

Passiv in narrativen Texten und Sachtexten der Grundschule

Wilhelm Grießhaber*

Abstract

*Das als typisches Mittel der Bildungssprache geltende Passiv wird in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet (§1) und spät erworben. Grammatisch gesehen sticht es durch die Verbklammer, d.h. die Separierung finiter und infiniter Verbteile, hervor und durch die Deagentivierung (§2). In funktional-pragmatischer Sicht überkreuzen sich beim Passiv gegenläufig zur linearen Planung und Realisierung mehrere Ebenen informativer Abhängigkeiten. Die hier vorgestellte Analyse stützt sich auf narrative Texte aus 2., 3. und 4. Klassen sowie auf Sachtexte aus 3. Klassen (§3). Die narrativen Texte enthalten sehr wenige Passive (§4), die Sachtexte dagegen einige (§5). Nach dem Sprachstatus verwenden besonders Schüler*innen mit der Familiensprache Deutsch und Schüler*innen mit mittleren Deutschkenntnissen das Passiv. Bei allen Verwendungen spielt die Fortführung des Fokus eine Rolle, in den Sachtexten wird häufig ein Agens verwendet (§6). Im Ausblick (§7) werden didaktische Konsequenzen thematisiert.*

Passiv, Separation, Deagentivierung, Sachtext, narrativ

The passive voice, which is widely used in educational language, is prevalent in academic works (§1) and is acquired comparatively late. Syntactically, the passive is characterized by sentence bracing, i.e. the separation of finite and infinite verb components, and by deagentivization (§2). From a functional-pragmatic perspective, passive constructions involve several layers of informational dependencies that are determined counter-directionally from the way they are planned and realized. The analysis presented here is based on narrative texts from 2nd, 3rd, and 4th grades and on informative texts produced by pupils from 3rd grade (§3). In the narrative texts, there are only very few occurrences of passives (§4), while their number is higher in informative texts (§5). When differentiating according to language status, two groups of pupils stand out in their use of the passive voice: pupils who speak German at home and pupils with an intermediate knowledge of German. Across all instances, maintaining a previously established focus in a sequence of clauses is a driving factor for using the passive. In informative texts, the overt expression of an agent is common (§6). In the final section (§7), didactic consequences of these findings will be discussed.¹

passive voice, separation, deagentivization, informative text, narrative

1. Passiv im fach- und bildungssprachlichen Kontext

Das Passiv findet sich als Mittel der Deagentivierung besonders in wissenschaftlichen Arbeiten (Oksaar 1998: 398). So wird z.B. im Lehramtsstudium Chemie die Passivverwendung bei der Anfertigung von Versuchsprotokollen eingeübt und eingefordert (Bayrak 2020). In bildungswissenschaftlichen Kontexten wird dem Passiv im Zusammenhang mit der Bildungssprache eine große Bedeutung zugemessen. Der auf Habermas (1977) zurückgehende Begriff bezieht sich auf die Sprache der Massenmedien, für die ein differenzierter, auch

* Wilhelm Grießhaber, Prof. i.R. Dr., Sprachenzentrum der WWU Münster, griesha@uni-muenster.de, Arbeitsschwerpunkte: Sprachstandsermittlung (Profilanalyse), Zweitspracherwerb, Schreiben in der Zweitsprache.

¹ Mein Dank gilt Lea Cyrus für die Übersetzung des englischen Abstracts.



Fachliches einbeziehender Wortschatz charakteristisch ist. Die Passivdichte zeigt exemplarisch ein Leitartikel von Benckiser (1979, FAZ) zu den „Grenzen der Zweisprachigkeit“. Der Artikel mit insgesamt 71 minimalen satzwertigen Einheiten (MSE, dazu Grießhaber 2014) enthält in jeder zehnten MSE ein *werden*-Passiv.

Die Bildungssprache wird im Unterschied zur mündlichen Alltagssprache als auf allen sprachlichen Ebenen komplexer und abstrakter bestimmt (Schuth et al. 2015: 94). In der Übersicht von Hövelbrinks (2014: 104–109) berücksichtigt die große Mehrheit der ausgewerteten Forschungsprojekte in schulischen Kontexten das Passiv als komplexes Mittel.

Gegenläufig zu dieser allgemein großen Bedeutung wird das Passiv von Schüler*innen erst spät im Laufe ihrer Schullaufbahn erworben (Ehlich 2012). Als Grund dafür wird u.a. angegeben, dass das Agens des Aktivsatzes im Passiv nicht realisiert zu werden braucht und gegebenenfalls grammatisch aufwendig in einer Präpositionalgruppe realisiert werden muss (Kemp/Bredel 2008: 98–101). Eine späte Verwendung zeigt sich auch in einer Längsschnittstudie (Grießhaber i.Dr.).

2. Passiv – grammatisch

Das *werden*-Passiv wird grammatisch in der Regel im Vergleich zur (unmarkierten) Aktivform behandelt (z.B. Eisenberg 2020: 130–133). Im Aktiv steht das Agens des Geschehens (Subjekt) im Nominativ, in (B 1a) [*Die polizsten*]*. Der Argumentrahmen des Verbs „festnehmen“ verlangt zusätzlich zum Nominativsubjekt ein Akkusativobjekt, in (1a) „ihn“. Im Passiv entfällt bei vergleichbarem Argumentrahmen mit dem Verb „fangen“ das Agens, das Nominativsubjekt des Aktivsatzes. In einer Art Rollentausch wird das Aktiv-Akkusativobjekt zum Passivsubjekt „[der Verprecherkönig]*“ (1b). Das Agens (Akkusativsubjekt) kann mit einer Präpositionalgruppe („von“, „durch“) realisiert werden.

