verstehen, einfacher zu deuten. Ein Satz wie *Der Apfel wird vom Pferd gegessen* könnte vom Kind als *Der Apfel isst das Pferd* interpretiert werden oder als den aktiven Satz *Das Pferd isst den Apfel*. Die erste Interpretation hat bei Kindern jedoch nicht den Vorrang, denn das Kind interpretiert einen Satz gemäß seiner Plausibilität, wie es in den nächsten Kapiteln gezeigt wird. Eine Frage, die sich hier stellt, ist, ab welchem Moment das Kind versteht, dass es auf die grammatischen Bezüge achten muss, um einen Satz korrekt zu interpretieren.

In ihrer Studie über den Passiverwerb im Deutschen, untersucht Eisenbeiss (1993) den Zusammenhang zwischen dem Passiverwerb und den Hilfsverben *werden* und *sein*. Anhand zweier Ansätze, des Reifungsansatzes und des lexikalischen Ansatzes, versucht sie eine

Verbindung zwischen Passiverwerb und Hilfsverben herzustellen. Der erste Ansatz, Reifung, gehört zur generativen Grammatik während der zweite, der lexikalische Ansatz, auf dem Lexikon und somit auf der Semantik der Wörter beruht. Der lexikalische Ansatz, der u.a. von Pinker & al. (1987, zitiert nach Eisenbeiss, 1993) und Fritzenschaft (1991, zitiert nach Eisenbeiss, 1993) vertreten wird, dient dazu zu prüfen, inwiefern Vorkenntnisse für den Erwerb weiterer Elemente nötig sind. Um den Passiverwerb mittels des lexikalischen Ansatzes zu untersuchen, vergleicht Eisenbeiss (1993) den Unterschied zwischen *sein* und *werden* in Passivsätzen mit der Entwicklung dieser Verben in Kopulakonstruktionen. Ihre Ergebnisse haben gezeigt, dass nur Kinder, die *sein* und *werden* als Kopula unterscheiden können, imstande sind, das adjektivische Passiv korrekt zu interpretieren (Eisenbeiss 1993: 240).

(2) Das Haus ist zerstört.

Beispiel (2) stellt ein adjektivisches Passiv dar. Da das Agens nicht ausgedrückt wird, kann das Passiv hier als ein Zustand interpretiert werden und kann vom Kind somit gar nicht als Passiv wahrgenommen werden. Die richtige Interpretation vom Beispiel () durch ein Kind wird erst möglich, ab dem Moment, wo das Kind zwischen *sein* und *werden* als Kopula unterscheidet.

1.3. SPRACHENTWICKLUNG BIS ZUM PASSIVERWERB

Bevor das Kind das Passiv erwirbt, das einen der letzten Schritte des Spracherwerbs darstellt, muss es seine Muttersprache schon gut beherrschen. Das Passiv gehört zu den von Kindern letzten erworbenen Konstruktionen. Von daher ist es notwendig, dass das Kind schon über gute syntaktische Kenntnisse verfügt. Zunächst muss das Kind die Phonologie, die Morpheme und das Lexikon seiner Sprache erwerben. Gleich zu Beginn fängt das Kind an, mit seiner Sprache zu experimentieren. In seinem ersten Lebensjahr produziert das Kind allerlei Laute. Mit 0;4 ändern sich die Laute, weil der Kehlkopf sich tiefer in die Kehle senkt (Becker & Ud Deen 2020). Kurz danach kombiniert das Kind Laute miteinander. Die Laute, die kombiniert werden, sind oft ein Vokal (V) mit einem oder mit zwei Konsonanten (C) (ebd.). Dies führt dazu, dass das Kind CV-Kombinationen erzeugt, wie *ba*, *ma*, usw. Fast immer, wenn ein Kind eine Kombination von Vokal und Konsonant produziert, steht der Konsonant vor dem Vokal (ebd.). Die CV-Kombination ist aber auch die Kombination, die in der Erwachsenensprache am häufigsten auftritt. Laut Guasti (2016) bildet das Kind seine phonologische Repräsentation anhand der Vokale. Die Vokale sind als Kern der Silbe zu verstehen:

[I]nfants build a representation in terms of vowels, the highly salient nuclei of syllables that carry acoustic information of length, intensity, and pitch. It is thus very likely that the syllable or the vocalic nucleus is the universal unit of representation, in the initial stages of language development, [...] (ebd.)

Deshalb enthalten alle Laute, die produziert werden, mindestens einen Vokal. Nachdem das Kind CV-Laute produzieren kann, fängt es an, diese Laute zu duplizieren, wodurch CVCV-Kombinationen wie *ma-ma* und *pa-pa* entstehen können. Diese „Lautverdoppelungen“ werden ab dem achten Monat produziert. Das Geplapper des Kindes scheint auch zu zeigen, dass das Kind sich seiner Sprache bewusst ist. Obwohl es in seinem ersten Lebensjahr auch Laute produzieren kann, die nicht zu seiner Muttersprache gehören, verliert es allmählich diese Fähigkeit. Becker & Ud Deen (2020) erwähnen eine Studie von de Boysson-Bardies, Sagart & Durand (1984) in der die Forscher imstande waren, die Muttersprache des Kindes mit 0;8 aufgrund seines Geplappers zu erkennen. Umgekehrt sind Babys auch dazu fähig, ihre Muttersprache von einer Fremdsprache zu unterscheiden, und sogar zwischen unterschiedlichen Fremdsprachen zu unterscheiden (Guasti 2016). Um die Sprachen voneinander unterscheiden zu können, orientieren sich die Kinder an dem Rhythmus der Sprache. Auf diese Hypothese wird als *Rhythm-Based Language Hypothese* (RBLH) verwiesen. Guasti (2016) zitiert die drei Sprachgruppen, die aufgrund des Rhythmus entstehen. Das sind (1) die *stress-timed* Sprachen, (2) die *syllable-timed* Sprachen und (3) die *mora-timed* Sprachen. Zur ersten Gruppe gehören Sprachen wie Englisch, Niederländisch und Deutsch, zur zweiten Sprachen wie Französisch und Italienisch und zur dritten Sprachen wie Japanisch. Die drei Sprachen, die in dieser Arbeit verglichen werden, gehören hinsichtlich des Rhythmus auch zu anderen Gruppen. Niederländisch und Deutsch zeigen wieder eine Ähnlichkeit, während Französisch unterschiedlich ist. Die RBLH wurde getestet und die Ergebnisse haben gezeigt, dass Kinder Sprachen unterscheiden können, die aus zwei unterschiedlichen Gruppen stammen, z.B. Englisch und Französisch, aber sie können nicht unterscheiden zwischen zwei Fremdsprachen, die aus derselben Gruppe stammen, z.B. Englisch und Niederländisch (ebd.).

Nachdem das Kind angefangen hat, die Laute seiner Sprache zu produzieren, kann es sie zu Wörtern zusammensetzen und diese Wörter dann mit anderen Wörtern kombinieren. Die einzelnen Wörter, die in einer ersten Phase produziert werden, nennt Zimmer (2008: 43) die „Holophrasen“. Er betont aber auch, dass die einzelnen Wörter für das Kind jedoch mehr bedeuten können als nur ein Wort, d.h., dass das Wort einen ganzen Satz ergänzen kann. So kann das Wort *Hund* z.B. bedeuten, dass das Kind Angst vor dem Hund hat oder dass es den Hund streicheln möchte. Die ersten Wörter werden gegen Ende des ersten Lebensjahres

produziert (Guasti 2016). Die Zweiwort-Äußerungen, die danach produziert werden, sind oft Subjekt mit Prädikat, Prädikat mit Objekt, Subjekt mit Lokativ oder Adjektiv mit Substantiv (Zimmer 2008: 45). Die Frage, die sich stellt, ist, ob diese Zweiwort-Äußerungen schon syntaktisch sind, oder noch nicht. Für den Forscher Lois Bloom sind sie noch nicht syntaktisch, weil das eine Wort nur als Beziehung zum anderen gedeutet werden muss (Zimmer 2008: 46). Fest steht aber, dass die ersten Wörter keine Funktionswörter, sondern Inhaltswörter sind. Darum werden die ersten Sätze manchmal auch als „telegrafische Rede“ angedeutet (Zimmer 2008: 48). In dieser telegrafischen Rede werden die Funktionswörter² oft weggelassen. Es gab mehrere Erklärungen für das Fehlen der Funktionswörter, wie (1) die Tatsache, dass sie durch ihre Länge weniger wahrnehmbar sind und (2) die Tatsache, dass das Kind syntaktisch noch nicht die Artikel und das Tempus beherrscht (Weissenborn 2000: 151). Diese beiden Annahmen haben sich dennoch als falsch erwiesen, weil einerseits feststeht, dass Kinder mit 0;7 Funktionswörter schon wahrnehmen können und weil Kinder mit 1;5 andererseits schon Wissen über Definitheit der Artikel besitzen (ebd.). Kinder sind also schon sensibel für Funktionswörter, obwohl sie sie noch nicht immer benutzen.

Wenn das Kind die ersten Wörter lernt, muss es auch die Bedeutung der Wörter – die Semantik – kennen. Dieser Bereich gehört zum Lexikonerwerb. Diese Aufgabe kann für das Kind schwierig sein, weil die Bedeutung des Wortes manchmal vom Kontext oder vom Weltwissen abhängt. Eine Hypothese für den Lexikonerwerb ist die *fast mapping procedure*. Darunter versteht Guasti (2016), dass das Kind die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext schließen kann, wenn der Kontext sehr informativ ist. Dies gilt allerdings nicht für alle Wörter. Manchmal ist es auch möglich, dass eine Handlung auf unterschiedliche Weisen interpretiert wird. Guasti (2016) gibt ein Beispiel mit den Verben *to give* (*geben*) und *to receive* (*bekommen*):

(3) a. John gives a book to Mary.

b. Mary receives a book from John.

Der Perspektivwechsel ist für eine ganze Reihe von Verben möglich. Das Kind muss also verstehen, dass die Verben auf dieselbe Handlung hindeuten, allerdings aus einer anderen Perspektive. Nomina beziehen sich außerdem auch oft auf ein Konzept oder eine Kategorie und nicht nur auf ein bestimmtes Objekt. Guasti (2016) illustriert dies anhand des Beispiels

² Die Funktionswörter weisen – im Gegensatz zu den Inhaltswörtern – auf kein Konzept hin. Es handelt sich um Wörter wie Hilfsverben, Artikel, Konjunktionen, usw., die nur eine grammatische aber keine lexikalische Information besitzen (vgl. Weissenborn 2000: 151).

Apfel. Das Wort *Apfel* verweist nicht nur auf einen Apfel, den das Kind auf einem Bild sehen kann, sondern auf alle Äpfel. Wie kann das Kind dann das Nomen *Apfel* auf andere Äpfel übertragen? Um diese Frage zu beantworten, verweist Guasti (2016) auf eine Studie von Preissler & Carey (2004), die besagt, dass Kinder mit 18 Monaten imstande sind, zu verstehen, dass das Wort, das ein Bild beschreibt, auf das Objekt im Allgemeinen übertragen werden kann. Es kann aber auch passieren, dass das Kind die Grenzen eines Begriffs noch nicht erkannt hat. Zimmer (2008: 49) gibt als Beispiel das Wort *Wauwau*, das beim Kind entweder für andere Tiere als den Hund benutzt wird, oder bei nur einer Art von Hund. Im ersten Fall spricht man von Überdehnung, im zweiten von Unterdehnung. Guasti (2016) nimmt Bezug auf Clark (1993), die Überdehnung als Lösung für ein unbekanntes Wort oder ein Wort erklärt, das dem Kind nicht mehr einfällt. Ein weiteres Element, das beim Erwerb von Nomina eine Rolle spielt, ist die Qualität – und in geringerem Maß auch die Quantität – des Inputs. Um dies zu erläutern, verweist Guasti (2016) auf Hoff & Naigles (2002), die gezeigt haben, dass es wichtig ist, in den ersten Jahren syntaktisch komplexe und abwechslungsreiche Strukturen zu hören. Dies hilft dem Kind, die Bedeutung der Wörter festzulegen.

Für den Erwerb von Verben können Kinder sich auch auf syntaktische Informationen des Satzes stützen. Das größte Problem beim Erwerb von Verben wird auch das *mapping problem* (Becker & Ud Deen 2020) genannt; Kinder können die Bedeutung des Wortes nicht festlegen, wenn für dieselbe Handlung mehrere Beschreibungen aus anderen Perspektiven möglich sind. Weiterhin beschreiben manche Verben keine sichtbare Handlung (ebd.). Das ist der Fall für u.a. Wahrnehmungs- und Gefühlsverben wie *fühlen*, *lieben*, *denken*, usw. Diese Probleme für den Erwerb von Verben führen dazu, dass letztere semantisch schwieriger zu erwerben sind als Nomina. Als Hilfsmittel lehnen sich Kinder an das *syntactic bootstrapping* an. Jedes Verb wird mit einer bestimmten Anzahl Argumente verbunden. Ein Argument ist „a noun phrase or prepositional phrase that is required by the verb in order for the sentence to be well formed; an argument can be a subject, a direct object, or an indirect object“ (ebd., Kap. 5). Aus der Anzahl Argumente, die mit dem Verb verknüpft sind, kann das Kind unterschiedliche Kategorien identifizieren. Damit kann das Kind dann die Bedeutung des Verbes leichter bestimmen.

Zeitgleich zum Lexikonerwerb fängt das Kind auch an, Wörter zu kombinieren und kurze Sätze zu produzieren. Um diese Sätze produzieren zu können, muss das Kind auch die Flexionsmorphologie seiner Sprache erwerben (Weissenborn 2000: 142-143). Letztere bezieht

sich auf die Flexion von Verben, Adjektiven und Substantiven. Weissenborn (2000: 143-144) betont, dass der Morphologie- und Syntaxerwerb bis zum 2;6 oder 3. Lebensjahr geschieht und dass sprachgebundene Regeln sehr früh erworben werden. Becker & Ud Deen (2020) situieren dagegen den Erwerb von Verbflexion vor 4;0 Jahren, obwohl Schwankungen möglich sind, vor allem bei Sonderfällen. Die drei Typen von „Fehlern“, die Kinder machen, sind *omission*, *commission* und *overregularization* (Becker & Ud Deen 2020). Unter *omission* versteht man die Fälle, in denen das Kind keine Flexion benutzt. *Commission* weist auf das Gegenteil hin: Kinder benutzen eine falsche Flexion. Bei *overregularization* wenden Kinder die richtige Morphologie an, aber das Verb ist ein Sonderfall.

Auf Grundlage einer sprachvergleichenden Perspektive hat Guasti (2016) bemerkt, dass Kinder, die Französisch, Deutsch, Niederländisch und Dänisch sprechen, zunächst vor allem unflektierte Formen von Verben benutzen. Ein paar flektierte Formen kommen jedoch auch vor. Da die flektierten und unflektierten Formen normalerweise an andere Stellen gerückt werden können, stellt Guasti (2016) sich die Frage, ob Kinder einen Unterschied zwischen flektierten und unflektierten Formen machen. Um dies zu analysieren, hat sie mit der Negation gearbeitet. In den vier Sprachen wird die Negation hinter das flektierte Verb gestellt, aber vor dem unflektierten Verb. Eine Ausnahme bilden die Verbend-Sätze, in denen die Negation vor das flektierte Verb gestellt wird. Die Ergebnisse für alle Sprachen zeigen, dass das Kind schon die Abfolgen $V_{\text{fin}} - \text{Neg}$ und $\text{Neg} - V_{\text{inf}}$ beherrscht, was bedeutet, dass es ebenfalls zwischen konjugierten Verben und Infinitiven unterscheiden kann. Bloom & al. (1980) haben in einer Studie mit vier englischsprachigen Kindern versucht, herauszufinden, wie das Kind die Flexionsmorphologie der Verben erwirbt. Um dies zu prüfen, haben sie die spontane Sprache der Kinder analysiert und geprüft, ob manche Flexionen mit bestimmten Typen von Verben auftreten. Die Ergebnisse von Bloom & al. (1980: 404-405) haben gezeigt, dass die Verbkategorie (z.B. Tätigkeitsverben, Zustandsverben, usw.) eine wichtige Rolle für den Erwerb von Flexionsmorphologie spielt. Kinder achten aber auch darauf, welches Element als Subjekt fokussiert wird (z.B. Agens, Patiens, usw.), um die Endung für das Verb zu wählen. Der Aspekt³ ist jedoch auch von Belang für die Wahl der Morphologie. Der lexikalische Aspekt von Verben unterteilt sich in unterschiedliche Kategorien, wie z.B. (1)

³ Der Aspekt deutet in der Linguistik – genauso wie das Tempus – auf eine zeitliche Dimension hin. Der Unterschied zwischen Aspekt und Tempus liegt in der Tatsache, dass der Aspekt auf die „zeitliche Kontur“ eines Ereignisses hinweist, d.h., ob das Ereignis z.B. nur im Moment situiert wird (z.B. *springen*) oder sich auf eine längere Zeit erstreckt (z.B. *essen*). (vgl. Bloom & al. 1980: 405) Das Tempus verweist dagegen auf die Zeitspanne zwischen der Handlung und dem Moment, wo diese Handlung erwähnt wird. (vgl. Bloom & al. 1980: 405) Man kann somit über etwas sprechen, dass schon passiert ist oder noch nicht.

durative (z.B. *singen, schreiben*) vs. perfektive (z.B. *finden*) Verben, (2) kompletive (z.B. *werfen*) vs. nicht-kompletive (z.B. *singen*) Verben und (3) Zustands- (z.B. *sein, wissen*) vs. Tätigkeitsverben (z.B. *essen, schlafen*). Bloom & al. (1980: 406) geben die Ergebnisse einer Studie von Bronckart & Sinclair (1973) mit französischsprachigen Kindern wieder und zeigen, dass Kinder, die eine Handlung nach deren Geschehen beschreiben müssen, unterschiedliche Tempora dem Verb entsprechend benutzen. Dies zeigt, dass Kinder bei der Entwicklung von Morphologie als Erstes den Aspekt berücksichtigen und dann das Tempus. Es bleibt laut Bronckart & Sinclair (1973, zitiert nach Bloom & al., 1980) ungefähr bis zum 6. Lebensjahr so. Jedoch stellen Bloom & al (1980: 406) diese Behauptung in Frage, denn Kinder warten nicht bis zum 6. Lebensjahr, um das Tempus zu lernen. Sie unterscheiden in der Tat zwischen Verben mit anderen Aspekten, wie z.B. Zustandsverben, die nach Tätigkeitsverben erworben werden. Auf die Frage, wie das Kind die Flexionen lernt, antworten Bloom & al (1980: 408), dass es nur eine Endung für jedes Verb kennt. Dies scheint für die Forscher darauf hinzuweisen, dass das Kind, bevor es die Flexionen tatsächlich erworben hat, die flektierten Formen als getrennte Items lernt. Es erscheinen unterschiedliche Flexionsmorpheme zeitgleich, was Bloom & al. (1980: 409) dazu führt, die Hypothese zu formulieren, dass Kinder eine grammatische Regel für den Erwerb von Flexionsmorphologie besitzen⁴. Außerdem bemerken die Forscher, dass die Kinder die Flexionsmorpheme nicht in derselben Reihenfolge erwerben, obwohl sie die Morpheme in Gruppen erwerben, die Allomorphe sind. Es gibt also eine systematische Operation in dem Lernen von Morphemen.

Aus den hier besprochenen Studien geht hervor, dass die Semantik für den Erwerb eine wichtige Rolle spielt. Die Semantik hilft dem Kind beim Erlernen der Flexionen (cf. Verbkategorie), aber auch beim Verstehen und bei der Interpretation eines Satzes. Das Kind stützt sich auf sein Weltwissen, um einen Satz zu interpretieren. Die Semantik kann also nicht vom Syntaxerwerb getrennt werden. Wie die lexikalische Semantik mit Syntax- bzw. Passiverwerb verbunden ist, wird auch im Zentrum dieser Arbeit stehen. Andere Indizien, die zum Passiverwerb führen, werden auch berücksichtigt.

⁴ Was Bloom & al. (1980: 409) dazu geführt hat, zu vermuten, dass Kinder eine grammatische Regel für den Erwerb von Flexionsmorphologie besitzen ist, dass das Kind gleichzeitig unterschiedliche Flexionen anfängt zu benutzen. Dies würde heißen, dass das Kind eine allgemeine Regel für die Flexionen gelernt hat, dass es aber unterschiedliche Flexionen dem Verb entsprechend benutzt.

1.4. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Diese Arbeit zielt auf einen Vergleich des Passiverwerbs zwischen drei typologisch unterschiedlichen Sprachen (Deutsch, Niederländisch und Französisch) hin. Um einen neuen Einblick in die Erwerbsprozesse des Passiverwerbs zu gewinnen, werden die drei Sprachen kontrastiert und es wird nach Ähnlichkeiten und Unterschieden gesucht. Es wird nämlich versucht, die Frage zu beantworten, inwiefern grammatikspezifische Merkmale den Passiverwerb beeinflussen können und ob es universelle Merkmale beim Passiverwerb gibt. Eine Antwort auf diese Frage könnte bei der Entwicklung einer neuen Lernmethode helfen. In einer sprachvergleichenden Studie über Passiverwerb gehen Armon-Lotem & al (2016: 33) davon aus, dass, wenn es Variationen im Passiverwerb zwischen den Sprachen gibt, der verspätete Erwerb nicht nur auf grammatische Beschränkungen zurückzuführen sei, sondern eher auf bestimmte morphologische und syntaktische Eigenschaften der Sprache. Diese Eigenschaften sind laut den Autoren z.B. (1) die Freiheit der Abfolge der Wörter bzw. Phrasen und (2) die Einzigartigkeit der Passivmerkmale. In Sprachen in denen die Konstituentenabfolge freier ist (add (1)) und das interne Argument vor das Verb gestellt werden kann, könnte somit das Passiv früher erworben werden. Das Passiv kann außerdem entweder durch ein Hilfsverb gebildet werden, oder durch eine besondere Suffixmarkierung (add (2)). Da das Hilfsverb auch für die Bildung des Perfekts benutzt wird, könnte das Passiv in Sprachen mit einem Suffix schneller erworben werden. Wenn in einer Sprache jedoch ein Hilfsverb besteht, das nur für das Passiv zuständig ist, und nicht für das Perfekt, könnte das Passiv in dieser Sprache auch früher erworben werden. Auf die typischen Merkmale des Passiverwerbs wird in dieser Arbeit anhand der deutschen, der niederländischen und der französischen Sprache näher eingegangen werden.

Was die Typologie der drei hier betrachteten Sprachen betrifft, zeigen sie auffallende Unterschiede. Schon was die Zugehörigkeit zu einer Sprachfamilie angeht, teilen sich die Sprachen in zwei Gruppe. Während das Deutsche und das Niederländische zur germanischen Sprachfamilie gehören, ist das Französische eine romanische Sprache. Auch die germanischen Sprachen zeigen dennoch unterschiedliche sprachspezifische Merkmale. Im Deutschen gibt es z.B. die Deklinationen, die eine größere Freiheit für die Wortstellung ermöglichen. Dieses Phänomen der Freiheit der Wortstellung wird Scrambling genannt. Das Niederländische dagegen hat keine Deklinationen und die Freiheit der Wortstellung ist geringer, obwohl schon größer als die des Französischen. Daneben ist die typische Satzgliedabfolge ebenfalls anders. Während das Französische eine SVO-Struktur hat, ist die SOV-Struktur am meisten verbreitet

für das Deutsche und das Niederländische. Die SVO-Struktur wie im Französischen ist in diesen beiden Sprachen fast ausschließlich in Hauptsätzen zu finden. Diese Feststellung führt zu einer ersten Hypothese:

Hyp. 1: Angesichts der Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie, zeigt der Passiverwerb im Deutschen und Niederländischen einen ähnlichen Verlauf.

Bezüglich der Passivbildung gibt es im Deutschen und Niederländischen mehr Möglichkeiten, da einige intransitive Verben (unergative Verben) auch ein Passiv bilden, das unpersönliches Passiv genannt wird. Im Französischen sind einige intransitive Verben auch unter der Form eines PEI (*passif essentiellement impersonnel*) passivierbar, aber diese Form wird sehr selten und vor allem in einem gehobenen Stil benutzt. Ein deutschsprachiges oder niederländischsprachiges Kind bekommt daher wahrscheinlich mehr Passivsätze im Input zu hören. Dies ist der Grund für die zweite Hypothese:

Hyp. 2: Deutschsprachige und niederländischsprachige Kinder erwerben das Passiv früher als französischsprachige Kinder.

Obwohl der Input nicht der einzige Trigger (bzw. Auslöser) des Passiverwerbs sein muss, spielt er dennoch eine gewisse Rolle. Wenn Kinder mehr Passivsätze im Input mitbekommen, werden sie das Passiv wahrscheinlich auch früher erwerben. Guasti (2016) widerlegt bzw. nuanciert diese Annahme anhand des Beispiels der Sesotho-Sprache, die eine SVO-Sprache ist. Demuth (1989, zitiert nach Guasti, 2016) hatte sich mit dem Passiverwerb von Kindern in der Sesotho-Sprache beschäftigt. In dieser Sprache benutzen Kinder das Passiv mehr und früher. Demuth (1989, zitiert nach Guasti, 2016) ging davon aus, dass die höhere Anzahl an Passivsätzen einem größeren Input zuzuordnen sei. Guasti (2016) behauptet eher, dass Kinder, die Sesotho sprechen, mehr pragmatische Gelegenheiten haben, Passivsätze zu benutzen. Im Deutschen und Niederländischen wird das Passiv öfters als im Französischen benutzt. Es könnte deshalb sein, dass die Kinder in den ersten beiden Sprachen mehr pragmatische Gelegenheiten zur Passivproduktion haben und dass sie das Passiv darum auch früher erwerben werden.

Ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf den Passiverwerb von Bedeutung ist, ist die Art von Passivsätzen, die das Kind am frühesten erwirbt. Wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll, unterteilen sich Passivsätze in unterschiedliche Kategorien. Viele Forscher haben gezeigt, dass kurze Passivsätze (ohne *by-PP*) im Englischen vor langen Passivsätzen (mit

einer *by-PP*) erworben werden (vgl. u.a. Guasti 2016, Ud Deen 2011, Becker & Ud Deen 2020). Kurze Passivsätze werden auch als adjektivische Passivsätze betrachtet, die eine statische Interpretation haben, wie im Beispiel (4).

(4) a. Die Tür ist geschlossen.

Beispiel (4) zeigt, dass die Handlung abgeschlossen ist und das Partizip II vom Kind als prädikatives Adjektiv interpretiert werden kann. Angesichts der Tatsache, dass kurze Passivsätze häufiger im Input vorkommen als lange Passivsätze (vgl. z.B. Cornelis 1996) (wie z.B. *die Tür wir von Hans geschlossen*, vgl. hierzu die Diskussion im nächsten Kapitel) und dass sie als prädikative Adjektive interpretiert werden, die auf einen Zustand verweisen, lässt sich folgende Hypothese formulieren:

Hyp. 3: Kurze Passivsätze mit einer adjektivischen Interpretation werden im Deutschen, Niederländischen und Französischen früher als lange Passivsätze erworben.

2. PASSIVKONSTRUKTIONEN UND PASSIVBILDUNG

Bevor in den nächsten Kapiteln auf den Passiverwerb eingegangen wird, wird zunächst in diesem Teil der Arbeit ein Überblick über die Passivbildung und die Passivkonstruktionen gegeben. In den drei analysierten Sprachen dieser Arbeit bestehen neben der allgemein bekannten Passivkonstruktion (in der das Objekt des Verbes als topikalisiertes Element in den Vordergrund gerückt wird) andere Konstruktionen, die auch als Passiv betrachtet werden oder als Passiv umstritten sind. Mit dem Ziel, jede Verwirrung zu vermeiden, wird hier nur auf die Konstruktionen geachtet, die sich an diese Definition des Passivs halten:

Passives essentially take the typical, canonical order of arguments of a verb [...] and turn them around so that the patient of the verb becomes the subject (Becker & Ud Deen 2020).

Diese Definition setzt also voraus, dass die grammatischen Funktionen sich im Satz ändern. Diese Einschränkung ermöglicht einen passenderen Vergleich mit Konstruktionen, die grammatisch ähnlich gebildet werden. In diesem zweiten Kapitel werden also die unterschiedlichen Passivkonstruktionen der drei Sprachen vorgestellt. Zugleich wird der Unterschied zwischen diesen Konstruktionen gezeigt und die Funktion der unterschiedlichen Passivbildungen wird erläutert. Bevor die Passivbildungen in den drei Sprachen präsentiert werden, werden auch die Arten von Passivsätzen, die den drei Sprachen gemeinsam sind, vorgestellt.

2.1. ARTEN VON PASSIVSÄTZEN

In den drei analysierten Sprachen unterteilen sich die Passivsätze in verschiedene Arten von Sätzen. Vier Subkategorien von Passivsätzen (adjektivisch/verbal, lang/kurz, umkehrbar/nicht-umkehrbar und aktiv/nicht-aktiv) sind dieselben in den drei Sprachen und werden hier besprochen. Für den Erwerb der Passivsätze spielen diese Kategorien eine wichtige Rolle, da sie dem Kind entweder helfen oder sie ihm den Erwerb erschweren können. Diese Schwierigkeiten werden in den nächsten Kapiteln näher thematisiert. Die nächsten vier Abschnitte widmen sich detaillierter allen unterschiedlichen Kategorien von Passivsätzen.

