



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Philosophische Fakultät
Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur

Postgraduiertenstudiengang „Deutsche Philologie:
Theorie und Anwendungen - Schnittstellen der Linguistik und Didaktik“

Masterarbeit

zum Thema:

Verbale und adjektivische Partizipien im Deutschen und Griechischen. Ein aufgabenorientierter, korpusbasierter didaktischer Vorschlag für griechische Lernende des DaF.

Erstgutachter: Winfried Lechner

Zweitgutachter: Joachim Theisen

Drittgutachterin: Angeliki Tsokoglou

vorgelegt von:

Maria Triantafyllou
Matrikelnummer: 201909

Athen, September 2021

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	3
1. Partizipien im Deutschen und Griechischen	5
1.1 Partizipien im Deutschen	5
1.1.1. Partizip Präsens bzw. Partizip I	5
1.1.2. Partizip Perfekt bzw. Partizip II.....	6
1.1.3. Aktionsart.....	7
1.1.4. Resultativkonstruktionen	9
1.1.5. Verbales und adjektivisches Partizip im Deutschen	12
1.2. Partizipien im Griechischen.....	15
1.2.1 Partizip Präsens Aktiv und Passiv.....	15
1.2.2. Partizip Perfekt Passiv	16
1.2.3. Verbales und adjektivisches Partizip im Griechischen.....	17
1.3. Vergleich zwischen deutschen und griechischen Partizipien	19
2. Partizipien im DaF-Unterricht	22
2.1. Adjektivische Partizipien in den Grammatikbüchern des DaF.....	24
2.2. Problembereiche bei den Partizipialattributen im DaF-Unterricht	28
3. Didaktische Vorschläge	32
3.1. Aufgabenorientierung	32
3.2. Korpusorientierter Grammatikunterricht	35
3.3. Aufgaben- und korpusorientierter didaktischer Vorschlag.....	37
4. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	50
Literaturverzeichnis	52

0. Einleitung

Partizipien sind sowohl im Deutschen als auch im Griechischen Verbformen, die als Mittelwörter bezeichnet werden, denn sie verfügen nicht nur über verbale, sondern auch über adjektivische Eigenschaften. Die Herkunft des Wortes verweist schon auf dessen Funktion in beiden Sprachen:

Partizip(ium): „[...] *Der grammatische Terminus Participium (15. Jh.), Partizip (18. Jh.) ist eine Übernahme von gleichbed. lat. participium, eigentlich 'das Teilnehmen', einer Ableitung von lat. particeps 'Anteil habend oder nehmend, beteiligt, teilhaftig', zu lat. pars (Genitiv partis) 'Teil' und capere 'nehmen, fassen, (er)greifen' [...].*“¹

Im Rahmen dieser Arbeit werden im ersten Kapitel die Partizipien des Deutschen und des Griechischen behandelt, besonders unter Berücksichtigung deren adjektivischen Eigenschaften. Dabei werden auch die Partizipien der beiden Sprachen gegenübergestellt, um mögliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu beschreiben.

Die adjektivischen Partizipien stellen einen großen Teil des aktiven Sprachgebrauchs in beiden Sprachen dar. Demzufolge sollen sie auch im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht thematisiert werden und zwar sowohl ihre Form, als auch ihre Bedeutung. Zentrales Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, inwieweit die adjektivischen Partizipien im DaF-Unterricht adäquat behandelt werden und ob es möglich ist, die linguistischen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen, um evidenzbasiert die adjektivischen Eigenschaften der Partizipien zu vermitteln. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden nicht nur die Reproduktion von vorgefertigten Sätzen wiederholen, sondern dass sie aktiv die Partizipien verstehen und verwenden können.

Im zweiten Kapitel der Arbeit werden die adjektivischen Partizipien in den Grammatikbüchern des DaF vorgestellt und die Problembereiche, die mit der Didaktisierung von Partizipien zusammenhängen dargestellt. Das dritte Kapitel befasst sich mit den didaktischen Ansätzen der Aufgabenorientierung und des korpusbasierten Unterrichts und davon ausgehend wird ein didaktischer Vorschlag entwickelt.

Die Aufgabenorientierung trägt dazu bei, möglichst viel mithilfe von authentischem Material den Lernenden die Rezeption und den Gebrauch von adjektivischen Partizipien zu vermitteln. Dabei werden sie die deutschen Partizipien mit den griechischen Äquivalenten vergleichen und

¹ „Partizip“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Partizip>>, abgerufen am 29.08.2021.

feststellen, ob es dazwischen Unterschiede zu finden sind. Beim korpusbasierten Grammatikunterricht kommen die Lernenden in Kontakt mit Textkorpora und lernen damit umzugehen und wichtige Informationen daraus zu entnehmen. Ziel ist die Lernenden in die Rolle des Forschers zu versetzen, damit sie eigenständig und autonom die Verwendungsmöglichkeiten der Partizipien im Deutschen entdecken, sodass sie dann später in der Lage sind, die adjektivischen Partizipien aktiv zu verwenden.

1. Partizipien im Deutschen und Griechischen

1.1 Partizipien im Deutschen

1.1.1. Partizip Präsens bzw. Partizip I

Die Bildung des Partizips I bzw. Partizips Präsens wird in der Literatur unterschiedlich beschrieben. Laut Eisenberg (2013a: 191) und Zifonun et al. (1997: 2205) wird das Partizip I vom Infinitiv des Verbs mithilfe der Endung *-d* gebildet.

- (1) a. *sehen – sehen-d*
b. *untergehen – untergehen-d*

Das Partizip I kann attributiv verwendet werden und wird demzufolge flektiert (Eisenberg 2013a: 191). Es umfasst sowohl temporale, als auch aktionale Aspekte, bezeichnet Vorgänge und meistens Gleichzeitigkeit mit der beschriebenen Handlung (Bussmann 2002: 500). Im folgenden Beispiel (2a) finden das Greifen und das Laufen gleichzeitig statt. Ähnliches gilt auch für den Satz (2b): Das Kind lacht, während es die Straße hinunterläuft:

- (2) a. *Nach seinem Hut greifend läuft er zur Tür.*
b. *Das lachende Kind lief die Straße hinunter.*

Bei dem attributiven Gebrauch des Partizips I entsteht aus einem Satz eine Nominalphrase, in der das Substantiv die semantische Rolle des Subjekts trägt, deswegen wird es auch als aktivisches Partizip bezeichnet. Das Partizip I behält dabei die Argumentstruktur des Verbs und lässt sich mit Ergänzungen oder auch mit Angaben verbinden (Eisenberg 2013b: 345).

- (3) a. *Der Gefallenen gedenkend, spricht der Minister den Angehörigen Mut zu.*
(Eisenberg 2013b: 345)
b. *Die entspannt in der Sonne liegende Katze sieht sich die Maus an.*

Wie aus den Beispielsätzen (3a) und (3b) hervorgeht, ist das Satzsubjekt auch das Subjekt des Partizips I: Der Minister gedenkt der Gefallenen und die Katze liegt entspannt in der Sonne. Die Argumentstruktur der Verben *gedenken* und *liegen* bleibt dabei unverändert.

1.1.2. Partizip Perfekt bzw. Partizip II

Das Partizip II bzw. Partizip Perfekt wird bei schwachen und starken Verben unterschiedlich gebildet. Bei schwachen Verben erfolgt die Bildung des Partizips II mithilfe der Endung *-(e)t*, während bei starken Verben die Endung *-en* verwendet wird und manchmal findet auch eine Stammänderung statt. Zusätzlich bekommt das Partizip II bei den meisten Verben auch das unbetonte Präfix *ge-*. Bei den trennbaren Verben steht das Präfix *ge-* zwischen der betonten Partikel und dem Stamm. Bei untrennbaren Verben und Verben mit unbetonter Anfangssilbe kommt das Präfix *ge-* überhaupt nicht vor (Zifonun et al. 1997: 2210, Eisenberg 2013a: 191, 243).

- (4) a. *machen – ge-mach-t /arbeiten – ge-arbeit-et*
b. *sehen – ge-seh-en /singen – ge-sung-en*
c. *anreisen – an-ge-reis-t*
d. *verstehen – verstand-en /unterschreiben – unterschrieb-en*

Das Partizip II dient einerseits zur Bildung von periphrastischen Zeitformen, wie z.B. Perfekt oder Plusquamperfekt, und andererseits zur Bildung des Passivs.

- (5) a. *Er hat das Buch gelesen.* (Perfekt)
b. *Er hatte das Buch gelesen.* (Plusquamperfekt)
c. *Das Buch wird gelesen.* (Passiv Präsens)
d. *Das Buch ist von ihm gelesen worden.* (Passiv Perfekt)

Bei dem attributiven Gebrauch hat das Partizip II eine passivische Bedeutung, da das Substantiv in der Nominalphrase die semantische Rolle des Patiens trägt, während die Agensphrase nicht notwendig ist (Eisenberg 2013b: 346). Jedoch ist die attributive Verwendung des Partizips II nicht bei allen Verben möglich. Die Kategorien der Verben, die attributive Partizipien II zulassen, sind: transitive Verben, die Vorgangs- bzw. *werden-* oder Zustands- bzw. *sein-*Passiv erlauben (6a), reflexive Verben, bei denen es eine Zustandskonstruktion mit *sein* möglich ist (6b) und intransitive Verben, die transformativ oder telisch² sind und das Auxiliar *sein* für die Bildung des Perfekts selektieren (6c) - (6e).

- (6) a. *Das Essen wird (von dem Gast) bestellt. – Das (von dem Gast) bestellte Essen.*
b. *Das Kind hat sich erkältet. – Das Kind ist erkältet – Das erkältete Kind.*
c. *Das Experiment ist gelungen. – Das gelungene Experiment.*

² Vgl. dazu Kapitel 1.1.3.

d. *Der Zug ist angekommen. – Der angekommene Zug.*

e. *Der Zug ist gekommen. - *Der gekommene Zug.*

In den Beispielsätzen (6c) - (6e) werden Verben verwendet, die im Perfekt das Auxiliar *sein* selektieren. Jedoch ist der attributive Gebrauch des Partizips II nicht bei allen Sätzen möglich. Das transformative Verb *gelingen* und das telische Verb *ankommen* erlauben die Bildung von adjektivischen Partizipien. Auf der anderen Seite ist der attributive Gebrauch im Satz (6e) ungrammatisch, weil es sich dabei um ein atelisches Verb handelt.

1.1.3. Aktionsart

Die Aktionsart hängt mit der internen Struktur der Verben zusammen und dient zur semantischen Klassifizierung in verschiedene Gruppen. Sie verweist auf die Relation zwischen der vom Verb bezeichneten Handlung und dem Verlauf der Zeit (Eisenberg 2013b: 77, Glück/Thümmel 2016: 22). Im Allgemeinen lassen sich zwei große Klassen von Verben – in Bezug auf den Anfang, die Dauer und das Ende jeder Handlung – unterscheiden: die punktuellen und die durativen Verben.

Nach der klassischen Einteilung von Vendler (1957: 149) sind vier Klassen von Aktionsarten zu unterscheiden: Aktivitäten (activities), Vollendungen (accomplishments), Leistungen (achievements) und Zustände (states). Bei Aktivitäten kommen durative, atelische Verben vor und beschreiben Handlungen, die beliebig lang dauern können, wie z.B. *gehen, Fahrrad fahren, essen, schlafen*. Vollendungen sind andererseits Handlungen, die durch durative, telische Verben beschrieben werden und deren Zustand schrittweise wechselt, wie z.B. *ein Eis essen, nach Berlin fahren, sinken, erblühen*. Leistungen hängen mit punktuellen, telischen Verben zusammen, die eine Zustandsveränderung beschreiben, wie z.B. *einschlafen, aufwachen, etwas finden, das Spiel gewinnen*. Zustände enthalten weder Telizität, noch Dynamik. Sie beschreiben Situationen, die sich zeitlich beliebig lang erstrecken, wie z.B. *wissen, wohnen, heißen, liegen*.