(1) Aktiv und Passiv (3. Kl., zum Bildimpuls „Langnase“ (Meyer 1995, 31))²

(1a) Aktiv Perfekt [*Die polizsten*]* haben ihn fest genommen (MSP)

(1b) Passiv Präteritum *Aber [der Verprecherkönig]* wurde 1 Monat später gefangen*. (ESP)

Eine weitere Funktion des Passivs besteht in der Weiterführung eines Fokus (vgl. Bamberg 1994). Bei der Aufeinanderfolge von Sätzen kann mit dem Passiv die Aufrechterhaltung eines zuvor etablierten Fokus erreicht werden:

(2) *Es war ein mar ein Junge der hieß Tomas [der]* wurde von einer frau enführt* (2. Kl., ESP, ES 1)

² **Legende:** [xxx]*: Subjekt (Nominativ); unterstrichen: Finitum; gepunktet: infinitiver Versteil; ESP: Familiensprache Deutsch; MSP: mind. eine weitere Familiensprache; Beispiele in der Schreibweise der Schüler*innen

In dem Beispiel steht der Junge „Tomas“ über eine Folge von Sätzen im Zentrum der Geschichte. Wenn seine Entführung im Aktiv realisiert würde, wechselte die Fokussierung auf die Entführerin, z.B. „[Eine Frau]* entführte ihn“. Mit der passivischen Realisierung bleibt die Fokuscontinuität auf dem Jungen erhalten.

Eine schwächere Deagentivierung ist im Aktiv z.B. mit dem unpersönlichen Agens ‚man‘ realisierbar (B 3). Während in (B 1b) Polizeikräfte als Agenzien implizit erschließbar sind, wird mit „man“ ein unbestimmtes generalisiertes Agens verbalisiert (Hoffmann 2022: 149–150). Diese Form findet sich häufiger bei der Beschreibung von experimentellen Vorführungen (Grießhaber i.Dr.).

(3) ... das [mann]* es gar nicht mehr aushalten konnte. (3. Kl., MSP)

Aktiv Perfekt und Passiv haben in grammatisch struktureller Sicht die Verbklammer zwischen dem finiten und dem infiniten Verbteil als Gemeinsamkeit (vgl. Weinrich 2003: 29–31). Die Dislozierung der finiten und infiniten Verbteile bedingt jedoch auch eine Trennung von grammatischen Informationen, die das Subjekt und das Finitum miteinander verbinden (vgl. Redder 1992). Im unmarkierten Fall (Profilstufe (PS) 1 (s. dazu Kap. 3)) bestimmt der Numerus des an erster Stelle stehenden Subjekts den Numerus des nachfolgenden Finitums. Bei der Separation (PS 2) bleibt diese Abfolge erhalten, allerdings rückt nun der infinite Verbstamm an das Satzende und bestimmt von dieser Position aus mit seinem Argumentrahmen das Szenario, d.h. den Kasus der abhängigen Objekte. Diese Verhältnisse verkomplizieren sich im Fall der Inversion (PS 3), wenn das Subjekt dem Finitum im Mittelfeld folgt. In diesem Fall ergibt sich auf drei Ebenen eine komplexe Verschränkung der Zuweisungen grammatischer Informationen (s. Abb. 1).

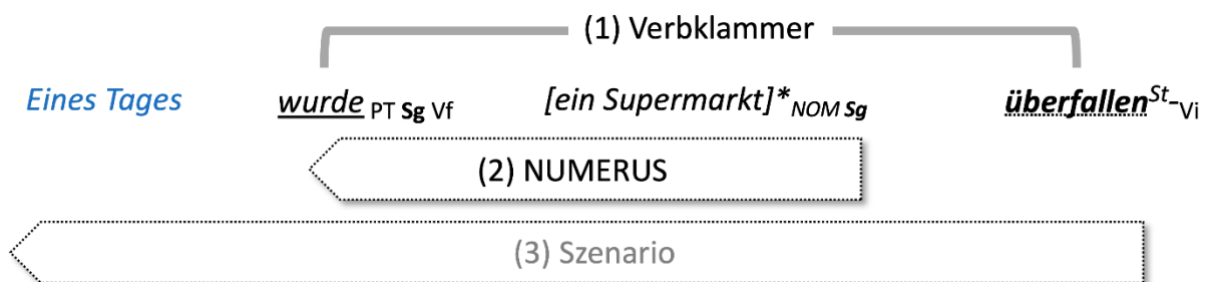


Abb. 1: Passiv in einer Inversion (PS 3); zum Bildimpuls „Langnese“

3. Daten und Analyseverfahren

Die hier vorgestellte Untersuchung berücksichtigt folgende Einflussgrößen auf die Passivverwendung: das Lernalter, den Sprachstatus der Schüler*innen (ESP: Deutsch als Familiensprache, MSP: mindestens eine weitere Sprache) und die aktuellen Deutschkenntnisse anhand der syntaktischen Komplexität der Lernertexte mit der Profilanalyse (Grießhaber 2014).