2.1.1. ADJEKTIVISCHES UND VERBALES PASSIV

Eine erste Unterscheidung bei der Analyse von Passivsätzen ist die zwischen adjektivischem und verbalem Passiv. Das Beispiel (5) kann entweder als verbales oder als adjektivisches Passiv interpretiert werden:

(5) Das Fenster ist geöffnet.

Auch im Französischen und im Niederländischen entsteht mit diesem Satz eine Zweideutigkeit für die Interpretation, und zwar dass (i) das Fenster sich entweder in einem offenen Zustand befindet oder (ii) dass das Fenster von jemandem geöffnet worden ist. Die Interpretation (i) wird adjektivisches Passiv genannt und die Interpretation (ii) verbales Passiv. Wenn das Subjekt des Passivsatzes in einer Präpositionalphrase angegeben wird, löscht sich diese Zweideutigkeit und es handelt sich um ein verbales Passiv (Guasti 2002: 248). Auf den Unterschied zwischen Passivsätzen ohne und mit Präpositionalphrase wird im nächsten Teil zurückgekommen, denn die Präpositionalphrase bestimmt auch, ob der Passivsatz kurz oder lang ist. Deswegen ist es möglich zu folgern, dass lange Passivsätze immer verbale Passive sind, während kurze Passivsätze adjektivisch oder verbal sein können.

Im Deutschen und im Niederländischen sind auch die Hilfsverben von Bedeutung, um adjektivische und verbale Passive trennen zu können. Wenn das Hilfsverb *werden/worden* gewählt wird, bezeichnet dies, dass das Verb als ein Vorgang verstanden werden muss, während das Hilfsverb *sein/zijn* entweder auf ein verbales oder ein adjektivisches Passiv verweist. Im Französischen gibt es ein einziges Hilfsverb, *être*, und kurze Passivsätze könnten somit schneller als ein Zustand verstanden werden und als adjektivisches Passiv betrachtet werden.

Horgan (1978, zitiert nach Ud Deen, 2011: 162) erklärt, dass Kinder das Passiv zunächst als einen Zustand interpretieren und nicht als einen Vorgang. Christensen (1991: 162) kommt zur selben Schlussfolgerung und bemerkt, dass Kinder Passivsätze ohne Präpositionalphrase wahrscheinlich gar nicht als Passiv interpretieren.

2.1.2. LANGE UND KURZE PASSIVSÄTZE

Lange Passivsätze sind diejenigen, die die optionale „by-phrase“ (Ud Deen 2011: 162) ausdrücken. In diesen Sätzen wird das Subjekt des Aktivsatzes anhand einer Präpositionalphrase ausgedrückt:

(6) Das Buch wird (von dem Jungen) gekauft.

Het boek wordt (door de jongen) gekocht.

Le livre est acheté (par le garçon).

Ohne den präpositionalen Satzteil sind diese Passivsätze auch grammatisch. Der präpositionale Satzteil zieht den Trennungsstrich zwischen dem adjektivischen und dem verbalen Passiv. Wenn der präpositionale Satzteil ausgedrückt wird, handelt es sich zweifellos um ein verbales Passiv (Guasti 2002: 248). Was den Gebrauch von langen und kurzen Passivsätzen betrifft, ziehen Kinder die kurzen Passivsätze vor. Ud Deen (2011: 162) verweist auf eine Studie von Horgan aus dem Jahr 1978, wo der Autor davon ausgeht, dass Kinder Passivsätze zunächst als adjektivisch deuten. In der Sprache von Erwachsenen werden jedoch auch kurze Passivsätze bevorzugt. Cornelis (1996) schließt aus unterschiedlichen Korpusen, dass lange Passivsätze in der englischen Sprache nur etwa 20% darstellen und lange Passivsätze mit *door* im Niederländischen 13% darstellen.

2.1.3. UMKEHRBARE UND NICHT-UMKEHRBARE PASSIVSÄTZE

Unter umkehrbarem Passiv werden Passivsätze verstanden, in welchen das Subjekt und das Objekt des Satzes umgekehrt werden können.

(7) Das Buch wird vom Jungen gekauft. → *Der Junge wird vom Buch gekauft.

(8) Der Mann wird vom Mädchen gesehen. → Das Mädchen wird vom Mann gesehen.

Das erste Beispiel (7) zeigt, dass das Subjekt und das Objekt nicht umkehrbar sind, wenn der Satz eine realistische Bedeutung behalten soll. Im Vergleich dazu können das Subjekt und das Objekt im Beispiel (8) umgekehrt werden, ohne einen unrealistischen Satz zu bilden. Umkehrbare Passivsätze stellen ein größeres Hindernis für Kinder dar, da sie sich bei der Interpretation nicht mehr allein auf die Bedeutung der Wörter im Satz stützen können (Becker & Ud Deen 2020). Die Semantik spielt in Bezug auf das Verständnis und die Interpretation der Passivsätze durchaus eine wichtige Rolle.

2.1.4. AKTIVE UND NICHT-AKTIVE PASSIVSÄTZE

Der Unterschied zwischen aktiven und nicht-aktiven Passivsätzen ist ebenfalls in der Semantik des Verbes zu suchen. In aktiven Passivsätzen steht ein Verb, das eine Handlung beschreibt, z.B. *werfen*:

(9) Der Ball wird geworfen.

De bal wordt geworpen.

La balle est lancée.

Nicht-aktive Passivsätze enthalten dagegen ein Verb, das keine Handlung aufweist. Das ist der Fall u.a. für Verben, die ein Gefühl ausdrücken oder für Wahrnehmungsverben, wie *sehen* z.B.:

(10) Der Vogel wird vom Mädchen gesehen.

De vogel wordt door het meisje gezien.

L'oiseau est vu par la fille.

Viele Studien haben gezeigt, dass Verben die eine Handlung ausdrücken für Kinder einfacher sind. Ud Deen (2011: 161) greift auf eine Studie von Maratsos & al. aus dem Jahr 1985 zurück, in denen das Verständnis und die Produktion von aktiven und nicht-aktiven Passivsätzen bei Kindern geprüft wurde. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Kinder viel besser mit aktiven Passivsätzen arbeiten können und dass Kinder bis zu ihren 9. Lebensjahr Probleme mit nicht-aktiven Passivsätzen haben. Für die Kinder seien also nicht-umkehrbare, aktive Passivsätze am einfachsten (Becker & Ud Deen 2020). Diese Studie wirft also die Frage auf, inwiefern die Semantik des Verbes eine Rolle beim Erwerb des Passivs im Deutschen, Niederländischen und Französischen spielen kann und ob es Unterschiede zwischen den Sprachen gibt.

2.2. PASSIVBILDUNG IN DEN DREI SPRACHEN

Im Hinblick auf die Passivbildung zeigt jede Sprache Gemeinsamkeiten mit den anderen, aber zugleich sind aber auch andere Merkmale bzw. Konstruktionen zu finden. Wahrscheinlich weisen das Deutsche und das Niederländische aufgrund ihrer Typologie und der Zugehörigkeit zur germanischen Sprachfamilie große Ähnlichkeiten hinsichtlich der Passivbildung auf (vgl. Abschnitt 1.4, Hyp. 1). Diese Ähnlichkeiten könnten für den Erwerb wichtig sein. Es wäre in der Tat anzunehmen, dass deutsche und niederländische Kinder denselben Erwerbsprozess durchlaufen. Die nächsten drei Abschnitte legen die grundsätzlichen Merkmale des Passivs in den drei Sprachen dar und versuchen zugleich, auf die wichtigsten Unterschiede und Ähnlichkeiten einzugehen.

2.2.1. DEUTSCH

Im Deutschen bestehen verschiedene Konstruktion, die der Kategorie von Passivbildungen zugeordnet werden. Im Allgemeinen wird zwischen zwei Hauptkategorien des Passivs

unterschieden: Das zentrale und das periphere Passiv (vgl. Zifonun 1992). Daneben existiert eine weitere Form, die in die Passivfamilie eingeordnet wird: Das unpersönliche Passiv.

Am meisten benutzt wird das zentrale Passiv. Da das zentrale Passiv mit einem Hilfsverb und einem Partizip gebildet wird, entspricht es der Konstruktion von Verben, die im Aktiv transitiv sind. Es unterteilt sich in zwei weitere Subkategorien: Das Vorgangs- und das Zustandspassiv. Ersteres wird mit dem Hilfsverb *werden* gebildet, während zweiteres mit dem Hilfsverb *sein* benutzt wird. Das Vorgangspassiv wird verwendet, um den Akzent auf den Prozess zu legen, während das Zustandspassiv das Ergebnis der Handlung hervorhebt. Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

(11) Vorgangspassiv: Der Apfel wird vom Pferd gegessen. → Aktiv: Das Pferd isst den Apfel.

(12) Zustandspassiv: Der Apfel ist vom Pferd gegessen. → Aktiv: Das Pferd hat den Apfel gegessen.

Im Aktiv zeigen die Beispiele den Unterschied zwischen dem Prozess und dem Endzustand. Bei der aktiven Konstruktion des Vorgangspassivs ist das Pferd mit dem Essen des Apfels beschäftigt, während der Apfel in der aktiven Konstruktion des Zustandspassivs schon gegessen ist. Wichtig bei diesen beiden Konstruktionen ist auch, dass das Agens (hier: *das Pferd*), angegeben sein kann oder nicht. Die Nennung des Agens ist charakteristisch für lange Passivsätze (Ud Deen 2011: 159). Die Wahl des Hilfsverbes *sein* oder *werden* betont außerdem, ob es sich um ein verbales oder adjektivisches Passiv handelt. *Sein* ist laut Eisenbeiss (1993: 236) für das adjektivische Passiv charakteristisch, während *werden* die Markierung eines verbalen Passivs ist. Da das Vorgangs- und das Zustandspassiv mündlich vor allem mit der Form ohne die *von*-Phrase benutzt werden, ist der Unterschied zwischen den zwei Passivformen vor allem in die Semantik des Tempus einzuordnen und nicht in die syntaktische Komplexität (Abbot-Smith & Behrens 2006: 999).

Neben dem zentralen Passiv besteht im Deutschen auch das periphere Passiv (vgl. Zifonun 1992). Unter dieser Kategorie versteht man Passivkonstruktionen, die durch die Verben *bekommen*, *erhalten* oder *kriegen* und das Partizip II eines Verbes gebildet werden. Folgendes Beispiel illustriert das periphere Passiv:

(13) a. Ich schicke Hans das Buch.

b. Hans bekommt das Buch geschenkt.

Das periphere Passiv, meistens auch Rezipientenpassiv oder Dativpassiv genannt, war sehr lange umstritten. Reis (1985) hat das Thema als Replik auf Haiders (1984) Beitrag⁵ vertieft. Letzterer war gegen die Annahme einer passiven Analyse von Konstruktionen mit *bekommen/kriegen* und Partizip II (BKPII). Als Definition des Rezipientenpassivs gibt Leirbukt (1987) eine Umwandlung des Dativs zum Subjekt:

Der Terminus „*bekommen*-Passiv“ bezieht sich hier auf Konstruktionen, die ein auxiliar verwendetes *bekommen/kriegen/erhalten* plus Partizip II aufweisen und ein grammatisches Subjekt enthalten, das einem Aktivsatz-Dativ entspricht. Geht man bei der Erfassung der hier vorliegenden Korrespondenzbeziehung vom Aktivsatz aus, kann man sagen, daß der Dativ im *bekommen*-Passiv subjektiviert wird (Leirbukt 1987: 99).

Das Phänomen der Subjektivierung des Dativs wird von Reis (1985: 145) auch als „Dativ-Nominativ-Alternation“ angedeutet. Welche Verben mit dem Rezipientenpassiv benutzt werden, bleibt bis heute eine umstrittene Frage. Leirbukt (1987: 110) hebt hervor, dass es noch keine festen Kriterien gibt, die die Verwendung von bestimmten Verben mit dem Rezipientenpassiv erklären. In Kapitel 3 sind ein paar Bemerkungen zu diesen Verben und zu den Beschränkungen des Rezipientenpassivs zu finden.

Das Passiv intransitiver Verben wird im Deutschen durch das unpersönliche Passiv ausgedrückt. Es wird in Matrixsätzen mit dem expletiven Subjekt *Es*, einem Hilfsverb und einem Partizip II gebildet, wie im Beispiel (14). Das expletive Subjekt *Es* ist jedoch nicht obligatorisch, wie in (15a, b) oder im Beispielsatz [*Heute*]_{VF} *wird gearbeitet*. Das expletive Subjekt kann weggelassen werden, wenn das Vorfeld (VF) im deklarativen Passivsatz gefüllt ist.

(14) Es wird seit Tagen auf die Prüfungsergebnisse gewartet.

Die Satzgliedabfolge kann hier auch geändert werden:

(15) a. [*Auf die Prüfungsergebnisse*]_{VF} wird seit Tagen gewartet.

b. [*Seit Tagen*]_{VF} wird auf die Prüfungsergebnisse gewartet.

Die Reihenfolge der Satzglieder ist im Satz variabel. Durch die Deklinationen hat das Deutsche eine größere Freiheit für die Reihenfolge und eröffnet so mehr Möglichkeiten für die Satzbildung. Im Hinblick auf intransitive Verben ist eine weitere Unterscheidung möglich. Anhand der Hilfsverben unterteilt man die intransitiven Verben in zwei Kategorien: Die unergativen und die unakkusativischen Verben. Unakkusativische Verben werden im Perfekt

⁵ Vgl. Haider, H. (1984). Mona Lisa lächelt stumm – Über das sogenannte deutsche ‚Rezipientenpassiv‘. *Linguistische Berichte*, 89, 32-42.

mit dem Hilfsverb *sein* verbunden, während unergative Verben mit dem Hilfsverb *haben* auftreten (Eisenbeiss 1993: 236). Diese Gruppen von intransitiven Verben spielen auch im Niederländischen eine bedeutende Rolle.

Bei der Passivierung kann ein Verb auch in ein Adjektiv umwandelt werden. Das ist z.B. der Fall mit der Endung *-bar*, die dem Stamm des Verbs hinzugefügt werden kann, wie in (16a):

(16) a. lesbar: Stamm = les- / Endung = -bar

b. Dieses Wasser ist zweifellos **trinkbar**.

Dieses Phänomen deutet Weissenborn (2000: 143) als Derivationsmorphologie. Die Derivationsmorpheme, sind kleine Wortbestandteile, Affixe, die „in Kombination mit dem Wortstamm und eventuell weiteren Derivationsmorphemen der Bildung neuer Wörter dienen“ (ebd.). Das Suffix *-bar* dient im Deutschen der Bildung von Adjektiven mit einer passivischen Bedeutung, wie im Beispiel (16b). Fleischer & Barz (1992: 252) betonen, dass das Suffix *-bar* „die Möglichkeiten passivischer Ausdrucksweise [bereichert] und [...] in erster Linie ein Modell zur Bildung syntaktischer Alternativkonstruktionen [ist]“. Die Interpretation des Adjektivs mit *-bar* ist die folgende: *kann ge-X werden*. Wenn Beispiel (16) wieder aufgegriffen wird, bedeutet *lesbar*, dass die NP *gelesen werden kann*. *-bar* gehört zu den Adjektiven mit passivisch-modaler Bedeutung, die auch „Eignungsadjektive“ (Mangold & al. 1984: 490) genannt werden. Das Suffix wird als „produktivste[s] Modell deverbaler Adjektivbildung“ (Fleischer & Barz 1992: 252) betrachtet. Das Passiv kann also nicht nur mit einem Verb gebildet werden, sondern auch mit einem Adjektiv.

2.2.2. NIEDERLÄNDISCH

Das niederländische Passiv wird wie das deutsche Passiv anhand eines Hilfsverbes und eines Partizips II gebildet. Es werden zwei Hilfsverben für die Passivbildung benutzt: *worden* (*werden*) und *zijn* (*sein*):

(17) De appel wordt (door het paard) gegeten.

De appel is (door het paard) gegeten.

Diese Passivbildung wird für transitive Verben benutzt. Das Hilfsverb *worden* zeigt, dass es sich um ein verbales Passiv handelt. *Zijn* hingegen ist zweideutig: Entweder ist das Passiv

verbal oder adjektivisch. Diese Unterteilung zwischen adjektivischem und verbalem Passiv entspricht der im Deutschen.

Wenn niederländische intransitive Verben passiviert werden, wird wie im Deutschen das unpersönliche Passiv benutzt. Das unpersönliche Passiv wird mit dem expletiven Subjekt *er*, einem Hilfsverb und dem Partizip II gebildet, wie in (18):

(18) Er wordt gedanst.

(Es wird getanzt.)

Genau wie im Deutschen kann das expletive Subjekt ersetzt werden und andere Komplemente können hinzugefügt werden:

(19) Hier mag niet gerookt worden.

(Hier darf nicht geraucht werden.)

Im Gegensatz zum deutschen Passiv ist die Konstituentenabfolge dennoch weniger frei. Ein Satz wie (20a) ist im Niederländischen unmöglich, weil *helpen* (*helfen*) im Niederländischen von einem direkten Objekt (*de ouders*) gefolgt wird. Wenn das Verb aber mit einem indirekten Objekt kombiniert wird, kann dieses indirekte Objekt im Passiv an erster Stelle stehen und das Verb bekommt dann die Endung des Patiens (*een WAO-uitkering*), wie im Beispiel (20b).

(20) a. * De ouders wordt voor het huishouden geholpen.

(Den Eltern wird im Haushalt geholfen.)

‚De ouders worden voor het huigouden geholpen.‘

b. De bejaarden wordt een WAO-uitkering verstrekt. (Beispiel aus Cornelis 1996)

(Den Senioren wird eine Erwerbsunfähigkeitsrente ausgezahlt.)

Das unpersönliche Passiv kommt laut Wijnen & Verrips (1998: 270) in Korpusen von Kindersprache aber selten vor. Auch bei Erwachsenen stellt diese Passivkonstruktion nur eine Minderheit aller Passivkonstruktionen dar. Cornelis (1996: 250) gibt die Anzahl unpersönlicher Passivsätze in einem Korpus von Kirsner (1983) wieder, in dem unpersönliche Passivsätze nur 15% aller Passivsätze darstellen.

Wijnen & Verrips (1998) teilen außerdem intransitive Verben diesbezüglich in zwei weitere Kategorien: Unergative und unakkusativische Verben. Während unergative Verben passivierbar sind (*Hier wird nicht gelächelt*), ist das nicht der Fall für unakkusativische Verben, die kein Passiv bilden (**Hier wird nicht gefallen*) (Wijnen & Verrips 1998: 270). Shetreet et al. (2010) heben die Verantwortung des Subjektes für das Verb hervor als Erklärung für den Unterschied zwischen unergativen und unakkusativischen Verben. Als Beispiel nehmen sie das unergative Verb *lächeln* und das unakkusativische Verb *fallen*. Im Falle von *lächeln* führt das Subjekt die Tat aus, wohin gegen es die Tat bei *fallen* ungewollt erleidet. Dies hat zur Folge, dass für einen NP-V-Satz das Subjekt des unakkusativischen Verbs aus der Objektstelle auf die Subjektstelle gerückt werden muss. Das unakkusativische Verb vollzieht also schon eine Bewegung im Aktiv. Wijnen & Verrips (1998: 267-268) heben auch hervor, dass unakkusativische Verben im Niederländischen telisch sind, d.h., dass sie eine bestimmte Dauer haben, während unergative Verben atelisch sind und somit länger dauern können. Shetreet et al. (2010) zufolge sind die Hilfsverben für unergative und unakkusativische Verben nicht dieselben (wie bereits in Abschnitt 2.2.1 zum Deutschen erwähnt wurde): Während unergative Verben im Perfekt mit *hebben* gebildet werden (z.B. *ik heb geglimlacht*), wird das Hilfsverb *zijn* für unakkusativische Verben benutzt (z.B. *ik ben gevallen*).

Genauso wie im Deutschen können bestimmte Verben auch ein Adjektiv mit dem Suffix *-baar* bilden, um eine Möglichkeit im Passiv auszudrücken. Mit transitiven Verben stellt das Suffix *-baar* ein Merkmal des direkten Objektes dar.

(21) a. lees-baar (lesbar)

b. Het water is ongetwijfeld **drinkbaar**. (Das Wasser ist zweifellos trinkbar)

Im Falle von Beispiel (21a) bedeutet *leesbaar (lesbar)*, dass etwas *gelesen werden kann* und in (21b), dass das Wasser *getrunken werden kann*. Dennoch bilden nicht alle Verben ein Adjektiv mit *-baar*. Die Beschränkungen der Adjektivbildung werden in Teil 3.2. dieser Arbeit weiter erläutert.

Bezüglich der Passivbildung wurde also gezeigt, dass das Deutsche und das Niederländische keine Unterschiede aufweisen. Die beiden Sprachen bilden ein Passiv mit zwei Hilfsverben (*worden/worden* und *zijn/zijn*) und ein unpersönliches Passiv mit hauptsächlich unergativen Verben. Außerdem können die beiden Sprachen ein Adjektiv mit

passivisch-modaler Bedeutung bilden, das beinahe dieselbe Endung hat (-bar/-baar). Die Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie wird durch die Passivbildung sichtbar.

2.2.3. FRANZÖSISCH

Die Bildung des Passivs im Französischen verhält sich wie die deutsche und niederländische Passivbildung, aber zum Teil auch anders – mit anderen Konstruktionen, bei denen manchmal umstritten ist, ob sie als Passiv anzusehen sind.

Vor allem die Konstruktion mit dem konjungen Verb *être* („sein“) und einem Partizip II, wie im Beispiel (22), wird als französisches Passiv benutzt. Diese Form des Passivs wird *passif canonique* genannt (Le Bellec 2013).

(22) La pomme est mangée par le cheval.

Diese Konstruktion ähnelt der deutschen und der niederländischen Konstruktion mit *sein/zijn* oder *werden/worden* und einem Partizip II. Es besteht jedoch ein Unterschied zwischen den drei Sprachen, weil die deutsche und die niederländische Sprache zwei Möglichkeiten für das Hilfsverb haben, während das Französische nur das Verb *être* als Hilfsverb kennt. Im Französischen besteht keine Passivbildung mit dem Äquivalent des Hilfsverbes *werden/worden* („devenir“). Für Kinder, die das Passiv erwerben, könnte sich darum vermuten lassen, dass die französische Passivbildung einfacher sei im Hinblick auf die beschränkte Möglichkeit der Wahl des Hilfsverbes.

Neben dieser allgemein bekannten Konstruktion werden noch andere Konstruktionen benutzt, die im Französischen als Passiv manchmal umstritten sind. Le Bellec (2013) unterscheidet eine zweite Art Passivsätze, die sie als Passiv mit *se faire* nennt. Diese Konstruktion weist ebenfalls eine Umkehrung der grammatischen Funktionen auf. Das direkte oder indirekte Objekt wird topikalisiert und wird in das Vorfeld des Satzes gerückt:

(23) Aktiv: Le dentiste m'a arraché une dent. → Passiv: Je me suis fait arracher une dent (par le dentiste).

Aktiv: Der Zahnarzt hat mir einen Zahn gezogen. → Passiv: Ich habe mir einen Zahn (von dem Zahnarzt) ziehen lassen⁶.

⁶ Im Deutschen existiert auch das *lassen*-Passiv, z.B. *Das Buch lässt sich leicht lesen.* (Aktiv: *Man kann das Buch leicht lesen.*)

Der Unterschied zwischen dem *passif canonique* und dem Passiv mit *se faire* liegt in der Tatsache, dass das Subjekt des Passivsatzes mit *se faire* im Aktiv oft ein stärker betroffenes Objekt darstellt (Le Bellec & Hamma 2014: 196). Das Passiv mit *se faire* setzt eine größere Betroffenheit des Subjektes voraus, vor allem weil der Prozess oft etwas Unangenehmes ist und weil das Passiv mit *se faire* oft mit belebten Subjekten benutzt wird (Le Bellec 2013: 213). Der Gebrauch des Passivs mit *se faire* bedeutet auch oft, dass das Verb eine übertragene Bedeutung gewinnt, wie z.B. der Satz *Je me suis fait avoir!* (Le Bellec & Hamma 2014: 196). Das *passif canonique* dagegen beinhaltet oft den wörtlichen Sinne (ebd.). Die Autoren betonen auch, dass das Passiv mit *se faire* bei den Französischsprachigen sehr häufig vorkommt und somit eine lebende Konstruktion ist, die vor allem mündlich benutzt wird (ebd.).

Das Passiv mit *se faire* bildet jedoch schon eine Erweiterung der Passivdefinition, denn Gaatone (1993: 37) schließt die passiv-pronominalen Verben (z.B. *la maison s'est vendue à un prix élevé*) aus den Passivformen des Französischen aus. Auch komplexe kausative Verben (z.B. *Marie a fait venir sa mère*), pronominale-kausative Konstruktionen (z.B. *il se fait arracher une dent*)⁷ und Sätze mit *voir* statt *être* (z.B. *il s'est vu attribuer un prix*) werden außer Acht gelassen. Da Le Bellec (2013) das Passiv mit *se faire*, das Gaatone (1993) als pronominale-kausative Konstruktion betrachtet, zu der Passivfamilie hinzufügt, bedeutet dies, dass die Passivdefinition sich im Laufe der Jahre erweitert hat.

Gaatone (1993) unterscheidet zwei Typen von Passivsätzen: Dem PPR („passif promotionnel / à promotion d'objet“) und dem PEI („passif essentiellement impersonnel“). Ersteres hat das zweite Argument des Verbes als Subjekt (z.B. *la pomme a été mangée*). Die Wahl des zweiten Argumentes als Subjekt ermöglicht eine Umstellung der syntaktischen Funktionen. Das PPR kann entweder persönlich oder unpersönlich sein. Das PEI dagegen wählt kein Argument des Verbes als Subjekt und besteht damit im Wesentlichen nur in einer unpersönlichen Form. Der Unterschied ist eng mit der Transitivität der Verben verknüpft⁸. Das PPR wird nur mit transitiven direkten Verben benutzt (z.B. *la plupart des richesses de ce pays sont possédées par une poignée de milliardaires*), während das PEI mit einem transitiven

⁷ Diese Konstruktion existiert im Deutschen auch und wird als Medialkonstruktion bezeichnet. Medialkonstruktionen enthalten ein Reflexivum, wie im folgenden Beispiel *Das Buch liest sich schnell*. Das Beispiel hat die Bedeutung, dass das Buch schnell *gelesen werden kann*. Medialkonstruktionen werden in dieser Arbeit nicht behandelt.

⁸ Im Französischen ist die Transitivität der Verben wichtig. Verben können entweder transitiv direkt, transitiv indirekt oder intransitiv sein. Transitiv direkte Verben werden von einem direkten Objekt gefolgt, transitiv indirekte Verben von einem indirekten Objekt und intransitive Verben haben kein Objekt.

indirekten Verb (*il a été renoncé à ce projet*) oder mit einem intransitiven Verb (aber von einer Umstandsbestimmung begleitet) (*il a été parlé de cela*) gebildet wird (Gaatone 1994: 43). Ohne Umstandsbestimmung (*de cela*) wäre das Beispiel (**il a été parlé*) nicht richtig. Der Autor fügt auch hinzu, dass das PEI nur mit einem agentiven Verb und einem menschlichen Agens möglich ist. Als Gemeinsamkeit zwischen allen Passivformen hebt Gaatone (1994: 44) hervor, dass sie alle die Nennung des Agens vermeiden können.

3. PASSIVFÄHIGKEIT DER VERBEN UND SEMANTISCHE EINSCHRÄNKUNGEN DER PASSIVBILDUNG

Um Passivsätze bilden zu können, müssen Kinder zunächst die Regeln der Passivbildung für ihre Sprache kennen, d.h. sie müssen wissen, dass das Passiv anhand eines Hilfsverbs und eines Partizips II gebildet wird oder dass es Nebenkonstruktionen gibt, die ebenfalls als Passiv betrachtet werden. Abgesehen von diesen Regeln der Passivbildung muss das Kind danach auch imstande sein, richtige Passivsätze zu produzieren. Dieser Schritt der Produktion wird erst möglich, wenn das Kind auch weiß, welche Verben passivfähig sind – und welche nicht – und welche semantischen Zwänge die Bildung von bestimmten Passivsätzen einschränken. Wie bisher darauf hingewiesen wurde, unterstützt die Semantik den Spracherwerb des Kindes. Im Passiverwerb stützen sich Kinder zum größten Teil auf die Semantik der Wörter, um Bedeutungen zu erzeugen. Es ist dieser Aspekt des Erwerbs, die Semantik im Passivsatz, der in diesem Kapitel der Arbeit im Mittelpunkt steht. Für jede Sprache werden die Verben bzw. Kategorien von Verben präsentiert, die das Passiv bilden können und die Verben, die kein Passiv bilden. Der Vergleich zwischen den drei Sprachen soll auch zeigen, ob die Passivfähigkeit dieselben Verben betrifft oder nicht. Wenn es Variationen zwischen den Verben gibt, heißt das, dass das Kind explizit lernen muss, mit welchen Verben es das Passiv bilden kann. Es ist auch möglich, dass einige Verben die eine Passivform bilden, aber eine andere nicht. Ein Beispiel dafür wären die intransitiven Verben im Deutschen oder Niederländischen, die nur in der Form eines unpersönlichen Passivs auftreten. Die gute Passivkonstruktion zu wählen kann für Kinder ebenfalls eine Herausforderung darstellen. Um die unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedingungen der Passivbildung besser zu verstehen, wird jetzt die Theorie der Passivfähigkeit für jede Sprache mit Beispielen illustriert.