Da die Terminologie zum Thema Aktionsart in der Literatur uneinheitlich ist, werden im Rahmen dieser Arbeit die Begriffe *telisch* und *atelisch* bevorzugt. Rapp (1997: 19) zufolge werden die Vollendungen (accomplishments) bzw. die Leistungen (achievements) mithilfe des Kriteriums der Telizität von den Aktivitäten (activities) bzw. den Zuständen (states) getrennt. Telische Verben bezeichnen Handlungen oder Ereignisse, die entweder punktuell sind oder einen natürlichen Kulminations- bzw. Endpunkt voraussetzen. Sie beziehen sich auf den

Nachzustand eines Verbkomplements im Satz (Zifonun et al. 1997: 1866–1868, Eisenberg 2013b: 77, 100, Filip 2021: 35–36):

- (7) a. *Anna isst einen Apfel.* (transitiv)
- b. *Anna schläft ein.* (intransitiv)
- c. *Anna fährt nach Berlin.* (intransitiv)
- d. *Anna kämmt sich.* (reflexiv)

Eisenberg (2013b: 100) zufolge gilt, dass telische Verben das Satzsubjekt betreffen, wenn es sich um intransitive und reflexive Verben handelt. Das Satzobjekt wird andererseits in den meisten Fällen bei transitiven Verben thematisiert (Filip 2021: 36). Im Beispielsatz (7a) ist das Verb *essen* in Bezug auf die Objektposition telisch, da es den Nachzustand des Apfels thematisiert (er wurde gegessen). Im Gegensatz dazu sind die Verben *einschlafen*, *nach Berlin fahren* und *sich kämmen* in (7b) - (7d) bezüglich des Subjekts telisch, da sie den Nachzustand von Anna thematisieren.

Der natürliche Kulminations- bzw. Endpunkt ist besonders bei transformativen Verben erkennbar, d.h. bei Verben, die eine Zustandsveränderung oder einen Wandel aufweisen, wie z.B. *einschlafen*, *aufwachen*, *ausziehen*, *verblühen*. Transformativa Verben werden weiter in Kategorien eingeteilt: ingressive oder inchoative Verben, wenn sie die Anfangsphase eines Vorgangs bezeichnen und egressive oder resultative Verben, wenn sie auf die Endphase eines Vorgangs beziehen (Zifonun et al. 1997: 1861, Eisenberg 2013b: 100).

- (8) a. ingressiv/inchoativ: *einschlafen*, *öffnen*, *losfahren*, *erblühen*
- b. egressiv/resultativ³: *aufwachen*, *abschließen*, *austrinken*, *verblühen*

Atelische Verben bezeichnen Handlungen oder Vorgänge, die entweder statisch sind oder keinen natürlichen Kulminations- bzw. Endpunkt haben (Eisenberg 2013b: 100).

- (9) *Anna schläft/arbeitet/schwimmt.*

Das Nichtvorhandensein einer Kulmination oder einer Endphase impliziert nicht, dass die Vorgänge unbegrenzt dauern können. In den Beispielsätzen (9) werden nur die Vorgänge des Schlafens, des Arbeitens und des Schwimmens bezeichnet, ohne die Anfangs- oder die Endpunkte des jeweiligen Vorgangs zu thematisieren.

³ Eisenberg (2013b: 100) verwendet die Begriffe *egressiv* und *resultativ* fast synonym für die Bezeichnung von Verben, die das Ende eines Vorgangs beschreiben. Im nächsten Kapitel wird der Begriff *resultativ* näher behandelt.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Aktionsart eines Verbs in vielen Fällen variieren kann. Die Ergänzungen, die in Zusammenhang mit dem Verb in einem Satz vorkommen, bestimmen ob das Verb telisch oder atelisch ist (Zifonun et al. 1997: 1868–1869, Filip 2021: 37):

- (10) a. (*Kaffee*) *trinken* (atelisch) – *eine Tasse Kaffee trinken* (telisch)
b. *gehen* (atelisch) – *in den Park gehen* (telisch)
c. *abnehmen* (atelisch) – *5 Kilo abnehmen* (telisch)

In den Beispielen (10a) - (10c) kommen die Verben *trinken*, *gehen* und *zunehmen* in Verbindung mit unterschiedlichen Ergänzungen vor. Das Verb *trinken* oder die Phrase *Kaffee trinken* bezeichnen Vorgänge, die keinen natürlichen Endpunkt voraussetzen. Im Gegensatz dazu gibt es für die Phrase *eine Tasse Kaffee trinken* einen Endpunkt, nämlich wenn die Tasse leer ist. Ähnliches gilt auch für die Verben *gehen* und *abnehmen*. Wenn man in den Park geht oder 5 Kilo abnimmt, dann erreicht man in einem bestimmten Zeitpunkt sein Ziel, demzufolge können die Verben in diesen Zusammenhängen als telisch bezeichnet werden.

1.1.4. Resultativkonstruktionen

Eine Konstruktion der Aktionsarten mit interessanten Eigenschaften bilden die resultativen Verben oder verbalen Ausdrücke. Sie beschreiben Vorgänge, die zu einer Vollendung bzw. einem Abschluss führen. Resultative Verbformen drücken einen Zustand aus, der ein vorheriges Ereignis impliziert. Der Unterschied zwischen Zustands- und Resultativkonstruktionen ist folgender: Bei Zuständen werden natürliche, primäre Zustände bezeichnet, die nicht aus einem früheren Ereignis resultieren, während bei Resultativen sowohl der Zustand als auch die vorhergehende Handlung impliziert werden (Nedjalkov/Jaxontov 1988: 6).

- (11) a. *Das Bild hängt an der Wand.*
b. *Das Bild ist an der Wand aufgehängt.*
c. *Der Apfel hängt am Ast.*
d. **Der Apfel ist am Ast aufgehängt.*

Die Beispielsätze (11a) und (11b) beschreiben ein Resultat, das ein vorheriges Ereignis impliziert, jemand hat das Bild an die Wand gehängt. Im Gegensatz dazu beschreibt der Satz (11c) kein Resultat, sondern einen natürlichen Zustand. In diesem Sinne ist auch der alternative

Satz (11d) ungrammatisch, weil er ein früheres Ereignis voraussetzt. Daraus ergibt sich, dass das Verb *aufhängen* ein resultatives Verb ist.

Resultativkonstruktionen umfassen *sein* + Partizip II bzw. Zustandspassivkonstruktionen (Nedjalkov 1988: 411–412), Präfixverben (Eisenberg 2013a: 323–324, 2013b: 100) oder Satzkonstruktionen mit sekundären Prädikaten (Kratzer 2005: 177–178), die das Ergebnis bzw. das Resultat repräsentieren.

- (12) a. *Das Hemd ist getrocknet.* (sein + Partizip II)
- b. *Er zerschlägt die Vase.* (Präfixverb)
- c. *Sie hämmerten das Eisen flach.* (sekundäres Prädikat)

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Partizipien untersucht, demzufolge wird der Fokus auf die Resultativkonstruktionen gerichtet, die mit der Kopula *sein* und dem Partizip II gebildet werden. Im Deutschen sind laut Nedjalkov (1988: 411) subjektive und objektive Resultativkonstruktionen möglich, was bedeutet, dass das zugrundeliegende Subjekt des Zustands in einer Resultativkonstruktion entweder auf das zugrundeliegende Subjekt oder das Objekt der vorherigen Handlung bezieht.

- (13) a. *Die Äpfel sind (allmählich) verfault.* (intransitives V., Perfekt)
- b. *Die Äpfel sind (ganz) verfault.* (subjektive Resultativkonstruktion)
- (14) a. *Sie hat ausgeschlafen.* (intransitives V., Perfekt)
- b. *Sie ist ausgeschlafen.* (subjektive Resultativkonstruktion)
- (15) a. *Sie haben sich verliebt.* (reflexives V., Perfekt)
- b. *Sie sind verliebt.* (subjektive Resultativkonstruktion)
- (16) a. *Man hat die Tür geöffnet.* (transitives V., Aktiv Perfekt)
- b. *Die Tür ist geöffnet worden.* (Passiv Perfekt)
- c. *Die Tür ist geöffnet.* (objektive Resultativkonstruktion)

Resultativkonstruktionen wie (13), die subjektiv und identisch mit der Perfekt-Form der Verben sind, lassen sich nur vom Kontext unterschiedlich interpretieren. Ein distinktives Merkmal von intransitiven Verben in dieser Kategorie ist ihre Kompatibilität mit Daueradverbien, wie z.B. *allmählich*, *nach und nach*. Nedjalkov (1988: 418) bemerkt, dass diese Art von Resultativen oft bei Verben vorkommt, die einen Prozess oder eine graduelle Progression beschreiben, wie z.B. *verschlammten*, *verkohlen*, *einschrumpfen*.

In den Beispielsätzen (14) und (15) ist die Unterscheidung zwischen Perfekt und Resultativkonstruktion deutlicher: Im Perfekt selektieren die Verben das Auxiliar *haben*, während die Resultativkonstruktion mit *sein* gebildet wird.

Objektive Resultativkonstruktionen, wie das Beispiel (16c) – hier als (17a) wiederholt, sind nach Nedjalkov (1988: 414–415) mit Daueradverbien kompatibel, im Gegensatz zu den Passivformen der entsprechenden Verben, die damit nicht kompatibel sind, wie in (17b). Auf der anderen Seite lassen sich die Resultativen nicht mit Temporaladverbien kombinieren, während es bei den Passivformen möglich ist, wie in (17c) und (17d).

- (17) a. *Die Tür ist seit gestern geöffnet.*
b. *Die Tür ist (*seit gestern) geöffnet worden.*
c. *Die Tür ist (*gestern) geöffnet.*
d. *Die Tür ist gestern geöffnet worden.*

Nedjalkov (1988: 415) bemerkt zusätzlich, dass bei der Umformung von Aktiv- in Passivkonstruktionen und umgekehrt die Zeitformen beibehalten werden, was bei Resultativen nicht der Fall ist. Die Sätze (18a) und (18b) beziehen sich auf die gleiche Situation, während (18b) und (18c) unterschiedliche Situationen beschreiben, obwohl in beiden das Präsens verwendet wird. Die Umformung von Resultativen ins Passiv oder Aktiv setzt nach Nedjalkov (1988: 415) einen Zeitwechsel voraus. In diesem Sinne können die Sätze (18c) und (18d) auf die gleiche Situation beziehen.

- (18) a. *Er öffnet die Tür.*
b. *Die Tür wird geöffnet.*
c. *Die Tür ist geöffnet.*
d. *Er hat die Tür geöffnet.*

Die Frage, die nun auftaucht, ist, ob das Partizip II in den Passiv- und den Resultativkonstruktionen die gleichen Eigenschaften aufweist. In den Beispielen (18a) und (18b) geht es um die Umformung des Verbs von Aktiv ins Passiv. In den Beispielen (18c) und (18d) andererseits hat keine Umformung stattgefunden, demzufolge ergibt sich die Frage, ob es sich auch hier um ein und dasselbe Verb handelt. Die Eigenschaften des Partizips II werden im folgenden Kapitel diskutiert.

1.1.5. Verbales und adjektivisches Partizip im Deutschen

Das Partizip II weist – wie Bussmann (2002: 500) und Eisenberg (2013a: 281–282) bemerken – sowohl verbale, als auch adjektivische Eigenschaften auf. Die adjektivischen Eigenschaften des Partizips II umfassen: die Bildung von Steigerungsformen⁴, Antonymen und Komposita und die Fähigkeit zur attributiven und prädikativen Verwendung (Bussmann 2002: 500).