Als Grundlage dienen narrative Texte aus dem Förderprojekt „Deutsch & PC“ an drei Grundschulen in Frankfurt am Main (vgl. Hessisches Kultusministerium 2008), die in einer echten Längsschnittstudie von der 1. bis zum Ende der 4. Klasse jeweils gegen Schuljahrsende zu einem Bildimpuls erhoben wurden. Am Ende der 4. Klasse wurde auch ein C-Test zur Ermittlung der Deutschkenntnisse durchgeführt. Die Zahl der Texte schwankt zwischen 120 und 126. Die Schüler*innen sollten zu den Einzelbildern keine Bildbeschreibung verfassen, sondern sich überlegen, welches Geschehen auf dem Bild dargestellt ist und wie es weitergehen könnte. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Bildimpulse von Meyer (1995):

- 2. Klasse „Essensfrust“ eine Frau und ein Junge sitzen an einem gedeckten Tisch (Meyer 1995: 47)
- 3. Klasse „Langnase“ eine Frau und ein Junge sowie ein Polizist und weitere Personen (Meyer 1995: 31)
- 4. Klasse „Angst“ ein Junge mit Hund innen vor einer Tür mit dem Umriss eines Mannes (Meyer 1995: 45)

Ergänzend zu diesen Grundschultexten werden zur Überprüfung des späteren Passiverwerbs narrative Texte zum Bildimpuls „Schlägerei“ (Roeder 2005) aus 9. Haupt- und Realschulklassen aus dem Projekt „Latente Missverständnisse“ (Grießhaber 2013) mitberücksichtigt.

Die Sachtextanalyse stützt sich auf Texte aus dem Förderprojekt „FöBis“ des Kreises Warendorf in Zusammenarbeit mit der Germanistik der WWU Münster und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (vgl. Budumlu et al. 2020; s. Kalkavan-Aydın in dieser Ausgabe). Es werden Texte zu folgenden Themen berücksichtigt:

- „Schnecken“ Texte und Wortspeicher zu einer Bilderfolge zur Vermehrung der Schnecken (Eßer-Mirbach/Meyer 2008: 15)
- „Wasserkreislauf“ Texte zu einer Grafik des Wasserkreislaufs (Kraft 2015: 57; s. Kalkavan-Aydın in dieser Ausgabe)

Bei den Sachtexten werden zusätzlich Lehrwerkstexte zu den Sachthemen und Hilfsmittel für die Textproduktion in die Analyse mit einbezogen.

Die Texte wurden im ersten Schritt mit der Profilanalyse (Grießhaber 2014) in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt. Das Profil der syntaktischen Komplexität dient auch als Grundlage zur Ermittlung der Erwerbsstufe (ES), das ist die höchste, mindestens dreimal verwendete Profilstufe, die als insgesamt erworben gilt und die den Erwerbsstand insgesamt kennzeichnet.

Zur genaueren Bestimmung der Passivverwendung werden zunächst alle separativen Muster mit einer Trennung von finiten und infiniten Verbteilen unabhängig von weiteren Komplexitätsmerkmalen, z.B. Verbendstellung im Nebensatz, ermittelt. Die allgemein den

Separationen zuzurechnenden Passivkonstruktionen werden sodann gesondert bestimmt. Mit Blick auf die wichtige Rolle der Deagentivierung wird zusätzlich auch die (Nicht-)Realisierung des Agens erfasst.

Die Äußerung in Abbildung 1 enthält mit dem Passiv eine Separation (PS 2), bei dem gesamten Satz handelt es sich um eine Inversion (PS 3), bei der das Subjekt erst an dritter Stelle nach dem Finitum steht. Das Agens wird nicht genannt, die Deagentivierung wird also realisiert. Erst in der folgenden MSE wird das Agens in einem Aktivsatz eingeführt: „... und der Tetter konnte gerade noch fliehen.“

Die Verwendungsfrequenzen werden für grundlegende Werte, den Textumfang in MSE, die syntaktische Komplexität in Erwerbsstufen und die Zahl der Passive, absolut gegeben. Die Häufigkeit der Separationen und der Passivsätze wird jeweils auf die Anzahl der Texte und der MSE bezogen, so dass sich mit diesen relativen Angaben die unterschiedlich umfangreichen Korpora miteinander vergleichen lassen.

4. Passiv in narrativen Texten von Grundschüler*innen

Vereinzelt finden sich in narrativen Schülertexten der Grundschule schon Passive, wenn auch in sehr geringer Anzahl. Nur in jedem vierzigsten der insgesamt 369 Grundschultexte ist ein Passiv realisiert (s. Tab. 1). Dagegen lassen die um ein Vielfaches höheren Werte für 9. Klassen an Haupt- und Realschulen (42% der Texte) schon von einem Erwerb des Passivs sprechen (s. Tab. 1).

Kl.	TXT Σ	MSE \emptyset	[SD%]	ES \emptyset	[SD%]	Separationen			Passive	
						S/TXT	S/MSE	P Σ	P/TXT	P/MSE
9.	91	18,6	[40]	3,5	[23]	7,4	0,39	38	0,42	0,022
4.	120	29,6	[50]	3,3	[21]	8,6	0,29	3	0,03	0,000
3.	123	19,1	[50]	2,9	[31]	6,7	0,35	4	0,03	0,002
2.	126	15,3	[56]	2,5	[40]	5,4	0,35	2	0,02	0,001

Tab. 1: Passive in narrativen Texten nach Klassenstufen (2.–4. & 9. Kl.) im Überblick³

Die Textlänge steigt über die drei Grundschuljahre von durchschnittlich 15,3 MSE um fast 100% auf 29,6 MSE an. Die Standardabweichung zeigt für die Grundschule über die Jahre hinweg eine ähnlich große Varianz der Textlänge auf (50%–56%). In der Sekundarstufe indiziert die geringere Varianz der Textlänge eine größere Homogenität der Texte auf dem allerdings niedrigeren Längenniveau der 3. Klasse. Die syntaktische Komplexität steigt