3.1. DEUTSCH

Im Deutschen wird das Passiv, wie schon gezeigt, durch die Kombination eines Hilfsverbs und eines Partizips II deutlich gemacht. Das Handlungsverb im Passivsatz, d.h. nicht das Hilfsverb, sondern das Partizip II, kann eben durch die Tatsache eine neue Bedeutung gewinnen, dass es in der Form eines Partizips auftritt. Diese neue Bedeutung wird insbesondere durch den Unterschied zwischen transformativen und nicht-transformativen Verben sichtbar. Innerhalb der transformativen Verben findet man die Verben, die im Partizip II auf einen Endzustand verweisen (Zifonun 1992: 259). Im Partizip II sind diese Verben z.B. *aufgegangen*, *geschmolzen*, *zerstört*, usw. Bei den nicht-transformativen Verben findet man

alle Verben, die sich im Partizip II nicht in einem Endzustand, sondern in einem noch laufenden Prozess befinden (ebd.). Beispiele dieser nicht-transformativen Verben sind im Partizip II *bewacht, umgeben*, usw.

Unter den transformativen Verben ist die Untergruppe der telisch-transformativen Verben zu finden. Diese Gruppe von Verben hat die Eigenschaft, dass die Verben „nicht punktuell“ (ebd.) sind, was heißt, dass die Verben mit einer bestimmten Dauer assoziiert werden. In dieser Hinsicht wird der Akzent auf den Endzustand gelegt (Zifonun 1992: 260). Nicht-transformative Verben dagegen beinhalten keine bestimmte Dauer.

In Bezug auf den Gebrauch der Hilfsverben spielt die Kategorie transformativ/nicht-transformativ eine Rolle. Transformative Verben, die mit dem Hilfsverb *sein* kombiniert werden, weisen auf „einen Gegenstand, der sich in dem aus dem Prozeß resultierenden Zielzustand befindet“ (Zifonun 1992: 261) hin. Diese Kategorie von Verben ist im Passiv auch als Zustandspassiv bekannt und enthält sowohl intransitive als transitive Verben (ebd.). Beispiele intransitiver transformativer Verben sind: *ist aufgeblüht, ist geschmolzen*, usw. Transitive transformative Verben sind z.B. *ist zerstört, ist abgeschlossen*, usw. Das Hilfsverb *sein* in Kombination mit nicht-transformativen Verben erlaubt weit weniger Möglichkeiten. Diese Verben werden im Perfekt ebenfalls nicht mit dem Hilfsverb *sein* benutzt, z.B. **ist geschlafen* (ebd.). Im Passiv ist die Bildung mit *sein* ebenfalls unmöglich, bis auf ein paar Ausnahmefälle. Zifonun (1992: 261) nennt diese Ausnahmefälle die *verbinden*-Gruppe; es handelt sich dabei um Verben, die den Raum beschreiben, z.B. *teilen, verbinden, trennen*, usw. Ein Beispiel für einen Passivsatz mit einem nicht-transformativen Verb wäre:

(24) Der Garten ist in zwei Teile getrennt.

Verben, bei denen eine Passivkonstruktion unmöglich ist, sind diejenigen, die punktuell sind und die zu keinem Endzustand führen, wie z.B. *sehen, grüßen*, usw (ebd.). Andere Verben, die nur in manchen Fällen das Zustandspassiv erlauben, sind die nicht-transformativen Handlungsverben, wie z.B. *suchen, pflegen*, usw. und Verben, die auf Emotionen hinweisen, wie z.B. *lieben* (ebd.).

Alle kausativen Verben bilden ein Passiv, im Gegensatz zu den nicht-kausativen Verben, die nicht alle ein Passiv bilden (Zifonun 1992: 263). Unter ‚kausativen‘ Verben versteht Zifonun (1992: 262) die „Verben, bei denen mit dem Letztargument der Verursacher der Veränderung genannt ist“. Die Kausativität wird also in der PP ausgedrückt. Für Zifonun (1992: 265) macht es Sinn, einen Satz ins Passiv umzuwandeln, wenn zwei Bedingungen

erfüllt werden. Einerseits sollen die Argumente des Aktivsatzes unterschiedliche Beteiligtenrollen haben (Bedingung A) und andererseits soll der Aktivsatz nicht schon eine Umordnung der Konstituentenabfolge aufweisen (Bedingung B). Zifonun (1992: 265-269) gibt eine Analyse der Passivfähigkeit der Verben wieder. Was Bedingung A angeht, haben nicht-kausative und nicht-transformative Handlungsverben (z.B. *beobachten*) unterschiedliche Beteiligtenrollen, wodurch sie ein Passiv mit *werden* bilden. Im Gegensatz dazu weisen Verben wie *ähneln* und *gleichen* dieselben Beteiligtenrollen auf, wodurch sie nicht passivierbar sind, genau wie Verben, die eine statische Sachverhaltsrelation aufweisen wie *abhängen von*. Unterschiedliche Beteiligtenrollen zeigen auch agentiv-kausative und telisch-transformative Verben, die mit *werden* und *sein* passiviert werden können. Was Bedingung B angeht, wird sie nicht respektiert mit Verben wie *bekommen*, *erhalten*, usw., in denen das Letztargument auf den Betroffenen oder den Rezipienten hinweist. Auch mit Verben, wo das „lexikalische Letztargument den menschlichen Ereignisbeteiligten kognitiver Relationen charakterisiert“ (Zifonun 1992: 266) ist die Bildung eines Passivs schwierig. Diese Verben sind z.B. *sehen*, *hören*, *erfahren*, *wissen*, *glauben*, usw. Ein paar Verben dieser Kategorie bilden nie ein Passiv (*wissen*, *erfahren*, *kennen* und *ahnen*), während andere immer passivfähig sind (*vermuten*, *annehmen* und *befürchten*). Die Verben *gelingen*, *unterlaufen*, *auffallen*, *fehlen*, *guttun*, *gefallen*, usw., in denen der „menschliche Handlungsbeteiligte in einer inaktiven Beteiligtenrolle in der Regel als Dativkomplement genannt wird“ (Zifonun 1992: 268) bilden ebenfalls kein Passiv, da sie schon eine Argumentumordnung aufweisen.

Hinsichtlich des Rezipientenpassivs sind sich die Forscher noch nicht einig über die Verben, die in dieser Form passivfähig sind. Der einzige Punkt, der als gesichert erscheint, ist, dass Verben, die eine Rezipientenpassiv bilden, im Aktiv immer mit einem Dativ verbunden sind (Leirbukt 1987: 110). Für Reis (1985: 147) beruht das Rezipientenpassiv auf der „Interpretation des Nominativs als Realisierung der dativischen Argumentstelle“. Eine Frage, die sich herauskristallisiert, ist, ob alle Verben, die mit einem Dativ auftreten, zur Bildung eines Rezipientenpassivs fähig sind. Leirbukt (1987: 102) greift auf Daneš (1976) zurück, der davon ausging, dass beinahe alle Verben mit einem Dativobjekt unter der Form eines Rezipientenpassivs vorkommen können. Diese Hypothese wird jedoch von Leirbukt (1987: 102) widerlegt, denn ein paar transitive Verben mit Dativ (*schulden*, *gönnen*, *mißgönnen* und *verdanken*) bilden kein Rezipientenpassiv. Andere Verben mit Dativ, die nicht unter der Form eines Rezipientenpassivs auftreten können, sind *trauen*, *vertrauen* und *folgen* (Leirbukt (1987: 112). Im Gegensatz dazu sind *helfen* und *widersprechen* mit einem Rezipientenpassiv

vereinbar (ebd.). Auf einer syntaktischen Ebene gehört das Rezipientenpassiv laut Reis (1985: 145) zur Gruppe des *werden*-Passivs, weil die Konstruktion auch ein Hilfsverb + Partizip II aufweist. Der einzige Unterschied ist, dass das Dativ-Objekt statt dem Akkusativ-Objekt zum Subjekt des Passivsatzes wird.

(25) a. [Die Gläser gewaschen]_{VF} kriegt ihr nur, wenn ihr euch jetzt mehr anstrengt.
(Beispiel aus Reis 1985: 142)

In einer passiven Lesart stellt das Partizip II bei dem Rezipientenpassiv eine Verbalform dar und kann an unterschiedliche Stellen gestellt werden, wie im Beispiel (25), wo das Objekt und das Partizip II in das Vorfeld gerückt werden⁹ (Reis 1985: 142-143).

In Bezug auf die Bildung von Adjektiven mit dem Suffix *-bar* können unterschiedliche Kategorien von Verben das Suffix nehmen. Die Verben können entweder schwach wie *brauchen* (*brauch-bar*) oder stark wie *trinken* (*trink-bar*) sein¹⁰ (Fleischer & Barz 1992: 252). Mangold, M & al. (1984: 490) heben hervor, dass viele transitive Verben ein Adjektiv mit *-bar* bilden, das positiv oder negativ sein kann, wie z.B. *(un)heilbar*, *(un)berechenbar*, usw. Andere Verben die mit *-bar* kombiniert werden können, sind Verben mit *-ier* (*abstrahierbar*, *konstruierbar*, usw.) (Fleischer & Barz 1992: 252). Dagegen haben Verben mit *-(e)l/(e)n* fast nie das Suffix *-bar* (abgesehen von *entwickelbar* z.B.), genauso wie Verben mit *-ig* (abgesehen von *kündbar*, *entschuldbar*, usw.) (ebd.). Wenn jedoch *-bar* aufgrund der genannten morphologischen Einschränkungen nicht hinzugefügt werden kann, wird *-fähig* benutzt (Mangold & al. 1984: 490). Das beste Beispiel ist *passivfähig*/**passivbar*, neben der Form *passivierbar*. Bei den intransitiven Verben ist die Verwendung von *-bar* nur gering. Fleischer & Barz (1992: 253) betonen, dass Reflexiva und intransitive Durativa wie *sich schämen* und *schlafen* keine *-bar*-Adjektive bilden, dass aber Verben, die mit einer Präposition kombiniert werden, mit *-bar* verknüpft werden können, wie z.B. *verfügbar* (→ *verfügen über*) und *unverzichtbar* (→ *verzichten auf*).

3.2. NIEDERLÄNDISCH

Das niederländische Passiv enthält, neben den allgemein bekannten Konstruktionen mit *worden* (*werden*) / *zijn* (*sein*) und einem Partizip II auch weitere Konstruktionen. Cornelis &

⁹ Das Partizip II kann in einer passiven Lesart jedoch nicht immer an erster Stelle stehen, vgl. z.B. ein Satz wie **Die Diebe verhaftet wurde gestern* (*von der Polizei*) oder **Die Bücher geschenkt bekommst du* (*von Maria*).

¹⁰ Unter schwachem Verb versteht man die Verben, die im Präteritum und im Perfekt ihren Stamm behalten, z.B. *brauchen* (*brauch-te*, *ge-brauch-t*). Starke Verben weisen dagegen eine Änderung des Vokals im Präteritum und im Perfekt auf, z.B. *trinken* (*tr-a-nk*, *ge-trunk-en*).

Verhagen (1995) haben sich die Frage gestellt, ob das Passiv im Niederländischen überhaupt existiert. Um dies zu prüfen, haben die Autoren sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob die Elemente des Passivsatzes auf derselben Weise analysiert werden können, wenn sie in anderen Kombinationen auftreten. Auch haben sie die Frage analysiert, ob es die Kombination der Elemente im Passivsatz ist, die den Sinn des Satzes bestimmt. Sie haben sich mit den Kombinationen *worden* + Partizip II, *zijn* + Partizip II und *X* + Partizip II befasst. Die Verben, die *X* vertreten, können Verben sein, die auf einen Zustand hinweisen (26a) – *liggen* (*liegen*), *zitten* (*sitzen*) und *staan* (*stehen*) – sowie *blijven* (*bleiben*) (26b) und *krijgen* (*kriegen*) (26c) (Cornelis & Verhagen 1995: 51).

(26) a. Vervolgens koos ik een entrecote die als pain-pirotte op de kaart stond aangekondigd, en [...]

(Danach wählte ich eine entrecote, das als pain-pirotte auf der Karte angegeben war, und [...])

b. Tijdens een reis komen er nu eenmaal dingen in een mens naar boven, die anders, thuis, bedekt blijven door de mantel van werk en gewoonte.

(Während einer Reise kommen Dinge hoch, die zu Hause unter dem Mantel der Arbeit und der Gewohnheiten verdeckt bleiben.)

c. De balloncommandanten [...] zullen [...] een bepaald doel krijgen aangewezen.

(Die Balloncommandanten wird ein bestimmtes Ziel angegeben werden.) (Beispiele aus Cornelis & Verhagen 1995)

„Die Balloncommandanten sollen ein bestimmtes Ziel angegeben kriegen/bekommen.“

Es kann auch festgehalten werden, dass Beispiel (26c) der deutschen Konstruktion des Rezipientenpassivs entspricht, die mit *kriegen*, *bekommen* oder *erhalten* und einem Partizip II gebildet wird. In beiden Sprachen werden diese Konstruktionen jedoch seltener als *sein/werden* + Partizip II benutzt. Für das Niederländische sind Cornelis & Verhagen (1995) zur Schlussfolgerung gekommen, dass das Passiv im Niederländischen durch die Konstruktion *worden* + Partizip II vertreten wird. Diese Konstruktion unterscheidet sich von den anderen Konstruktionen mit *X* + Partizip II durch die Tatsache, dass *worden* einen Prozess darstellt und darum einen externen Verursacher erfordert. Im Deutschen weist die Konstruktion mit *werden* + Partizip II dieselben Merkmale wie im Niederländischen auf. Dennoch wird der Verursacher nicht immer explizit in einer PP angegeben. Der externe

Verursacher ist nicht für alle Konstruktionen mit *worden* explizit anwesend. Diese Konstruktionen sind aber keine passiven Konstruktionen. So setzt Beispiel (27) keinen Verursacher voraus – oder der Verursacher bleibt zumindest implizit. In einem Satz wie (27) ist ein Verursacher weniger anwesend als in z.B. *Ein Brief wurde geschrieben*.

(27) Hij werd ziek. (Beispiel aus Cornelis & Verhagen 1995)

(Er wurde krank.)

Das Partizip II alleine wird ebenfalls nicht immer mit einem Verursacher verbunden. Die Bedeutung des Partizips II mit einem anderen Verb als *worden* kann statisch sein, wie im Beispiel (28). Es ist die Kombination von *worden* mit dem Partizip II, die auf einen dynamischen Prozess hinweist:

(28) Hij zit opgesloten. (Beispiel aus Cornelis & Verhagen 1995)

(Er sitzt eingeschlossen.)

Es ist also die Kombination von *worden* und dem Partizip II mit der (impliziten oder expliziten) Anwesenheit eines externen Verursachers, die Cornelis (1996) dazu geführt hat, das niederländische Passiv folgendermaßen zu definieren:

I do not consider the passive to be an adapted (,transformed') active clause. Rather, the passive should be analyzed as an independent construction. The passive is a combination of an auxiliary with a past participle, which evokes (implicitly or explicitly) the idea of an external responsible entity. This external responsible entity is usually called the agent or logical subject; it may be left implicit or it may be expressed in a PP with *door* (Dutch) [...] (Cornelis 1996: 248).

Im Vergleich zu den anderen Sprachen, hat die deutsche Sprache auch diese Möglichkeit, mit *werden* einen externen Verursacher vorauszusetzen. Im Französischen wird die üblichste Passivkonstruktion mit *être* (*sein*) gebildet und kann also entweder einen Prozess oder einen Zustand darstellen. Ein externer Verursacher ist dadurch nicht immer erforderlich. Die Konstruktion mit *se faire* und einem Infinitiv, die als Passiv nicht immer anerkannt wird, stellt dagegen einen Prozess dar und setzt eine größere Beteiligung des Subjektes voraus. Die PP mit *par* soll nicht immer angegeben werden, aber durch die Semantik des Verbs *faire*, das einen Prozess darstellt, ist ein Verursacher immer verantwortlich für die Handlung, die durch das Infinitiv beschrieben wird. Wenn die französische Konstruktion mit *se faire* der niederländischen Konstruktion *worden* + Partizip II entspricht, dann stellt sich die Frage, ob die Form mit *se faire* nicht das wahre Passiv im Französischen ist. Diese Hypothese scheint

umso stichhaltiger, da die Konstruktion mit *se faire* sehr verbreitet ist¹¹ (Le Bellec & Hamma 2014: 196).

Mit dem niederländischen Passiv kann man, im Gegensatz zu anderen Sprachen, auch eine pejorative Perspektive vertreten oder Distanz erzeugen mit dem, was gesagt wird. Cornelis (1996: 258) behauptet, dass das Passiv ein Signal gibt, dass die Perspektive des Verursachers nicht eingenommen werden soll. Die Perspektive des Patiens wie in (29a) oder eine allgemeine Perspektive wie in (29b) sollen vorzugsweise eingenommen werden.

(29) a. Mijn zuster is ontslagen!

(Meine Schwester ist gefeuert!)

b. Er worden tegenwoordig veel mensen ontslagen.

(Es werden derzeitig viele Menschen gefeuert.) (Beispiele aus Cornelis 1996)

Ein weiteres Beispiel, das zeigt, dass mit niederländischen Passivsätzen Distanz erzeugt werden kann, ist folgendes:

(30) Door sommigen wordt bewust een parallel getrokken tussen de Tweede Wereldoorlog en de huidige internationale migratie. (Beispiel aus Cornelis 1996)

(Von manchen wird bewusst eine Parallele zwischen dem Zweiten Weltkrieg und der heutigen internationalen Migration gezogen.)

In diesem Beispiel (30) soll die Perspektive des Patiens nicht eingenommen werden. Da die PP am Anfang des Satzes gerückt wurde, ähnelt die Konstituentenabfolge der des Aktivsatzes und zeigt Distanz zum Agens, *sommigen (manchen)*. Dadurch, dass das Passiv ausdrückt, dass die Perspektive des Verursachers nicht eingenommen werden soll, ist im Niederländischen nicht immer deutlich, welche Perspektive gewählt werden soll. Deshalb kann die Verwendung von zu vielen Passivsätzen laut Cornelis (1996: 262) zu einem inkohärenten Text führen. Sie sollten nur beschränkt verwendet werden.

Was die Adjektivierung von Verben betrifft, so können nicht alle Verben mit dem Suffix *-baar* kombiniert werden. Verben, die mit dem Suffix auftreten, sind transitive (31) und intransitive Verben (32):

(31) lees-baar (lesbar)

¹¹ Es könnte im Rahmen eines Vergleichs interessant sein, zu prüfen, ob Medialkonstruktionen (z.B. *Das Buch liest sich leicht*) im Deutschen genauso häufig benutzt werden wie das Passiv mit *se faire* im Französischen.

(32) ontplof-baar (explodierbar)

Jedoch unterstreichen Booij & Santen (1998: 55), dass die neuen Adjektive, die in den letzten Jahren erschienen sind, nur aus transitiven Verben stammen und dass transitive Verben somit produktiver sind für die Bildung des Adjektivs. Solche Beispiele sind u.a. *recyclebaar* (etwas recyceln können) und *faxbaar* (etwas faxen können) (ebd.). Adjektive mit -baar können im Niederländischen, wie im Deutschen, auch eine negative Form mit dem Präfix -on bilden. Beispiele von Adjektiven mit einer negativen Konnotation sind *onverdedigbaar* (etwas/jdn. nicht verteidigen können) und *onverwoestbaar* (etwas/jdn. nicht zerstören können oder unverwüstlich) (Booij & Santen 1998: 54). In eben dieser negativen Form liegt das Interesse ein Adjektiv mit passiv-modaler Bedeutung zu benutzen statt der Verbalform, denn in ihrer Verbalform können *verdedigen* (*verteidigen*) und *verwoesten* (*zerstören*) nicht mit dem Präfix -on verbunden werden. Die Präfigierung bleibt dem Adjektiv vorbehalten.

Im Vergleich zum Deutschen wurden hier keine Verbklassen besprochen, die das Passiv bilden können. Die Passivforschung im Niederländischen fokussiert vielmehr z.B. auf das Definieren des Passivs und auf den Unterschied zwischen unergativen und unakkusativischen¹² Verben für die Bildung des unpersönlichen Passivs.

3.3. FRANZÖSISCH

Hinsichtlich der Bildung des Passivs im Französischen gibt es mehrere Möglichkeiten. Die unterschiedlichen Konstruktionen werden mit anderen Arten von Verben benutzt. Das PPR, auch die meist bekannte Passivkonstruktion im Französischen, wird nur mit transitiven direkten Verben gebildet (Gaatone 1993: 39). Diese Verben sind diejenigen, die ein direktes Objekt nach dem Verb haben können, wie z.B. *manger* (*essen*), *voir* (*sehen*), usw. Konstruktionen mit dem PPR sind beispielsweise folgende:

(33) a. Le chocolat a été mangé par les enfants.

(Die Schokolade wurde von den Kindern gegessen.)

b. Le chat a été vu par le chien.

(Die Katze wurde vom Hund gesehen.)

¹² Sehe u.a. die Arbeiten von Zaenen (1988, 1993) für eine Besprechung der Merkmale von unakkusativischen Verben im Niederländischen.

Trotzdem sind ein paar transitive direkte Verben, d.h. Verben mit einem direkten Objekt, nicht passivfähig. Diese Verben sind u.a. *avoir* (*haben*), *comporter* (*bestehen aus*), *vouloir* (*wollen*), *pouvoir* (*können/dürfen*), ... (Gaatone 1993: 39). Ein Satz wie **J'ai été eue* (*Ich wurde gehabt*) ist mit dem PPR unmöglich. Im Deutschen und im Niederländischen ist dieser Satz auch unmöglich: **ich wurde gehabt*, **ik werd gehad*. Eine Alternative besteht mit dem passif en *se faire*: *Je me suis fait avoir* (*Ich – mich – bin – machen – haben*). Auf die Möglichkeiten dieser Konstruktion wird später noch eingegangen. Laut Gaatone (1993: 39) wird das PEI sowohl mit transitiven indirekten Verben (34), d.h. Verben mit einem indirekten Objekt (z.B. *manquer*, *appartenir*, usw.), als auch mit intransitiven Verben (z.B. *arriver*, *dormir*, usw.) wie in (35) gebildet, aber alle transitiven indirekten Verben und intransitiven Verben sind nicht passivfähig.

(34) Il a été recouru à la violence (par des hommes désespérés).

Es wurde (von verzweifelten Männern) Gewalt angewendet.

(35) Il a été insisté sur ce point (par de nombreux orateurs).

*Es wurde (von vielen Rednern) auf diesem Punkt bestanden.

„Dieser Punkt wurde (von vielen Rednern) betont.“

Außerdem sind transitive direkte Verben auch unter der Form eines PEI möglich. Diese Aussage verdeutlicht Gaatone (1993: 39) mit den Beispielen (36a) und (36b), in denen das transitive direkte Verb *mener* (*durchführen*) sowohl in einer persönlichen als auch in einer unpersönlichen Passivform besteht:

(36) a. Une enquête a été menée.

(Ermittlungen wurden durchgeführt.)

b. Il a été mené une enquête.

(Es wurden Ermittlungen durchgeführt.)

Beide Beispiele sind im Französischen möglich. Transitive indirekte Verben und intransitive Verben können allerdings nur ein Passiv wie Beispiel (36b) bilden (= PEI), wie in (34) und (35).

Gaatone (1994: 43) fügt aber hinzu, dass die Bildung des PEI eingeschränkt ist. Das PEI ist nämlich nur mit einem agentiven Verb und einem menschlichen Agens möglich.

Darum sind einige Verben kontextgebunden passivfähig oder nicht. Dies ist der Fall für das Verb *répondre* (antworten), das im Beispiel (37a) passivfähig ist, während die Konstruktion (37b) unmöglich ist:

(37) a. Il a déjà été répondu à ces questions (par le ministre).

(Es wurde schon auf diese Fragen geantwortet (von dem Minister).)

b. *Il a été répondu à notre attente (par les résultats obtenus).

(*Es wurde auf unsere Erwartung geantwortet (durch die erhalten Ergebnisse).)

(Beispiele aus Gaatone 1994 : 43)

Weitere Verben, die nicht passivfähig sind, sind Verben mit *être* (sein) als Hilfsverb der Vollendung und reflexive Verben (Gaatone 1994: 43). Beispiele der ersten Kategorie sind Verben wie *aller* (gehen), *venir* (kommen), *tomber* (fallen), usw. Im Perfekt treten sie mit dem Hilfsverb *être* (sein) auf, z.B. *je suis allé* (ich bin gegangen). Diese Verben werden im deutschen und im niederländischen Perfekt auch mit dem Hilfsverb *sein/zijn* benutzt. Gaatone (1994: 43) hebt aber hervor, dass diese Verben im Französischen in bestimmten Kontexten in der Form eines PEI vorkommen können, z.B. *il sera revenu ultérieurement sur ce point* (es wird später auf diesem Punkt zurückgekommen werden), *il ne peut être parvenu à aucune conclusion* (es kann zu keiner Schlussfolgerung gekommen werden). All diese Beispiele zeigen, dass das PEI breitere Möglichkeiten hat, um Passivkonstruktionen zu bilden. Das PPR dagegen ist stärker eingeschränkt, weil nur transitive direkte Verben die Bildung eines PPR ermöglichen.

Abgesehen von diesen allgemeinen Regeln der Passivbildung gibt es nach Jalenques (2017) weitere – semantische – Einschränkungen, die die Passivbildung bestimmen. Der Autor behauptet, dass dem Passiv im Französischen immer eine statische Interpretation gegeben wird, sowohl für telische als auch für atelische Verben. Als Beispiel dafür nimmt Jalenques (2017: 39) folgendes Beispiel: *Les enfants sont surveillés par Marie* (Auf die Kinder wird von Marie aufgepasst). In diesem Satz ist das Verb *surveiller* (aufpassen auf) ein atelisches Verb, das auf einen dynamischen Prozess hinweist. Dem Satz wird im Französischen jedoch eine statische Interpretation zugeschrieben. Die dynamische Interpretation des Passivs ist aber auch möglich, vor allem wenn das Hilfsverb *être* in einer zusammengesetzten Zeitform steht, z.B. *Le diplomate chinois a été reçu par le premier*

ministre (Der chinesische Diplomat wurde vom Premierminister empfangen) (Jalenques 2017: 39).

Eine weitere Einschränkung für die Passivbildung ist die Semantik des Passivsubjektes. Im Aktiv können viele NPs an der Objekt-Stelle stehen, im Passiv kann aber nicht irgendeine NP als Subjekt fungieren. Jalenques (2017: 40-44) gibt folgende Beispiele, um diese Einschränkungen zu illustrieren:

(38) a. Marie adore le chocolat.

(Marie schätzt Schokolade.)

b. ? Le chocolat est adoré par Marie.

(Die Schokolade wird von Marie geschätzt.)

c. Le chocolat est adoré dans le monde entier et à juste titre.

(Die Schokolade wird in der ganzen Welt und dies berechtigterweise geschätzt.)

(Beispiele aus Jalenques (2017: 40-44))

(39) a. Cécile parle couramment l'anglais.

(Cécile spricht fließend Englisch.)

b. ? L'anglais est couramment parlé par Cécile.

(*Englisch wird fließend von Cécile gesprochen.)

c. L'anglais est couramment parlé par plus d'un milliard de personnes à travers le monde.

(Englisch wird von mehr als einer Milliarde Menschen überall auf der Welt gesprochen.) (Beispiele aus Jalenques (2017: 40-44))

In diesen beiden Beispielen sind die ersten Sätze (38a) und (39a) im Aktiv möglich. Das passive Gegenüber in den Beispielen (38b) und (39b) sind im Französischen keine üblichen Sätze. Die Beispiele (38c) und (39c) sind dagegen möglich.

Jalenques (2017) versucht für diese Einschränkungen eine Erklärung zu finden. Eine erste Hypothese stützt sich auf die Arbeit von Raineri und besagt, dass der Prozess die erste

NP im Passivsatz betrifft (Jalenques 2017: 41). Diese Auffassung ist jedoch problematisch, denn diese Hypothese verweist auf das Passiv als einen immer dynamischen Prozess, was nicht immer der Fall ist. Nicht alle Passivsätze stellen einen telisch dynamischen Prozess dar. Im Französischen wird, wie schon erwähnt, dem Passiv öfter eine statische Interpretation zugeschrieben. Eine zweite mögliche Erklärung ist die Tatsache, dass das Hilfsverb *être* in Kombination mit dem Partizip II dem Passiv seine statische Interpretation gibt. Das Hilfsverb *être* im französischen Passiv hat nicht nur die Funktion eines Hilfsverbs, sondern auch die Funktion einer Kopula (Jalenques 2017: 43). Diese beiden besprochenen Aspekte können mit der Tatsache ergänzt werden, dass das Passiv in den Beispielen (38) und (39) nur möglich ist, wenn das zweite beteiligte Element des Verbes betroffen ist, d.h. in den Beispielen (38c) und (39c) wird eine Eigenschaft des zweiten Elementes des Verbes beschrieben. Die Beispielsätze sagen etwas über die Schokolade (38c) und über das Englische (39c) aus. In den Beispielen (38b) und (39b) wird etwas über Marie (38b) und Cécile (39b) ausgesagt. Diese semantischen Einschränkungen deuten darauf hin, dass das Hilfsverb *être* im Französischen als Markierung einer Kopula fungiert und das Partizip II als eine prädikative Ergänzung zum Subjekt (Jalenques 2017: 44). Diese Markierung des Partizips II als Prädikativ scheint auch im Deutschen und im Niederländischen, in Kraft zu treten. Sätze wie *Die Schokolade wird/ist von Marie geschätzt* oder *De chocola wordt/is door Marie gelust* sind nicht üblich im Gegensatz zu Sätzen wie *Die Schokolade ist/wird in der ganzen Welt und berechtigterweise geschätzt* oder *De chocola is/wordt in de hele wereld en met volle recht gelust*. Es ist deshalb anzunehmen, dass im Deutschen und Niederländischen auch die Beschreibung des zweiten beteiligten Elementes des Verbes für die Passivbildung zu bevorzugen ist. Obwohl es in diesen beiden Sprachen zwei Hilfsverben für die Passivbildung gibt, scheint das keinen Unterschied zu machen: Die Kombination des Hilfsverbs mit dem Partizip II ergibt eine prädikative Funktion.