- (19) a. *eingeladen - uneingeladen* (Antonymie bzw. *un*-Präfigierung)
b. *das hochbegabte Kind* (Zusammensetzung und attributiver Gebrauch)
c. *Das Kind ist hochbegabt.* (Prädikativer Gebrauch)

Eisenberg (2013a: 281–282) zufolge überlappen sich oft die verbalen und die adjektivischen Eigenschaften von Partizipien, wenn ähnliche Sätze miteinander verglichen werden:

- (20) a. *Das Fenster ist gestrichen.* (verbales Partizip, Zustandspassiv)
b. *Das Fenster wird gestrichen.* (verbales Partizip, Vorgangspassiv)
c. *Das Fenster ist gestrichen.* (adjektivisches Partizip, prädikativ)
d. *Das Fenster ist neu.* (Adjektiv, prädikativ)

Ausgehend davon lassen sich nach Eisenberg (2013a: 281–282) die Sätze (20a) und (20c) unterschiedlich interpretieren. Meines Erachtens liegt in diesen Beispielsätzen Ambiguität vor, die nur durch den Kontext aufgelöst werden kann. Das Partizip *gestrichen* beschreibt im Satz (20a) das Ergebnis eines Prozesses, während es im Satz (20c) eine Eigenschaft des Fensters bezeichnet, ähnlich wie *neu* oder *grün*.

Kratzer (2000: 385) vertritt den Standpunkt, dass es im Deutschen eine klare Unterscheidung zwischen adjektivischen und verbalen Partizipien gibt. Die ersten bilden mithilfe des Auxiliars *sein* das Zustandspassiv und die zweiten selektieren das Auxiliar *werden* und bilden das Vorgangspassiv, wie in den Beispielsätzen (20a) und (20b). Kratzer (2000: 392) plädiert dafür, dass adjektivische Partizipien sowohl im Lexikon, als auch in der Syntax vorkommen: phrasale Partizipien bezeichnen Zustände, die aus einem Ereignis resultieren (vgl. Kapitel 1.1.4.), während es bei lexikalischen Partizipien kein Ereignis impliziert wird. In Anlehnung an Kratzers Untersuchung wird im Beispielsatz (20a) das Ereignis des Streichens impliziert und das gestrichene Fenster als das Resultat des Ereignisses verstanden. Im Gegensatz dazu gibt es

⁴ Bussmann (2002: 500) gibt an, dass sich beide Partizipien steigern lassen und verwendet als Beispiel für die Steigerung des Partizips II die Phrase: *Die gelungenste Formulierung*. Meines Erachtens ist die Steigerung des Partizips II ein eher seltenes Phänomen und in den meisten Fällen unmöglich.

im Beispielsatz (20c) keinen Hinweis auf ein vorhergehendes Ereignis, da es sich dabei um ein lexikalisches Partizip handelt.

Kratzer (2000: 392) zufolge können die adjektivischen Partizipien sowohl phrasal, als auch lexikalisch sein. Diese Unterscheidung verdeutlicht Kratzer anhand von folgendem Beispiel:

- (21) a. *Das Haar war ziemlich schlampig gekämmt.*
b. **Das Haar war ziemlich schlampig fettig.*

Im Satz (21a) modifiziert das Modaladverb *schlampig* das Partizip *gekämmt* und demzufolge die Verbalphrase. Im Gegensatz dazu ist das Adverb nicht mit Adjektiven kompatibel, die lexikalisch sind, und der Satz (21b) ist ungrammatisch. Als weiteres Beispiel für den phrasalen bzw. den lexikalischen Charakter der Partizipien werden auch die durch *un-*Präfigierung negierten Partizipien verwendet (Anagnostopoulou 2003: 6, Rapp 1997: 171–172, Hallman 2021: 68):

- (22) *Das Haar war (*hässlich) ungekämmt.*

Das negierte Partizip *ungekämmt* erlaubt die Modifikation durch Modaladverbien wie *hässlich* nicht und lässt sich mit dem Satz (21b) vergleichen, in dem das Adjektiv *fettig* vorkommt, das auch nicht mit Modaladverbien kompatibel ist. Davon ausgehend ist das negierte Partizip nicht mehr phrasal, sondern lexikalisch.

Kratzer (2000: 385–386) unterscheidet weiter zwei Subklassen von adjektivischen phrasalen Partizipien, die mit dem Zustand des beschriebenen Ereignisses zusammenhängen: die target-state- und die resultant-state-Partizipien (Parsons 1990: 234–235, Hallman 2021: 68). In beiden kommen telische Verben vor und deren Unterschied besteht darin, dass die target-state-Partizipien reversible Zustände beschreiben, während resultant-state-Partizipien irreversible bzw. unwiderrufliche Zustände beschreiben.

- (23) a. *Das Boot ist aufgepumpt.* (target-state, reversibles Ereignis)
b. *Das Theorem ist bewiesen.* (resultant-state, irreversibles Ereignis)

Das Beispiel (23a) stellt ein Ereignis dar, das reversibel ist: das Boot ist zwar aufgepumpt, aber das Aufpumpen lässt sich einfach rückgängig machen. Auf der anderen Seite wird der Unterschied mit dem Beispiel (23b) deutlich: Das Theorem ist bewiesen und es gibt keine Möglichkeit, diesen Zustand zurückzuziehen.

Den Unterschied zwischen target- und resultant-state-Partizipien illustriert Kratzer (2000: 385–386, 389) anhand von Tests und verwendet dafür das Adverb *immer noch* und eine temporale

für-Modifikation. Die target-state-Partizipien bestehen beide Tests, die resultant-state-Partizipien bestehen keine davon:

- (24) a. *Das Boot ist immer noch aufgepumpt.*
b. *Das Boot war für eine Stunde aufgepumpt.*
c. *Das Theorem ist (*immer noch) bewiesen.*
d. *Das Theorem war (*für zehn Jahre) bewiesen.*

Die Beispiele (24a) und (24b) beschreiben Zustände, die als vorübergehend zu verstehen sind, deswegen erlauben sie auch den Gebrauch von *immer noch* oder *für*-Modifikation. Die Partizipien in den Sätzen (24c) und (24d) beschreiben Zustände, die unwiderruflich sind, demzufolge sind sie mit *immer noch* oder *für*-Modifikation nicht kompatibel.

Parsons (1990: 234–235) vertritt die These, dass resultant-state-Partizipien im Englischen eine alternative Interpretation von Passiv Perfekt seien. Kratzer (2000: 387) und Rapp (1996: 237–238) untersuchen weiter diese These für das Deutsche und nehmen an, dass es sich dabei um Perfekt-Formen im Passiv handeln kann, bei denen das Auxiliar *werden* gelöscht worden ist. In manchen Fällen scheint diese Erklärung plausibel:

- (25) a. *Das Theorem ist bewiesen.*
b. *Das Theorem ist bewiesen worden.*
c. *Die Kinder sind gewaschen.*
d. *Die Kinder sind gewaschen worden.*

Die Beispiele (25a) und (25b) stimmen mit der These von Parsons überein. Die Bedeutung in den beiden Sätzen bleibt unverändert. Jedoch gibt es in den Sätzen (25c) und (25d) keine einheitliche Bedeutung: Das Partizip *gewaschen* in (25c) lässt sich unterschiedlich interpretieren. Es ist möglich, dass die Kinder sich selbst gewaschen haben, oder dass jemand sie gewaschen hat. Im Satz (25d) ist andererseits die Existenz eines Agens unerlässlich. Demzufolge lässt sich schließen, dass resultant-state-Partizipien zwar einen perfektivischen Aspekt besitzen, aber keine elliptischen Formen des Passiv-Perfekts sein können und folglich kein Passiv enthalten (Rapp 1996: 237–238, Kratzer 2000: 388).

1.2. Partizipien im Griechischen

1.2.1 Partizip Präsens Aktiv und Passiv

Im Griechischen wird das Partizip Präsens bzw. Aktiv durch das Anhängen der Endungen *-οντας* oder *-ώντας* an den Verbstamm gebildet. Wenn die Vorendsilbe des Verbs betont wird, wird die Endung *-οντας* verwendet. Bei Verben, die auf der Endsilbe betont werden, tritt die Endung *-ώντας* auf (Tzartanos 1946: 329, Triantafyllidis 2019: 189–190).

- (26) a. *ανοίγω – ανοίγ-οντας*
b. *τραγουδώ – τραγουδ-ώντας*

In der fremdsprachigen Literatur (Mackridge 1985: 189, Holton et al. 2012: 134–135, 144) wird oft dieses Partizip als *gerund* oder *gerundive* bezeichnet. Als Partizip Präsens gilt demzufolge die aus *Katharevousa*⁵ stammende Verbform, bei der die Endung *-ων* verwendet wird und die nicht oft in der neugriechischen Sprache auftritt.

- (27) a. *επικρατώ – επικρατ-ών*
b. *υπάρχω – υπάρχ-ων*

Der Unterschied zwischen den zwei Formen liegt darin, dass die erste, wie in den Beispielen (26a) und (26b), eine adverbiale Funktion hat und nicht dekliniert wird. Sie beschreibt gleichzeitige Vorgänge und das Satzsubjekt ist auch das Subjekt des Partizips (Holton et al. 2012: 134–135, Triantafyllidis 2019: 190). In den folgenden Beispielen werden gleichzeitig stattfindende Handlungen dargestellt:

- (28) a. *Ανοίγοντας την πόρτα η Άννα είδε τον ληστή.*
(Als Anna die Tür geöffnet hat, hat sie den Räuber gesehen.)
b. *Η Άννα δουλεύει τραγουδώντας.*
(Anna arbeitet singend – während sie singt)

Die zweite, aus der *Katharevousa* entlehnte Form, kann attributiv verwendet werden, wird wie die Adjektive im Griechischen dekliniert (Mackridge 1985: 189–190, Holton et al. 2012: 135) und verfügt meines Erachtens über den Vorteil, dass sie äquivalent mit dem deutschen Partizip I ist, wie es auch in den folgenden Beispielen ersichtlich wird:

- (29) a. *η επικρατούσα ιδεολογία*

⁵ Als *Katharevousa* wird die Amtssprache Griechenlands bis 1976 bezeichnet (Mackridge 1985: vi, Vorwort).

(die vorherrschende Ideologie)

b. *το υπάρχον σχέδιο*

(der existierende Plan)

Im Griechischen ist auch das passivische Partizip Präsens üblich, das entweder einen Vorgang oder einen Zustand beschreiben kann (Mackridge 1985: 119, Holton et al. 2012: 148, 309). Es wird mithilfe der Endung *-όμενος* bzw. *-ούμενος* gebildet, wie ein Adjektiv dekliniert und kann attributiv verwendet werden (Tzartanos 1946: 341, Triantafyllidis 2019: 190):

(30) a. *τα απαιτούμενα έγγραφα*

(die erforderlichen Unterlagen – die Unterlagen, die erfordert werden)

b. *η ανοιγόμενη πόρτα*

(die Tür, die geöffnet werden kann)

1.2.2. Partizip Perfekt Passiv

Das passivische Partizip Perfekt wird im Griechischen durch das Anhängen der Endung *-μένος* gebildet. Es wird wie das passivische Partizip Präsens dekliniert und kann auch attributiv verwendet werden (Tzartanos 1946: 342–345, Triantafyllidis 2019: 190).

(31) a. *ανοίγω – ανοιγ-μένος*

b. *χωρίζω – χωρισ-μένος*

Das Partizip Perfekt lässt sich von transitiven Verben bilden, die sowohl Aktiv- als auch Passivformen zulassen und ist oft mit dem Passiv Perfekt zu vergleichen (Holton et al. 2012: 308):

(32) a. *Το γράμμα είναι γραμμένο.*

(Der Brief ist geschrieben.)

b. *Το γράμμα έχει γραφτεί.*

(Der Brief ist geschrieben worden.)

Der Regel nach kann jedes transitive Verb ein Partizip Perfekt bilden, das dann eine passivische Bedeutung enthält. Trotzdem lassen sich einige semantische Besonderheiten bemerken, wie z.B. passivische Partizipien mit reziproker Bedeutung, oder passivische Partizipien von intransitiven Verben, denen dann eine aktivische Bedeutung zugewiesen wird (Mackridge 1985: 99–100).