³ **Legende:** Kl.: Klassenstufe; TXT Σ : Anzahl der Texte; MSE \emptyset : Mittelwert der MSE je Text; [SD%]: Standardabweichung; ES \emptyset : Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P Σ : Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE

insgesamt kontinuierlich an. Für die 4. Klasse bedeutet dies, dass die Texte bei relativ hoher Komplexität gleichzeitig auch umfangreich sind. Auch die Separationen pro Text sind in dieser Jahrgangsstufe am höchsten. Dagegen sind die insgesamt geringen Passivzahlen pro MSE, noch einmal gesunken. Der größere Umfang und die höhere Komplexität scheinen auf Kosten der Passivrealisierung zu werden.

Im Folgenden werden die sich andeutenden Zusammenhänge zwischen Komplexität und Umfang für die drei Schuljahre unter Einbeziehung des Sprachstatus betrachtet (s. Tab. 2). Die Tabelle enthält jeweils die Gesamtwerte für den C-Test am Ende der 4. Klasse, den Textumfang in MSE und die syntaktische Komplexität in Erwerbsstufen für die zwei Sprachgruppen.

L1	Klasse			C-Test 4. Kl.		ES		MSE	
	2.	3.	4.	Pass.	Diff. %	Pass.	Diff. %	Pass.	Diff. %
ESP	2	3	–	47,0	+3,3	2,3	–14,8	10,5	–39,0
MSP	–	1	3	48,5	+17,1	3,5	+12,9	30,3	+24,7

Tab. 2: narrative Texte mit Passiv in den 2., 3., 4. Klassen nach Sprachstatus⁴

Die Aufteilung der Passivverwendung nach Sprachstatus und Klassenstufe zeigt, dass ESP-Schüler*innen schon in der 2. Klasse Passiv verwenden, während MSP-Schüler*innen erst ab der 3. Klasse Passiv verwenden. Bei den Deutschkenntnissen und den Textumfängen unterscheiden sich die Schüler*innen deutlich nach dem Sprachstatus. Nach dem am Ende der 4. Klasse absolvierten C-Test weisen die ESP-Schüler*innen mit Passiv nur geringe Unterschiede zum Durchschnitt der Gruppe auf. Dagegen erreichen die MSP-Schüler*innen mit Passiv deutlich bessere C-Testwerte als der Durchschnitt der Sprachgruppe. Dies zeigt sich auch bei der syntaktischen Komplexität der Schüler*innen mit Passivsätzen, die um knapp 13% über dem Durchschnitt liegen. Die ESP-Schüler*innen mit Passivsätzen haben dagegen Texte mit geringerer Komplexität produziert. Diese Unterschiede zeigen sich bei der Textlänge in noch stärkerem Ausmaß. Während die Passivtexte der ESP-Schüler*innen viel kürzer sind als die der ESP-Gruppe insgesamt, sind die Passivtexte der MSP-Schüler*innen deutlich länger als die der MSP-Gruppe insgesamt.

Die Passivtexte der ESP-Schüler*innen sind demnach kürzer bei syntaktisch etwas einfacheren Texten, wobei die Deutschkenntnisse am Ende der 4. Klasse höher sind und ungefähr dem Durchschnitt entsprechen. Die Passivtexte der MSP-Schüler*innen sind wesentlich länger und auf einem höheren C-Testniveau komplexer. Bei den ESP-Schüler*innen scheint demnach der

⁴ **Legende:** L1: Sprachstatus: ESP: Familiensprache Deutsch; MSP: mind. Eine weitere Familiensprache; C-Test: Ende 4. Klasse, Werte 0-60; ES: Erwerbsstufe: Werte 0-6; MSE: minimale satzwertige Einheiten; Pass.: Werte für die Klassenstufen mit Passiv nach L1; Diff.: Differenz der Passivwerte zu den Durchschnittswerten der Klassenstufen mit Passiv

Sprachstatus eine entscheidende Rolle für den Passivgebrauch zu spielen, während bei den MSP-Schüler*innen das Niveau der Deutschkenntnisse ausschlaggebend zu sein scheint.

Die in Tabelle 2 erkennbaren Tendenzen werden nun an den Texten der 3. Klasse genauer überprüft, die als einzige Passive von ESP- und MSP-Schüler*innen enthalten. Tabelle 3 enthält die allgemeinen Durchschnittswerte der Klasse und jeweils aufgeschlüsselt Werte nach syntaktischer Komplexität und Sprachstatus.

Der Textumfang steigt parallel zur syntaktischen Komplexität der Texte (ES) um insgesamt über 200%. Die Separationen weisen einen noch stärkeren Anstieg auf (+250%). Dieser große Unterschied fällt beim Bezug auf die MSE der Texte geringer aus (+130%). Dabei ist interessant, dass die Texte mit mittlerer Komplexität (ES=3) bei der höchsten Umfangsvarianz (47%) die höchste Separationsdichte (0,38) besitzen. Insgesamt spielt der Textumfang (MSE \emptyset Text) eine deutliche Rolle bei der Verwendung von Separationen.

Dagegen spielt der Sprachstatus bei der syntaktischen Komplexität und der Textlänge eine geringere Rolle. Allerdings ist die Streuung der Komplexität in den MSP-Texten etwas höher. Anders als bei der syntaktischen Komplexität ist der Anteil der Separationen bezüglich der Texte und der MSE bei beiden Sprachgruppen ungefähr gleich.