Im Hinblick auf den Unterschied zwischen unergativen und unakkusativischen Verben, der im Deutschen und Niederländischen für die Passivbildung wichtig ist, gibt es im Französischen syntaktische Ähnlichkeiten zwischen dem Partizip II des Passivs und dem Partizip II eines unakkusativischen Verbs im Aktiv. Jalenques (2017: 46) greift auf die Arbeit von Helland (2001) zurück, der die Partizipien II als Untergruppe der unakkusativischen Verben betrachtet. In der Tat, wenn das Partizip II alleine, d.h. ohne Hilfsverb, benutzt wird, kann dieses Partizip II entweder die Form eines aktiven unakkusativischen Verbes oder die Form eines passiven Partizips II annehmen. Keinesfalls kann ein unergatives Verb unter der

Form eines Partizips II ohne Hilfsverb benutzt werden. Jalenques (2017:45) zeigt diesen Unterschied zwischen passiven Partizipien, unergativen und unakkusativischen Verben anhand der Beispiele von Helland (2001) und Blanche-Benveniste (2006):

(40) a. Une fois les invités **arrivés**, Marie et Jean ont ouvert le bal.

(Einmal die Gäste *angekommen*, haben Marie und Jean den Ball eröffnet.)

b. La chambre **réservée** par mon ami est ravissante.

(Das durch meinen Freund *gebuchte* Zimmer ist bezaubernd.)

c. ***Couru** pendant deux heures, Paul arriva essoufflé.

(*Gelaufen zwei Stunden, kam Paul außer Atem an.)

Während Beispiel (40a) und (40b) die unakkusativischen und die passiven Möglichkeiten wiedergeben, ist Beispiel (40c) mit einem unergativen Verb unmöglich. Auch im Deutschen und Niederländischen ist diese Unterscheidung möglich. Nehmen wir die Beispielverben *lächeln/glimlachen* und *fallen/vallen* aus 2.2.1. und 2.2.2. zurück. Ein Satz mit dem unakkusativischen Verb *fallen/vallen* im Partizip II ohne Hilfsverb ist in beiden Sprachen denkbar:

(41) Das hinuntergefallene Buch wurde wieder auf den Schrank gelegt. / Het gevallen boek werd weer op de kast gelegd.

In diesem Beispiel kann das unakkusativische Verb in der Form ohne Hilfsverb benutzt werden. Dagegen ist ein äquivalentes Beispiel mit einem unergativen Verb nicht möglich:

(42) *Gelächelt hat sie sich besser gefühlt. / *Geglimlacht heeft ze zich beter gevoeld.

Das Partizip II eines unergativen Verbs kann nicht alleine auftreten.

Die hier oben besprochene Einschränkung, dass Passivsätze besser funktionieren, wenn das zweite beteiligte Element des Verbs beschrieben wird, ist für passive Partizipien, die alleine stehen, nicht anzuwenden. Die semantische Beziehung zwischen dem Partizip II und dem zweiten beteiligten Element des Verbs ist im Passiv größer als bei einem Partizip II, das alleine steht, was heißt, dass das Hilfsverb *être* semantisch auch eine Rolle spielt (Jalenques 2017: 47).

Im Passiv liegt der Unterschied mit dem aktiven Gegenüber auf dem Aspekt. Bei den telischen Verben kommt dieser Unterschied zum Ausdruck wenn das Passiv auf einen

Endzustand, einen erledigten Prozess, verweist (Le Bellec 2013: 208). Während Beispiel (43a) im Aktiv auf einen Prozess verweist, deutet Beispiel (43b) im Passiv auf eine abgeschlossene Handlung hin. Es ist aber möglich, dass, durch die Hinzufügung des Agens, der Passivsatz mit einem telischen Verb auch einen Prozess zeigt, wie im Beispiel (39d):

(43) a. Le sommelier sert le vin. (Beispiel aus Helland 2002 und Carlier 2002, zitiert nach Le Bellec, 2013)

(Der Weinkellner serviert den Wein.)

b. Le vin est servi. (Beispiel aus Helland 2002 und Carlier 2002, zitiert nach Le Bellec, 2013)

(Der Wein ist serviert.)

c. Une firme suédoise construit la maison.

d. La maison est construite par une firme suédoise. (Beispiel aus Muller 2000, zitiert nach Le Bellec, 2013)

(Das Haus wird von einer schwedischen Firma gebaut.)

Wenn das telische Verb im Passiv einen Prozess darstellt, wird dieses Passiv ‚passif processif‘ genannt. Der Unterschied im Aspekt, der für die telischen Verben gilt, ist bei den atelischen Verben nicht vorhanden (Le Bellec 2013: 208). Letztere haben denselben Aspekt im Aktiv und im Passiv, wodurch die Bedeutung dieselbe ist. Diese Ähnlichkeit wird durch Beispiel (44) gezeigt. (44a) im Aktiv und (44b) im Passiv laufen auf dasselbe hinaus:

(44) a. Tout le monde apprécie Pierre. (Beispiel aus Carlier 2002)

(Alle schätzen Pierre.)

b. Pierre est apprécié de tout le monde. (Beispiel aus Carlier 2002)

(Pierre wird von allen geschätzt.)

Was den Unterschied zwischen dem *passif canonique* und dem Passiv mit *se faire* betrifft, kann er auch auf der aspektuellen Ebene situiert werden (Le Bellec 2013: 209). Die Hinzufügung der Redewendung *être en train de* (gerade etwas tun) zeigt diesen aspektuellen Unterschied:

(45) a. Regardez ! Il est en train de se faire frapper par sa femme ! (Beispiele aus Le Bellec 2013)

(*Schauen Sie! Er ist gerade sich machen schlagen von seiner Frau!)

b. ? Regardez ! Il est en train d'être frappé par sa femme !

(Schauen Sie! Er wird gerade von seiner Frau geschlagen!)

Beispiel (45b) ist im Französischen nicht üblich. Dies kommt dadurch, dass im Beispiel (45a) ein Infinitiv benutzt wird, während Beispiel (45b) mit einem Partizip II gebildet wird. Der Infinitiv drückt das Unfertige aus, während das Partizip II die Markierung des Vollendeten ist, die somit mit der Rederwendung *être en train de* nicht vereinbar ist. Die Passivform mit *se faire* besteht im Deutschen und Niederländischen nicht und ist darum schwer übersetzbar. Le Bellec & Hamma (2014: 195) unterstreichen, dass das Passiv mit *se faire* sowie die reflexive Form (z.B. *ce vin se boit chambré – dieser Wein muss temperiert getrunken werden*) auch als passive Form von transitiv indirekten Verben benutzt wird. Transitiv indirekte Verben sind im Französischen nicht passivfähig mit einem *passif canonique*, abgesehen von den Verben *pardonner* (*verzeihen*) et *obéir* (*gehorschen*) (Le Bellec & Hamma 2014: 195). Beispiel (46b) mit dem Verb *obéir* (*gehorschen*) ist darum unter der Form eines *passif canonique* möglich, im Gegensatz zu den Beispielen (47b) und (48b).

(46) a. Paul a obéi à Marie.

(Paul hat Marie gehorcht.)

b. Marie a été obéie.

(Marie wurde gehorcht.)

(47) a. Ils jouent aux échecs.

(Sie spielen Schach.)

b. ? Les échecs sont joués.

(*Schach wurde gespielt.)

c. Les échecs se jouent à deux.

(Schach wird zu zweit gespielt.)

(48) a. La bague appartient à ma grand-mère.

(Der Ring gehört meiner Großmutter.)

b. * Ma grand-mère a été appartenue.

(* Meiner Großmutter wurde gehört.)

Für das Beispiel (47) ist die Form mit dem *passif canonique* unmöglich, aber es besteht eine Alternative mit der reflexiven Form. Diese Alternative ist jedoch nicht für alle transitiv indirekten Verben möglich, wie Beispiel (48) zeigt.

Im Allgemeinen wird die Konstruktion mit *se faire* verwendet, wenn der Passivsatz einen unfertigen Prozess darstellt (Le Bellec 2013: 209). Da das *passif canonique* oft die Markierung des Vollendeten mit sich bringt, kann es nicht (immer) benutzt werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn die PP mit *par* angegeben wird (vgl. z.B. 49b und 51b-c). Im folgenden Beispiel (49) ist die Alternative mit *se faire* zu wählen, denn das *passif canonique* würde darauf hinweisen, dass die Handlung schon vorbei ist, während sie noch nicht stattgefunden hat:

(49) a. Si tu n'es pas prudent tu vas te faire renverser par une voiture. (Beispiele aus Le Bellec 2013)

(*Wenn du nicht vorsichtig bist, wirst du dich von einem Auto überfahren machen.)

b. ? Si tu n'es pas prudent tu vas être renversé par une voiture.

(Wenn du nicht vorsichtig bist, wirst du von einem Auto überfahren werden.)

Wahrnehmungsverben wie *regarder*, *entendre*, usw. gehören ebenfalls zur Kategorie von Verben, nach denen am besten *se faire* benutzt wird, um den Prozess zu zeigen (Le Bellec 2013: 209).

(50) a. Nous regardions sur CNN des villes se faire bombarder à la télévision. (Beispiele aus Novakova 2008, zitiert nach Le Bellec, 2013)

(*Wir schauten auf CNN Städte sich bombardieren machen am Fernsehen.)

b. ? Nous regardions sur CNN des villes être bombardées à la télévision.

(*Wir schauten auf CNN Städte bombardiert werden am Fernsehen.)

Beispiel (50b) ist keine übliche Passivkonstruktion des Französischen. Durch den Gebrauch des Partizips II wird darauf hingewiesen, dass der Prozess schon abgeschlossen ist, während er gerade passiert.

Die aspektuelle Einschränkung des Passivs im Französischen wird außerdem durch das Tempus deutlich gemacht. Vergleichen wir die Konstruktionen mit dem *passif canonique* und mit *se faire* für unterschiedliche Tempora:

(51) a. Elle a été écrasée par le tramway. (Beispiele aus Le Bellec 2013)

(Sie ist von der Straßenbahn überfahren worden.)

b. ? Elle était écrasée par le tramway.

(Sie war von der Straßenbahn überfahren.)

c. ? Elle est écrasée par le tramway.

(Sie ist von der Straßenbahn überfahren.)

Diese Beispiele zeigen nur das Ergebnis des Prozesses und nicht den Prozess selber. Während der Satz (51a) akzeptabel ist, sind (51b) und (51c) nicht üblich. Im Gegensatz zu diesen Beispielen sind die Konstruktionen mit *se faire* viel üblicher:

(52) a. Elle s'est fait écraser par le tramway. (Beispiele aus Le Bellec 2013)

(*Sie ist sich von der Straßenbahn überfahren machen.)

b. Elle se faisait écraser par le tramway.

(*Sie machte sich von der Straßenbahn überfahren.)

c. Elle se fait écraser par le tramway.

(*Sie macht sich von der Straßenbahn überfahren.)

Was die Derivation von Verben betrifft, die ein Adjektiv mit passivisch-modaler Bedeutung bilden, besteht im Französischen ein Äquivalent zur deutschen und niederländischen Suffigierung mit *-bar/-baar* mit *-ible/-able*¹³. Im Französischen sind die entsprechenden Suffigierungen von *lesbar* und *essbar* folgende:

(53) a. *les-bar* → *lis-ible* (aus dem Verb *li-re*)

¹³ Ob es für die Bildung des Adjektivs mit *-able/-ible* eine bestimmte Regel gibt, muss noch untersucht werden. Fest steht aber, dass nicht alle Verben ein Adjektiv bilden (z.B. *donner* → **donna-able*).

b. ess-bar → mange-able (aus dem Verb *mang-er*)

Während im Deutschen und Niederländischen das Suffix -bar/-baar zum Stamm des Verbes hinzugefügt wird, wird der Stamm im Französischen angepasst, wie in (53a), und ein Teil der Endung des Verbes kann auch behalten werden, wie in (53b). Die Bildung von Adjektiven mit passiver Bedeutung ist im Französischen schwieriger, denn (1) das Suffix kann -able oder -ible sein und (2) der Stamm des Verbes muss oft angepasst werden.

3.4. ZUSAMMENFASSUNG

Tabelle 1 Beschränkungen der Passivbildung und der Passivkonstruktionen in jeder Sprache

	Deutsch	Niederländisch	Französisch
Werden/worden-Passiv	Nicht-kausative und nicht-transformative Handlungsverben → <i>beobachten</i>	Transitive Verben → <i>eten</i> Nicht antikausative, transitive Verben → <i>breken</i>	/
Sein/zijn-Passiv	Transformative-intransitive Verben → <i>aufblühen, schmelzen</i> Transformative-transitive Verben → <i>zerstören, abschließen</i> Nicht-transformative Verben: NEIN, abgesehen von <i>teilen, verbinden, trennen, usw.</i>	Transitive Verben → <i>eten</i> Nicht antikausative, transitive Verben → <i>breken</i>	/
Unpersönliches Passiv	Intransitive, unergative Verben → <i>rauchen, ...</i>	Intransitive, unergative Verben → <i>roken, dansen, ...</i>	/
Rezipientenpassiv	Verben mit einem Dativ im Aktiv (<i>helfen, widersprechen, ...</i>), aber noch keine einheitlichen Bedingungen	Noch keine einheitlichen Bedingungen	/
PPR oder canonique (Markierung Vollendeten)	passif des /	/	Transitive direkte Verben → <i>manger, voir, mener, ...</i> Transitive indirekte Verben → <i>pardonner</i> und <i>obéir</i>

PEI	/	/	Transitiv indirekte Verben ¹⁴ → <i>répondre</i> Intransitive Verben → <i>revenir, parvenir</i> Transitive direkte Verben → <i>mener, ...</i>
Se faire oder anderes reflexives Verb (unfertiger Prozess)	/	/	<i>Avoir</i> Transitiv indirekte Verben als reflexives Verb → <i>se boire</i> Nach Wahrnehmungsverben → <i>regarder, entendre</i>
Adjektiv mit passivisch-modaler Bedeutung	-bar	-baar	-able/-ible

Aus diesem dritten Kapitel gehen mehrere interessante Elemente hervor, die den Unterschied zwischen den Sprachen in Bezug auf die Theorie über das Passiv erläutern. Die Tabelle 1 hier oben fasst die Möglichkeiten für die Bildung eines Passivs in jeder Sprache zusammen. Passivkonstruktionen, die in einer Sprache nicht bestehen, werden durch einen Strich (/) angedeutet. In dieser Zusammenfassung wird auf vier Punkte zurückgegriffen, die die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erläutern.

Zum einen wird das Passiv die meiste Zeit als ein dynamischer Prozess definiert bzw. interpretiert, was dazu geführt hat, im Niederländischen das Passiv mit *worden* als „wahres“ Passiv zu betrachten (vgl. Cornelis 1996). Wenn diese Feststellung sich als richtig erweist, dann wäre das wahre Passiv im Deutschen das *werden*-Passiv und im Französischen das Passiv mit *se faire*. Das Passiv mit *se faire* bleibt ein seltenes Forschungsthema, gewinnt aber seit ungefähr zehn Jahren an Aufmerksamkeit. Das Rezipientenpassiv könnte ebenfalls zur Kategorie des Passivs hinzugefügt werden, denn es verhält sich wie das *werden*-Passiv.

Zum zweiten fällt auf, dass die Theorie über das Passiv bzw. die Passivbildung im Französischen viel umstrittener ist und somit mehr erforscht ist. Allerlei Nebenkonstruktionen, die bisher als Passiv verworfen wurden, werden seit ein paar Jahren

¹⁴ Nur mit einem menschlichen Agens und einem agentiven Verb

wieder analysiert und besprochen. Das ist u.a. der Fall mit reflexiven Konstruktionen wie *se faire, se vendre, se boire*, usw. Im Niederländischen gibt es z.B. weniger Forschung über das Passiv mit *zijn/worden*. Vielmehr liegt der Akzent auf unpersönliche Konstruktionen und auf den Unterschied zwischen unergativen und unakkusativischen Verben.

Der dritte Punkt hängt stark mit dem zweiten zusammen und betrifft die Häufigkeit und die Verwendung von unpersönlichen Passivkonstruktionen. Unpersönliche Passivkonstruktionen werden im Deutschen und im Niederländischen relativ häufiger benutzt als im Französischen, obwohl sie nur einen kleinen Anteil an allen produzierten Sätzen darstellen. Unpersönliche Passivkonstruktionen im Französischen kommen sehr selten vor und werden vor allem in einem schriftlichen, gehobenen Register benutzt. In der mündlichen Sprache klingt das PEI unnatürlich. Es besteht jedoch eine Alternative im Aktiv mit dem Subjekt *on*, die der unpersönlichen Passivkonstruktion im Deutschen und im Niederländischen entspricht.

Zum vierten stellt sich heraus, dass ein bestimmtes Verb in einer Sprache passivfähig sein kann und in einer anderen Sprache nicht, oder nur mit einer anderen Passivkonstruktion. Im Französischen ist das Verb *aider (helpen)* z.B. transitiv direkt – manchmal auch transitiv indirekt (*aider à*) –, während *helpen* auf Deutsch intransitiv ist und *helpen* auf Niederländisch entweder transitiv direkt oder intransitiv sein kann. Durch seine Intransitivität bildet *helpen* nur ein unpersönliches Passiv. Im Französischen bildet *aider* ein PPR oder ein PEI der Bedeutung vom Verb entsprechend. Für das niederländische Passiv von *helpen* sind alle Kategorien möglich: *worden/zijn* + Partizip II und unpersönliches Passiv. Außerdem können manche Verben in einer selben Sprache transitiv oder intransitiv sein. Das ist z.B. der Fall mit dem Verb *fahren*, das also ein Passiv mit *sein/werden* kennt und ein unpersönliches Passiv, wenn es intransitiv benutzt wird. Wenn ein Verb kontextgebunden transitiv oder intransitiv ist, kann dies ein weiteres Hindernis für das Kind sein. Es wird nämlich zunächst den Kontext analysieren müssen, um zu wissen, ob das Verb transitiv oder intransitiv ist und dementsprechend die richtige Passivkonstruktion wählen.

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass sich das französische Passiv schwieriger bilden lässt und dass es mehr Beschränkungen für die Bildung des Passivs gibt. Nur transitive direkte Verben bilden ein Passiv. Transitive indirekte und intransitive Verben bilden selten ein Passiv und eine aktive Konstruktion mit dem Pronomen „on“ wird oft bevorzugt. Die Partizipien II im Französischen können fünf mögliche Endungen haben, wodurch das Kind

die morphosyntaktischen Markierungen des Partizips II schwieriger identifizieren kann. Diese Feststellungen unterstützen die Gültigkeit von Hypothese 2.

Hyp. 2: Deutschsprachige und niederländischsprachige Kinder erwerben das Passiv früher als französischsprachige Kinder.

Da in den Kapiteln 2 und 3 gezeigt wurde, dass das Niederländische und das Deutsche keine grundlegenden Unterschiede für die Passivbildung und für die Beschränkungen zur Passivbildung zeigen, lässt sich vermuten, dass Hypothese 1 ebenfalls gültig ist.

Hyp. 1: Angesichts der Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie, zeigt der Passiverwerb im Deutschen und Niederländischen einen ähnlichen Verlauf.

4. PROBLEMATISCHE ASPEKTE BEIM PASSIVERWERB

Nachdem in den zwei vorhergehenden Kapiteln das Passiv und die unterschiedlichen passiven Konstruktionen präsentiert und die semantischen Bedingungen für die Bildung des Passivs erläutert wurden, werden jetzt diese theoretischen Teile mit zwei Kapiteln über den Passiverwerb ergänzt. Die nächsten zwei Kapiteln zielen einerseits auf eine Analyse der möglichen Schwierigkeiten hin, die Passivsätze darstellen könnten und andererseits auf eine Zusammenfassung der bisher wichtigsten Erkenntnisse auf dem Gebiet der Passiverwerbsforschung.

Dieses erste Kapitel über Passiverwerb setzt sich mit der Frage auseinander, welche Aspekte die Erwerbschwierigkeiten des Passivs bei Kindern erklären könnten. Einige dieser Aspekte werden im Folgenden besprochen. Es wird außerdem besonders Wert darauf gelegt, diese problematischen Aspekte der Sprache entsprechend zu berücksichtigen. Es könnte sein, dass einige Probleme für eine Sprache treffender sind als für die anderen oder dass ein Problem für eine bestimmte Sprache gar nicht vorhanden ist. Die hier unten vorgeschlagene Liste von problematischen Aspekten ist keine vollständige Liste und soll auf die wichtigsten Aspekte zielen. Einige Aspekte sind auch stark verbunden, weil sie z.B. auf der Syntax der betreffenden Sprache basieren.

4.1. GERINGER INPUT

Wie bereits in Abschnitt 1.1. gesagt wurde, ist das Passiv eine Konstruktion, die von Kindern spät erworben wird. Die erste Hypothese, die als eine mögliche Erklärung für die Verspätung im Passiverwerb gilt, ist der geringe Input bzw. die kleine Anzahl an Passivsätzen in den drei Sprachen. Sowohl im Französischen als im Deutschen oder im Niederländischen stellt die Anzahl Passivsätze einen relativ kleinen Teil aller produzierten Sätze dar.

Für das Französische gibt Gaatone (1994: 42) die Ergebnisse einer Korpusstudie von Greidanus (1990) wieder, in welcher die Anzahl persönlicher Passivsätze im Korpus (gesprochenes Französisch) 1,6% ausmacht. Im Gegensatz dazu zählt Greidanus (1990, zitiert nach Gaatone, 1994) 7% bis 17% Passivsätze, wenn es sich um geschriebenes Französisch handelt. Dieser Unterschied lässt vermuten, dass das Passiv eher in einem formellen Kontext benutzt wird, während es in Alltagsgesprächen seltener vorkommt. Wenn Kinder das Passiv durch den Input, den sie bekommen, erwerben, ist dieser Input sehr gering, weil Kinder vor dem 6./7. Lebensjahr oft noch nicht lesen können und somit vor allem sprachlichen Input

bekommen. Im Niederländischen beruft Cornelis (1996: 253) sich auf ein Korpus von Vandenbosch (1992), um die Häufigkeit des Passivs zu analysieren. In diesem Korpus erreicht das Passiv 8% für die schriftliche Kommunikation und 13,4% für akademische-wissenschaftliche Texte. Dies bestätigt die Behauptung von Cornelis (1996: 252), dass das Passiv unpersönlich, formell und objektiv ist. Aus diesem Grund könnte das Passiv nicht viel verwendet werden, da aber akademische-wissenschaftliche Texte objektiver und unpersönlicher sein sollen, wird die Verwendung von Passivsätzen frequenter in diesen Texten.

Becker & Ud Deen (2020) widerlegen hingegen den Input als gültigen Grund für einen späten Erwerb des Passivs. Neue Forschung der letzten Jahre scheint in der Tat zu zeigen, dass Kinder schon mit drei Jahren Passivsätze erworben haben. Dennoch ist anzunehmen, dass ein größerer Input auch zum Erwerb beitragen könnte, denn in einer Studie (Demuth & al. 2010, zitiert nach Becker & Ud Deen, 2020) über den Erwerb von Passivsätzen in Sesotho hat sich herausgestellt, dass Kinder schon mit 3;1 alle Arten von Passivsätzen verstehen können, bei einem Input von 2,7%, was mehr ist als die hier untersuchten Sprachen. Daraus lässt sich vermuten, dass ein geringer Input auch Grund für einen späteren Erwerb sein könnte. Guasti (2016) bespricht ebenfalls Demuths (1989) Ergebnisse, dass Kinder, die Sesotho sprechen, mehr Passivsätze produzieren. Diese größere Produktion könnte nicht nur der größeren Anzahl an Passivsätzen in dieser Sprache zuzuweisen sein, sondern der Produktionskontext würde auch eine Rolle spielen. Wenn mehr pragmatische Gelegenheiten gegeben sind, Passivsätze zu benutzen, erhöht dies die Chance, dass sie effektiv benutzt werden. Außerdem weist Guasti (2016) auch auf Crain & Fodors (1993) Erklärung hin, dass die Häufigkeit einer bestimmten Konstruktion keinen Einfluss auf deren Verwendung hat. So nehmen sie das Beispiel, dass Erwachsene eine gute Beherrschung von langen Passivsätzen haben wie z.B. *der Kuchen wurde den Fußballern vom Trainer zu essen erlaubt*, obwohl sie in der Erwachsenensprache sehr selten vorkommen.

4.2. ARTEN VON PASSIVSÄTZEN

Der Unterschied zwischen den Arten von Passivsätzen sowie die Tatsache, dass manche dieser Arten von Passivsätzen schwieriger als andere sein können, wurde im Kapitel 2 bereits erwähnt. Passivsätze können kurz oder lang, umkehrbar oder nicht und agentivisch oder nicht sein. Auch Kombinationen von diesen Kategorien können ein Hindernis darstellen. Dies ist

der Fall für lange, nicht umkehrbare Passivsätze, die zwei Schwierigkeiten für das Kind beinhalten.

Hinsichtlich der ersten Kategorie von Passivsätzen (kurz oder lang), werden kurze Passivsätze besser verstanden und mehr produziert als lange Passivsätze. Die Ergänzung mit einem präpositionalen Satzteil scheint in den ersten Schritten des Erwerbs nicht vorhanden zu sein. Guasti (2002: 251-252) erklärt den Vorzug für kurze Passivsätze anhand einer Studie Horgans (1978), die besagt, dass Kinder einen Zustand beschreiben und kein Ereignis. Dieser Vorzug für kurze Passivsätze entspricht der Tatsache, dass Kinder zunächst adjektivische Passivsätze produzieren. Guasti (2016) bemerkt, dass das Fehlen der *von*-Phrase möglicherweise auf den pragmatischen Kontext der Experimente zurückzuführen ist. Die *von*-Ergänzung ist optional, wodurch sie, wenn sie angegeben wird, interessante Informationen geben muss. Im Beispiel *the clown was chased by the tall policeman* (*der Clown wurde vom großen Polizisten verfolgt*) unterstreicht Guasti (2016), dass das Ausdrücken des Agens wichtig ist, wenn es z.B. zwei Polizisten gibt. In einem Experiment von Crain & Fodor (1993), das von Guasti (2016) wiedergegeben wird, haben Kinder in 50% der Fälle eine *von*-Ergänzung benutzt, weil der Kontext sie erfordert. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder imstande sind, das Agens auszudrücken, sie es aber nicht immer machen, weil sie es nicht für nötig halten. Die sprachvergleichende Studie von Armon-Lotem & al. (2016: 38) hat außerdem gezeigt, dass Kinder zwischen 5;0 und 5;11 viel besser kurze als lange Passivsätze verstehen, dass es aber Sprachvariation gibt. Im Englischen verstanden Kinder z.B. besser lange als kurze Passivsätze. Französischsprachige Kinder waren im Experiment nicht aufgenommen. Im Deutschen und Niederländischen verstanden Kinder viel besser die kurzen als die langen Passivsätze.

Was die zweite Kategorie von Passivsätzen betrifft (umkehrbare oder nicht umkehrbare Passivsätze), sind nicht umkehrbare Passivsätze einfacher für Kinder. Das hat mit der Tatsache zu tun, dass das Subjekt und das Objekt semantisch nicht umgekehrt werden können: Kinder können nämlich dank der Bedeutung der Wörter die Bedeutung des Satzes schlußfolgern (Becker & Ud Deen 2020). Umkehrbare Passivsätze enthalten laut Becker (2014: 236) zwei belebte NPs, die entweder Agens oder Patiens sein können. Das Kind kann bei diesen Passivsätzen nicht erkennen, welche NP Agens und welche NP Patiens ist. Wie in 4.4. weiter erläutert wird, assoziieren Kinder das Agens mit etwas belebtem und das Thema mit etwas unbelebtem. Wenn die zwei NPs jedoch belebte Elemente sind, kann es sich auf Kinder verwirrend auswirken. In einem Experiment von Messenger, Branigan & McLean

(2012, zitiert nach Guasti, 2016) produzieren sechsjährige Kinder mehr umgekehrte Passivsätze als neunjährige Kinder, was heißt, dass die erste Gruppe die thematischen Rollen noch nicht mit den richtigen NPs verbinden kann. Ein weiteres Experiment von Slobin (1966, zitiert nach Becker, 2014: 236-237) fokussiert sich nicht auf die Produktion, sondern auf das Verständnis von umkehrbaren Passivsätzen. Es wurden Kinder von 6;0 bis 12;0 und Erwachsene getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Alter für das Verständnis der umkehrbaren Passivsätze überhaupt keine Rolle spielt. Sowohl Kinder als auch Erwachsene verstehen schneller Passivsätze, die nicht umkehrbar sind, d.h. Passivsätze, die ein belebtes Agens haben und ein unbelebtes Patiens. Im Deutschen könnte es jedoch sein, dass Kinder früher das Agens von dem Patiens in umkehrbaren Passivsätzen unterscheiden können, weil ihre Sprache auch ein anderes Element als das externe Argument an erster Stelle erlaubt (Armon-Lotem & al. 2016: 32). Im Aktiv können auch die Akkusativ- und Dativobjekte an erster Stelle stehen, wie im folgenden Beispiel:

- (54) a. Maria gibt ihrer Freundin den Brief.
- b. Den Brief gibt Maria ihrer Freundin.
- c. Ihrer Freundin gibt Maria den Brief.