(33) a. *η αγαπημένη μου κόρη*

(*meine geliebte/liebe Tochter – die Tochter, die von mir geliebt wird*)

b. *ένα αγαπημένο ζευγάρι*

(*ein sich gegenseitig liebendes Paar*)

In den Beispielen (33a) und (33b) tritt ein passivisches Partizip Perfekt auf, das zwei unterschiedliche Bedeutungen hat. Im ersten Fall (33a) ist das Partizip mit passivischer Bedeutung zu verstehen, während bei (33b) eine reziproke Bedeutung angemessener ist.

(34) a. *διψάω - διψασμένος*

(*ich habe Durst – durstig/Durst habend*)

b. *πέφτω - πεσμένος*

(*fallen – gefallen*)

c. *πεθαίνω – πεθαμένος*

(*sterben – gestorben*)

Mackridge (1985: 99–100) bemerkt weiter, dass es im Griechischen möglich ist, von intransitiven Verben ein Partizip Perfekt zu bilden, das aber eine aktivische Bedeutung hat. Die Verben in den Beispielen (34a)-(34c) sind intransitiv und haben keine Passivformen. Trotzdem verfügen sie über die Fähigkeit passivische Partizipien zu bilden, die sich aber aktivisch interpretieren lassen.

1.2.3. Verbales und adjektivisches Partizip im Griechischen

Im Griechischen ist auch zwischen verbalen und adjektivischen Partizipien zu unterscheiden, jedoch hat das verbale Partizip keine besonderen morphologischen Eigenschaften und wird neben dem Passiv auch u.a. für inhärent reflexive Verben verwendet. Das Passiv wird in den meisten Fällen durch eine Präpositionalphrase ergänzt, die das Agens gekennzeichnet (Anagnostopoulou 2003: 7–8).

(35) a. *Το γράμμα γράφεται (από την Άννα).* (Passiv Präsens)

(*Der Brief wird [von Anna] geschrieben.*)

b. *Το γράμμα γράφτηκε (από την Άννα).* (Passiv Präteritum)

(*Der Brief wurde [von Anna] geschrieben.*)

c. *Η Άννα στεναχωριέται.* (reflexives Verb, Präsens)

(*Anna regt sich auf.*)

d. *Η Άννα στεναχωρήθηκε.* (reflexives Verb, Präteritum)

(*Anna regte sich auf.*)

Die Form, die Ähnlichkeiten mit dem deutschen adjektivischen Partizip aufweist, ist das passivische Partizip Perfekt auf *-μένος*, das sich von der Kopula *είμαι* ergänzen lässt.

- (36) a. *Το γράμμα είναι γραμμένο (από την Άννα).* (Passiv Präsens)
(**Der Brief ist [von Anna] geschrieben.*)
b. *Το γράμμα ήταν γραμμένο (από την Άννα).* (Passiv Präteritum)
(**Der Brief war [von Anna] geschrieben.*)

Im Griechischen sind, genauso wie im Deutschen, die adjektivischen Partizipien sowohl phrasal, als auch lexikalisch. Wie es schon im Kapitel 1.1.5. beschrieben worden ist, erlauben im Deutschen die phrasalen Partizipien eine Modifikation durch Modaladverbien, während die Adjektive es nicht erlauben. Ähnliches gilt auch im Griechischen:

- (37) a. *Ο φάκελος είναι προσεκτικά ανοιγμένος.* (phrasales Partizip)
b. *Ο φάκελος είναι (*προσεκτικά) καθαρός.* (Adjektiv, lexikalisch)

Das Adverb *προσεκτικά* modifiziert im Satz (37a) das Partizip und folglich die Verbalphrase, während die Modifikation des Adjektivs im (37b) nicht möglich ist.

Anagnostopoulou (2003: 10–11) bemerkt, dass die negierten Partizipien im Griechischen, neben der Präfigierung, auch über ein unterschiedliches Suffix verfügen – die Endung *-τος*. Die differenzierte Morphologie verweist auf die lexikalischen Eigenschaften der negierten Partizipien, die ähnlich mit dem Deutschen ist (Alexiadou et al. 2015: 150):

- (38) a. *Η Άννα είναι προσεκτικά διαβασμένη.*
b. *Η Μαρία είναι (*απρόσεκτα) αδιάβαστη.*

Das phrasale Partizip *διαβασμένη* erlaubt eine Modifikation durch das Modaladverb *προσεκτικά*, während das negierte Partizip *αδιάβαστη* diese Modifikation nicht zulässt, da es sich dabei um ein lexikalisches Partizip handelt.

Anagnostopoulou (2003: 18) untersucht in Anlehnung an Kratzer (2000) das griechische Partizip Perfekt und stellt fest, dass es auch im Griechischen die zwei Subklassen Kratzers gibt: die target-state- und die resultant-state-Partizipien. Die ersten sind mit dem Adverb *ακόμα* (immer noch) kompatibel, während die zweiten nicht.

- (39) a. *Τα παιδιά είναι ακόμα κρυμμένα.*
(**Die Kinder sind immer noch versteckt.*)
b. *Τα λάστιχα είναι ακόμα φουσκωμένα.*
(**Die Reifen sind immer noch aufgepumpt.*)

c. Το θεώρημα είναι (*ακόμα) αποδεδειγμένο.

(Das Theorem ist *immer noch bewiesen.)

d. Ο κύκλος είναι (*ακόμα) σχηματισμένος.

(Der Kreis ist *immer noch gezeichnet.)

Die Beispiele (39a) und (39b) beschreiben Zustände, die reversibel sind und die für einen bestimmten Zeitraum dauern können. Auf der anderen Seite beschreiben die Sätze (39c) und (39d) Zustände, die unwiderruflich sind, deswegen sind sie auch mit Daueradverbien, wie *ακόμα* (immer noch) inkompatibel.

Beide Klassen stehen im Zusammenhang mit telischen Verben, die bei den target-state-Partizipien eine temporale *für*-Modifikation zulassen, während es bei den resultant-state-Partizipien nicht möglich ist (Anagnostopoulou 2003: 18–19).

(40) a. Η βάρκα ήταν φουσκωμένη για δύο ώρες.

(Das Boot war für zwei Stunden aufgepumpt.)

b. Τα παιδιά ήταν κρυμμένα για λίγες ώρες.

(Die Kinder waren für einige Stunden versteckt.)

c. Το θεώρημα ήταν αποδεδειγμένο *για δέκα χρόνια.

(Das Theorem war *für zehn Jahre bewiesen.)

d. Τα ρούχα ήταν στεγνωμένα *για δύο ώρες.

(Die Wäsche war *für zwei Stunden getrocknet.)

Die temporale *für*-Modifikation bezeichnet den Zeitraum, in dem das Ereignis stattfindet. Die Reversibilität von target-state-Partizipien erlaubt diese Modifikation, weil die beschriebenen Zustände nicht für immer gelten. Die resultant-state-Partizipien lassen solche Modifikationen nicht, weil die beschriebenen Zustände nicht mehr zu ändern sind.

1.3. Vergleich zwischen deutschen und griechischen Partizipien

In den vorigen Kapiteln wurde das Partizip Perfekt im Deutschen und im Griechischen diskutiert und wesentliche Ähnlichkeiten zwischen den beiden dargestellt. In beiden Sprachen lässt sich das Partizip Perfekt sowohl attributiv, als auch prädikativ – zusammen mit der Kopula *sein* verwenden. Beim prädikativen Gebrauch verfügen die Partizipien in beiden Sprachen über phrasale und lexikalische Eigenschaften, was anhand von Tests (Kratzer 2000: 392, Anagnostopoulou 2003: 10–11) festgestellt worden ist. Des Weiteren sind sowohl im Deutschen, als auch im Griechischen die zwei Subklassen von target-state- und resultant-state-

Partizipien zu finden, wobei die ersten in beiden Sprachen mit Daueradverbien, wie z.B. *immer noch*, und mit der temporalen *für*-Modifikation kompatibel sind, während die zweiten nicht.

Die adjektivischen Partizipien im Deutschen und im Griechischen weisen aber auch Unterschiede auf, die in den meisten Fällen mit den Ergänzungen zusammenhängen, sei es Präpositionalphrasen, Sätze oder Adverbien. Partizipien im Griechischen erlauben agentivische Präpositionalphrasen und trotz ihrer adjektivischen Eigenschaften behalten sie ihre passivische Bedeutung (Lascaratou 1991: 94, Anagnostopoulou 2003: 20–21, Alexiadou et al. 2015: 155). Der Gebrauch von agentivischen Präpositionalphrasen ist bei Partizipien im Deutschen nicht möglich, oder wie Rapp (1996: 246, 253, 1997: 192) feststellt, nur begrenzt zugelassen.

- (41) a. *Το ψάρι ήταν τηγανισμένο από τη Μαρία.*
b. *Der Fisch war (*von Maria) gebraten.*
- (42) a. *Οι εικόνες είναι ζωγραφισμένες από παιδιά.*
b. *Die Bilder sind (*von Kindern) gemalt.*
- (43) a. *Οι εικόνες είναι χρωματιστές *από παιδιά.*
b. *Die Bilder sind (*von Kindern) bunt.*

In den Beispielen (41a) und (42a) sind die Partizipien *τηγανισμένο* und *ζωγραφισμένες* mit den Präpositionalphrasen kompatibel, weil das zugrundeliegende Verb die Existenz eines Agens impliziert. Die entsprechenden Sätze im Deutschen sind andererseits nicht erlaubt. Die Präpositionalphrase in den Sätzen (43a) und (43b) ist im Griechischen, sowie im Deutschen mit dem Adjektiv nicht kompatibel, weil da kein Agens impliziert wird.

Die Tatsache, dass bei griechischen Partizipien ein Subjektsargument impliziert wird, bedeutet auch, dass dieses Agens auch das PRO-Subjekt in nachfolgenden Finalsätzen kontrollieren kann. Im Gegensatz dazu ist die Kontrolle im Deutschen nicht erlaubt, da es kein implizites Agens gibt (Rapp 1996: 256, Anagnostopoulou 2003: 21, Alexiadou et al. 2015: 155):

- (44) a. *Το ψάρι ήταν τηγανισμένο από τη Μαρία για να εντυπωσιάσει τους καλεσμένους.*
b. *Der Fisch war (*von Maria) gebraten (*um die Gäste zu beeindrucken.)*

Im Satz (44a) ist das Subjektsargument des Partizips *τηγανισμένο* identisch mit dem Subjekt des Verbs *εντυπωσιάσει*, demzufolge ist die Konstruktion erlaubt und grammatisch. Im Beispiel (44b) ist die agentivische Präpositionalphrase nicht mit dem Partizip kompatibel, demzufolge existiert kein Subjektsargument, das das PRO-Subjekt des Finalsatzes kontrollieren kann.