	TXT Σ	MSE \emptyset	[SD%]	ES \emptyset	[SD%]	Separationen		Passive		
						S/TXT	S/MSE	P Σ	P/TXT	P/MSE
3. all	123	19,1	[50]	2,9	[31]	6,7	0,35	4	0,03	0,002
ES \geq 4	31	27,7	[35]	4,0	[-]	9,5	0,34	-	-	-
ES=3	63	17,7	[47]	3,0	[-]	6,7	0,38	2	0,03	0,005
ES \leq 2	29	13,0	[32]	1,6	[31]	3,8	0,29	2	0,07	0,018
ESP	27	17,5	[46]	2,9	[24]	6,0	0,34	3	0,11	0,006
MSP	96	19,5	[51]	2,9	[31]	6,9	0,35	1	0,01	0,001

Tab. 3: narrative Texte der 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus⁵

Bei den Passiven bietet sich ein anderes Bild. Sowohl nach Texten als auch nach MSE zeigen sich beim Sprachstatus und der syntaktischen Komplexität Unterschiede. Erstaunlicherweise ist die Passivverwendung in den syntaktisch einfachen Texten am höchsten, während die komplexesten keine Passive enthalten. Das gleiche Muster zeigt sich bezüglich der Passive pro

⁵ **Legende:** TXT Σ : Anzahl der Texte; MSE \emptyset : Mittelwert der MSE je Text, [SD%]: Standardabweichung in Prozent der Mittelwerte; ES \emptyset : Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P Σ : Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE; 3. All: Werte für die 3. Kl.; ES: Erwerbsstufe: ES \geq 4: komplexe Texte, Erwerbsstufe \geq 4; ES=3: mittlere Texte, Erwerbsstufe 3; ES \leq 2: einfache Texte, Erwerbsstufe \leq 2

MSE. Nach Sprachstatus weisen die ESP-Texte deutlich mehr Passive auf als die MSP-Texte, und zwar sowohl bezüglich der Texte als auch der MSE. Der lange und intensive Kontakt mit Deutsch als zentraler Familiensprache scheint einen messbaren Einfluss auf die Passivverwendung zu haben.

Im Folgenden wird die Agensrealisierung in den Passivsätzen betrachtet. Vier der 13 Passivsätze (31%) enthalten ein Agens, z. B. „von einer frau“ in folgender Äußerung: „[der]* worde von einer frau entführt“ (2. Kl., ESP, mittlere Deutschkenntnisse). Die Realisierung erfolgt in allen Fällen wie im Beispiel mit *von*. Die übrigen neun Passivsätze (69%) enthalten kein Agens. In elf Sätzen ist eine Person das Passivsubjekt, je einmal ein Tier (ein Welpen) und ein Geschäft. In dieser Hinsicht handelt es sich bei den Passivsubjekten fast ausschließlich um belebte Größen.

5. Passiv in Sachtexten

Im Folgenden wird die Passivverwendung in Sachtexten von 3. Grundschulklassen betrachtet. Die insgesamt 12 Lernertexte zu zwei Sachthemen enthalten zahlreiche Passivsätze, 33% in den Sachtexten im Vergleich zu 3% in den narrativen Texten. Zum Thema *Schneckenvermehrung* lautete die Schreibaufgabe für die Schüler*innen: „Beschreibe die Fortpflanzung der Schnecke.“ Agenzien der zu beschreibenden Vorgänge sind belebte Wesen. Als Grundlage dienten eine Folge von sechs Bildern mit den Stationen der Schneckenvermehrung (Eßer-Mirbach/Meyer 2008: 15) und ein von der Lehrkraft und studentischen Förderlehrkräften erstellter thematischer „Wortspeicher“, der nach Wortarten gegliedert (Satzanfänge, Nomen, Verben, Adjektive) ist und stichwortartige Erläuterungen enthält.

Der Text im Lehrwerk zu den Illustrationen (LWK in Tab. 4) ist bei vergleichbarem Umfang wie die Lernertexte syntaktisch etwas einfacher, enthält kein Passiv und weniger Separationen. Auch im Vergleich zu den narrativen Texten der 3. Klasse (s.o. Tab. 3) ist das LWK bezüglich der Separationen und Passive syntaktisch einfacher.

Nach den Deutschkenntnissen sticht der eine Text der ES 4 durch seine Länge und das Fehlen eines Passivs hervor. Die syntaktisch einfacheren Texte der ES 3 enthalten weniger Separationen, sowohl in Bezug auf die Texte als auch auf die MSE, aber mehr Passive.

Kl.	TXT Σ	MSE \emptyset	[SD%]	ES \emptyset	[SD%]	Separationen		Passive		
						S/TXT	S/MSE	P Σ	P/TXT	P/MSE
LWK	1	14,0	[-]	3,0	[-]	2,0	0,14	-	-	-
3. Kl. \emptyset	6	13,7	[3]	3,2	[13]	3,5	0,27	3	0,5	0,037
ES \geq 4	1	17,0	[-]	4,0	[-]	6,0	0,35	-	-	-
ES=3	5	13,0	[22]	1,0	[-]	2,8	0,22	3	0,60	0,046
ESP	3	14,3	[8]	3,0	[-]	0,3	0,30	2	0,67	0,047
MSP	3	13,0	[35]	3,3	[18]	2,7	0,21	1	0,33	0,026

Tab. 4: Sachtexte (Schnecken), 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus⁶

Bei den ESP-Texten fallen die relativ große Homogenität des Umfangs und der große Unterschied zwischen den Separationen pro Text und pro MSE auf. Insgesamt wird die Passivverwendung durch den Sprachstatus in Verbindung mit eher geringer syntaktischer Komplexität bestimmt.