Im Niederländischen sind diese unterschiedlichen Abfolgen auch möglich, obwohl es im Niederländischen weniger sichtbare Kasusmarkierungen gibt. Da das Kind diese unterschiedlichen Möglichkeiten im Input wahrnimmt, muss es früh herausfinden können, welcher Kasus für welches Satzglied benutzt wird. Dies könnte ihm beim Erwerb umkehrbarer Passivsätze weiterhelfen.

In der letzten Kategorie von Passivsätzen (aktiv oder nicht) geben Kinder aktiven Passivsätzen den Vorzug. Guasti (2016) gibt die Ergebnisse von Maratsos & al. (1985) wieder, die besagen, dass Kinder vor dem 4. oder 5. Lebensjahr aktive Passivsätze besser verstehen und produzieren als nicht-aktive Passivsätze. Bis zum 7./9. Lebensjahr bleibt es so. Passivsätze wie *Jasmine was combed* (*Jasmine wurde gekämmt*) werden besser verstanden als *Peter Pan was feared* (*Peter Pan wurde gefürchtet*). Dies hat mit der Kategorie des Verbs zu tun. Im ersten Fall ist *to comb* (*kämmen*) ein Handlungsverb. *To fear* (*fürchten*) ist dagegen kein Handlungsverb, sondern gehört zu den psychologischen Verben mit u.a. Wahrnehmungsverben wie *sehen*, *hören*, usw. und Gefühlsverben wie *lieben*. Die Ergebnisse von Maratsos & al. (1985, zitiert nach Guasti, 2016) gelten jedoch auch für andere Sprachen, wo der Erwerb von Passivsätzen mit Handlungsverben auch einfacher ist. Warum Kinder

bessere Ergebnisse mit Handlungsverben zeigen, ist bisher noch undeutlich. Das Verständnis und die Produktion von Passivsätzen mit psychologischen Verben bei jungen Kindern ist aber nicht ausgeschlossen, denn Pinker, Lebeaux & Frost (1987, zitiert nach Guasti, 2016) haben herausgefunden, dass vierjährige Kinder diese Art von Passivsätzen teilweise produzieren können. Eine mögliche Erklärung für die lange Zeitspanne bis zum Verständnis von nicht-aktiven Passivsätzen ist die Tatsache, dass Kinder schneller Passive mit prototypischen transitiven Verben bilden werden, die ein belebtes Agens haben (Armon-Lotem & al. 2016: 32).

4.3. THEMATISCHE ROLLEN UND A-CHAINS

Über thematische Rollen (θ -Rollen) und A-Chains liegt weit mehr Forschung vor. Viele Forscher haben sich tatsächlich die Frage gestellt, ob das Fehlen an A-Chains eine mögliche Erklärung für den späten Erwerb sein könnte. Eine grundlegende Arbeit für die Wichtigkeit von A-Chains im Spracherwerb ist die von Borer & Wexler (1987). Diese Wissenschaftler haben sich mit der späten Reifung von A-Chains auseinandergesetzt. Ihre Hypothese ist als *maturational approach* bekannt und besagt, dass A-Chains Kindern spät zur Verfügung stehen. Da adjektivische Passivsätze nicht auf diese A-Chains zurückgreifen, stellen Borer & Wexler (1989) die Hypothese auf, dass Kinder zunächst das Zustandspassiv (*sein*) erwerben und später das Vorgangspassiv (*werden*) (Eisenbeiss 1993: 236).

Warum Kinder keine A-Chains benutzen können, kann auf der Grundlage der Theorie der Universalgrammatik Chomskys erklärt werden. Das Kind muss durch Reifung die treffenden Prinzipien und Parameter seiner Sprache erwerben. Kirby (2010: 109) verweist auf die *A-Chain Deficit Hypothesis* von Babyonyshev & al. (2001), die die Hypothese stützt, dass Kinder vor dem 4. Lebensjahr über keine A-Chains verfügen und daher keine Passivsätze benutzen können.

Ud Deen (2011: 163) definiert diese A-Chains durch eine Bewegung des Objektes in die Subjektposition, d.h. an eine Argumentstelle. Das Objekt wird aus der NP-Stelle in die IP-Stelle gerückt, wie in Abbildung 2:

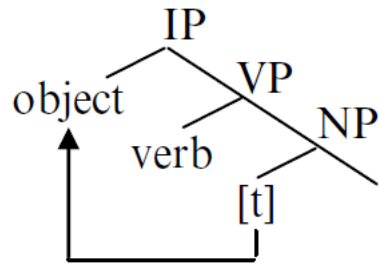


Abbildung 2 Bewegung des Objektes in die IP-Stelle erzeugt eine Bewegungskette, eine A-Chain (Ud Deen 2011: 163)

Diese Bewegung wäre für Kinder noch nicht zugänglich (vgl. ebd.), wodurch sie den Satz als einen aktiven und nicht als einen passiven Satz interpretieren. Guasti (2002: 254) situiert die Zugänglichkeit zu A-Chains auf etwa 5/6 Jahren.

Bevor weiter auf die Rolle von A-Chains im Passiverwerb eingegangen wird, wird zunächst eine Definition von thematischen Rollen gegeben und es wird erläutert, inwiefern diese Elemente für das Passiv wichtig sind. Thematische Rollen dienen dazu, die Beziehung zwischen Semantik und Syntax zu erklären. Laut Wijnen & Verrips (1998: 264) verweisen Argumentstrukturen auf „the relation between thematic roles and syntactic positions“. Die Autoren heben weiterhin hervor, dass Argumente sich in zwei Gruppen unterteilen: Interne und externe Argumente. Erstere werden in den Syntaxbäumen in der Nähe des Verbs projiziert, während letztere außerhalb der VPs projiziert werden (ebd.). Diese Argumente werden dann einer syntaktischen Funktion wie Subjekt, Objekt, usw. zugeordnet. Argumente sind die thematischen Rollen, die mit einer bestimmten syntaktischen Position im Satz verbunden sind. Im Beispiel (55a) gibt es drei thematischen Rollen, während es nur zwei in Beispiel (55b) gibt:

(55) a. Hans_θ schickt Johan_θ einen Brief_θ.

b. Hans_θ isst eine Torte_θ.

Beispiel (55a) enthält eine Agens-Rolle, eine Thema-Rolle und eine Rezipienten-Rolle. Dem Kind fällt die Aufgabe zu, zu lernen, wieviel Argumente mit dem Verb verbunden sind und welche Stelle diese Argumente einnehmen (Wijnen & Verrips 1998: 265). Diese Aufgabe ist sehr wichtig, weil die Passivbildung eine Änderung der thematischen Rollen mit sich bringt. Ein internes Argument wird an die Stelle des externen Arguments gerückt. Bei einigen

Verben gibt es mehrere Argumentstrukturen. Auf dieses Phänomen verweisen Wijnen & Verrips (1998: 265) als *lexical syntactic flexibility*. Hiermit werden z.B. Verben bezeichnet, die entweder transitiv oder intransitiv sein können und deren Anzahl Argumente dadurch variiert.

(56) a. Peter fährt das Schiff nach Köln.

b. Auf dem Meer fährt ein Schiff.

Das ist der Fall für das Verb *fahren*, das in Kapitel 3 zitiert wird. *Fahren* kann mit einem direkten Objekt bzw. einem internen (Thema) Argument verbunden sein (56a) oder es kann alleine mit dem Thema Argument als Subjekt auftreten (56b).

Es wird, wie schon erwähnt, oft angenommen, dass A-Chains die Folge einer Reifung sind. Vor allem Borer & Wexler (1987) haben sich mit dieser Hypothese (*maturation hypothesis*) beschäftigt, die als Gegensatz zu Pinkers (1984, zitiert nach Borer & Wexler, 1987) *continuity hypothesis* vorgestellt wird. Die Reifung, die stattfindet, ist durch das Bestehen des angeborenen Sprachsystems möglich. Das Kind braucht jedoch nichts zu lernen, wie es das hingegen in der *continuity hypothesis* muss. Eine Frage, die im Zentrum der Forschung zur Syntaxreifung steht, ist, ob es eine bestimmte Reihenfolge für den Erwerb der Konstruktionen gibt und warum einige Konstruktionen erst später erworben werden. Als Antwort auf diese Fragen wird vorgeschlagen, dass einige Aspekte der Kognition, die außerhalb des linguistischen Feldes liegen auch reifen müssen. Dies ist z.B. der Fall für das Gedächtnis, das ohne Reifung keine komplexen Sätze bearbeiten kann (Borer & Wexler 1987: 130). Um die *maturation hypothesis* zu veranschaulichen, greifen Borer & Wexler (1987) auf die Passivsätze zurück. Die Bildung von Passivsätzen hängt nämlich – wie bereits mehrfach erwähnt – vom Vermögen ab, A-Chains zu bilden. Was die thematischen Rollen betrifft, vertreten die Autoren ein Prinzip, das besagt, dass Kinder die thematischen Rollen nur bestehenden Satzgliedern zuschreiben. Dieses Prinzip wird *Thematic Inference Principle* genannt. Im Beispielsatz *the ball was dropped* (*der Ball wurde fallen gelassen*) haben Erwachsene eine Vorstellung eines Agens. Kinder haben dagegen nicht diese Fähigkeit, das Agens abzuleiten. Die Frage, die sich stellt, ist wie Kinder dann lernen können, dass kurze Passivsätze ein Agens beinhalten. Die Hypothese von Borer & Wexler (1987: 139) ist, dass Kinder zunächst nur über die adjektivische Analyse von Passivsätzen verfügen und erst später durch Reifung über die verbale Analyse. In dem kurzen Passivsatz *the island was uninhabited* wird die lexikalische Kategorie des Partizips II in der Interpretation von Verb zu Adjektiv

geändert. Dies hat zur Folge, dass keine Bewegung für die Derivation des Satzes nötig ist (Borer & Wexler 1987: 142). Bei verbalen Passivsätzen dagegen ist eine Bewegung nötig. Dadurch ist die syntaktische Vorstellung von adjektivischen und verbalen Passivsätzen anders. Die Bewegung bei den verbalen Passivsätzen illustrieren Borer & Wexler (1987: 146) mit folgendem Beispiel:

(57) a. e is torn the doll (ist zerrissen die Puppe)

b. the doll_t is torn |e|_t (die Puppe ist zerrissen)

(58) the doll is torn (die Puppe ist zerrissen)

Eine θ -Rolle wird dem Beispiel (57b) zugeschrieben, wodurch ein A-Chain gebildet wird. Das Objekt des Aktivsatzes (*the doll*) wird an die Stelle des externen Argumentes gestellt. Beispiel (58) dagegen erfordert keine Bewegung und keine Bildung einer A-Chain. Bei verbalen Passivsätzen absorbiert das Passivmorphem außerdem die externe θ -Rolle (das Subjekt des Aktivsatzes) und überträgt sie auf das Objekt der optionalen *von*-Phrase (Borer & Wexler 1987: 143). Die Annahme, dass Kinder zunächst nur adjektivische Passivsätze produzieren führt zur Hypothese, dass die ersten Passivsätze keine θ -Rolle des Subjektes enthalten und kurze Passivsätze sind. Borer & Wexler (1987: 147) bestätigen ihre Hypothese mit Daten von Horgan (1975, zitiert nach Borer & Wexler, 1987), die Experimente mit Kindern zwischen 24 und 48 Monaten durchgeführt hat. Die Sätze, die die Kinder produzierten, sind kurze Passivsätze, die auf ein Ereignis zurückführen, das schon passiert ist. Darum wurden diese Sätze von Borer & Wexler (1987) als adjektivische Passivsätze interpretiert. Wichtig ist auch, dass Kinder die adjektivischen Passivsätze mit Handlungsverben bilden. Verben, die kein Handlungsverb darstellen, werden den verbalen Passivsätzen vorbehalten (Borer & Wexler 1987: 148). Der Grund, warum Kinder zunächst nur adjektivische Passivsätze bilden können, wird – wie bereits mehrfach erwähnt – auf die Unmöglichkeit zurückgeführt, A-Chains zu bilden. Das Kind kann zwar schon Bewegungen benutzen (z.B. Wh-Bewegung), aber es kann keine Satzteile in eine A-Stelle bewegen, wodurch keine θ -Rolle der bewegten NP zugeschrieben wird (Borer & Wexler 1987: 149). Die Möglichkeit, A-Chains zu bilden, gehört zur Universalgrammatik des Kindes und wird dem Kind ab einem bestimmten Moment durch den Reifungsprozess verfügbar.

Seit der Veröffentlichung von Borer & Wexlers (1987) Hypothese des Reifungsprozesses (*maturational hypothesis*) haben sich viele andere Forscher mit der Hypothese des Fehlens von A-Chains auseinandergesetzt. Guasti (2016) hat die *A-Chain*

Deficit Hypothesis (ACDH) wieder aufgegriffen und mit jüngster Forschung ergänzt. In der ACDH ist die Möglichkeit, A-Chains zu benutzen, nicht vor dem 6. oder 7. Lebensjahr vorhanden (ebd.). Da inzwischen aber feststeht, dass Kinder, die jünger als 6 oder 7 sind, auch Passivsätze verstehen und produzieren können, bedeutet dies, dass sie etwas anderes als die A-Chains bei der Sprachverarbeitung benutzen müssen. Kinder haben laut Guasti (2016) eine andere Auffassung als Erwachsene des Satzes *the door was closed* (*die Tür war geschlossen*). Erwachsene können diesen Passivsatz entweder als adjektivischen oder als verbalen Passivsatz durch A-Bewegung interpretieren, wohingegen die lexikalische Derivation bei Kindern nur eine adjektivische Lesart des Satzes zulässt. Um zu wissen, welche Methode Kinder vor der Reifung benutzen, bevor sie auf A-Chains zurückgreifen können, geht Guasti (2016) auf Wexlers (2004) Analyse von adjektivischen Passivsätzen zurück. Diese Analyse wird in der Hypothese *Universal Phase Requirement Hypothesis* (UPRH) behandelt, die als Ergänzung der ACDH fungiert. Adjektivische Passivsätze werden in zwei Kategorien aufgeteilt. Entweder können sie eine *stative* Interpretation haben, oder sie können *resultativ* interpretiert werden. Unter *stative* Interpretation versteht man das Beispiel *the door is closed*, in dem die NP sich in einem Zustand befindet. Die *resultative* Interpretation im Beispiel *the bottle is filled* (*die Flasche ist gefüllt*) enthält die Handlung des Füllens der Flasche sowie den Endzustand der gefüllten Flasche. In diesen *resultativen* Passivsätzen wird das Objekt direkt in SpecVP situiert und kann sich so weiter bewegen. Die resultative Interpretation kann wie folgt schematisiert werden:

(59) [[_{VP} SpecDP_{Obj}[_{VP}V]]] (Guasti 2016)

Die Analyse von den verbalen Passivsätzen mit einem Handlungsverb wird bei Kindern also wie ein *resultativer* adjektivischer Passivsatz interpretiert. Da aber diese Passivsätze ein Ereignis darstellen, werden die aktiven Passivsätze von Kindern als dynamisch interpretiert, was nicht im Einklang mit ACDH ist (ebd.). Viele weitere Probleme sind mit ACDH und UPRH verbunden. In beiden Hypothesen wird davon ausgegangen, dass Wahrnehmungs- und Gefühlsverben¹⁵ keine adjektivischen Passivsätze bilden können. Es wurde aber durch unterschiedliche Experimente gezeigt, dass Kinder imstande sind, Passivsätze mit Wahrnehmungs- und Gefühlsverben zu verstehen und zu produzieren, obwohl sie schwieriger sind (ebd.). Ein zweites Problem ist, dass Kinder nicht nur adjektivische Passivsätze produzieren können, sondern auch verbale Passivsätze und Passivsätze, in denen sie das

¹⁵ Diese Verben werden hier auch psychologische Verben genannt. Es handelt sich um alle Verben, die keine Handlung darstellen.

Subjekt in einem *von*-Satz ausdrücken. ACDH und UPRH sind deshalb als Erklärung des verspäteten Passiverwerbs nicht angemessen oder nicht genügend ausgearbeitet.

4.4. BELEBTHEIT DER KOMPLEMENTE

Aus einer Studie über Passiverwerb und die Gründe für den späten Erwerb schließt Kirby (2010: 114), dass A-Chains nicht das grundlegendste Problem beim Passiverwerb sind. Vielmehr wäre die lange Zeitspanne bis zum Erwerb auf die Theorie des *semantic scaffolding* zurückzuführen. Hiermit behauptet Kirby (2010), dass

children rely strongly on the semantics of the utterances in a number of ways, to aid in interpretation until syntactic representations and processing power reach adult levels (Kirby 2010: 114).

Diese Behauptung setzt voraus, dass Semantik eine bedeutende Rolle beim Passiverwerb spielt und dass Kinder aus der Bedeutung von Wörtern den Sinn des Satzes besser erschließen können. Diese Hypothese hängt also mit der Erwerbstheorie des *semantic bootstrapping* zusammen, die besagt, dass Kinder anhand der Semantik die Syntax ihrer Sprache besser verstehen können. Kirby (2010) hat sich weiter mit der Semantik befasst und hat die Frage gestellt, ob die Belebtheit des Subjektes und des Objektes den Erwerb beeinflussen können. Sie weist auf eine Untersuchung von Chapman & Kohn (1977, zitiert nach Kirby, 2010) hin, die festgestellt haben, dass Kinder besser imstande sind, Sätze zu verstehen, die als Subjekt ein belebtes Element haben und als Objekt ein unbelebtes. Kirby (2010: 110) stützt sich weiterhin auf die Arbeit anderer Autoren, um darauf hinzuweisen, dass das Subjekt als Agens und das Objekt als Patiens bzw. Gegenstand eine cross-linguistische Norm sind. Wenn Kinder sich auf die Semantik der Wörter stützen, um den Satz syntaktisch analysieren zu können, dann taucht ein Problem für das Passiv auf. Das Subjekt des Passivsatzes ist der Satzteil, der im Aktiv ein Objekt darstellt und somit ein unbelebtes Element. Diese Änderung der grammatischen Funktionen, die für das Passiv typisch ist, stellt eine Herausforderung für Kinder dar. Kirby (2010: 110) schlägt die *Canonical Alignment Hypothesis* (CAH) als Erklärung für diese Herausforderung vor. Diese Hypothese besagt, dass Kinder Probleme haben, wenn das Agens des Satzes nicht in SpecIP auftritt und dass A-Chains also nicht unbedingt ein Problem für Kinder sind, außer wenn die A-Chains der *Canonical Alignment Hypothesis* nicht entsprechen. Nachdem sie vierjährige englischsprachige Kinder auf drei unterschiedliche Arten von Passivsätzen getestet hat, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Bildung von A-Chains nicht (als einziges Element) das Problem ist, vielmehr liegt das Problem in der Tatsache, dass die syntaktischen und thematischen Rollen von Passivsätzen nicht zusammenpassen (Kirby 2010: 114). Guasti (2016) verweist auf die Ergebnisse von

Messenger, Branigan & McLean (2012, zitiert nach Guasti, 2016), die gezeigt haben, dass Kinder zunächst die formalen Eigenschaften des Passivs beherrschen müssen, um danach die Bedeutung des Passivsatzes erwerben zu können bzw. die Argumente mit den thematischen Rollen verbinden können. Dieser Schritt stellt für Kinder oft ein Problem dar, denn sie haben Schwierigkeiten, wenn die grammatischen Funktionen des Satzes den thematischen Rollen nicht entsprechen, wie es im Passiv der Fall ist. Das Agens im Aktiv wird im Passiv in der optionalen PP mit *von/durch*, *door* oder *par* ausgedrückt. Während das prototypische Bild eines Agens etwas Belebtes ist, merkt Cornelis (1996: 256) an, dass mehr als 60% der Agens in niederländischen Passivsätzen keine belebten Individuen sind, sondern Institutionen, Abstrakta und unbelebte Einheiten, wodurch das Agens im Passiv eher als ‚Instrument‘ betrachtet werden kann.

Kirbys (2010) Hypothese, dass das Problem für den Erwerb nicht in der Bildung von A-Chains liegt, sondern in der Asymmetrie zwischen syntaktischen und thematischen Rollen, scheint umso stichhaltiger, da die ersten Wörter von Kindern das benennen, „was sich bewegt oder verändert“ (Zimmer 2008: 48). Zimmer (2008: 48) bemerkt hier auch eine Hierarchie, denn Kinder benennen zuallererst „was sich selber bewegt“ (z.B. Menschen) bevor sie dann benennen, „was bewegt wird“ (z.B. Kleidungsstücke). Wenn wir diese Tatsache, dass Kinder Wörter bevorzugen, die auf eine Bewegung hindeuten, in Betracht ziehen, dann lässt sich auch vermuten, dass das Subjekt für sie das wichtigste Element des Satzes ist. Es wurde in der Tat gezeigt, dass Kinder eine Auffassung des Subjektes als etwas Belebtes haben. Darum könnten Passivsätze Kinder vor ein Problem stellen, weil das Subjekt des Passivsatzes dem unbelebten Objekt des Aktivsatzes entspricht. Betrachten wir folgendes Beispiel:

(60) Der Apfel wird von dem Mann gegessen.

In diesem Satz ist das belebte Element *der Mann*, das im Passivsatz aber erst nach dem unbelebten Element genannt wird. Außerdem ist der Satzteil *von dem Mann* gar nicht obligatorisch. Wenn also das belebte Element nicht ausgedrückt wird, könnte dies sehr verwirrend auf Kinder wirken, da das belebte Element zentral für ihre Sprachauffassung ist.

Wenn Kirbys (2010) Hypothese über Belebtheit stimmt, könnten umkehrbare Passivsätze (siehe 2.1.3.) Kinder deshalb vor eine größere Herausforderung stellen. Umkehrbare Passivsätze beinhalten oft zwei belebte Argumente.

(61) Der Junge wird vom Mädchen gesehen.

Im Beispiel (61) sind *der Junge* und *das Mädchen* zwei belebte Argumente, wodurch das Kind den Sinn des Satzes nicht mehr aus der Semantik schließen kann. Messenger, Branigan & McLean (2012), zitiert nach Guasti (2016) haben festgestellt, dass Kinder, die Passivsätze produzieren müssen, die thematischen Rollen sehr oft umkehren, wodurch sie Sätze wie *the tiger is chased by the dog* (*der Tiger wird vom Hund gejagt*) produzieren statt *the dog is chased by the tiger* (*der Hund wird vom Tiger gejagt*). Diese Ergebnisse gelten vor allem für sechsjährige Kinder. Die Fehler mit der Umkehrung von thematischen Rollen wurden vor allem mit passiven Ansätzen bemerkt und weniger mit aktiven Ansätzen. Aus diesen Beobachtungen haben Messenger, Branigan & McLean (2012, zitiert nach Guasti, 2016) geschlussfolgert, dass der Passiverwerb zwei Schritte beinhaltet: Zunächst haben Kinder eine abstrakte syntaktische Vorstellung von Passivsätzen (ab 3 oder 6 Jahren) und später sind sie dann imstande, Argumente mit thematischen Rollen zu verbinden. Diese Ergebnisse knüpfen an weitere Forschung an, die gezeigt hat, dass Kinder zunächst die Form beherrschen und dann später die Bedeutung. Messenger, Branigan & McLean (2012, zitiert nach Guasti, 2016) unterscheiden sich von der Hierarchie Form-Bedeutung von Kirby (2010), die davon ausgeht, dass Kinder zunächst die lexikalische Semantik benutzen, um Passivsätze zu interpretieren. Die Forscher stimmen jedoch überein in der Tatsache, dass die Semantik in umkehrbaren Passivsätzen die Kinder verwirren können und dass die Kinder Schwierigkeiten mit dem Zuordnen von thematischen Rollen haben.

Das Verb des Passivsatzes ist auch von größter Bedeutung für den Erwerb. Becker (2014: 180-181) verweist auf eine Studie von Marantz (1982), der mit Kindern von 3;0 bis 5;0 gearbeitet hat. In dieser Studie versucht Marantz (1982, zitiert nach Becker, 2014) den Kindern neue transitive Verben im Aktiv beizubringen, die unterschiedliche thematische Strukturen aufweisen. So gab es z.B. Verben mit einem Agens als Subjekt und einem Patiens als Objekt (AP), aber auch umgekehrt (PA) oder Verben mit einem Agens als Subjekt und eine Stellung als Objekt (AL) und umgekehrt (LA). Daraus geht hervor, dass dreijährige Kinder schneller Verben lernen, die entweder die Struktur AP oder AL haben als die anderen Strukturen. Diese beiden Strukturen sind die Strukturen, die mit „kanonischen“ Verben benutzt werden. Es ergibt sich außerdem, dass PA- und LA-Strukturen öfter umgekehrt werden als AP- und AL-Strukturen bei drei- und vierjährigen Kindern. Bei der Gruppe fünfjähriger Kinder werden PA-Strukturen viel mehr umgekehrt als AP-Strukturen, aber AL- und LA-Strukturen werden ebenso viel umgekehrt. Was aus den Ergebnissen geschlussfolgert wurde, ist, dass selbst junge Kinder ebenfalls imstande sind, PA- und LA-Verben zu

benutzen. Becker (2014: 182) hebt hervor, dass Pinker & al. (1987, zitiert nach Becker, 2014) ähnliche Ergebnisse für die Bildung von Passivsätzen erhalten, nämlich, dass Kinder Passivsätze mit neuen Verben bilden, wenn diese Verben „kanonisch“ sind (d.h. Verben mit einem Patiens als Objekt), aber nicht mit Verben, die ein Agens oder eine Stellung als Objekt haben. Insgesamt haben Kinder die Neigung, das Subjekt mit einem Agens zu assoziieren und das Objekt mit einem Patiens. Dies entspricht der Theorie des *semantic bootstrapping*. Dennoch ist laut Becker (2014: 185) damit ein Problem verbunden. Wenn die Semantik dem Kind ermöglicht, eine syntaktische Darstellung des Satzes zu haben, muss es auch wissen, welche Struktur zu NP-V-NP Abfolgen passt (SVO oder OVS). Kinder können sehr früh die passende Struktur finden, aber dies gilt nur für einfache Sätze und nicht für Sätze, die im Passiv stehen. *Semantic bootstrapping* wird dem Kind nicht helfen, herauszufinden, dass das syntaktische Subjekt kein externes Argument ist (ebd.). Hier könnte es jedoch sein, dass deutsch- und niederländischsprachige Kinder früher imstande sind, das syntaktische Subjekt (auch in Aktivsätzen) vom externen Argument zu trennen, denn ihre Sprache erlaubt ein internes Argument als syntaktisches Subjekt, wie in (62). Im Deutschen wird es für Kinder durch die Kasusmarkierung des Akkusativs umso deutlicher, dass das interne Argument an erster Stelle steht.

(62) [Den Brief]_{Akkusativ} liest sie / De brief leest ze.

4.5. TOPIKALISIERUNG

Weiterer Gegenstand zur Erklärung eines späten Passiverwerbs, der eine zentrale Rolle in der Forschung spielt, ist die Topikalisierung. Das Topikalierungsproblem hängt stark mit der Belebtheit der Komplemente und der Satzgliedreihenfolge zusammen. Vor allem ist die Topikalisierung das Hauptmerkmal, das auf die Funktion des Passivs verweist. Parot & Kail (1980) unterscheiden zwei Typen von Informationen im Satz: Einerseits werden Elemente erwähnt, die dem Hörer schon bekannt sind, aber andererseits gibt es im Satz auch neue Informationen. Die schon bekannten Elemente werden von Parot & Kail (1980) als *topic* bezeichnet, während die neuen Elemente *comment* genannt werden. Für französischsprachige Kinder entsteht Komplexität, weil die Satzgliedreihenfolge in dieser Sprache weniger frei ist. Im Französischen steht das thematische Subjekt (*topic*) nämlich sehr oft vor dem Prädikat und das *comment* steht dann rechts nach dem Prädikat (Parot & Kail 1980: 101). Da der Passivsatz die grammatischen Funktionen des Satzes ändert, werden die neuen Elemente bzw. das

comment topikalisiert. Diese Hervorhebung des Objektes am Anfang des Satzes ist eine wesentliche Funktion des Passivs, um das Subjekt des Aktivsatzes zu betonen (ebd.).

Laut Zifonun (1992: 258) hat das Passiv zwei mögliche Funktionen. Einerseits hat das Passiv eine „inhaltsbezogene“ Funktion und andererseits eine „textorganisatorisch-kommunikative“ Funktion. Bezüglich der Topikalisierung ist die erste Funktion von Bedeutung. Das Passiv spielt nämlich eine Rolle für die Hervorhebung eines anderen Satzgliedes. Zifonun (1992: 258) bezeichnet diese Funktion des Passivs als eine „täterbezogene“ Perspektive, d.h., dass auf ein weniger zentrales Satzglied, dem etwas geschieht, aufmerksam gemacht wird. Diese Funktion entspricht dem Phänomen der Topikalisierung, wie Parot & Kail (1980) es beschreiben. Auch Le Bellec & Hamma (2014: 194) heben hervor, dass das Passiv dazu dient, etwas in den Vordergrund zu stellen. Dies wird durch die Topikalisierung erreicht.