Der dritte Unterschied zwischen den phrasalen Partizipien des Deutschen und des Griechischen hängt mit der adverbialen Modifikation zusammen. Deutsche Partizipien lassen sich nur durch Adverbien modifizieren, die charakteristisch für den Resultatzustand sind (Rapp 1996: 257, 1997: 192):

- (45) a. *Der Safe war (*vorsichtig) geöffnet.*
 b. *Die Haare waren (*mit einem goldenen Kamm) gekämmt.*
 c. *Der Brief war mit roter Tinte geschrieben.*

Die Beispielsätze (45a) und (45b) enthalten adverbiale Modifikatoren, die tätigkeitsbezogen sind und deswegen werden sie ausgeschlossen. Im Beispiel (45c) bezieht sich die Phrase *mit roter Tinte* auf den Resultatzustand und demzufolge ist sie mit dem Partizip kompatibel. Im Griechischen sind alle adverbialen Modifikatoren zugelassen (Anagnostopoulou 2003: 22, Alexiadou et al. 2015: 156):

- (46) a. *Το θησαυροφυλάκιο ήταν προσεκτικά ανοιγμένο.*
 b. *Τα μαλλιά ήταν χτενισμένα με χρυσή χτένα.*
 c. *Το γράμμα ήταν γραμμένο με κόκκινο μελάνι.*

Der letzte Unterschied betrifft die Möglichkeit von Verben, sowohl verbale, als auch adjektivische Konstruktionen zu erlauben. Nur im Griechischen verfügen agentive Verben wie z.B. *δολοφονώ* (*ermorden*), *χτυπώ* (*schlagen*), *πυροβολώ* (*erschießen*) über diese Eigenschaft (Anagnostopoulou 2003: 22–23, Alexiadou et al. 2015: 156):

- (47) a. *Τα παιδιά δολοφονήθηκαν σκόπιμα.*
 b. *Τα παιδιά είναι σκόπιμα δολοφονημένα.*
 (48) a. *Die Kinder wurden vorsätzlich ermordet.*
 b. **Die Kinder sind vorsätzlich ermordet.*

Die Sätze (47a) und (47b) haben im Griechischen die gleiche Bedeutung. Agentive Verben lassen im Griechischen sowohl synthetische, als auch periphrastische Konstruktionen zu. Im Deutschen ist der Satz (48a) erlaubt, da es sich dabei um ein Vorgangspassiv handelt, während im Satz (48b) das adjektivische Partizip nicht grammatisch ist.

Die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der deutschen und der griechischen adjektivischen Partizipien werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

	Deutsch	Griechisch
Attributiver und prädikativer Gebrauch	✓	✓
Phrasale und lexikalische Eigenschaften	✓	✓
Subklassen von target-state- und resultant-state-Partizipien	✓	✓
Agentivische Präpositionalphrasen (<i>von</i> -Phrasen)	✗	✓
Kontrolle des PRO-Subjekts	✗	✓
Adverbiale Modifikation	nur begrenzt	✓
Verbale und adjektivische Eigenschaften von agentiven Verben	✗	✓

Tabelle 1: Vergleich zwischen deutschen und griechischen Partizipien

Wie von der obigen Analyse festgestellt wurde, weisen die adjektivischen Partizipien im Deutschen und im Griechischen sowohl gemeinsame, als auch unterschiedliche Merkmale auf. In beiden Sprachen spielen die adjektivischen Partizipien eine wichtige Rolle im Sprachgebrauch und treten häufig in der gesprochenen und in der geschriebenen Sprache auf. Deswegen stellen sie ein unverzichtbares Teil des Fremdsprachenunterrichts dar und sollten angemessen im Lernprozess behandelt werden. Die Tatsache, dass es große Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Sprachen gibt, kann zwar zu positivem Transfer, aber auch zu Interferenzen führen, die von den Lehrenden berücksichtigt und den Lernenden bewusst gemacht werden müssen.

2. Partizipien im DaF-Unterricht

Was den Spracherwerb wesentlich von den anderen Lernvorgängen unterscheidet, ist dass sich der Spracherwerb auf prozedurales Wissen bezieht, während sich andere Lernvorgänge auf deklaratives Wissen beziehen. Das deklarative Wissen hängt mit Fakten zusammen und betrifft das bewusste, verbalisierbare Wissen, nämlich das „Was“. Prozedurales Wissen ist auf der anderen Seite eher unbewusst und wird auch als Handlungs-Wissen bzw. das „Wie“ bezeichnet. Dadurch lassen sich u.a. komplexe kognitive und sprachliche Handlungen durchführen, dabei werden aber einem die einzelnen Bestandteile dieser Handlungen nicht bewusst gemacht (Viebrock 2010: 328–329, Haider 2010: 166–167).

Die Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen spielt auch im Bereich der Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle. Daher lässt sich schließen, dass der Sprachunterricht so gestaltet sein muss, dass er auf das sprachliche Vorwissen der Lernenden abgestimmt ist. Es handelt sich dabei nicht einfach um die Präsentation von Fakten und Regeln, die dann die Lernenden bewusst anwenden, sondern um die Vermittlung einer Sprache, deren Ebenen in das vorliegende System der Erstsprache integriert werden müssen. Demzufolge soll erstmal das Vorwissen der Lernenden erschlossen und dann die Methoden des Sprachunterrichts auf das Vorwissen der Lernenden abgestimmt werden (Haider 2010: 170–175).

Die Erschließung des Vorwissens setzt ausreichendes analytisches Wissen über die Erstsprache (L1) zur Lenkung von Transfer und Interferenzen bzw. zur Fehleranalyse und vernetztes analytisches Wissen zur Erst- und Zweitsprache (L2) voraus. Wenn es um Fälle geht, in denen die Lernenden eine dritte oder vierte Fremdsprache lernen, dann ist auch vernetztes analytisches Wissen zu L2-L3-L4 Bereichen notwendig. Die Erkennung und Erschaffung von Anknüpfungspunkten zwischen der L1 und der L2 bzw. der L2 und der L3 bilden eine bedeutende Grundlage einerseits für die Bestimmung des Lernniveaus und andererseits für die effiziente Fehleranalyse (Haider 2010: 175). Was die L1- und L2-Struktur betrifft, bietet der kontrastiv-komparative Strukturvergleich von Sprachen den Vorteil, dass Sprachlehrende einen verbesserten Grammatikunterricht durchführen können, weil sie die sprachlichen Strukturen adäquat analysieren können (Lernerz 2004: 18–19). Die folgenden Beispiele verdeutlichen den Kontrast zwischen den Partizipien der zwei Sprachen und können auch mögliche Interferenzen seitens der Lernenden aufzeigen:

- (49) a. *To θησαυροφυλάκιο είναι προσεκτικά ανοιγμένο.*
b. *Der Safe ist (*vorsichtig) geöffnet.*
c. *Der Safe ist vorsichtig geöffnet worden.*
- (50) a. *Οι εικόνες είναι ζωγραφισμένες από παιδιά.*
b. *Die Bilder sind (*von Kindern) gemalt.*
c. *Die Bilder sind von Kindern gemalt worden.*

Im Griechischen sind die Sätze (49a) und (50a) grammatisch und es ist höchstwahrscheinlich, dass griechische Lernende des DaF ohne Vorkenntnisse in Bezug auf den Gebrauch von Partizipien im Deutschen die Sätze (49b) und (50b) produzieren würden. Anders als beim Erstspracherwerb ist im Sprachunterricht die explizite Instruktion notwendig und die Existenz der negativen Evidenz bzw. Fehlerkorrekturen und die explizite Information darüber, welche

Strukturen ungrammatisch sind, unerlässlich. Während es in der L1 selbstverständlich ist, dass ein Sprecher die Grammatikalität von Sätzen und Ausdrücken beurteilen kann, trifft das für die L2-Lernenden nicht zu (Lechner 2011: 113, White 2018: 268–269). Demzufolge soll es den Lernenden explizit erklärt werden, dass bei den Partizipien im Deutschen keine Subjektsargumente oder tätigkeitsbezogenen Adverbien erlaubt sind, obwohl sie sehr ähnlich mit den griechischen Partizipien gebraucht werden und dass anstatt von adjektivischen Partizipien das Passiv Perfekt zu benutzen ist, wie in den Beispielen (49c) und (50c).

Eine weitere Möglichkeit für die Bewusstmachung der Unterschiede zwischen den zwei Partizipien wäre, den Lernenden folgende Beispiele im Griechischen vorzustellen. Dabei wurden die Partizipien auf *-μένος* durch Adjektive auf *-τος* ersetzt, die im Griechischen nur auf das Resultat bzw. den Nachzustand und nicht auf den Vorgang hinweisen:

- (51) a. *Το θησαυροφυλάκιο είναι προσεκτικά ανοιγμένο.*
b. *Το θησαυροφυλάκιο είναι (*προσεκτικά) ανοιχτό.*
- (52) a. *Οι εικόνες είναι ζωγραφισμένες από παιδιά.*
b. *Οι εικόνες είναι ζωγραφιστές (*από παιδιά).*

Mithilfe der Beispiele (51b) und (52b) kann einfacher erklärt werden, dass die adjektivischen Partizipien im Deutschen eher die Bedeutung der entsprechenden Adjektive auf *-τος* tragen und deswegen lassen sie sich nicht mehr mit agentivischen Präpositionalphrasen oder Modaladverbien kombinieren.

2.1. Adjektivische Partizipien in den Grammatikbüchern des DaF

Die Lernenden des DaF setzen sich früh mit der Bildung des Partizips Perfekt auseinander, denn das Perfekt wird schon ab A1 Niveau gelernt und verwendet. Trotzdem wird der adjektivische Gebrauch des Partizips Perfekt erst ab dem Niveau B1-B2 eingeführt und wird in den meisten Fällen im Zusammenhang mit dem Zustandspassiv oder den Relativsätzen behandelt.



Abbildung 1: Partizip II – *Grammatik Aktiv B2-C1* (Jin/Voß 2017: 154).

Im Buch *Grammatik Aktiv B2-C1* (Jin/Voß 2017: 154) wird das Partizip II mithilfe von Relativsätzen, Perfekt mit dem Auxiliar *sein* und Zustandspassiv beschrieben (Abb.1). Die Bedeutung des attributiven Partizips kann entweder Passiv, oder Vergangenheit sein – bei Verben, die im Perfekt das Auxiliar *sein* selektieren. Der folgenden Anmerkung zufolge werden die Reflexivpronomen ausgelassen, aber es wird kein Beispiel dazu verwendet, was meines Erachtens zu Unklarheiten führen kann: welche Bedeutung wird dann dem Partizip zugewiesen?

- (53) a. *Das erkältete Kind.* (echtes reflexives Verb)
 b. *Das gekämmte Kind.* (unechtes reflexives Verb)

Im Satz (53a) ist es deutlich, dass die Bedeutung des Partizips mit der Vergangenheit zusammenhängt: Das Kind hat sich erkältet. Im Satz (53b) kommt dagegen Ambiguität vor: Es ist durchaus möglich, dass das Kind sich selbst gekämmt hat oder dass es gekämmt worden ist.

Die nächste Anmerkung, dass das Partizip II als Adjektiv nur mit transitiven Verben gebildet werden kann, betrifft meiner Ansicht nach höchstwahrscheinlich den prädikativen Gebrauch des Partizips II. Wenn es nicht der Fall ist, taucht dann seitens der Lernenden noch eine Frage auf: Warum ist dann *der angekommene Zug* grammatisch? Das Verb *ankommen* ist kein transitives Verb.

Schließlich überschneidet sich, den Autoren zufolge, die Konstruktion *sein* + *Partizip II* mit dem Zustandspassiv, was aber nur in bestimmten Fällen zutrifft. Nicht alle *sein* + *Partizip II* Konstruktionen lassen sich als Zustandspassiv verstehen und deswegen wären meiner Meinung nach mehr Beispiele nötig, die den Unterschied verdeutlichen würden.

Im Grammatikbuch *Die Gelbe aktuell* (Dreyer/Schmitt 2009: 259, 264) werden die adjektivischen Partizipien II ausgehend von dem Zustandspassiv behandelt. Dabei gibt es auch, meiner Ansicht nach, interessante Information zur Bedeutung des Partizips: Es bezieht sich auf einen Zustand, der als Resultat einer vorangegangenen Handlung verstanden wird (Abb.2). Es wird auch darauf hingewiesen, dass es bei dem attributiven oder prädikativen bzw. adverbialen Gebrauch des Partizips kein Subjektsargument des zugrundeliegenden Verbs gibt.

<p>1. Im Zustandspassiv hat das Partizip Perfekt eine adverbiale oder attributive Funktion. Es drückt einen Zustand nach einem vorangegangenen Vorgang aus. Eine handelnde Person gibt es nicht mehr. Man fragt: Wie ist der Zustand?</p>	
<i>adverbial</i>	<i>attributiv</i>
Der Teller ist zerbrochen.	der zerbrochene Teller
Das Tor war verschlossen.	das verschlossene Tor

Abbildung 2: Partizip II – *Die Gelbe aktuell* (Dreyer/Schmitt 2009: 259).