Beim Wasserkreislauf wirken unbelebte Naturkräfte wie Wind oder Sonne als Agenzien. Als Grundlage diente ein Diagramm aus dem Lehrwerk Pustebume (Kraft 2015: 57). Der Text im Lehrwerk ist syntaktisch einfach, länger als die Schülertexte und enthält viele Partikelverben mit separater Vorsilbe, aber kein Passiv. Die Aufgabe im Unterricht zur Vorgangsbeschreibung lautete: „Das Wasser auf der Erde befindet sich in einem ewigen Kreislauf. Schau dir die Abbildung an und beschreibe den Weg des Wassers so genau wie möglich für eine Person, die nicht mit uns im Unterricht mit dabei gewesen ist.“

Bei den Schülertexten zum Wasserkreislauf (s. Tab. 5) fällt die geringe Anzahl an Passiven auf, nur jeder sechste Text enthält ein Passiv. Die Passivverwendung unterscheidet sich nach syntaktischer Komplexität und Sprachstatus.

Parallel zum Anstieg der Komplexität (mit Ausnahme des einen ES 1-Textes) steigen der Textumfang, die Anzahl der Separationen pro Text und pro MSE. Wie beim Schnecken-Thema enthalten die komplexesten Texte kein Passiv, stattdessen einer der syntaktisch einfacheren der ES 3. Nach Sprachstatus sind die ESP-Texte bei wesentlich größerer Streuung etwas einfacher als die MSP-Texte (ESP: ES 2,7; MSP: ES 3,3). Allerdings unterscheiden sich die

⁶ **Legende:** Kl.: Klassenstufe; TXT Σ : Anzahl der Texte; MSE \emptyset : Mittelwert der MSE je Text, [SD%]: Standardabweichung in Prozent der Mittelwerte; ES \emptyset : Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P Σ : Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE; 3. All: Werte für die 3. Kl.; LWK: Lehrwerk; 3 \emptyset : Mittelwert der Texte; ES \geq 4: komplexe Texte, Erwerbsstufe \geq 4; ES=3: mittlere Texte, Erwerbsstufe 3

Separationen pro Text und pro MSE nur gering. (ESP: 0,22/MSE, MSP: 0,23/MSE). Der Anteil der Passive pro MSE ist bei den MSP-Schüler*innen bei den zwei Sachthemen praktisch gleich.

Kl.	TXTΣ	MSEØ	[SD%]	ESØ	[SD%]	Separationen		Passive		
						S/TXT	S/MSE	PΣ	P/TXT	P/MSE
LWK	1	14,0	[–]	3,0	[–]	5,0	0,36	–	–	–
3. Kl. Ø	6	12,7	[43]	3,3	[24]	3,5	0,28	1	0,17	0,013
ES≥4	2	20,5	[28]	4,0	[–]	6,5	0,32	–	–	–
ES=3	3	8,7	[24]	3,0	[–]	1,0	0,12	1	0,3	0,038
ES≤2	1	9,0	[–]	1,0	[–]	1,0	0,11	–	–	–
ESP	3	12,3	[55]	2,7	[56]	2,7	0,22	–	–	–
MSP	3	13,0	[55]	3,3	[18]	3,0	0,23	1	0,3	0,026

Tab. 5: Sachtexte („Wasserkreislauf“), 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus

Themenübergreifend enthalten Sachtexte der 3. Klasse im Unterschied zu narrativen Texten einen höheren Passivanteil (0,03 und 0,17 P/TXT) als narrative Texte der gleichen Klassenstufe. Bei dem Schnecken-Thema liegt der Anteil sogar auf dem Niveau von narrativen Texten der 9. Klassen (0,42 P/TXT). Passivverwendung ist also auch schon in der Grundschule festzustellen. Nach Sprachstatus fallen die Wasserkreislauf-Texte durch den geringeren Anteil bei den ESP-Schüler*innen auf. Bei der syntaktischen Komplexität zeigt sich kein einheitlicher Trend. In beiden Sachtexten verwenden nur mittlere Schüler*innen Passiv im Unterschied zu den komplexeren passivlosen Texten. Auf Grund des sehr geringen Samples kann dies nur als Indiz betrachtet werden.

6. (De-)Agentivierung beim Passivgebrauch

Abschließend wird die Rolle der Deagentivierung beim Passivgebrauch in der Grundschule betrachtet. Wie in Kapitel 1 erwähnt, besteht eine Funktion des Passivs in der Auslassung des Agens eines Geschehens: „Eines Tages wurde [ein Supermarkt]* überfallen ...“ (3. Kl., ESP). Im Fokus der Äußerung stehen das Geschäft und das Überfallgeschehen, während der oder die Täter nicht genannt werden. Die Rezipient*innen können aus ihrem Wissen erschließen, dass es sich bei den Überfallenden um Kriminelle, bzw. Verbrecher handelt. Diese Deagentivierung wird in den narrativen Texten und den Sachtexten unterschiedlich realisiert.