Wegen der großen Anzahl Aktivsätze im Französischen besteht für Parot & Kail (1980: 103) die Gefahr, dass Kinder davon ausgehen könnten, dass das *topic* immer vor dem *comment* steht. Im Französischen ist die Freiheit der Konstituentenabfolge gering. Die Struktur der Sprache ist S-V-O. Im Deutschen und Niederländischen dagegen ist die Struktur SOV, mit einer Ausnahme in Hauptsätzen, die eine Verbzweit-, also SVO-Struktur (oder OVS oder AdvVS, usw.) aufweisen. Wijnen & Verrips (1998: 227) erklären den Unterschied zwischen diesen zwei Strukturen ausführlicher. Einerseits steht in der SOV-Struktur das Verb am Ende, rechts vom Objekt, und diese Stelle ist als Satzende-Stelle bekannt. Sie ist auch die Grundstelle des Deutschen und Niederländischen. Andererseits gibt es die SVO-Struktur, die auch Verbzweite-Struktur genannt wird, und die maximal ein Bestandteil am Satzanfang (d.h. vor dem Verb) hat. Jetzt stellt sich die Frage: Welche Folgen hat die Struktur der Konstituentenabfolge für den Passiverwerb?

Zum einen muss das Kind zunächst entdecken, welche Struktur seiner Sprache zugrunde liegt. Dies braucht wahrscheinlich mehr Zeit im Deutschen und im Niederländischen, da mehrere Strukturen benutzt werden. Im Französischen dagegen ist die Konstituentenabfolge weniger flexibel. Es kostet das Kind also wahrscheinlich weniger Mühe, die Struktur seiner Sprache aus dem Input zu schließen. Zum zweiten gibt es für das Deutsche Deklinationen, die im Vergleich zum Niederländischen und zum Französischen eine noch größere Freiheit für die Wortstellung ermöglichen. Zimmer (2008: 62) zufolge bekommt ein deutschsprachiges Kind im Input fast alle Konstituentenabfolgen, woraus das Kind zur Schlussfolgerung kommt, dass alle Wortstellungen möglich sind und es all diese

Wortstellungen ausprobiert. Armon-Lotem & al. (2016: 32) bemerken, dass Aktivsätze im Deutschen mit einer NP anfangen können, die nicht das externe Argument bzw. das Subjekt des Verbes ist. Dies ist der Fall im Beispiel (63), wo das interne Argument am Anfang des Satzes gestellt wird (OVS):

(63) Das Buch liest der Mann.

Dieses Phänomen der Freiheit der Wortstellung könnte dem Kind in umkehrbaren Passivsätzen beim Zuordnen der ersten NP als internes Argument helfen (Armon-Lotem & al. 2016: 32). Im Allgemeinen ist also anzunehmen, dass deutschsprachige Kinder die Satzfunktionen besser erkennen können und daher schneller das Passiv erwerben können. Zum dritten besteht im Deutschen und Niederländischen auch die Möglichkeit, Scrambling zu benutzen. Diese Möglichkeiten, Satzglieder zu bewegen, betrifft nicht nur Elemente des Mittelfeldes, sondern auch Elemente des Nachfeldes, die im Passiv ins Vorfeld bewegt werden können. In niederländischen Sätzen können Elemente des Mittelfeldes in unterschiedlichen Reihenfolgen gestellt werden, je nachdem, was man betonen will.

(64) a. Ze hebben [de taart gisteren]_{MF} gegeten. (Sie haben den Kuchen gestern gegessen.)

b. Ze hebben [gisteren de taart]_{MF} gegeten. (Sie haben gestern den Kuchen gegessen.)

Das Element, das am meisten rechts liegt, ist das Element, das betont wird, also *gestern* im Satz (64a) und *den Kuchen* in Satz (64b). Dasselbe gilt im Passiv, wo die Präpositionalphrase mit *door* in einem langen Passivsatz am Anfang des Satzes gerückt werden kann wie im Beispiel (65a). Das Niederländische kennt also auch das Phänomen des *Scrambling*. Wenn die Präpositionalphrase am Anfang des Satzes erscheint, ähnelt die Reihenfolge der des Satzes im Aktiv, wodurch die Topikalisierung kein Mehrwert des Passivs mehr ist (Cornelis 1996).

(65) a. [Door de Nederlandse Spoorwegen en het Ministerie van Verkeer en Waterstaat]_{VF} wordt een onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van de in mei 1993 geopende Zuidtak Amsterdam. (Beispiel aus Cornelis 1996)

(Von der niederländischen Eisenbahn und dem Ministerium für Verkehr und Wasserstand wird eine Studie durchgeführt über die Verwendung des im Mai 1993 geöffneten Südzeigs Amsterdam.)

b. Binnenkort zal [door de gewestelijke arbeidsbureaus]_{MF} een wervingsteam naar Marokko worden gestuurd om te zoeken naar timmerlui, metselaars en vaklieden in de metaalsector. (Beispiel aus Cornelis 1996)

(Demnächst wird von den regionalen Arbeitsbüros ein Rekrutierungsteam nach Marokko geschickt werden, um nach Zimmerleuten, Maurern und Fachleuten im Metallsektor zu suchen.)

c. Een antwoord op zijn vraag wordt gegeven [door zijn vrouw]_{NF}.

(*Eine Antwort auf seine Frage wird gegeben von seiner Frau.)

Beispiele mit der PP *door* am Anfang kommen aber selten vor. Die PP wird vor allem im Mittelfeld (65b) oder im Nachfeld (65c) gefunden, obwohl die Wahl des Mittelfeldes vorzuziehen ist. Das Patiens wird im Niederländischen also nicht immer in den Vordergrund gerückt, wodurch die Topikalisierungsfunktion in manchen Fällen nicht für diese Sprache gilt. Topikalisierung erklärt im Niederländischen keineswegs den Unterschied zwischen Aktiv- und Passivsätzen (Cornelis 1996: 253). Im Französischen besteht im Aktiv auch die Möglichkeit zur Topikalisierung, wie z.B. im Beispiel (66).

(66) [Ce chien]_{Comment/Objekt}, ils s'en sont occupé comme si c'était le leur.

Ein Beispiel wie (66) kommt im Französischen jedoch seltener vor. Im Aktiv wird das Objekt mündlich selten topikalisiert. Die Topikalisierung des Objektes in Aktivsätzen wird vor allem schriftlich benutzt.

Da die Topikalisierung in Aktivsätzen vor allem im Deutschen und im Niederländischen vorhanden ist, ist die Topikalisierung als Funktion des Passivs vor allem im Französischen vorhanden. Dadurch, dass deutsch- und niederländischsprachige Kinder auch Topikalisierung in Aktivsätzen haben, werden sie wahrscheinlich früher erkennen können, welches Element topikalisiert ist.

4.6. HILFSVERBEN

In diesem Abschnitt über die Rolle des Hilfsverbs werden, im Gegensatz zu den vorhergehenden Abschnitten zu den problematischen Aspekten des Passiverwerbs, nur zwei der behandelten Sprachen untersucht. Die problematischen Aspekte, die bisher erwähnt wurden, sind allgemeine Schwierigkeiten und betreffen deshalb die drei Sprachen. Wie im Kapitel 2 gezeigt wurde, hat das Französische nur ein Hilfsverb, um das Passiv bilden zu

können. Das Deutsche und Niederländische greifen dagegen auf *werden/worden* und *sein/zijn* zurück. Eine treffende Frage in dieser Hinsicht ist, ob die zwei Hilfsverben den Erwerb von Passivsätzen beschleunigen oder ihn bremsen.

In einer Studie über die Rolle von vorherigen Konstruktionen für den Erwerb neuer Konstruktionen haben Abbot-Smith & Behrens (2006) sich mit den Futur- und Passivkonstruktionen im Deutschen beschäftigt. Zwei Hypothesen wurden formuliert. Einerseits wurde erwartet, dass der Erwerb einer neuen Konstruktion durch eine dem Kind bekannte mit denselben semantisch-pragmatischen Funktionen behindert wurde und andererseits wurde erwartet, dass der Erwerb einer neuen Konstruktion einfacher ist, wenn das Kind schon eine andere Konstruktion mit denselben lexikalischen und morphologischen Merkmalen kennt, aber deren semantisch-pragmatische Funktion anders ist. Was das Passiv betrifft, heißt das konkret, dass bei zwei so häufig vorkommenden Konstruktionen (Zustands- und Vorgangspassiv), die Konstruktion früher erworben wird, die durch eine andere lexikalisch-morphologisch verwandte Konstruktion unterstützt wird. Im Falle des Passivs sollte also das Zustandspassiv (*sein*) früher erworben werden, weil das Kind die semantische Bedeutung des Verbs *sein* schon durch die Kopulakonstruktionen kennt (Abbot-Smith & Behrens 2006: 1002). Um dies zu prüfen, wurde ein deutsches Kind, Leo, von 2;0 bis 5;0 mit seinen Äußerungen aufgezeichnet. Daraus geht hervor, dass Leo zwischen 2;2 und 4;11 428 Male das Vorgangspassiv (*werden*) benutzt hat und 399 Male das Zustandspassiv (*sein*). Gemeinsam stellen diese Passivsätze 1,5% aller verbalen Konstruktionen dar (Abbot-Smith & Behrens 2006: 1004). Bei einer Analyse dieser Ergebnisse muss trotzdem darauf geachtet werden, dass Leo schneller mehr Verbtypen mit dem Zustandspassiv benutzen kann, was bedeutet, dass das Zustandspassiv produktiver ist. Eine mögliche Erklärung dafür, ist, dass verwandte Konstruktionen kurz vor den Passivsätzen erworben werden. Leo hat tatsächlich vor dem Passiverwerb das Partizip II erworben. Er hat ebenfalls angefangen, die Konstruktion *ist* + intransitives Partizip kurz vor dem Passiverwerb zu benutzen. Für das Vorgangspassiv hat er aber keine Konstruktion mit *werden* erworben. Dies erklärt laut Abbot-Smith & Behrens (2006: 1007) warum das Zustandspassiv produktiver ist, obwohl die ersten Passivkonstruktionen mit *werden* sind.

Auch Eisenbeiss (1993) hat sich mit dem Thema der Beziehung zwischen Hilfsverben und Passiverwerb im Deutschen befasst. Sie hat mit 29 deutschsprachigen Kindern (2;3-5;11) gearbeitet. Die Kinder mussten Bilder mit Passiv- und Kopulakonstruktionen identifizieren. Das Experiment wurde auch mit Produktion ergänzt. Das Ziel war herauszufinden, ob Borer

& Wexlers (1987) Hypothese richtig ist, dass das Vorgangspassiv (*worden*) später als das Zustandspassiv (*is*) erworben wird. Es wurde durch die Studie von Eisenbeiss (1993: 239) festgestellt, dass Kinder schon sehr früh (mit 2;0) verbale Passivsätze richtig interpretieren können, obwohl sie den Unterschied zwischen *sein* und *worden* noch nicht ganz beherrschen. Diese Ergebnisse kontrastieren mit Borer & Wexlers Hypothese und zeigen, dass das Vorgangspassiv nicht später erworben wird.

Im Niederländischen ist das Vorgangspassiv für Kinder auch schon früh zugänglich. Beispiele von Passivsätzen mit einer verbalen Interpretation werden schon mit 2;6 und 3:0 gefunden (Wijnen & Verrips 1998: 270):

(67) a. hier wordt gespruit

(hier wird gespritzt)

b. d'r moet gespele worden

(es muss gespielt werden)

Die verbale Interpretation wird durch den Gebrauch des Hilfsverbs *worden* deutlich. Dass niederländischsprachige Kinder schon Passivsätze mit einer verbalen Interpretation produzieren können, ist merkwürdig, denn Horgan (1978, zitiert nach Guasti, 2016) hat nämlich bemerkt, dass englischsprachige Kinder zunächst nur *after-the-fact* Beobachtungen über Zustände produzieren, was in adjektivischen Passivsätzen wie *tree is broken* (*Baum ist gebrochen*) resultiert. Es stellt sich also die Frage, ob deutschsprachige und niederländischsprachige Kinder im Gegensatz zu englischsprachigen Kindern – und vielleicht noch anderssprachigen Kindern – schon früher den Unterschied zwischen adjektivischer und verbaler Interpretation von Passivsätzen beherrschen. Wenn es tatsächlich so ist, dann sind die zwei Hilfsverben *worden/worden* und *sein/zijn* keine Bremsen für den Erwerb, sondern Hilfsmittel.

Was den Erwerb der Hilfsverben *hebben* (*haben*) und *zijn* (*sein*) für die Bildung des Perfekts im Niederländischen betrifft, werden sie ab 2;6 benutzt und beinahe immer wird das richtige Hilfsverb gewählt (Wijnen & Verrips 1998: 268). Die falsche Wahl des Hilfsverbs hat oft mit einer Übergeneralisierung von *zijn* (*sein*) zu tun. Dennoch geben Wijnen & Verrips (1998: 269) ein Experiment von Van Hout (1996, zitiert nach Wijnen & Verrips, 1998) wieder. Letzterer hat untersucht, welches Hilfsverb Kinder und Erwachsene für neue, unbekannte Verben wählen und aus welchem Grund sie das Hilfsverb wählen. Er ist zur

Schlussfolgerung gekommen, dass der bestimmende Faktor für die Wahl des Hilfsverbs die Telizität ist, sowohl bei Erwachsenen, als auch bei Kindern. Bei Erwachsenen wird auch die Agentivität in Betracht gezogen, was bei Kindern nicht der Fall ist. Ein weiterer Befund ist, dass *hebben* (*haben*) schneller für neue Verben gewählt wird. Van Hout (1996, zitiert nach Wijnen & Verrips, 1998) erklärt diese Übergeneralisierung durch die Tatsache, dass die Mehrheit der Verben im Niederländischen im Perfekt mit *hebben* kombiniert werden. Der Unterschied zwischen *hebben* und *zijn* spielt beim unpersönlichen Passiverwerb eine Rolle. *Hebben* ist das Hilfsverb für unergative Verben und *zijn* für unakkusativische Verben. Da Kinder schon mit 3;0 zwischen unergativen und unakkusativischen Verben unterscheiden können, zeigt dies, dass sie früh imstande sind, das richtige Hilfsverb zu wählen und dass sie wissen, dass Verben in Subgruppen unterteilt sind.

4.7. ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Zusammenfassung des vierten Kapitels werden für die sechs möglichen Schwierigkeiten die wichtigsten Elemente wiederholt, die dann mit der sprachvergleichenden Analyse verknüpft werden.

Als erste Erklärung für den verspäteten Erwerb von Passivsätzen wurde der Input genannt. In den drei Sprachen kommen Passivsätze selten vor und sie gehören vor allem zu einem schriftlichen oder gehobenen Register. Im Französischen wird das Passiv beinahe nur zu diesem Zweck benutzt und wird mündlich sehr selten benutzt. Es ist jedoch darauf zu achten, dass der Anteil an Passivsätzen, den Gaatone (1994) unter Zugrundelegung von Greidanus (1990) wiedergibt, nicht präzisiert, um was für Passivsätze es sich handelt. Das Passiv mit *se faire* wird z.B. nicht seit langem als Passiv anerkannt, wodurch diese Konstruktion im Korpus vielleicht gar nicht berücksichtigt wurde, obwohl sie sehr viel benutzt wird. Mit einer Erweiterung der Passivdefinition sind vielleicht mehr Passivsätze zu finden als bislang gedacht. Obwohl der Input wahrscheinlich eine Rolle spielt, ist er nicht der einzige Faktor, der beim Erwerb bestimmend ist.

Was die Arten von Passivsätzen betrifft, kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Kurze Passivsätze > lange Passivsätze
- Nicht-umkehrbare Passivsätze > umkehrbare Passivsätze

- Passivsätze mit „aktiven“ bzw. Handlungsverben > Passivsätze mit „nicht-aktiven“ bzw. psychologischen Verben

Diese drei Kategorien scheinen in den drei Sprachen benutzt zu werden. Vor allem der Erwerb von kurzen und langen Passivsätzen wurde von den Forschern analysiert. Eine wiederkehrende Erklärung für die Bevorzugung kurzer Passivsätze ist die adjektivische Interpretation von diesen Sätzen. Da in den vorhergehenden Punkten auch gezeigt wurde, dass das Kind Schwierigkeiten hat mit dem Festlegen von Argumenten und syntaktischen Funktionen, könnte es ebenfalls sein, dass das Kind in kurzen Passivsätzen die syntaktische Funktion leichter festlegen kann. Es gibt nämlich nur eine NP, die das Kind identifizieren muss. Hinsichtlich der Handlungs- und der psychologischen Verben könnte es sein, dass das Kind mit der ersten Kategorie leichter Passivsätze bildet, denn es wurde gezeigt, dass es vor allem zunächst nennt, was sich bewegt. Handlungsverben enthalten auch eine Form der Bewegung, die bei den psychologischen Verben fehlt.

Thematische Rollen und A-Chains gelten in den drei Sprachen und sind aber als Erklärung für den späten Passiverwerb umstritten. Wenn Kinder über keine A-Chains verfügen, heißt es, dass sie alle Passivsätze als adjektivisch bzw. als einen Zustand interpretieren, aber unterschiedliche Studien haben gezeigt, dass Kinder verbale Passivsätze einer resultierenden Interpretation zuschreiben und dass sie selber imstande sind, verbale Passivsätze – auch mit einer PP – zu produzieren. Die ACDH kann also nicht alle Ergebnisse erklären.

Belebtheit der Komplemente und Topikalisierung werden in dieser Zusammenfassung zusammen behandelt, denn es fällt auf, dass die zwei Punkte vor allem eine Schwierigkeit beim Passiverwerb im Französischen darstellen. Die französische Konstituentenabfolge ist weniger frei als die niederländische oder die deutsche, wo das Objekt bzw. interne Argument auch an erster Stelle vor dem Verb stehen kann. Dies impliziert, dass die CAH (*Canonical Alignment Hypothesis*) schon im Aktivsatz nicht respektiert wird und dass die Passiv-typische Satzgliedabfolge auch in anderen Konstruktionen im Aktiv zu finden ist. Die Elemente, die topikalisiert werden, können unbelebt sein und somit die typische Assoziation von Kindern (Agens = belebt/Patiens = unbelebt) brechen. Die Topikalisierung, die manchmal als Funktion des Passivs umschrieben wird, tritt für das Niederländische und das Deutsche nicht in Kraft. Da französischsprachige Kinder, genauso wie englischsprachige Kinder, weniger unterschiedliche Satzgliedabfolgen im Input bekommen, wird die CAH häufiger respektiert als in den zwei anderen Sprachen.

Im Hinblick auf die zwei unterschiedlichen Hilfsverben im Deutschen und Niederländischen, stellen sie keine Schwierigkeit für Kinder dar, wie vermutet wurde. In Anlehnung an Abbot-Smith & Behrens (2006) scheint es so zu sein, dass die Hilfsverben, die schon in anderen Konstruktionen benutzt wurden – aber mit einem anderen semantisch-pragmatischen Kontext – schneller erworben wurden. Die Hilfsverben alleine helfen dem Kind nicht, das Passiv zu erwerben, sondern es ist die Kombination mit dem Partizip II, die dem Kind hilft, das Passiv zu erkennen. Im Französischen ist das einzige Hilfsverb des Passivs *être* (*sein*) und es wird im Passiv ebenfalls in Kombination mit dem Partizip II benutzt. Die Konstruktion *être* + Partizip II wird aber auch mit ein paar Verben im Perfekt benutzt (z.B. *il est allé, il est devenu, il est resté*, usw.). Die Verben, die ein Perfekt mit *être* bilden, sind im Französischen jedoch nicht passivfähig, abgesehen von ein paar Ausnahmen, die in 3.3. erörtert wurden. Die Nähe zwischen der passiven Konstruktion und der Konstruktion des Perfekts könnte sich als irreführend auf das Kind auswirken.

5. FORSCHUNGSSTAND DES PASSIVERWERBS IN DEN DREI SPRACHEN

An dieser Stelle der Arbeit soll jetzt ein Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse zum Passiverwerb in den drei Sprachen gegeben werden. In den ersten drei Abschnitten werden für jede Sprache die wichtigsten Ergebnisse und Merkmale des Passiverwerbs zusammengefasst. Aus diesen Zusammenfassungen des Forschungsstands des Passiverwerbs sollen im vierten Abschnitt die Sprachen miteinander verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen zu können.

Weissenborn (2000: 155) stellt fest, dass Kinder schon sehr früh, etwa am Ende des zweiten Lebensjahres über die spezifische Syntax ihrer Muttersprache verfügen. Das Kind weiß in diesem Moment schon, welche Konstituentenabfolge für seine Sprache charakteristisch ist. Es ist unumstritten, dass die Konstituentenabfolge im Spracherwerb eine wichtige Rolle spielt. Da die Konstituentenabfolge des Passivsatzes eine Umkehrung der grammatischen Funktionen voraussetzt, lässt dies vermuten, dass Kinder über spezielle Strategien verfügen müssen, um diese Passivsätze richtig interpretieren zu können. Moreau & Richelle (1981) identifizieren zwei wichtige Kategorien solcher Strategien: lokale Strategien und universelle Strategien. Die erste Kategorie d.h. die lokalen Strategien, sind Strategien, die sich vor allem auf die Typologie der Sprache beziehen. Kinder werden den Satz u.a. anhand der typischen Konstituentenabfolge der Sprache dekodieren. Auch die Anwesenheit eines Partizips II, eines Hilfsverbs, usw. können dem Kind helfen (Moreau & Richelle 1981: 80). Die drei lokalen Strategien, die Moreau & Richelle (1981: 81) für das Passiv bemerkt haben, sind, dass:

- das Kind den Satz zunächst anhand seinem Weltwissen interpretiert;
- das Kind danach die Agens-Rolle der ersten Nominalphrase (NP) zuordnet, ohne die Markierungen zu berücksichtigen;
- das Kind schließlich imstande ist, die Passivmarkierungen zu erkennen und den Passivsatz richtig zu interpretieren.

Die lokalen Strategien zeigen, dass das Kind verschiedene Strategien verwendet, bevor es den Passivsatz richtig interpretieren kann. Die universellen Strategien sind diejenigen, die für jede Sprache gleich sind. Solche Strategien sind aber sehr schwierig aufzulisten, angesichts der Tatsache, dass jede Sprache andere Merkmale aufweist und anders funktioniert. Moreau & Richelle (1981: 87-90) greifen auf die Arbeiten von Slobin zurück, um die universellen

Strategien zu erklären. Slobin geht davon aus, dass das Kind versucht, dem Satz eine Bedeutung zu geben. Diese Bedeutung ist aber kodiert und der Kode ist für jede Sprache anders. Wenn der Kode dem Kind früher verfügbar ist, wird er von Slobin als universelle Strategie angenommen (Moreau & Richelle 1981: 87). Diese Annahme hat Slobin dazu geführt, drei Hypothesen von universellen Strategien aufzustellen. Diese drei Hypothesen sind die folgenden:

- In der Kindersprache wird die übliche Reihenfolge der grammatischen Morpheme der Zielsprache benutzt;
- die Konstituentenabfolge des Kindes in seiner Muttersprache entspricht der Konstituentenabfolge eines Erwachsenen in derselben Sprache;
- Sätze, die der typischen Konstituentenabfolge der Sprache nicht entsprechen, werden in der typischen Konstituentenabfolge interpretiert (Moreau & Richelle 1981: 88).

Eine weitere Tendenz, die Slobin bemerkt hat, ist, dass Kinder systematisch die grammatischen Markierungen mit den semantischen Werten assoziieren, was zu zwei weiteren Hypothesen von universellen Strategien führt:

- Die grammatischen Unterschiede werden schneller erworben, wenn sie auf semantischen und nicht auf formalen Merkmalen fußen;
- Grammatische Morpheme, die verschiedene Verwendungen haben, werden später erworben als Morpheme, die nur eine bestimmte Verwendung haben¹⁶ (Moreau & Richelle 1981: 89).

In den nächsten Abschnitten werden die Ergebnisse früherer Arbeiten über Passiverwerb vorgestellt und mit den Strategien von Slobin verknüpft. Welche lokalen Strategien werden in den unterschiedlichen Sprachen benutzt? Sind auch universelle Strategien zu erkennen?

Es steht fest, dass die mentale Repräsentation von Passivsätzen bei Kindern nicht nur mit bestimmten Items möglich ist (Guasti 2016). Es wurde nämlich von u.a. Savage & al. (2003, zitiert nach Guasti, 2016) die Hypothese aufgestellt, dass die ersten Passivsätze nicht die Folge einer bestimmten Regel sind, sondern, dass die Kinder ein paar Sätze auswendig lernen (wie *The door is closed/Die Tür ist geschlossen*) und dann lexikalische Formeln (*The X was chased/Die X wurde gejagt*) benutzen, in denen sie X mit unterschiedlichen NPs füllen

¹⁶ Im Französischen hat z.B. das Morphem -s zwei Verwendungen. Es wird einerseits als Flexion der 2. Person Singular im Präsens benutzt und es wird andererseits als Markierung des Plurals für einige Nomen benutzt.

können. Um dies zu testen, wurden mit *syntactic priming* Experimente durchgeführt. Diese ergaben widersprüchliche Ergebnisse. Während Savage & al. (2003, zitiert nach Guasti, 2016) geschlussfolgert haben, dass Kinder nur ab ihrem 6. Lebensjahr eine abstrakte Darstellung von Passivsätzen haben, wurden diese Ergebnisse von anderen Forschern widerlegt. Diese Gegensätzlichkeit wird dadurch erklärt, dass je nachdem, welche Art Experiment durchgeführt wird, sich die Ergebnisse auch ändern. Kinder haben also eine abstrakte Kenntnis von aktiven, langen Passivsätzen (ebd.).

5.1. DEUTSCH

Baldie hat 1976 eine Studie bei englischsprachigen Kindern durchgeführt, die zwischen 3;0 und 8;0 Jahren alt waren. Diese Studie zielte darauf hin, mehr über die Reproduktion, das Verständnis und die Produktion von Passivsätzen zu erfahren. 1990 setzt Christensen (1991) Baldies Arbeit mit deutschsprachigen Kindern fort und erweitert die Anzahl Teilnehmer. Hier werden Gruppen von zehn Kindern pro Alter zwischen 4;0 und 9;0 Jahren in ihren Kenntnissen von Passivsätzen geprüft. Desweiteren nehmen auch neun dreijährige Kinder und zwei zweijährige Kinder teil. Alle Kinder (N = 71) haben Deutsch als Muttersprache. Die Kinder werden wie bei Baldie auf die Reproduktion, das Verständnis und die Produktion von Passivsätzen getestet. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass schon fast alle Kinder ab 2 Jahren mindestens einen Passivsatz reproduzieren und verstehen konnten. Die Produktion bleibt für Vierjährige noch immer schwierig. Nur 40% der Vierjährigen konnten einen Passivsatz produzieren (Christensen 1991: 151). Die Autorin unterstreicht jedoch, dass sich ein Jahr später, im Alter von fünf, diese Zahl verdoppelt hat und dass 80% der Kinder einen Passivsatz produzieren können und 100% können auch mindestens einen Passivsatz reproduzieren und verstehen. Diese Ergebnisse scheinen daraufhin zu deuten, dass das Passiv bei deutschsprachigen Kindern vor allem ab dem 4./5. Lebensjahr gut reproduziert und verstanden wird und somit auch regelmäßiger produziert wird. Es zeigt auch, dass die Produktion an die Reproduktion und an das Verständnis gekoppelt ist. Das Kind muss zunächst richtig interpretieren können, bevor es selber einen richtigen Passivsatz bilden kann. Christensens (1991: 152) Studie zeigt auch, dass kurze Passivsätze (ohne Agens) die am meisten produzierte Art von Passivsätzen ist. 83% der Kinder können richtige kurze Passivsätze produzieren.

Christensen (1991: 151) hat ihre Ergebnisse denen von Baldie (1976) gegenübergestellt und aus diesem Vergleich geht hervor, dass englischsprachige Kinder erst

mit 7;6 – 7;11 die 100% Reproduktion, das Verständnis und 80% Produktion erreichen. Daran sieht man, dass deutschsprachige Kinder das Passiv früher als englischsprachige Kinder erwerben. Wie lässt sich dieser Unterschied zwischen den beiden Sprachen erklären? Christensen (1991: 156) schlägt als Grund davor, dass das Deutsche mehr Passivkonstruktionen als das Englische enthält und dass das Passiv häufiger benutzt wird, obwohl sie keine Statistiken hat, die diese Aussage unterstützen. Die Feststellung, dass deutschsprachige Kinder das Passiv früher erwerben, ist im Rahmen eines Vergleichs des Deutschen, Niederländischen und Französischen interessant. Wie schon gezeigt wurde, weisen das Deutsche und das Niederländische auffällige Ähnlichkeiten auf, was die Sprachtypologie und die Passivkonstruktionen betrifft. Französische Sätze haben, im Gegensatz zum Deutschen und Niederländischen, immer eine SVO-Struktur. Diese SVO-Struktur gibt es ebenfalls im Englischen. Im Französischen und Englischen wird das Passiv außerdem nur mit dem Hilfsverb *être/to be (sein)* gebildet. Diese Ähnlichkeiten zwischen dem Französischen und dem Englischen lassen vermuten, dass sich die beiden Sprachen im Hinblick auf das Passiv in gleicher Weise verhalten. Das Französische würde dann ebenfalls später erworben werden, was die Gültigkeit von Hypothese 2 unterstützt.

Hyp. 2: Deutschsprachige und niederländischsprachige Kinder erwerben das Passiv früher als französischsprachige Kinder.