IV Die Partizipialkonstruktion mit dem Zustandspassiv

Das *seit Jahren verschlossene* Archiv wird (wurde) endlich wieder geöffnet. = Das Archiv, *das seit Jahren verschlossen war*, wird (wurde) endlich wieder geöffnet.

Dort hat/hatte man auch einige *seit Langem verschollene* Dokumente gefunden. = Dort hat/hatte man auch einige Dokumente gefunden, *die seit Langem verschollen waren*.

▶ 1. Transitive Verben können das Zustandspassiv bilden. Man fragt: Wie ist der Zustand nach einer vorangegangenen Handlung? (Siehe § 45)

2. Der Relativsatz, der dieser Partizipialkonstruktion entspricht, wird nur mit dem Partizip Perfekt und *sein* gebildet.

Abbildung 3: Partizip II – *Die Gelbe aktuell* (Dreyer/Schmitt 2009: 264).

Interessanterweise werden auch die Partizipialkonstruktionen im Zustandspassiv mit Daueradverbien präsentiert (Abb.3) und dabei wird angemerkt, dass sie sich nur mit *sein* + *Partizip Perfekt* analysieren lassen.

- (54) a. *Das seit Jahren verschlossene Archiv.*
 b. *Das Archiv, das seit Jahren verschlossen war.*
 c. *Das Archiv, *das seit Jahren verschlossen wurde.*

Wie schon im Kapitel 1.1.4. erwähnt wurde, sind objektive Resultativkonstruktionen, wie das Beispiel (54b) nach Nedjalkov (1988: 414–415) mit Daueradverbien kompatibel, im Gegensatz zu den Passivformen der entsprechenden Verben, die damit nicht kompatibel sind, wie im Beispiel (54c).

■ Η μετοχή παρακειμένου (που δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στα γερμανικά είναι η βάση του παρακειμένου και της παθητικής φωνής)

- δηλώνει μια ενέργεια που ολοκληρώθηκε ή μια κατάσταση που τερματίστηκε.
 - die renovierte Wohnung (= die Wohnung wurde renoviert)
 - der ermordete Präsident (= der Präsident lebt nicht mehr)

Δεν μπορούμε επομένως να χρησιμοποιήσουμε σαν επίθετο τις μετοχές παρακειμένου των ρημάτων εκείνων που φανερώνουν διάρκεια/κατάσταση, π.χ.

- Das Kind ist eingeschlafen. | ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
Die Mutter sah das eingeschlafene Kind an.
- Das Kind schlief/hat geschlafen. | ΔΙΑΡΚΕΙΑ
Die Mutter sah das schlafende Kind an.
(Όχι: das ~~geschlafene~~ Kind)

Στα ελληνικά η Partizip II αντιστοιχεί στην μεν καθαρεύουσα στη μετοχή παθητικού αορίστου (π.χ. πωληθείς, θανών), στη δε νεοελληνική στην παθητική μετοχή (-μενος).

Abbildung 4: Partizip II – Γερμανική Γραμματική και Συντακτικό (Koukidis 2015: 90).

Die zweisprachige Grammatik von Koukidis (2015) ist das einzige Buch, in dem es ein kontrastives Vorgehen zwischen Deutsch und Griechisch möglich ist. Zuerst werden die unterschiedlichen Funktionen des Partizips Perfekt präsentiert: es wird einerseits zur Bildung des Perfekts und des Passivs verwendet und andererseits bezeichnet es als Adjektiv abgeschlossene Handlungen oder natürliche Kulminations- bzw. Endpunkte (Abb.4).

- (55) a. *die renovierte Wohnung* (Die Wohnung wurde renoviert.)
 b. *der ermordete Präsident* (Der Präsident lebt nicht mehr.)

Ausgehend von der obigen Anmerkung lassen sich keine adjektivischen Partizipien von Verben bilden, die Handlungen ohne Endpunkt (atelische Verben), wie z.B. *schlafen*, bezeichnen (Koukidis 2015: 90).

- (56) *Das Kind schläft.*
 * *das geschlafene Kind*

Im Vergleich mit dem Griechischen wird es bemerkt, dass das Partizip II die Bedeutung von den neugriechischen Passiv-Partizipien auf *-μένος* trägt (Abb.4).

In der *Grundstufen Grammatik* (Reimann 2000: 116) und in der *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 2009: 28) werden die adjektivischen Partizipien zwar erwähnt, aber nicht weiter beschrieben. Es wird jeweils ein einziges Beispiel des attributiven Gebrauchs eingeführt (Abb.5 und Abb.6), ohne Erklärungen, Beschränkungen oder Verwendungsmöglichkeiten zu geben, was meines Erachtens zu Übergeneralisierungen seitens der Lernenden führen kann.

Partizip I und II als Adjektiv	
der blühende Apfelbaum das geschlossene Fenster	Infinitiv + <i>d</i> + Adjektivendung Partizip II + Adjektivendung
► Übungen 1–12	

Abbildung 5: Partizip als Adjektiv – *Grundstufen Grammatik* (Reimann 2000: 116).

PII-Verwendung	Beispiel
Tempus (Perfekt/Plusquamperfekt)	Die Bernhardiner haben/hatten einen Tango getanzt.
Passiv	Es wurde ein feuriger Tango getanzt .
PII als Adjektiv	der ausgetrunkene Rettungsrum
PII als Teil des Prädikats	Die Bernhardiner waren betrunken .
Adverb	Sie rollten betrunken den Berg hinunter.

Abbildung 6: Partizip II – *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 2009: 28).

Wie von den untersuchten Grammatikbüchern ersichtlich wird, wird der attributive Gebrauch der Partizipien viel mehr als der prädikative Gebrauch berücksichtigt. In den meisten Fällen sind die gegebenen Informationen und die Beispiele ungenügend und führen entweder zu Unklarheiten, oder zu falschen Annahmen und Übergeneralisierungen. Das bedeutet, dass ausführliche Erklärungen und Beispiele seitens der Lehrenden nötig sind, die den richtigen Gebrauch der adjektivischen Partizipien, sei es attributiv oder prädikativ, deutlich machen. Eine weitere Möglichkeit ist, die Lernenden mit möglichst viel sprachlichem Input in Kontakt zu bringen, so dass sie dann selbst die Beschränkungen und die Verwendungsmöglichkeiten entdecken.

2.2. Problembereiche bei den Partizipialattributen im DaF-Unterricht

Fabricius-Hansen (2004: 416–417) untersucht die Problembereiche, die bei der Didaktisierung von Partizipialattributen vorkommen können und unterscheidet vier Kategorien: Der erste Problembereich hängt mit der Form des Partizips zusammen. Er betrifft sowohl die richtige Bildung der Partizipialformen, besonders auf niedrigeren Niveaus, als auch deren Identifikation in Texten.

Der zweite Bereich bezieht sich auf die attributive Funktion des Partizips. Dabei sollen die Lernenden die Beschränkungen für die Verwendungsmöglichkeiten verstehen und erkennen, wofür es nur wenig Evidenz in den Grammatikbüchern gibt. Andererseits sollen die Lernenden in der Lage sein, die Bedeutungsunterschiede zwischen den verschiedenen Partizipialattributen wahrnehmen, wie z.B. Aktiv-Passiv oder Gegenwart-Vergangenheit. Dazu stellt Fabricius-Hansen (2004: 418) fest, dass Aufgaben, die die Partizipien den entsprechenden verbalen

Konstruktionen gegenüberstellen, von Vorteil sein können. Die *Übungsgrammatik Deutsch* (Helbig/Buscha 2000) enthält vielfältige Aufgaben, die sich auf die Verwendung des Partizips II beziehen:

- T 14** Von den **Intransitiva** können nur die perfektiven Intransitiva das Partizip II attributiv gebrauchen. Das sind vor allem die Verben der **Zustandsveränderung** (a) im Gegensatz zu den Verben, die einen Zustand bezeichnen und nicht attributfähig sind (b):
- a Die Blume ist aufgeblüht. → die aufgeblühte Blume
 - b Die Blume hat geblüht. → *die geblühte Blume
- Verwenden Sie das Partizip II – wenn möglich – attributiv.
- 1 Die Raumsonde hat geblüht. – Die Raumsonde ist verblüht.
 - 2 Das Feuer ist erloschen. – Das Feuer hat gebrannt.
 - 3 Die Krankenschwester ist aufgewacht. – Die Krankenschwester hat gewacht.
 - 4 Das Gast hat geschwiegen. – Der Gast ist verstummt.
 - 5 Der Maler ist verstorben. – Der Maler hat lange gelebt.
 - 6 Das Kind hat lange geschlafen. – Das Kind ist spät eingeschlafen.
 - 7 Die Frau ist erkrankt. – Die Frau hat lange gekränkelt. – Die Frau ist wieder genesen.

Abbildung 7: Aufgabe zu dem attributiven Gebrauch des Partizips II (Helbig/Buscha 2000: 228).

Die fortgeschrittenen Lernenden sind schon mit der Bildung des Partizips II und des Perfekts vertraut. Demzufolge sind sie in der Lage, den Unterschied zwischen Perfekt mit *sein* und Perfekt mit *haben* zu verstehen. Meines Erachtens ist die Verwendung der Terminologie in der Aufgabenstellung nicht notwendig, wie z.B. *perfektive Intransitiva*. Die Lernenden erkennen schon die Verben der Zustandsveränderung und die Tatsache, dass diese Verben im Perfekt das Auxiliar *sein* selektieren. Durch solche Aufgaben (Abb.7) wird den Lernenden bewusst, mit welchen Verben die attributive Verwendung des Partizips II möglich ist. Als Erweiterung der Aufgabe können auch die Lernenden eine Liste der zwei Kategorien von Verben erstellen und dann mit eigenen Beispielpaaren ergänzen, wie z.B. *rosten – verrosten*, *frieren – erfrieren*, *bluten – verbluten* usw.

Eine weitere Aufgabe zu den unterschiedlichen Kategorien von Verben, die adjektivische Partizipien zulassen, ist folgende (Helbig/Buscha 2000: 229). Dadurch lässt sich die ambige Bedeutung von Partizipien verstehen und die Wichtigkeit der Kontext zur Bedeutung der Partizipien berücksichtigt. Den Lernenden werden Beispielsätze bereitgestellt, bei denen nur teilweise die Zurückführung auf verbale Konstruktionen möglich ist (Abb.8). Sie sollen selbst von den Musterbeispielen ausgehend entscheiden, welche Partizipien verbale Konstruktionen zulassen. Als Erweiterung der Aufgabe können die Lernenden darüber reflektieren, welche Unterschiede zwischen den Beispielpaaren zu erkennen sind. Dadurch können sie zum Schluss kommen, dass die Partizipien, die auf verbale Konstruktionen zurückzuführen sind, durch Agensargumente oder tätigkeitsbezogene Adverbien ergänzt werden.

T 16 Verschiedene Partizipien II können nicht auf eine verbale Konstruktion zurückgeführt werden. Hier handelt es sich um adjektivische Partizipien:

der im Basteln geschickte Schüler
→ *Der Schüler ist im Basteln geschickt worden.

Aber zurückführbar:

die von der Mutter zum Bäcker geschickte Tochter
→ Die Tochter ist von der Mutter zum Bäcker geschickt worden.

■ Führen Sie die attributiven Partizipien II – wenn möglich – auf eine verbale Konstruktion zurück.

- 1 der kulturell gebildete Mensch – der von dem Studenten gebildete Satz
- 2 das beim Skilaufen gebrochene Bein – das gebrochene Deutsch des Schülers
- 3 der einstimmig gewählte Fraktionsvorsitzende – die gewählte Ausdrucksweise des Dozenten
- 4 der in Fachkreisen bekannte Wissenschaftler – die von dem Schüler offen bekannte Mitschuld
- 5 der sprichwörtlich zerstreute Professor – das durch die staubhaltige Luft zerstreute Licht
- 6 der in der dritten Runde zweimal niedergeschlagene Boxer – der über seinen Misserfolg niedergeschlagene Sportler

Abbildung 8: Aufgabe zu den adjektivischen Partizipien II (Helbig/Buscha 2000: 229).