Drei der narrativen Texte mit Passiv zum Bildimpuls „Essensfrust“ (33%) enthalten ein Passiv mit Agens:

(4a) *[der]* wurde von einer frau entführt* (2. Kl., ESP, ES 1)

(4b) *Und [isak]* wurde dann von timo gebissen* (4. Kl, MSP, ES 3; timo ist ein Hund)

(4c) ... denn [er]* ist als welppe von uns gekauft worden“. (4. Kl., MSP, ES 4)

In den Beispielen 4a-c wird zusätzlich zu den im Fokus stehenden Subjekten ein belebtes Agens genannt. Damit wird über eine Folge von Sätzen hinweg ein etablierter Fokus aufrechterhalten (s. Kap. 2, s. Bamberg 1994). Bei der Entführung würde die Fokussierung mit einer Aktiv-Realisierung zur Entführerin wechseln. Auch bei dem Hundebiss bleibt der Junge „isak“ im Fokus einer Äußerungsfolge. Im dritten Beispiel steht das Passiv am Ende einer Äußerungsfolge, in der der Welppe als Beschützer des Jungen in die Geschichte eingeführt wird.

In den insgesamt sechs Sachtexten bietet sich ein differenziertes Bild. Im kleinen Schnecken-Korpus enthalten alle drei Passivtexte ein Agens:

(5a) ... [mache]* werden schon früh **von anderen Tieren gefressen**. (3. Kl., ESP, ES 3)

(5b) [einige]* werden **von Vögeln gefressen**. (3. Kl., ESP, ES 3)

(5c) ... weil [sie]* **von Feinde gegessen werden**. (3. Kl., MSP, ES 3)

Auch bei diesen Beispielen spielt die Fokuskontinuität eine Rolle. Im ersten Text werden im vorausgehenden Teil Schnecken thematisiert, die dann mit „mache“ weitergeführt werden. Auch im zweiten Text werden die im Vorgängersatz eingeführten Schneckenbabys mit „einige“ fortgesetzt. Und das Passiv im dritten Text befindet sich am Ende einer Folge von Sätzen zu den „Schneckenbabys“, die mit der Anapher „sie“ weitergeführt werden. Eine aktivische Agentivierung hätte einen Fokuswechsel auf die fressenden Vögel und Feinde erfordert. Damit zeigen die Beispiele schon eine Textkompetenz.

Beim „Wasserkreislauf“ enthält nur einer der sechs Sachtexte ein Passiv (s. Tab. 5). Dieses wird ohne Agens realisiert:

(6) dan wird [das wasser]* geleitet (3. Kl., MSP, ES 3)

Der Satz steht in einer Folge von Sätzen mit dem Subjekt „Wasser“. Der Sprachstatus zeigt sich u.a. in der durchgängig expliziten Formulierung des Subjekts als „Wasser“, ohne Weiterführung mit einer Anapher und in dem unpassenden Verb *geleitet*. Eine ESP-Schüler*in verwendet z. B. „Reiß“ (=reist).

Die Deagentivierung ist vor allem in den narrativen Texten festzustellen, während das Agens in jedem vierten Sachtext (25%) im Passivsatz realisiert ist. Die grammatische Komplexität mit der dativischen Nominalgruppe wird regelkonform bewältigt. Diese Befunde sind umso bemerkenswerter, als das Passiv in den als Vorbild dienenden Lehrwerken praktisch nicht vorkommt und das Passiv in der Grundschule auch nicht explizit geübt wird. Die empirisch ermittelte geringe Passivverwendung könnte demnach auch mit der Wahl narrativer Texte verbunden sein, die nur sehr wenige unpersönliche Agenzien wie Naturkräfte oder Tiere enthalten.

7. Diskussion und Ausblick

Vor dem Hintergrund der bisherigen Einschätzungen zum Passiverwerb überrascht die bei einem Sachthema höhere Passivverwendungsrate der Grundschüler*innen. Während die narrativen Texte in Übereinstimmung mit den Forschungsergebnissen nur wenige Passive enthalten, bieten die untersuchten Sachtexte ein gemischtes Bild. Zur Klärung der unterschiedlichen Ergebnisse bietet es sich an, vorhandene Einschätzungen auch auf die Art der Aufgabenstellung noch einmal zu reflektieren.

Die bei der Untersuchung berücksichtigten Einflussgrößen zeigen ein differenziertes Bild. Sowohl bei den narrativen Texten als auch bei Sachtexten sind Einflüsse des Sprachstatus festzustellen. Die in den narrativen Texten und dem einen Sachtext höhere Passivverwendung der ESP-Schüler*innen könnte durch den langen und intensiven Sprachkontakt mit einer einzigen oder einer sehr dominanten Familiensprache gefördert werden. Das Niveau der Deutschkenntnisse besitzt demgegenüber einen schwächeren Einfluss. Es scheint sogar so zu sein, dass Schüler*innen mit guten Deutschkenntnissen – zumindest in den untersuchten Texten – das Passiv weniger verwenden als Schüler*innen mit mittleren Deutschkenntnissen. So verwendet in den narrativen Texten nur ein Schüler ein Passiv, der in der 4. Klasse nach dem C-Test zu den zehn besten Schüler*innen zählt. Die übrigen neun Spitzenschüler*innen verwenden in den narrativen Texten kein Passiv. Andererseits verwendet auch kein/e schwache/r Schüler*in vom unteren Ende der Deutschkenntnisse oder von der besonderen Fördergruppe in den beiden ersten Schuljahren ein Passiv. Die mit dem C-Test am Ende der 4. Klasse ermittelten Deutschkenntnisse der Passivverwender*innen liegen im Durchschnitt knapp über dem Mittelwert aller Schüler*innen.