Eisenbeiss (1993) hat ebenfalls den Passiverwerb von deutschsprachigen Kindern untersucht. Sie hat den Passiverwerb anhand des Reifungsansatzes von Borer & Wexler und des lexikalischen Ansatzes von Pinker und Fritzenschaft analysiert. Die Studie zielt daraufhin, den treffendsten Ansatz für den deutschen Passiverwerb festzulegen. Der Reifungsansatz enthält die Hypothese, dass A-Chains später reifen und dass Kinder adjektivische Passivsätze deshalb früher als verbale Passivsätze erwerben¹⁷, weil die Bildung adjektivischer Passivsätze nicht auf A-Chains zurückgreift. Der lexikalische Ansatz knüpft hingegen an die lexikalischen und morphologischen Eigenschaften der Passivkonstruktionen, der Hilfsverben und der Passivmorphologie an. Eisenbeiss (1993: 237) hat 29 deutschsprachigen Kinder (2;3 – 5;11) auf ihre Beherrschung des Passivs und der Kopulakonstruktionen mit *sein* und *werden* getestet. Im Gegensatz zu Borer & Wexlers Hypothese haben die Daten der befragten Kinder gezeigt, dass das *werden*-Passiv nicht später als das *sein*-Passiv erworben wird. Kinder können verbale Passivsätze sehr früh richtig interpretieren, aber sie unterscheiden nicht immer

¹⁷ Das adjektivische Passiv wird hier auch als *sein*-Passiv betrachtet während das verbale Passiv mit dem Hilfsverb *werden* verbunden wird.

richtig zwischen *sein* und *werden* (Eisenbeiss 1993: 239). Um die lexikalische Hypothese zu prüfen, wurde die Beherrschung des Unterschieds zwischen *sein* und *werden* bei den Kindern kontrolliert. Die Experimente haben die Wichtigkeit verdeutlicht, zwischen *sein* und *werden* zu unterscheiden. Der Erwerb dieses Unterschieds führt zu einer richtigen Interpretation von allen adjektivischen Passivsätzen (Eisenbeiss 1993: 240). Bevor sie adjektivische Passivsätze richtig verstehen, bevorzugen Kinder die verbale Interpretation (Eisenbeiss 1993: 239). All diese Feststellungen haben Eisenbeiss (1993) zu dem Schluss kommen lassen, dass der lexikalische Ansatz eine geeignete Erklärung des Passiverwerbs geben kann. Der Passiverwerb wird dominiert durch die lexikalischen und morphologischen Eigenschaften der Muttersprache des Kindes, d.h. durch die Beherrschung des Unterschieds zwischen *sein* und *werden* im Deutschen.

Was Eisenbeiss (1993) herausgefunden hat, ist aus einer sprachevergleichenden Perspektive sehr interessant, denn es zeigt, dass deutschsprachige Kinder – im Gegensatz zu englischsprachigen Kindern – zunächst eine verbale Interpretation von adjektivischen Passivsätzen haben. Dieser Unterschied beruht höchstwahrscheinlich auf die Verwendung von zwei unterschiedlichen Hilfsverben für das deutsche Passiv. Kurze Passivsätze im Deutschen können entweder mit *sein* oder mit *werden* gebildet werden. So ist sowohl der Satz *Die Tür ist geschlossen* richtig als auch der Satz *Die Tür wird geschlossen*. Da das Verb *werden* einen dynamischen Prozess mit sich bringt, wird die verbale Interpretation bevorzugt. Bei englischsprachigen Kindern gibt es diese Möglichkeit nicht, weil das Hilfsverb immer *to be* ist und somit auf einen Zustand hinweist, wenn das Agens nicht in einer PP erwähnt wird.

5.2. NIEDERLÄNDISCH

Im Niederländischen treten laut Kampen & Wijnen (2000: 265) die ersten Passivsätze mit ungefähr drei Jahren auf. Es handelt sich bei diesen Passivsätzen um die Form mit dem Hilfsverb *worden* oder *zijn* und dem Partizip II, die im Niederländischen die üblichste Form des Passivs ist. Sie geben diese Passivsätze, die von Kindern geäußert wurden, als Beispiel:

(68) a. die moet niet betaald worden! (Dirk 2;9.6)

(Die muss nicht bezahlt werden!)

b. o, daar wordt getimmerd! (Luuk 3;0)

(O, da wird gezimmert!)

Die Autoren haben vor dem dritten Lebensjahr auch Formen aufgefunden, die dem Passiv sehr ähnlich sind. Diese Äußerungen werden von den Autoren als frühe Passivformen betrachtet. Beispiele dieser frühen Passivformen sind folgende:

(69) a. aardappels moeten schillen (Dirk 2;5) (de aardappels moeten geschild worden)

(Kartoffeln müssen schälen = die Kartoffeln müssen geschält werden)

b. auto moet repareren (Matthijs 2;6.11) (de auto moet gerepareerd worden)

(Auto muss reparieren = das Auto muss repariert werden)

Wijnen & Verrips (1998: 258) haben sich auch mit diesen Beispielen beschäftigt. Sie betrachten diese Beispiele als das Äquivalent der modalen Passivsätze erwachsener Sprecher. Bei den Kindern unterscheiden sich ihre ersten Versuche, Passivsätze zu bilden, von den erwachsenen Formen, dadurch, dass das Subjekt bzw. Agens fallengelassen wird¹⁸ und dass das Partizip II durch einen Infinitiv ersetzt wird. Diese Verwendung von Infinitiven für die ersten Passivsätze ist nicht erstaunlich, denn Infinitive sind die frühesten und zunächst einzigen Formen von Verben bei niederländischsprachige Kindern und sie werden immer am Ende des Satzes bzw. Mehrwortäußerungen gerückt (Wijnen & Verrips 1998: 229). Diese Beispiele zeigen, dass Kinder stark auf früheren Formen zurückgreifen, um neues Wissen zu erwerben. Diese Feststellung scheint darauf hin zu deuten, dass die Theorie des *semantic bootstrapping* zu bevorzugen ist.

Die Theorie des *semantic bootstrappings* wird ebenfalls von Schaerlaekens & Gillis (1987) unterstützt. Diese Autoren haben sich mit der späten syntaktischen Entwicklung von niederländischsprachigen Kindern beschäftigt, das bedeutet nach dem 5. Lebensjahr, das Jahr, in dem die Syntax als abgeschlossen betrachtet wird. Kinder sind nämlich mit 5 Jahren imstande, die meisten Satzstrukturen zu benutzen. Schaerlaekens & Gillis (1987: 164) zitieren unterschiedliche Autoren, die aus ihren Studien geschlussfolgert haben, dass Passivsätze selbst nach dem 5. Lebensalter schwierig bleiben und dass sie bis zum 7. Lebensjahr noch nicht so gut verstanden werden und deshalb selten vorkommen. Dieses Resultat steht im Widerspruch mit Kampen & Wijnen (2000) und Wijnen & Verrips (1989), die den Passiverwerb bei drei Jahren ansetzen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Kinder mit zwei-drei Jahren schon Versuche zur Passivbildung machen und manche Arten von Passivsätzen verstehen und produzieren können, aber das heißt nicht, dass der Erwerb der ganzen Passivsyntax abgeschlossen ist. Schaerlaekens & Gillis (1987: 164) betonen

¹⁸ Auf das Phänomen des Fallenlassens des Subjektes wird auch als *subject drop* verwiesen.

allerdings, dass die ersten Passivsätze aufgrund ihrer semantischen Plausibilität interpretiert werden und dass Kinder sich also auf ihr Weltwissen stützen, um Passivsätze zu verstehen.

Für Kinder stellt weiterhin der Unterschied zwischen Passivsätzen und antikausativen Verben ein Problem dar. Normalerweise kann die Bewegung des direkten Objektes in die Subjektstelle nicht stattfinden, wenn es keine Markierung mit dem Hilfsverb *worden* oder *zijn* und dem Partizip II gibt (Kampen & Wijnen 2000: 263). Dies ist z.B. der Fall mit einem Verb wie *eten* (*essen*):

(70) Vader eet een appel → * Een appel eet

(Vater isst einen Apfel → * Ein – Apfel – isst)

Nur mit der Passivmarkierung ist ein Satz wie (70) möglich: *Een appel moet geeten worden*.
Vergleichen wir jetzt Beispiel (70) mit Beispiel (71):

(71) Hij breekt het glas → Het glas breekt

(Er bricht das Glas → Das Glas bricht)

Im Beispiel (71) ist die Bewegung in die Subjektstelle möglich. Der Unterschied zwischen Beispiel (70) und Beispiel (71) lässt sich durch die Tatsache erklären, dass ein Verb wie *eten* (*essen*) transitiv ist, während ein Verb wie *breken* (*brechen*) unter zwei Formen auftreten kann: transitiv oder intransitiv. Diese Wortklasse wird als antikausative Verben bezeichnet. Während das Agens des Satzes bei Passivsätzen erwähnt werden kann oder nicht, wird das Agens bei Antikausativen nicht erwähnt. Laut Kampen & Wijnen (2000: 266) kann das Fehlen eines Agens in Antikausativen unter Zugrundelegung des Projektionsprinzips von Chomsky zwei möglichen Folgen für das Kind haben. Einerseits heben die Autoren hervor, dass das Kind zum Schluss kommen könnte, dass alle antikausative Verben transitiv bleiben. Wenn das Kind in der Tat davon ausgeht, dass alle Verben sich wie transitive Verben verhalten, stellt dies ein Problem mit dem Agens dar. Das Agens wird mit transitiven Verben nämlich immer angegeben. Das Kind könnte dann denken, dass im Fall von intransitiven Verben bei einem Antikausativ das Agens auch implizit angegeben wird. Verrips (1996, zitiert nach Kampen & Wijnen, 2000: 266) geht davon aus, dass Kinder bis zum Lebensalter von sechs-sieben intransitive Sätze mit einem impliziten Agens interpretieren. Andererseits entsteht für die Autoren die Möglichkeit, dass das Kind denken könnte, dass alle transitive Verben sich wie antikausative Verben verhalten können. Eine solche Annahme führt zur Bildung von in erwachsener Sprache ungrammatischen Sätzen wie:

(72) *de aardappels moeten schillen (Kampen & Wijnen 2000: 266)

(*die Kartoffeln müssen schälen)

Das Kind muss also lernen, keine Übergeneralisierung zu machen und antikausative Verben von den transitiven nicht antikausativen Verben zu unterscheiden.

Was auch bei den ersten niederländischen Passivsätzen auffällt, ist, dass sie mit *worden* (*werden*) und nicht *zijn* (*sein*) gebildet werden. (vgl. Beispiele (68a) und (68b)). Dasselbe Phänomen tritt auch im Deutschen auf, wo Kinder zunächst Passivsätze mit *worden* produzieren, bevor sie auch Passivsätze mit *sein* produzieren. Das ist der Fall in einer Studie von Abbot-Smith & Behrens (2006: 1005), wo ein Kind, Leo, seinen ersten Passivsatz (Vorgangspassiv) mit 2;2;7 produziert. Jedoch fängt er kurz danach an, auch *sein*-Passivsätze zu produzieren, und zwar schneller (ungefähr einen Monat) mit mehr unterschiedlichen Verbtypen. Für das Vorgangspassiv braucht Leo fast drei Monate, um dieselbe Anzahl Verbtypen zu erreichen. Das Zustandspassiv ist also eine produktivere Konstruktion. Abbot-Smith & Behrens (2006: 1005) erklären dies anhand des früheren Erwerbs von Konstruktionen, die das Zustandspassiv unterstützen. So hatte Leo z.B. *ist* als Kopula einen Monat vor den ersten Zustandspassiven erworben (Abbot-Smith & Behrens 2006: 1007). In einer anderen Studie mit deutschsprachigen Kindern hat Eisenbeiss (1993: 238) gemerkt, dass Kinder bei der Wahl eines Bildes, das eine Situation beschreibt, öfter eine verbale als adjektivische Interpretation geben. Sie bevorzugen also das Vorgangspassiv. Die Kinder fangen erst an, adjektivische Passivsätze richtig zu interpretieren, wenn sie das Verb *worden* als Kopulaverb auch beherrschen (Eisenbeiss 1993: 240). All diese Studien scheinen darauf hinzuweisen, dass im Deutschen und Niederländischen zunächst Vorgangspassive und verbale Interpretationen bevorzugt werden. Das heißt aber nicht, dass das Vorgangspassiv auch komplett erworben ist, denn das Kind muss zunächst den Unterschied zwischen *sein* und *worden* richtig beherrschen.

Die Hilfsverben *zijn* und *worden* werden im Niederländischen ab 2;6 benutzt und das Kind macht schon ab dem Anfang beinahe keine Fehler (Wijnen & Verrips 1998: 268). Die Hilfsverben spielen im Niederländischen auch eine wichtige Rolle für den Unterschied zwischen unergativen und unakkusativischen Verben. Bei der ersten Kategorie wird das Perfekt mit *hebben* gebildet und bei der zweiten mit *zijn*. Der Unterschied zwischen den zwei Kategorien ist auf die Argumentrealisierung zurückzuführen. Unergative Verben sind mit einem externen Argument verbunden, während unakkusativische Verben mit einem internen Argument verbunden sind, das in die Subjektstelle gerückt wird (Wijnen & Verrips 1998:

267). Unergative Verben können ein intransitives Passiv bilden, aber unakkusativische Verben nicht. Erstaunlicherweise produzieren niederländischsprachige Kinder ab 3;0 Passive mit transitiven und unergativen Verben, aber keine Passive mit unakkusativischen Verben (Wijnen & Verrips 1998: 271). Kinder sind also sehr früh imstande, zwischen unergativen und unakkusativischen Verben zu unterscheiden. Da die Kinder keine Passivsätze mit unakkusativischen Verben bilden, obwohl sie die Regeln ihrer Muttersprache noch nicht erlernt haben, bedeutet es, dass sie angeborene Strukturen haben müssen, die ihnen beim Zuordnen der Verben in Kategorien helfen.

Hinsichtlich der Produktion von Passivsätzen bei Kindern haben Jisa & al. (2002) sich mit der schriftlichen Entwicklung ab 9. Jahren in unterschiedlichen Sprachen (Niederländisch, Französisch, Spanisch, Englisch und Hebräisch) beschäftigt. Schriftliche Texte aus vier Gruppen unterschiedlichen Alters (9;0-10;0, 12;0-13;0, 15;0-16;0 und Erwachsene) wurden analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die schriftliche Produktion des Passivs für jede Sprache mit den Jahren zunimmt. Es sind also die Erwachsenen, die die größte Anzahl Passivsätze produzieren. Neben dem Alter der Teilnehmer spielte auch die Gattung des Textes eine Rolle. Bei allen Sprachen und jedem Alter waren mehr Passivsätze in erklärenden Texten als in Erzähltexten. Was die Sprache betrifft, enthalten die niederländischen Texte unter den fünf analysierten Sprachen die größte Anzahl Passivsätze. Diese große Anzahl Passivsätze im Niederländischen könnte damit zusammenhängen, dass das Niederländisch mehr Formen für die Passivierung hat als das Französische. Jisa & al. (2002: 165) heben besonders hervor, dass im Niederländischen und Englischen mehr Argumente zum Subjekt des Passivsatzes werden können. Weiterhin sind die meisten Passivsätze (etwa 94%) des niederländischen Korpus von Jisa & al. (2002: 175) kurze Passivsätze. Diese Prozentzahl von kurzen Passivsätzen entspricht der Feststellung von Cornelis (1996), die lange Passivsätze im Niederländischen auf etwa 13% schätzt.

Insgesamt erwerben niederländischsprachige Kinder das Passiv früh. Ab 3;0 Jahren produzieren sie Sätze, die als Passiv betrachtet werden können. Die Verwendung von Passivsätzen im Niederländischen hängt mit der Anzahl an pragmatischen Gelegenheiten zum Produzieren von Passivsätzen zusammen. Es scheint also so zu sein, dass niederländischsprachige Kinder das Passiv früher als deutschsprachige Kinder erwerben, die vor allem ab dem 4./5. Lebensjahr regelmäßig Passivsätze produzieren (vgl. Christensen 1991).

5.3. FRANZÖSISCH

Im Französischen ist, wie schon erwähnt, die typische Konstituentenabfolge im Aktiv SVO oder Agens – Handlung – Patiens. Diese Reihenfolge wird im Passivsatz umgekehrt: Das Patiens wird am Anfang des Satzes gestellt und wird somit in die IP-Stelle gerückt. Moreau & Richelle (1981: 80) stützen sich auf verschiedene Studien und behaupten, dass das Verständnis des Passivsatzes bei Kindern vor allem von der Konstituentenabfolge und den semantischen Merkmalen (belebt/unbelebt) abhängt. Dass diese Elemente im Verständnis von Passivsätzen eine große Rolle spielen, wird durch Experimente mit umkehrbaren und nicht-umkehrbaren Passivsätzen verdeutlicht. Im Aktiv verstehen alle Kinder mit 4;8 Jahren umkehrbare und nicht-umkehrbare Sätze. Für Passivsätze wird dieses Ergebnis nur mit 9;6 Jahren erreicht. Mit 3;7 Jahren gibt es nur 15% richtige Antworten auf umkehrbare Passivsätze vom Typ *La voiture verte est poussée par la voiture rouge* (*Der grüne Wagen wird vom roten Wagen geschoben*) (Moreau & Richelle 1981: 81). Als Erklärung für den späten Erwerb von umkehrbaren Passivsätzen geben die Autoren die Tatsache an, dass Kinder zunächst nur auf die Reihenfolge der unterschiedlichen NPs im Satz achten.

Weitere Experimente haben auch gezeigt, dass das Kind für die Interpretation von Passivsätzen Elemente benutzt, die außerhalb des linguistischen Feldes liegen. Das sind z.B. die prototypischen Vorstellungen der Welt, die das Kind haben kann. In einem Passivsatz mit dem Verb *pousser* (*schieben*) oder *bousculer* (*umstoßen*) und einem Jungen und einem Mädchen als Subjekt und Objekt wird eine Interpretation bevorzugt, in der das Mädchen das Opfer ist. Die Vorstellung von Rollen drängt die linguistischen Aspekte in den Hintergrund (Moreau & Richelle 1981: 81).

Die Studien, die Moreau & Richelle (1981) erwähnen, sind nicht die einzigen, die umkehrbare und nicht-umkehrbare Passivsätze im Erwerb von Französischsprachigen behandeln. Feunteun & Testu (1994) haben sich ebenfalls diesem Forschungsgebiet gewidmet. 85 Schüler von 6;0 bis 11;0 wurden auf ihr Verständnis von umkehrbaren Passivsätzen getestet. Die Kinder hatten manchmal ein Bild als Unterstützung, manchmal nicht. Das Verständnis wurde zweimal im selben Schuljahr gemessen (im Januar und im Juni) und mehrmals am selben Tag. Das Ziel der Studie war, zu sehen, ob es Schwankungen in den Ergebnissen gab je nach dem Moment des Tages. Aus dem Experiment von Feunteun & Testu (1994) ergibt sich, dass alle Altersgruppen im Januar bessere Ergebnisse haben, wenn ein Bild den Passivsatz unterstützt. Im Juni brauchen alle Altersgruppen weniger Zeit, um die

Aufgaben zu machen. Im Allgemeinen bessern sich die Ergebnisse der Kinder mit dem Alter – sowohl für den Teil mit als für den Teil ohne Bild. Auch die benötigte Zeit, um die Aufgaben zu lösen, nimmt mit dem Alter ab. Aus ihrer Untersuchung haben Feunteun & Testu (1994: 590) ebenfalls die Erkenntnis gewonnen, dass das Verständnis von umkehrbaren Passivsätzen ab 6 Jahr möglich ist, wenn Bilder die Lektüre der Passivsätze unterstützen. Ohne Bilder entwickelt sich das Verständnis der umkehrbaren Passivsätze zwischen dem 6. und dem 10. Lebensjahr.

Das Ergebnis von Feunteun & Testu (1994) scheint von einer Studie von Vion & Amy (1984) unterstützt zu werden. Letztere Autoren haben versucht, herauszufinden, wie Kinder den unterschiedlichen NPs die Rollen Agens und Patiens zuteilen. Um dies zu machen, haben die Autoren mit passiven und Spaltsatz-Konstruktionen gearbeitet.

- (73) a. C'est le gendarme qui attrape le voleur. (Es ist der Polizist, der den Dieb fasst.)
- b. C'est le voleur que le gendarme attrape. (Es ist der Dieb, den der Polizist fasst.)
- c. C'est le voleur qui est attrapé par le gendarme. (Es ist der Dieb, der vom Polizisten gefasst wird.)
- d. C'est par le gendarme que le voleur est attrapé. (Es ist vom Polizisten, dass der Dieb gefasst wird.) (Beispiele aus Vion & Amy 1984)

Spaltsatz-Konstruktionen sind diejenigen, die eine Emphase am Anfang des Satzes enthalten wie in den Beispielen (73a-d). Diese Spaltsatz-Konstruktionen können auch im Passiv stehen, wie in (73c und 73d). Die Kinder, die an dem Experiment teilnehmen, bekommen Sätze vom Typ (73a), (73b), (73c) und (73d), die unterschiedliche morphosyntaktische Markierungen haben und die eine unterschiedliche Konstituentenabfolge aufzeigen (Vion & Amy 1984). Insgesamt gab es 128 Teilnehmer, zwischen 4;0 und 8;4. Die Kinder mussten eine beschriebene Handlung mit kleinen Figuren ausführen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder umso besser antworten, je älter sie sind. Eine andere wichtige Feststellung im Rahmen des Passiverwerbs ist, dass Kinder vor ihrem 7. Lebensjahr noch nicht imstande sind, die Markierungen des Passivs zu benutzen und zu interpretieren und dass sie sich somit vor allem auf die Satzgliedfolge stützen. Schon ab 6;0 wird die Satzgliedfolge nicht mehr als einziges Kriterium für die Interpretation benutzt. Vion & Amy (1984) folgern daraus, dass eine Hierarchie besteht, um die Informationen des Satzes zu sortieren. Zunächst deriviert das Kind seine Interpretation aus der Satzgliedfolge, dann aus den Passivmarkierungen und schließlich

aus den morphophonologischen Markierungen der Spaltsatz-Konstruktion. Diese Hierarchie entspricht den lokalen Strategien von Moreau & Richelle (1981), die in Kapitel 5 zitiert werden. Vion & Amy (1984) schlagen aufgrund der Forschung von Slobin & Bever (1982, zitiert nach Vion & Amy, 1984) vor, dass das Kind sich nicht nur auf die Konstituentenabfolge bezieht, sondern auf die Konstituentenabfolge eines kanonischen Satzes in seiner Muttersprache – im Französischen SVO. Dies deutet wieder daraufhin, dass ein deutschsprachiges oder niederländischsprachiges Kind das Agens und das Patiens leichter erkennen könnte, da seine Sprache mehrere Konstituentenabfolgen hat.

Auf der Ebene der Morphologie ist für das französische Passiv darauf zu achten, dass das Partizip II anders als im Deutschen und Niederländischen gebildet wird. Das Deutsche und das Niederländische weisen ein wiederkehrendes Modell für die Bildung des Partizips II auf. Im Deutschen ist das typische Partizip II *ge-X-t*, wo X für den Stamm des Verbes steht. Ein paar Ausnahmen bilden die starken Verben, wie z.B. *gegessen*, *geschrieben*, usw. Dasselbe gilt im Niederländischen, wo das Partizip II mit *ge-X-d/t* gebildet wird. Auch im Niederländischen bilden ein paar Partizipien II eine Ausnahme (z.B. *gegeten*, *geslapen*, usw.) In den beiden Sprachen gleicht sich das Partizip II nicht an und bleibt in derselben Form ganz gleich, was das Subjekt ist. Im Französischen dagegen haben Partizipien II allerlei unterschiedliche Endungen (-é, -t, -i, -u und -s) und werden weiterhin dem Subjekt entsprechend flektiert. Beispiele von Partizipien II im Französischen sind *allé* (*gegangen*), *fait* (*gemacht*), *endormi* (*eingeschlafen*), *bu* (*getrunken*) und *acquis* (*erworben*). Wenn das Subjekt weiblich ist, wird ein -e am Ende des Partizips II hinzugefügt und ein -s wenn das Subjekt im Plural steht. Durch diese Anzahl unterschiedlicher Endungen kann das französischsprachige Kind sich wahrscheinlich weniger auf die Morphologie des Partizips II stützen als deutsch- und niederländischsprachige Kinder.

Hinsichtlich der späteren schriftlichen Produktion von Passivsätzen im Französischen nimmt sie mit den Jahren zu (vgl. Jisa & al. 2002). Die Erwachsenen benutzen mehr Passivsätze als die drei Gruppen von Kindern (9;0-10;0, 12;0-13;0 und 15;0-16;0). Im Vergleich mit vier anderen Sprachen (Niederländisch, Hebräisch, Spanisch und Englisch) ist das Französische die dritte Sprache mit den meisten Passivsätzen, nach dem Niederländischen und dem Englischen. (vgl. ebd.) Eine mögliche Erklärung für die weniger Passivsätze im

Französischen ist die Tatsache, dass nur Akkusativobjekte passivierbar sind¹⁹ (Jisa & al. 2002: 165).

5.4. ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in jeder der drei analysierten Sprache der Erwerb von Passivsätzen auf früherem erworbenem Wissen beruht. Das Kind stützt sich auf die unterschiedlichen lokalen Strategien, die Moreau & Richelle (1981: 81) benennen. Passivsätze werden im frühesten Stadium anhand des Weltwissens interpretiert. Danach wird die Agens -Rolle der ersten NP zugeordnet und die Passivmarkierungen spielen keine Rolle bei der Interpretation. Im letzten Stadium werden schließlich die Passivmarkierungen in Betracht gezogen. Diese lokalen Strategien sind vor allem wichtig bei umkehrbaren Passivsätzen, denn sie sind für Kinder komplexer, weil beide NPs die Agens-Rolle tragen können. Kulturgebunden können diese Passivsätze also anders interpretiert werden, weil jedes Kind andere Erfahrungen macht und somit ein anderes Weltwissen besitzt. Das zweite Stadium – die Agens-Rolle der ersten NP zuordnen – ist vor allem relevant im Französischen, das eine feststehendere Konstituentenabfolge hat.

Dem Kind helfen nicht nur sein Weltwissen, um Passivsätze zu interpretieren und zu produzieren, sondern auch seine Beherrschung der Semantik und des Lexikons. Es ist für das Kind z.B. notwendig, das Hilfsverb bzw. die Hilfsverben des Passivs und die Partizipien II erworben zu haben, um auch das Passiv erwerben zu können. Das Kind muss auf die Morphologie achten, um erkennen zu können, dass es sich um einen Passivsatz handelt. Viele Studien haben gezeigt, dass der Erwerb von ähnlichen Konstruktionen wie das Passiv wichtig für den Erwerb neuer Konstruktionen ist, dass aber die ähnlichen Konstruktionen einen anderen pragmatischen Kontext aufweisen müssen. Weiter kann die Semantik des Hilfsverbes im Deutschen und im Niederländischen dem Kind auch helfen, schon zwischen einer verbalen oder einer adjektivischen Interpretation zu wählen. Das Kind weiß, dass *sein* in Kopulakonstruktionen benutzt wird und dass es ein Zustandsverb ist, während *werden* auf einen dynamischen Prozess hinweist.

In den drei Sprachen scheinen die Kinder kurze Passivsätze vor den langen zu bevorzugen. Diese Vorliebe für kurze Passivsätze wäre nicht auf das Fehlen von A-Chains zurückzuführen, wie es in Teil 4.3. gezeigt wurde, sondern auf das Fehlen pragmatischer

¹⁹ Eine Ausnahme bilden das Passiv mit *se faire* und das PEI mit „il“. Die Passivsätze mit diesen Konstruktionen enthalten keinen passivierten Akkusativ.

Gelegenheiten. Lange Passivsätze kommen außerdem selten im Input vor und in vielen Fällen kann die Hinzufügung der PP einen Effekt der Merkwürdigkeit erzeugen oder den Satz als unnatürlich klingen lassen. Es ist auch zu berücksichtigen, dass die ersten Kindersätze oft nur die wichtigsten Informationen enthalten, in der Regel ein Inhaltswort, das von einem Verb – in einer konjugierten Form oder nicht – begleitet wird.