Zur Unterscheidung zwischen adjektivischen und verbalen Partizipien wird auch von Helbig/Buscha (2000: 230) folgende Aufgabe vorgeschlagen:

T 17 Adjektivische Partizipien können im Unterschied zu Partizipien, die auf eine verbale Konstruktion zurückführbar sind, durch Partikeln wie *sehr*, *völlig*, *besonders* usw. erweitert werden. Man vgl.:

der im Basteln *sehr* geschickte Schüler
* die von der Mutter zum Bäcker *sehr* geschickte Tochter

■ Erweitern Sie – wenn möglich – die attributiven Partizipien II der vorhergehenden Übung durch die Partikel *sehr*.

Abbildung 9: Aufgabe zu den adjektivischen Partizipien II (Helbig/Buscha 2000: 230).

Der Aufgabenstellung zufolge lassen sich nur die adjektivischen Partizipien durch Partikeln bzw. Gradmodifikatoren modifizieren. Die Lernenden werden aufgefordert, die Partizipien der vorigen Aufgabe (Abb.8) durch die Partikel *sehr* zu erweitern, wenn es möglich ist. Dadurch können die Lernenden mithilfe einer einfachen Erweiterung den Unterschied zwischen den zwei Kategorien von Partizipien verstehen.

Die weiteren zwei Problembereiche, die Fabricius-Hansen (2004: 419–421) untersucht, betreffen die erweiterten Partizipialattribute und insbesondere die grammatischen und die stilistischen Aspekte. Aus grammatischer Sicht bemerkt Fabricius-Hansen, dass die Bildung und Verarbeitung von erweiterten Partizipialattributen den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten. Dazu werden hauptsächlich Umformungsaufgaben verwendet, bei

denen aus Relativsätzen Partizipialattribute gebildet werden sollen und umgekehrt. Die stilistischen Aspekte werden in den Grammatikbüchern wenig berücksichtigt (Fabricius-Hansen 2004: 421).

Fabricius-Hansen (2004: 422–424) weist darauf hin, dass die rezeptiven Schwierigkeiten nicht genug berücksichtigt werden und dass die existierenden Übungen und Aufgaben vielmehr die Reproduktion von vorgegebenen Mustern begünstigen, statt die aktive Verwendung und den kreativen Umgang mit Partizipien zu fördern. Demzufolge plädiert sie für die Einbeziehung von Lückenaufgaben oder Multiple-Choice-Übungen, wo die Lernenden selbst eine Entscheidung treffen müssen, ohne sich auf vorgegebene Sätze zu beziehen (Fabricius-Hansen 2004: 422). Zur Überwindung der rezeptiven Schwierigkeiten schlägt Fabricius-Hansen (2004: 423) vor, gezielt mit typischen Textsorten zu arbeiten, in denen adjektivische Partizipien und Partizipialattribute vorkommen, und dabei Inhaltsfragen zu stellen oder auch die Muttersprache aktiver zu benutzen, so dass die Unterschiede zwischen den Sprachen ersichtlich werden.

Die Grammatikarbeit und die Anwendung komplexerer grammatischer Strukturen ist ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts. Besonders auf höheren Niveaus, auf denen die Lernenden schon mit den grundlegenden Strukturen der fremden Sprache vertraut sind und sie leichter aktiv verwenden können, wird manchmal die Grammatikvermittlung vernachlässigt oder unzureichend behandelt. Im Bereich der adjektivischen Partizipien und der Partizipialattribute lassen sich einerseits nicht immer einfache Regeln zu allen Aspekten deren Gebrauch formulieren und andererseits sind die verfügbaren Übungen meistens auf die Reproduktion von Mustern in Form von pattern-drills beschränkt. Im folgenden Kapitel wird versucht, einige Vorschläge zur Förderung der rezeptiven und produktiven Beherrschung von Partizipien zu machen und dabei das Griechische als Muttersprache der Lernenden zu berücksichtigen.

3. Didaktische Vorschläge

Die Vermittlung der Grammatik spielt im Fremdsprachenunterricht zwar eine wichtige Rolle, sie ist aber kein Selbstzweck und muss in kommunikative Situationen integriert werden. Die rezeptive und produktive Beherrschung von adjektivischen Partizipien lassen sich demzufolge nicht isoliert fördern, sondern in authentischen Situationen und zu bestimmten kommunikativen Zwecken verwenden.

Pattern-drills können meines Erachtens dazu beitragen, besondere und komplexe Strukturen zu automatisieren, bleiben aber außer Kontext und helfen nicht dabei, die behandelten Strukturen aktiv zu beherrschen. Deswegen wäre es sinnvoll, außer Reproduktionsübungen, im Unterricht auch authentisches Material zur Verfügung zu stellen. Es gibt den Lernenden sowohl die Möglichkeit, sich mit möglichst viel sprachlichem Input auseinanderzusetzen, als auch autonom zu arbeiten und selbst den Kommunikationsrahmen zu entdecken, in dem die vermittelten Strukturen bzw. der Gebrauch von adjektivischen Partizipien angemessen und akzeptabel sind. Wie Fabricius-Hansen (2004: 423) bemerkt, ist es häufig zu beobachten, dass Lernende oft dazu neigen, Partizipialkonstruktionen übermäßig zu verwenden oder sehr komplexe erweiterte Partizipialattribute zu benutzen. Deswegen ist, meiner Ansicht nach, die Auseinandersetzung mit authentischem Material von großer Bedeutung. In diesem Kapitel wird versucht, die Ansätze des aufgaben- und korpusorientierten Unterrichts für die Vermittlung der Partizipien im DaF-Unterricht anzuwenden, sodass die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten der Lernenden gefördert werden können.

3.1. Aufgabenorientierung

Als Ausdifferenzierung der kommunikativen Didaktik hat sich der Ansatz der Aufgabenorientierung entwickelt. Zentrale Merkmale des aufgabenorientierten Unterrichts sind, dass den Lernenden Raum für eigenständige Arbeit gelassen wird und dass diese Arbeit durch eine Aufgabenstellung bestimmt wird, die die Richtung und die notwendige Struktur schafft (Portmann-Tselikas 2001: 15, 2010: 1167–1168, Thonhauser 2010: 13–15).

Ellis (2003: 243–244, 2009: 6) weist darauf hin, dass bei der Gestaltung eines aufgabenorientierten Unterrichts die einzelnen Phasen bzw. Komponenten des Unterrichts berücksichtigt werden müssen. Die drei Phasen spiegeln den zeitlichen Ablauf des Unterrichts und umfassen: die Einstiegsphase (pre-task), die die verschiedenen Aktivitäten betrifft, die Lehrer und Lernende ausführen können, bevor sie mit der Aufgabe beginnen, die zweite Phase

bzw. die Phase „während der Aufgabe“, die sich auf die Aufgabe selbst konzentriert und verschiedene Unterrichtsoptionen bietet, und die letzte Phase (post-task), die Verfahren zur Reflexion und zur Nachverfolgung der Aufgabenleistung beinhaltet.

Aufgaben bzw. tasks werden nach Ellis (2003: 9–10) durch sechs Merkmale⁶ charakterisiert:

1. Eine Aufgabe beinhaltet einen Arbeitsplan, der aber im Laufe der Durchführung von den Lernenden verändert werden kann.
2. Eine Aufgabe fokussiert hauptsächlich auf den Inhalt und bringt ein Problem auf, das sprachlich zu bewältigen ist. Dabei lassen sich aber auch weitere Aspekte der Sprache, wie z.B. die Grammatik, fördern. Deswegen muss die Formfokussierung nach Thonhauser (2010: 14) nicht ausgeschlossen werden.
3. Eine Aufgabe soll zur Sprachverwendung bei authentischen kommunikativen Situationen führen. Im Rahmen des Unterrichts können zwar konstruierte Aktivitäten eingesetzt werden, deren Resultat aber der Sprachverwendung in realen kommunikativen Situationen ähnelt.
4. Eine Aufgabe kann einzelne oder mehrere Fertigkeiten fördern. Die Kombination von verschiedenen Fertigkeiten, z.B. Lesen und Schreiben, oder Hören und Sprechen ist durchaus möglich.
5. Bei der Bearbeitung von Aufgaben werden kognitive Prozesse aktiviert, die zur Problemlösung führen. Solche Prozesse umfassen z.B. die Auswahl, die Evaluation, die Einordnung oder die Zusammenstellung von Informationen.
6. Eine Aufgabe muss zu einem bestimmten und klar definierten Ziel führen. Das Ergebnis einer Aufgabe ist immer ein Produkt, das die Evaluation und die Reflexion darüber ermöglicht.

Portmann-Tselikas (2001: 16) geht auf die Bedingungen ein, die eine prototypische Aufgabe erfüllen soll: Die Lernenden sollen unabhängig von der bevorzugten Sozialform selbstständig arbeiten und die Lösung soll als Produkt bzw. als Resultat fassbar sein, z.B. in Form eines Textes oder einer Präsentation. Die Hilfe des Lehrenden sollen die Lernenden nur dann in Anspruch nehmen, wenn es nötig ist und sie sollen selbst entscheiden, wann ein Arbeitsschritt abgeschlossen ist.

Dabei sollen auch wichtige Aspekte der Auseinandersetzung mit der Sprache berücksichtigt werden. Die Kommunikation zwischen den Lernenden soll zu den Zielen der Aufgabe gehören

⁶ Vgl. dazu auch Thonhauser (2010: 14), Portmann-Tselikas (2010: 1168).

und dadurch lassen sich verschiedene Fertigkeiten fördern. Eine Aufgabe zu den Partizipien, die die Zusammenarbeit voraussetzt, kann dazu beitragen, dass die Lernenden nicht nur ihre grammatische Kompetenz, sondern auch ihre allgemeine kommunikative Kompetenz entwickeln. Des Weiteren ist es auch wichtig, dass die Aufgaben differenziert und individualisiert sind und dass sie dem Lerntyp, dem Alter und dem Niveau der Lernenden entsprechen. Schließlich soll eine Aufgabe die Sprachreflexion ermöglichen und die metakognitiven Fähigkeiten und Strategien der Lernenden fördern (Portmann-Tselikas 2010: 1168–1169). Das heißt, die Lernenden sind in der Lage, über die Sprache und die einzelnen Strukturen und deren Gebrauch nachzudenken und das eigene Lernen zu planen und auszuwerten, indem sie die zu ihnen passenden Lernstrategien einsetzen (Bimmel 2010: 844–845).

Wichtig dabei ist jedoch, wie Haider (2015: 198) bemerkt, dass die zu vermittelnden Strukturen von den Lernenden zu diesem Zeitpunkt eigentlich gelernt werden können (Teachability and Processability, Pienemann 1998: 13). Falls die Lernenden noch nicht bereit sind, eine bestimmte Struktur zu lernen und auch wenn die Struktur regelmäßig geübt und explizit erklärt wird, gelingt es den Lernenden nicht, sie zu speichern und zu verwenden. Was passiert ist, dass die Lernenden Strukturen und Muster auswendig lernen, die sich aber nicht prozedural erwerben lassen, sondern deklarativ. Deswegen wird das Gelernte nach einer gewissen Zeit wieder vergessen.