Das Lernalter bzw. in dieser Untersuchung die Klassenstufe spielt in der Grundschule nur eine Nebenrolle. Schon am Ende der 2. Klasse verwenden zwei ESP-Schüler*innen ein Passiv. Über die Jahre hinweg ist eine Verschiebung der Passivverwendung von den ESP- zu den MSP-Schüler*innen hin festzustellen.

In den untersuchten Texten, insbesondere in den Sachtexten, spielt die Agensabgewandtheit keine dominante Rolle. Vielmehr finden sich in beiden Textarten Passive mit realisiertem Agens, wenn auch in den Sachtexten deutlich häufiger. Die genauere Analyse der Eingebundenheit der Passivsätze in die Texte zeigt, dass die Fortführung des Fokus und die Vermeidung eines Fokuswechsels eine große Rolle spielt. Auch die Art des Agens, ob es sich um eine belebte Größe oder eine Naturkraft handelt, spielt eine Rolle bei der Agensrealisierung. Dies zeigt sich insbesondere in den Sachtexten mit Tieren und mit Naturkräften.

Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Befunden gewinnen? Zunächst könnte dem Passiv auch in Grundschullehrwerken mehr Präsenz eingeräumt werden. Mit Blick auf schwache Schüler*innen könnten Texte mit unterschiedlicher sprachlicher Komplexität

Eingang in die Lehrwerke finden. So könnten komplexere Texte auch Passiv enthalten, während einfachere Texte ohne Passiv auskommen. Beispiele finden sich in Fördermaterialien, z.B. Goßmann (2013, 2015). Weitere Möglichkeiten eröffnet das Arbeiten in Gruppen, die nach den Sprachkenntnissen zusammengestellt sind. Auch bei den Aufgaben lassen sich unterschiedlich komplexe Varianten realisieren.

Für den Deutschunterricht im engeren Sinn könnte es interessant sein, Themen aufzugreifen und zu behandeln, bei denen sich die Passivverwendung anbietet. Für die Forschung steht an erster Stelle eine systematische Ausweitung der erhobenen und untersuchten Texte. Denn die berücksichtigten Sachtextkorpora erlauben angesichts ihrer geringen Größe noch keine Generalisierung.

8. Literatur

Bamberg, Michael (1994): Development of linguistic forms: German. In: Berman, Ruth A. & Slobin, Dan I. (Hrsg.): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum, 189–238.

Bayrak, Cana (2020): *Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren*. Münster/New York: Waxmann.

Benckiser, Nikolas (1979): *Grenzen der Zweisprachigkeit*. In: FAZ 30.04.79, 1.

Budumlu, Handan; Grießhaber, Wilhelm; Huda, Manuel & Kalkavan-Aydin, Zeynep (2020): Effekte früher Förderung von Bildungssprache. Ein exemplarischer Vergleich sprachlicher Kompetenzen und schriftlicher Erzählfähigkeiten bei neu zugewanderten Grundschulkindern. In: Budde, Monika A. & Prüsmann, Franziska (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster/New York: Waxmann, 79–105.

Ehlich, Konrad (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. <https://docplayer.org/420004-Sprach-en-aneignung-mehr-als-vokabeln-und-saetze.html> (12.01.2023).

Eisenberg, Peter unter Mitarbeit von Rolf Schöneich (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2: Der Satz. 5. Auflage. Berlin: Metzler.

Eßer-Mirbach, Dorothee & Meyer, Marina (2008): *Lernen lernen – konkret! 3/4/ Lernarrangement „Schnecken“*. Oberursel: Finken.

Goßmann, Martina (2013): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Sachunterricht. Sachunterricht Natur*. Stuttgart: Klett.

Goßmann, Martina (2015): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht der Grundschule. Deutsch – Mathematik – Sachunterricht*. Stuttgart: Klett.

Grießhaber, Wilhelm (i.Dr.): *Passiv in der Sprachstandsanalyse profilanalytisch betrachtet*. (erscheint online im ProDaZ-Kompetenzzentrum der Uni Duisburg-Essen).

Grießhaber, Wilhelm (2013): Erfahrungen in Russisch und Deutsch. Jugendliche AussiedlerInnen reden und schreiben zu Gewalt unter Jugendlichen. In: Symanzik, Bernhard (Hrsg.): *Gedenkschrift für Gerhard Birkfellner, gewidmet von Freunden, Kollegen und Schülern*. Berlin: LIT, 207–227.

Grießhaber, Wilhelm (2014): *Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität, 3.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.

Hessisches Kultusministerium (2008): *Deutsch & PC. Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule. Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden.

Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: ESV Schmidt.

Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz.

Kemp, Robert F., Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008): *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 63–82.

Kraft, Dieter (Hrsg.) (2015): *Pustebume. Das Arbeitsbuch 3 und 4*. Braunschweig: Schroedel.

Meyer, Kerstin (1995): *Illustrationen zu "Jonas lässt sich scheiden" von Bettina Obrecht*. Hamburg: Oetinger.

Oksaar, Els (1998): *Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch*. In: Hoffmann, Lothar, Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 397–401.

Redder, Angelika (1992): *Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen*. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin/New York: de Gruyter, 128–154.

Roeder, Jan (2005): *Schlägerei*. (o.A.)

Schuth, Elisabeth, Heppt, Birgit, Köhne, Judith, Weinert, Sabine & Stanat, Petra (2015): *Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments*. In: Redder, Angelika, Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann, 93–112.

Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2. Auflage. Hildesheim: Olms.