Eine letzte Bemerkung im Hinblick auf den Vergleich zwischen den drei Sprachen betrifft die Methodologie der Experimente, die durchgeführt wurden. Es fällt nämlich auf, dass die französischsprachigen Teilnehmer der Experimente meistens älter sind. Die Kinder der Experimente sind oft älter als 4;0 und meistens sind sie selbst schon in der Grundschule. Kinder, die auf der Grundschule sind, können schon lesen und bekommen also auch einen schriftlichen Input. Das Alter der Teilnehmer beeinflusst die Ergebnisse, vor allem, wenn die Subjekte so jung sind. Auf die Frage, warum die französischsprachigen Kinder der Experimente älter sind, liegen mehrere mögliche Erklärungen vor. Einerseits könnte es sein, dass das Passiv als schwieriger im Französischen betrachtet wird und dass Kinder, die jünger als 4;0 sind, es gar nicht verstehen würden. Diese Hypothese scheint zum Teil von Moreau & Richelle (1981) bestätigt zu werden, denn Kinder mit 3;7 antworten nur zu 15% richtig auf umkehrbare Passivsätze. Andererseits könnte es auch sein, dass die Anzahl Passivkonstruktionen, die mündlich benutzt werden, als zu gering eingeschätzt wird und dass es somit besser ist, zu warten, bis die Kinder auch lesen können. Es ist in der Tat auch so, dass das Passiv im Französischen vor allem in einem gehobenen Stil benutzt wird. Die deutschsprachigen und niederländischsprachigen Kinder sind manchmal erst 2;0 oder 3;0 bei der Durchführung der Experimente. Erste Versuche der Produktion treten sehr früh auf, schon zwischen 2;0 und 3;0. Im Niederländischen wird bei den ersten Versuchen, Passivsätze zu bilden, das Verb *moeten* (*müssen*) hinzugefügt, wodurch diese Passivsätze den erwachsenen modalen Passivsätzen entsprechen. Da der Erwerb von Passivsätzen im Niederländischen und im Deutschen sehr ähnlich verläuft, wäre es interessant zu untersuchen, ob das Verb *müssen* auch bei den ersten Passivsätzen von deutschsprachigen Kindern auftreten. Wenn es der Fall ist, könnte es einen Einblick in den Spracherwerbsverfahren bieten. Wenn deutschsprachige Kinder dagegen *müssen* nicht hinzufügen, dann könnte dies auf semantische Unterschiede zwischen den zwei Sprachen hinweisen. Eine zusammenfassende Tabelle (Tabelle 2) hier unten zeigt mit welchem Alter welche Passivkonstruktion in welcher Sprache erworben wird. Die Daten können jedoch dem Kind und sogar dem Experiment entsprechend variieren. Für manche Passivkonstruktionen wurde das Alter des Erwerbs noch nicht festgelegt, wodurch die

Tabelle keine Daten für diese Konstruktionen hat. Die Tabelle zeigt gleichzeitig auch einen Überblick der noch zu forschenden Konstruktionen hinsichtlich des Zeitpunkts des Erwerbs. Die Tabelle 3 fasst die Faktoren zusammen, die den Erwerb des Passivs im Deutschen, Niederländischen und Französischen beeinflussen. Die Faktoren, die in einer oder zwei Sprachen nicht angewendet werden können, werden durch einen Strich (/) angedeutet.

Tabelle 2 Alter des Erwerbs von den unterschiedlichen Passivkonstruktionen und von den Arten von Passivsätzen

	Deutsch	Niederländisch	Französisch
<i>Werden/worden-Passiv</i>	Erste Versuche ab 2;0-3;0 Ab 4;0-5;0 richtige Produktion	Erste Versuche vor 3;0 Ab 3;0	/
<i>Sein/zijn-Passiv</i>	Erste Versuche ab 2;0-3;0 Ab 4;0-5;0 richtige Produktion	Ab 3;0	/
Unpersönliches Passiv	Keine Daten vorhanden	Ab 3;0 mit unergativen Verben	/
PPR	/	/	Keine Daten vorhanden
PEI	/	/	Keine Daten vorhanden
Se faire	/	/	Keine Daten vorhanden
Umkehrbare Passivsätze	Produktion vor allem ab 6;0 Reproduktion ab 5;0 Verständnis ab 4;0-5;0	Keine Daten vorhanden	100% Verständnis mit 9;6
Kurze Passivsätze	Produktion ab 5;0-6;0 Reproduktion ab 4;0 Verständnis ab 2;0-3;0	Ab 2;0-3;0	Keine Daten vorhanden

Tabelle 3 Faktoren, die den Passiverwerb im Deutschen, Niederländischen und Französischen beeinflussen

	Deutsch	Niederländisch	Französisch
Belebtheit	JA Belebte Elemente werden oft als Agens bzw. Subjekt betrachtet	JA Belebte Elemente werden oft als Agens bzw. Subjekt betrachtet	JA Belebte Elemente werden oft als Agens bzw. Subjekt betrachtet
Topikalisierung	NEIN Auch Topikalisierung in Aktivsätzen	NEIN Auch Topikalisierung in Aktivsätzen	JA Funktion des Passivs
Hilfsverben <i>werden/worden</i> und <i>sein/zijn</i>	JA <i>Werden</i> + Partizip II = erste Passivkonstruktion <i>Sein</i> + Partizip II → zunächst Kopulakonstruktionen beherrschen	JA <i>Worden</i> + Partizip II = erste Passivkonstruktion <i>Zijn</i> + Partizip II → zunächst Kopulakonstruktionen beherrschen	/
Hilfsverb <i>être</i>	/	/	JA <i>Être</i> + Partizip II = Passivkonstruktion, aber auch Perfekt
A-Chains und thematische Rollen	JA	JA	JA Kinder haben mehr Schwierigkeiten, den Argumenten thematische Rollen zuzuordnen
Konstituentenabfolge	SOV (aber SVO/OVS in Hauptsätzen)	SOV (aber SVO/OVS in Hauptsätzen)	SVO
Scrambling	JA Unterschiedliche Konstituentenabfolgen schon im Aktiv	JA Unterschiedliche Konstituentenabfolgen schon im Aktiv	/
Flektiertes Partizip II	/	/	JA Das Partizip II hat fünf mögliche Endungen
Pragmatischer Kontext	JA Passiv wird öfters benötigt	JA Passiv wird öfters benötigt	NEIN Passiv gehört zu einem gehobenen/schriftlichen Stil
Arten von Passivsätzen	JA Umkehrbare Passivsätze werden später erworben Lange Passivsätze werden weniger gebraucht	JA Umkehrbare Passivsätze werden später erworben Lange Passivsätze werden weniger gebraucht	JA Umkehrbare Passivsätze werden später erworben Lange Passivsätze werden weniger gebraucht
Adjektivische/verbale Passivsätze	JA Kinder haben zunächst eine verbale Interpretation von	JA Kinder haben zunächst eine verbale Interpretation von	JA Da <i>être</i> auf einen Zustand verweist, werden die Passivsätze

	Passivsätzen	Passivsätzen	meistens adjektivisch interpretiert.	als
--	--------------	--------------	--------------------------------------------	-----

6. BESPRECHUNG

An dieser Stelle der Arbeit werden jetzt die Forschungsfragen und Hypothesen wieder aufgegriffen und erörtert. Die Arbeit hat sich mit den Fragen beschäftigt, inwiefern sprachspezifische Merkmale den Passiverwerb beeinflussen und ob es beim Passiverwerb universelle Merkmale gibt. Nachdem die unterschiedlichen Passivkonstruktionen und die Beschränkungen der Passivbildung für jede Sprache präsentiert wurden, wurde auch auf ein paar bekannte schwierige Aspekte des Passiverwerbs eingegangen. Im letzten Teil wurde schließlich eine Zusammenfassung von wichtigen Studien über den Passiverwerb in jeder Sprache diskutiert. Die folgende Besprechung soll neue Perspektiven zum Passiverwerb im Sprachvergleich eröffnen.

Die erste Hypothese beruht auf sprachspezifischen Merkmalen des Deutschen und des Niederländischen. Beide Sprachen bilden das Passiv anhand der zwei selben Hilfsverben (*werden/worden* und *sein/zijn*) und des Partizips II. Außerdem ist die typische Konstituentenabfolge in den zwei Sprachen SOV, abgesehen von Hauptsätzen.

Hyp. 1: Angesichts der Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie zeigt der Passiverwerb im Deutschen und im Niederländischen einen ähnlichen Verlauf.

Die Ergebnisse von unterschiedlichen Studien zeigen effektiv, dass das Deutsche und das Niederländische sich sehr ähnlich verhalten, was den Passiverwerb betrifft. Die ersten Passivsätze, die produziert werden, sind mit dem Hilfsverb *werden/worden*, obwohl *sein/zijn* nicht viel später auftritt. Da das Verb *sein/zijn* auch in Kopulakonstruktionen und als Hilfsverb des Perfekts benutzt wird, muss das Kind zunächst zwischen den Funktionen dieses Verbs unterscheiden können, bevor es die Passivsätze richtig erwirbt. Ein Aspekt, der weiter vertieft werden könnte, ist, ob deutschsprachige Kinder genauso wie niederländischsprachige Kinder das Verb *müssen* bei den ersten Passivsätzen hinzufügen. Wenn die ersten Passivsätze den erwachsenen modalen Passivsätzen entsprechen, heißt es, dass das Kind dem Passiv eine besondere Interpretation gibt, nämlich eine Verpflichtung, im Sinn von „etwas, das gemacht werden muss“.

Was in dieser Arbeit nicht geklärt werden konnte, ist, inwiefern die Deklinationen im Deutschen eine Rolle für den Passiverwerb spielen. Was vor allem gezeigt wurde, ist, dass die Freiheit der Konstituentenabfolge des Deutschen und des Niederländischen dem Kind beim Erwerb hilft. Deklinationen ermöglichen jedoch eine noch größere Freiheit und helfen dem

Kind weiter zwischen einem Akkusativ- und einem Dativobjekt zu unterscheiden. Im Niederländischen kann – im Gegensatz zum Deutschen – das Dativ aus diesem Grund nicht zum Subjekt des Passivsatzes werden (vgl. Abschnitt 2.2.2., z.B. **De ouders wordt voor het huishouden geholpen / Den Eltern wird im Haushalt geholfen*). Dies ist wichtig, um z.B. die Transitivität des Verbs analysieren zu können. Deklinationsmorpheme könnten sich also positiv auf den Passiverwerb auswirken. Dementsprechend könnte weitere Forschung über die Rolle der Deklinationen beim Passiverwerb interessant sein.

In Anbetracht der Tatsache, dass es mehr Möglichkeiten zur Bildung des Passivs im Deutschen und Niederländischen gibt, wurde angenommen, dass das Passiv in diesen Sprachen früher als im Französischen erworben wurde.

Hyp. 2: Deutschsprachige und niederländischsprachige Kinder erwerben das Passiv früher als französischsprachige Kinder.

Diese zweite Hypothese scheint ebenfalls bestätigt zu sein. Die Studie von Christensen (1991) zeigt, dass deutschsprachige Kinder das Passiv früher als englischsprachige Kinder erwerben. Da Englisch und Französisch beide eine SVO-Struktur aufweisen, könnte man vermuten, dass im Französischen das Passiv ebenfalls später als im Deutschen erworben wird. Darüber hinaus werden diese Ergebnisse auch dadurch gestützt, dass die Teilnehmer in Experimenten auf Französisch älter sind (vor allem ab 6;0), während deutsch- und niederländischsprachige Teilnehmer manchmal erst 2;0 oder 3;0 sind. Das Alter der französischsprachigen Teilnehmer könnte ein Zeichen sein, dass das Passiv in dieser Sprache mündlich zu wenig gebraucht wird, um bei sehr jungen Kindern Forschungsgegenstand zu sein. Die Konstruktion würde dann vor allem später analysiert, ab der Grundschule, d.h. ab dem Moment, wo Kinder lesen lernen. Die schriftliche Produktion von Passivsätzen zeigt sprachvergleichend auch Unterschiede. Texte im Französischen enthalten weniger Passivsätze, weil nur Akkusativobjekte passivierbar sind (vgl. Jisa & al. 2002), während in den anderen Sprachen auch manche intransitiven Verben (vgl. unpersönliche Passiv) passivierbar sind²⁰. Bei dem französischen *se faire*-Passiv können manchmal auch Dativobjekte passiviert werden (z.B. *Je me suis fait enlever les dents de sagesse* → Aktiv: *Le dentiste m'a enlevé les dents de sagesse*). Das indirekte Objekt (Dativ) *m'* wird zum Subjekt des *se faire*-Passivsatzes.

²⁰ Ein paar intransitiver Verben sind im Französischen auch passivierbar, aber diese Form kommt sehr selten vor. Es handelt sich vor allem um einen gehobenen Stil.

Im Gegensatz zu den Annahmen, die in Teil 1.4. erörtert wurden, wäre der spätere Erwerb des französischen Passivs nicht dem geringeren Input zuzuweisen, sondern eher der kanonischen Konstituentenabfolge der Sprache. Um sicher zu sein, dass die Konstituentenabfolge das Hauptmerkmal ist, das den Erwerb beeinflusst, müssen auch weitere Sprachen betrachtet werden, die z.B. eine SVO-Struktur mit Scrambling aufweisen oder Sprachen, die eine SOV-Struktur, aber kein Scrambling haben. Das Französische, das eine SVO-Struktur aufweist, hebt im Passiv das Akkusativobjekt hervor. Dieses Phänomen der Topikalisierung wird im Französischen als Funktion des Passivs betrachtet. Im Deutschen und Niederländischen wird die Topikalisierung auch oft in Aktivsätzen benutzt, wodurch sie kein Mehrwert des Passivs ist. Die Sprachtypologie scheint also eine sehr wichtige Rolle beim Spracherwerb zu spielen. Dies bestätigt die Hypothese, die Armon-Lotem & al. (2016) (siehe Teil 1.4.) über den Passiverwerb formuliert hatten. Die Autoren hatten die Hypothese aufgestellt, dass das Passiv früher erworben wird in Sprachen, in denen das interne Argument vor dem Verb gestellt werden kann (Deutsch und Niederländisch). Eine Frage, die sich aus diesen Bemerkungen herausstellt, ist, ob französischsprachige Kinder, die im Input mehr Sätze mit einer anti-kanonischen Konstituentenabfolge bekommen, bessere Ergebnisse für das Passiv zeigen würden. Solche Sätze sind z.B. die Spaltsatz-Konstruktionen von Vion & Amy (1984). Auch Slobin (vgl. Moreau & Richelle 1981) hat als universelle Strategie des Spracherwerbs erkannt, dass Kinder Sätze, die nicht der typischen Konstituentenabfolge ihrer Sprache entsprechen, in der typischen Konstituentenabfolge interpretieren. Als universelle Strategie stellt Slobin (vgl. ebd) auch fest, dass grammatische Morpheme, die nur eine Verwendung haben, früher erworben werden als grammatische Morpheme, die mehrere Verwendungen haben. Beim Passiverwerb ist diese universelle Strategie wichtig für die Kombination Hilfsverb + Partizip II. Es wurde in der Arbeit dargelegt, dass nur die Kombination *werden/worden* + Partizip II auf ein Passiv hindeutet. *Sein, zijn* oder *être* + Partizip II und ohne PP können auch eine prädikative Konstruktion sein oder eine Konstruktion des Perfekts. Das Perfekt mit *sein* bilden im Deutschen, im Niederländischen und im Französischen jedoch die unakkusativischen Verben, die auch eine A-Chain brauchen, um das Subjekt nach SpecIP zu bewegen, wie z.B. *Peter denkt, [dass [er_{IP} [angekommen_{VP}] ist]*.

Die dritte Hypothese, die formuliert wurde, betrifft die Art von Passivsätzen, die am frühesten produziert wird. Es wurde davon ausgegangen, dass kurze Passivsätze die früheste

erworbene Passivkonstruktion darstellen, weil Kinder sie eigentlich als prädikative Konstruktionen betrachten und nicht als Passiv.

Hyp. 3: Kurze Passivsätze mit einer adjektivischen Interpretation werden im Deutschen, Niederländischen und Französischen früher als lange Passivsätze erworben.

Diese dritte Hypothese kann nur zum Teil bestätigt werden. Die ersten Passivsätze, die produziert werden, sind in der Tat meistens kurze Passivsätze. Allerdings können Kinder auch lange Passivsätze produzieren, wenn der Kontext es erfordert. Eisenbeiss (1993) hat gezeigt, dass deutschsprachige Kinder in einem ersten Stadium die verbale Interpretation bevorzugen. Hier muss jedoch ein Unterschied zwischen den drei untersuchten Sprachen gemacht werden, denn deutsch- und niederländischsprachige Kinder zeigen zunächst eine Vorliebe für die verbale Interpretation von Passivsätzen, während französischsprachige Kinder Passivsätzen lieber eine adjektivische Interpretation geben. Eine Erklärung für den Unterschied in der Interpretation liefert die Semantik des Hilfsverbes. Im Französischen führt das Verb *être* auf eine statische Aktivität zurück, während *werden* und *worden* einen dynamischen Prozess darstellen.

SCHLUSSFOLGERUNG

Abschließend lässt sich sagen, dass die sprachspezifischen Merkmale eine wichtige, sogar eine entscheidende Rolle beim Passiverwerb spielen. In dieser Arbeit wurden vor allem die Effekte der Sprachtypologie (insbesondere die Wortstellungstypologie) dargelegt. Es wurde gezeigt, dass Kinder in Sprachen wie Deutsch und Niederländisch, die eine größere Freiheit der Wortstellung aufweisen, das Passiv früher erwerben werden. Neben der Sprachtypologie sind auch die semantischen Aspekte und das Lexikon wichtig. Es wurde nachgewiesen, dass die zwei Hilfsverben des Passivs im Deutschen und Niederländischen dem Kind in seinem Erwerb helfen und ihn nicht bremsen. Die Semantik dient auch als Hilfsmittel für die Interpretation eines Passivsatzes. Das Kind stützt sich in einer ersten Phase auf sein Weltwissen und auf die Semantik der (Hilfs-)Verben, um Passivsätze zu interpretieren. Dies kann zu fehlerhaften Interpretationen führen, vor allem im Falle von umkehrbaren Passivsätzen. Weiterhin wissen Kinder schon früh, dass die Verben in Subgruppen unterteilt sind, wodurch sie diese Verben anders flektieren und benutzen. Daraus ergibt sich die Frage, ob die frühen Passivkonstruktionen vielleicht nicht eher anhand der Semantik analysiert werden sollten statt anhand der Syntax.

Die ersten Passivsätze, die produziert werden, sind kurze Passivsätze. Ein paar Experimente (vgl. z.B. Guasti 2016) führen diese Vorliebe auf die fehlenden pragmatischen Gelegenheiten zurück, lange Passivsätze zu produzieren. Außerdem wird das Agens manchmal besser nicht ausgedrückt, um keinen seltsamen Effekt zu produzieren. Dies ist vor allem der Fall im Französischen z.B., wo nicht alle NPs als Subjekt eines Passivsatzes auftreten können. Das Fehlen an langen Passivsätzen wäre aber keinesfalls der Unmöglichkeit, sie zu benutzen, zuzuschreiben, wie es bisher oft angenommen wurde.

Aus dieser Arbeit geht hervor, dass ein bedeutsames Problem bei der Passivforschung der Mangel an einer einheitlichen Definition des Passivs ist. Die Passivdefinition ist vor allem in Bezug auf das Französische Grund zur Debatte. In den letzten Jahren haben z.B. Le Bellec (2013) und Le Bellec & Hamma (2014) für die Integration der Konstruktion mit *se faire* in die Passivdefinition ausgesprochen. Diese Konstruktion ist in der Tat in der mündlichen Sprache sehr verbreitet. Neue Experimente, die diese Konstruktion einbeziehen, könnten zu anderen Ergebnissen führen und weitere Perspektiven zur Passivforschung eröffnen.

Um die Ergebnisse dieser Arbeit endgültig festlegen zu können, müssen jedoch weitere (a) Sprachen, (b) Konstruktionen und (c) morphologische Varianten betrachtet werden.

(a) Neue Sprachen in die Untersuchungen einbeziehen könnte helfen, herauszufinden, welche Parameter den Erstspracherwerb bzw. den Passiverwerb beeinflussen. In dieser Arbeit wurden drei Sprachen behandelt: Zwei SOV-Sprachen mit Scrambling (Deutsch und Niederländisch) und eine SVO-Sprache ohne Scrambling (Französisch). Es wäre nötig, auch SOV-Sprachen ohne Scrambling und SVO-Sprachen mit Scrambling hinzuzufügen (z.B. Russisch).

(b) Außerdem könnte es auch interessant sein, andere Konstruktionen zu berücksichtigen, die auch als Passiv betrachtet werden. Wie schon erwähnt, könnte die Forschung zum Passiverwerb mit der *se faire*-Konstruktion (im Französischen) erweitert werden. Im Deutschen könnten auch alle modalen Konstruktionen in der Passiverwerbforschung hinzugefügt werden, die auf eine Passivinterpretation hinweisen, z.B. die modale Infinitivkonstruktion (*Das Haus ist zu reinigen*), das lassen-Passiv (*Das Leben lässt sich ertragen*), ... Diese Konstruktionen bedeuten, dass etwas gemacht werden muss oder das etwas gemacht werden kann. Das Deutsche und das Niederländische haben auch das Benefizienten-Passiv gemeinsam, das bisher in der Passiverwerbforschung noch nicht übernommen wurde. Weiterhin müssen bei der Passiverwerbforschung auch andere Tempora im Passiv beachtet werden, wie z.B. das Perfekt Passiv (*Er hat gesagt, dass die Arbeit schon **geschrieben worden ist** / Il a dit que le travail a déjà été écrit*), das Plusquamperfekt Passiv, das Futur II Passiv, usw. Die Konstruktion enthält nicht nur das Partizip II und das Hilfsverb des Passivs, sondern auch das Hilfsverb des Perfekts bzw. Plusquamperfekts und die Markierung des Futurs für das Futur II Passiv (*Der Brief **wird geschrieben worden sein***), wodurch eine weitere Schwierigkeit für die Kinder entstehen kann.

(c) Überdies könnte die Hinzufügung von Sprachen, die die Passivmarkierung durch die Verbmorphologie zeigen, die Hypothese von Armon-Lotem & al. (2016) (vgl. Abschnitt 1.4.) bestätigen oder widerlegen. Diese Hypothese besagt, dass in Sprachen, in denen das Passiv durch eine besondere Suffixmarkierung gebildet wird, das Passiv früher erworben wird als in anderen Sprachen. Ein Beispiel solcher Sprachen sind die austronesischen Sprachen, die die Unterscheidung zwischen Aktiv und Passiv durch die Verbmorphologie zeigen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 A-Bewegung (Guasti 2002: 246)	4
Abbildung 2 Bewegung des Objektes in die IP-Stelle erzeugt eine Bewegungskette, eine A-Chain (Ud Deen 2011: 163)	59

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Beschränkungen der Passivbildung und der Passivkonstruktionen in jeder Sprache	50
Tabelle 2 Alter des Erwerbs von den unterschiedlichen Passivkonstruktionen und von den Arten von Passivsätzen.....	89
Tabelle 3 Faktoren, die den Passiverwerb im Deutschen, Niederländischen und Französischen beeinflussen	90

BIBLIOGRAPHIE

- Abbot-Smith, K. & Behrens, H. (2006). How Known Constructions Influence the Acquisition of Other Constructions: The German Passive and Future Constructions. *Cognitive Science*, 30(6), 995-1026. URL : https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog0000_61?casa_token=9A6-ZrsM7zAAAAAA:r-gGbjQh0meKp0C8dbEoJ9bsVRLc3UoJ8nKVZrvIoJRJPIKFgFvcEk15CI6Cx CfG-54khEOF7MwmdSesRg.
- Armon-Lotem, S. & al. (2016). A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive. *Language Acquisition*, 23(1), 27-56. URL : https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10489223.2015.1047095?casa_token=QRZ9sa8o5HYAAAAA:Z_mLtHCS9VTWaXdfgBo-iUhmIclnykCjXTE0oEQyArdnwLsU6JTB0cl05lxMEPk9qRhe_Yh0ZUPztA.
- Becker, M. (2014). Animacy and children's language. In: M. Becker, *The Acquisition of Syntactic Structure. Animacy and Thematic Alignment* (S. 156-244). Cambridge University Press.
- Becker, M. & Ud Deen, K. (2020). Syntactic Development. In: M. Becker & K. Ud Deen, *Language Acquisition and Development. A Generative Introduction*. MIT Press.
- Bloom, L. & al. (1980). Semantics of the Verb and the Development of Verb Inflection in Child Language. *Language*, 56(2), 386-412. URL: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8WH2Q6D>.
- Booij, G. & Santen, A. (1998). *Morfologie de woordstructuur van het Nederlands*. 2. Aufl. Amsterdam University Press.
- Borer, H. & Wexler, K. (1987). The Maturation of Syntax. In: T. Roeper & E. Williams (Hrsg.), *Parameter Setting* (S. 123-172). D. Reidel.
- Christensen, K. (1991). The Acquisition of the Passive Voice in German as a First Language. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 17(1), 143-157. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1336&context=dlls>.
- Cornelis, L. & Verhagen, A. (1995). Does Dutch really have a Passive? In: M. Dikken & K. Hengeveld, *Linguistics in the Netherlands 1995* (S. 49-60). John Benjamins Publishing Company.
- Cornelis, L. (1996). English and Dutch: The passive difference. *Language Sciences*, 18(1-2), 247-264. URL: https://www.academia.edu/25741234/English_and_Dutch_The_passive_difference.
- Eisenbeiss, S. (1993). Auxiliaries and the Acquisition of the Passive in German. In: E. Clark (Hrsg.), *The proceedings of the twenty-fifth annual child language research forum* (S. 235-242). Standford.
- Feunteun, P. & Testu, F. (1994). Chronopsychologie: fluctuations journalières des performances à l'école primaire dans une épreuve de compréhension des formes passives

réversibles. *L'année psychologique*, 94(4), 575-592. URL: https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1994_num_94_4_28789.

Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (2006). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In: K. Fischer & A. Stefanowitsch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie* (S. 3-17). Stauffenburg.

Fleischer, W. & Barz, I. (1992). Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Niemeyer.

Gaatone, D. (1993). Les locutions verbales et les deux passifs du français. *Langages*, 27(109), 37-52. URL: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1993_num_27_109_1090.

Gaatone, D. (1994). Passif, impersonnel et passif impersonnel en français : quelques réflexions. *L'Information Grammaticale*, 62, 42-44. URL: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1994_num_62_1_3099.

Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. MIT Press.

Guasti, M.T. (2016). *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Second edition. MIT Press.

Jalenques, P. (2017). Le passif en français est-il une construction, au sens des grammaires de construction ? *Langue française*, 2(194), 33-50. URL : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2017-2-page-33.htm>.

Jisa, H. & al. (2002). Passive voice constructions in written texts: A cross-linguistic developmental study. *Written Language and Literacy*, 5(2), 163-181. URL : https://www.researchgate.net/publication/233502051_Passive_voice_constructions_in_written_texts_A_cross-linguistic_developmental_study.

Kail, M. (2015). De l'émergence de la syntaxe aux constructions grammaticales. In: M. Kail, *L'acquisition du langage* (S. 48-77). Puf.

Kampen, J. & Wijnen, F. (2000). Grammaticale ontwikkeling. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (Hrsg.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (S. 225-286). Martinus Nijhoff.

Kirby, S. (2010). Passives in first language acquisition: What causes the delay? *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 16(1), 108-117. URL: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=pwpl>.

Le Bellec, C. (2013). La construction passive en 'se faire' : une forme concurrente et complémentaire du passif canonique. *Journal of French Language Studies*, 24(2), 203-222. URL: https://www.researchgate.net/publication/271897521_La_construction_passive_en_'se_faire'_Une_forme_concurrente_et_complementaire_du_passif_canonique.

Le Bellec, C. & Hamma, B. (2014). Le traitement du passif dans l'enseignement du français langue étrangère. *Lidil*, 1(50), 191-211. URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3642>.

Leirbukt, O. (1987). Bildungs- und Restriktionsregeln des *bekommen*-Passivs. In: Centre de Recherche en Linguistique Germanique (Hrsg.), *Das Passiv im Deutschen. Akten des Kolloquiums über das Passiv im Deutschen, Nizza 1986* (S. 99-116). Niemeyer.

- Mangold, M. & al. (1984). *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Hrsg. und bearb. von G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit G. Augst, H. Gelhaus, H. Gipper, M. Mangold, H. Sitta, H. Wellmann und C. Winkler. 4. Aufl. Bibliographisches Institut.
- Moreau, M.L. & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Mardaga.
- Parot, F. & Kail, M. (1980). Topicalisation et thématisation dans le rappel de phrases (étude chez l'adulte et chez l'enfant). *L'année psychologique*, 80(1), 99-120. URL : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1980_num_80_1_28305.
- Reis, M. (1985). Mona Lisa kriegt zuviel – Vom sogenannten ‚Rezipientenpassiv im Deutschen‘. *Linguistische Berichte*, 96, 140-155. <https://ub01.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/46991>.
- Sabel, J. (2022). *Kontrastive Linguistik. GERM 2715. Syllabus*. UCL.
- Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (1987). De voltooiingsfase. In: *De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek* (S. 159-171). Wolters-Noordhoff.
- Shetreet & al. (2010). The Neural Correlates of Linguistic Distinctions: Unaccusative and Unergative Verbs. *Journal of Cognitive Neurosciences*, 22(10), 1-19. URL: https://www.researchgate.net/publication/38112746_The_Neural_Correlates_of_Linguistic_Distinctions_Unaccusative_and_Unergative_Verbs.
- Ud Deen, K. (2011). The Acquisition of the Passive. In: J. Villiers & T. Roeper (Hrsg.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition* (S. 155-187). Springer.
- Vion, M. & Amy, G. (1984). Comprendre les relations agent-patient dans les énoncés simples en français, une étude génétique du traitement des structures clivées. *Archives de psychologie*, 52(202), 209-229. URL: <https://hal.science/hal-00136269v1/file/114.pdf>.
- Weissenborn, J. (2000). Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 141-169). Hogrefe. Verlag für Psychologie.
- Wijnen, F. & Verrips, M. (1998). The Acquisition of Dutch Syntax. In: S. Gillis & A. De Houwer (Hrsg.), *The Acquisition of Dutch* (S. 223-299). John Benjamins Publishing Company.
- Yang, C. & al. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience, and principles of computation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 81, 103-119. URL: <https://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers/ycbcb2017.pdf>.
- Zifonun, G. (1992). Das Passiv im Deutschen: Agenten, Blockaden und (De-)Gradierungen. In: L. Hoffmann (Hrsg.), *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten* (S. 250-275). Walter de Gruyter.
- Zimmer, D. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Heyne.