Ausgehend von Haiders These ist festzuhalten, dass die Aufgabenorientierung zwar ein Mittel zum Zweck oder eine effektivere Alternative zur Sprachvermittlung darstellt, sie muss aber evidenzbasiert angewendet werden. Die Bestimmung des Lernniveaus und andererseits die effiziente Fehleranalyse spielen dabei eine bedeutende Rolle. Dazu unterscheidet Haider (2010: 176) zwischen zwei Aspekten, die berücksichtigt werden müssen: Die Bestimmung des absoluten und des relativen Defizits. Die Festlegung des absoluten Defizits gibt Hinweis darauf, was die Lernenden noch nicht wissen und was ihnen noch vermittelt werden soll. Auf der anderen Seite lässt sich das relative Defizit als der relative Unterschied zwischen der Lernaltersprache⁷ und der Zielsprache verstehen. Das heißt, dass die Lehrperson über die Fähigkeit und die Kenntnisse verfügen soll, die Voraussetzungen jeder Aufgabe und die Bedürfnisse bzw. das relative Defizit der Lernenden zu bestimmen. Am Beispiel der

⁷ Auch Interimsprache oder Interlanguage. „Interlanguage bezeichnet einen Kompetenzstatus, den ein Lerner bzw. eine Lernerin einer Fremdsprache X zu einem gegebenen Zeitpunkt seines bzw. ihres Erwerbsprozesses in der Zielsprache erreicht. Die Interlanguage hat idiosynkratische Züge und kann erheblich von der präskriptiven oder statistischen Norm der Zielsprache abweichen.“ (Meißner 2010: 126).

adjektivischen Partizipien im DaF-Unterricht für griechische Lernende kann das relative Defizit als der Unterschied im Gebrauch der adjektivischen Partizipien in beiden Sprachen. Die Lernenden neigen dazu, griechische Strukturen direkt ins Deutsche zu Übertragen und demzufolge ungrammatische Sätze zu produzieren. Aufgabe der Lehrenden ist dann, diese Interferenzen zu erkennen und gezielt durch Fehleranalyse und angemessenes Unterrichtsmaterial die Unterschiede bewusst zu machen.

3.2. Korpusorientierter Grammatikunterricht

Die Authentizität der Unterrichtsmaterialien ist ein wesentlicher Faktor für die Bewusstmachung von komplexen Strukturen im Grammatikunterricht. Obwohl es mithilfe einer Internet-Suche sehr leicht ist, zu einer großen Zahl von Texten zu gelangen, ist es meistens schwierig die Ergebnisse herauszufiltern und sie im DaF-Unterricht zu verwenden. Ein wichtiges Werkzeug zu diesem Zweck stellen die Textkorpora und die korpuslinguistischen Arbeitsmethoden dar, die eine Vielzahl an Möglichkeiten im DaF-Unterricht bieten.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das *DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts*⁸ verwendet, da es einen kostenfreien Zugang bietet, der auch ohne Registrierung möglich ist, was für den Unterricht einen großen Vorteil darstellt. Das Korpus verfügt über etwa 100 Millionen Textwörter und besteht aus 4 Textsorten: Belletristik, Gebrauchsliteratur, Wissenschaft und Zeitung (Geyken 2007: 26–27). Die Konkordanzlisten, die durch die Korpusabfrage ermittelt werden, beinhalten die gesuchten Begriffe und im *KWIC*-Format (Keyword in Context) wird der Begriff markiert und zentral positioniert, während auf der linken und rechten Seite der jeweilige Kontext angezeigt wird (Abb.10). Komplexere sprachliche Strukturen lassen sich ebenfalls einfach durch gezielte Suchanfragen finden, was sowohl zur Förderung des Sprachbewusstseins, als auch zur Bewusstmachung von grammatischen Strukturen beitragen kann (Abb.11). Die Lernenden und die Lehrenden haben die Möglichkeit, das Auftreten von bestimmten sprachlichen Strukturen zu beobachten bzw. sprachliches Input gezielt zu verfolgen und zu Hypothesen oder Schlussfolgerungen über den Verwendungskontext zu kommen (Chrissou 2011: 4).

⁸ DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts, <https://www.dwds.de/r/?q=&corpus=kern> (06.07.2021)

The screenshot shows the DWDS online corpus search interface. The search term is 'Begriff'. The search parameters are: Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900-1999), Start: 1900, Ende: 1999, Textklassen: Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur, Zeitung. The search results are sorted by 'Datum absteigend' and show 25 hits per page. The first 21 results are visible, showing the year, author, and the context of the word 'Begriff' in various texts.

Abbildung 10: Korpustreffer für „Begriff“, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/r/?q=Begriff&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=full&sort=date_desc&limit=10>, abgerufen am 06.07.2021.

The screenshot shows the DWDS online corpus search interface. The search term is 'der zu *nde'. The search parameters are: Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900-1999), Start: 1900, Ende: 1999, Textklassen: Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur, Zeitung. The search results are sorted by 'Datum absteigend' and show 25 hits per page. The first 21 results are visible, showing the year, author, and the context of the phrase 'der zu *nde' in various texts.

Abbildung 11: Korpustreffer für „der zu *nde“, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/r/?q=der+zu+*nde&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=kwic&sort=date_desc&limit=25>, abgerufen am 09.07.2021.

Die korpusbasierte Grammatikarbeit bringt die Lernenden in den Vordergrund, indem sie die Rolle des Forschers einnehmen (Davies 2004: 260). Sie brauchen selbst ihre Daten zu sammeln, sie zu evaluieren und ihre eigenen Schlüsse zu ziehen. Damit sie in der Lage sind, diese Aufgaben zu bewältigen, sollten sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen: sie müssen über ein fortgeschrittenes Sprachniveau verfügen bzw. mindestens B2-Niveau des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und sie brauchen besonders in den Anfangsphasen gezielte Instruktion seitens der Lehrenden. Die Instruktion umfasst sowohl Beispiele, als auch detaillierte und klare Aufgabenstellungen. Auf diese Weise wird induktives Lernen mit deduktivem Lernen kombiniert und die Bedürfnisse und Lerntypen der einzelnen Lernenden berücksichtigt (Flowerdew 2015: 20). Bernardini (2004: 22–23) bezeichnet Lernende in diesem Zusammenhang als Reisende und den Lernprozess als eine Entdeckungsreise. Sie werden angeregt, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten ins Zentrum zu stellen und haben die Möglichkeit, schrittweise ihre Ergebnisse immer genauer herauszufiltern und in konkreteren Schlussfolgerungen zu gelangen, indem sie ihr Sprachbewusstsein aufbauen und fördern.

Der Einsatz von Korpora im DaF-Unterricht stellt zweifellos für die Lernenden eine große Herausforderung, denn sie werden aufgefordert, auf die ihnen bekannte und vertraute Arbeitsweise zu verzichten. Jedoch bietet der korpusorientierte Unterricht vielfältige Vorteile. Neben dem Zugang zu authentischem Material wird das autonome und problemlösende Lernen gefördert und das kritische Denken begünstigt. Wegen der großen Vielfalt an Daten können die Lernenden ihren Wortschatz erweitern und gleichzeitig grammatische Strukturen und deren Gebrauch wiederholen, erkennen und besser verstehen.

3.3. Aufgaben- und korpusorientierter didaktischer Vorschlag

Am Beispiel der adjektivischen Partizipien und besonders unter Berücksichtigung der Muttersprache kann, meiner Meinung nach, das Model von Ellis leicht modifiziert werden:

Phase 1: Vor der Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Vorkenntnisse in Bezug auf Partizipien aktivieren • Partizipien im Griechischen
Phase 2: Während der Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Autonome Textarbeit • Verschiedene Sozialformen
Phase 3: Nach der Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Ergebnisse • Reflexion • Vergleich mit dem Griechischen

Tabelle 2: Modifiziertes Model der Aufgabenorientierung von Ellis (2003: 244, 2009: 7).

Als erster Schritt ist es meines Erachtens wichtig, sich auf das Vorwissen der Lernenden zu beziehen. Auf fortgeschrittenem Niveau sind ihnen die Partizipien schon bekannt, aber ihre Kenntnisse müssen erst aktiviert werden. Während der ersten Phase können auch die Partizipien im Deutschen den Partizipien im Griechischen gegenübergestellt werden. Die Lernenden können zum Beispiel in eine Tabelle alle Strukturen eintragen, die mithilfe des Partizips Perfekt gebildet werden und Beispiele für jede Struktur finden. Dabei können sie sich Gedanken darüber machen, welche Bedeutung dem Partizip in den einzelnen Strukturen zugewiesen wird und diese Bedeutung mit ähnlichen Strukturen im Griechischen vergleichen.

Struktur	Beispiel	Bedeutung	Griechisch
Perfekt:	Er hat das Auto <i>gewaschen.</i>	Vergangenheit	<i>Έπλυνε/Έπλενε/Έχει πλύνει το αυτοκίνητο.</i>
Plusquamperfekt:	Er hatte das Auto <i>gewaschen.</i>	Vorvergangenheit	<i>Είχε πλύνει το αυτοκίνητο.</i>
Vorgangpassiv:	Das Auto wird/wurde <i>gewaschen.</i>	Vorgang	<i>Το αυτοκίνητο πλένεται/πλενόταν/ πλύθηκε.</i>
Zustandspassiv:	Das Auto ist/war <i>gewaschen.</i>	Zustand	<i>Το αυτοκίνητο είναι/ήταν πλυμένο.</i>

Tabelle 3: Beispieltabelle - Die Verwendung des Partizips Perfekt im Deutschen und im Griechischen

Beim Betrachten von der Tabelle stellen die Lernenden fest, dass es sich im Deutschen in allen Fällen um periphrastische Strukturen handelt, im Gegensatz zu dem Griechischen, wo auch synthetische Äquivalente möglich sind. Die einzige Struktur, die große Ähnlichkeiten in beiden Sprachen aufweist, ist das Zustandspassiv. Um die Aufgabe zu erweitern, können die Lernenden versuchen, das Partizip in jedem Fall zuerst durch ein anderes Partizip und dann durch ein Adjektiv zu ersetzen. Wählen sie das Partizip *gekauft*, bilden sie alle Strukturen problemlos:

- (57) a. *Er hat das Auto gekauft.* - *Αγόρασε/Αγόραζε/Έχει αγοράσει το αυτοκίνητο.*
 b. *Er hatte das Auto gekauft.* - *Είχε αγοράσει το αυτοκίνητο.*

- c. *Das Auto wird/wurde gekauft.* - *Το αυτοκίνητο αγοράζεται/αγοραζόταν/αγοράστηκε.*
- d. *Das Auto ist/war gekauft.* - *Το αυτοκίνητο είναι/ήταν αγορασμένο.*

Wenn die Lernenden auf der anderen Seite das Partizip *gefahren* wählen, stellen sie fest, dass sich nicht alle Strukturen bilden lassen, weil es sich dabei um ein atelisches Verb handelt:

- (58) a. *Er hat das Auto gefahren.* - *Οδήγησε/Οδηγούσε/Έχει οδηγήσει το αυτοκίνητο.*
- b. *Er hatte das Auto gefahren.* - *Είχε οδηγήσει το αυτοκίνητο.*
- c. *Das Auto wird/wurde gefahren.* - *Το αυτοκίνητο οδηγείται/οδηγήθηκε.*
- d. **Das Auto ist/war gefahren.* - **Το αυτοκίνητο είναι/ήταν οδηγημένο.*

Mehr Einschränkungen sind festzustellen, wenn die Lernenden versuchen, das Partizip durch ein Adjektiv zu ersetzen, wie z.B. *rot* oder *schnell*:

- (59) a. **Er hat das Auto rot/schnell.* - **Έχει το αυτοκίνητο κόκκινο/γρήγορο.*
- b. **Er hatte das Auto rot/schnell.* - **Είχε το αυτοκίνητο κόκκινο/γρήγορο.*
- c. *?Das Auto wird/wurde rot/schnell.* - *?Το αυτοκίνητο γίνεται/έγινε κόκκινο/γρήγορο.*
- d. *Das Auto ist/war rot/schnell.* - *Το αυτοκίνητο είναι/ήταν κόκκινο/γρήγορο.*

Die Sätze (59a) und (59b) sind in beiden Sprachen ungrammatisch. Daher sind die Lernenden in der Lage zu verstehen, dass es sich dabei ausschließlich um Verben bzw. um verbale Partizipien handelt. Der Satz (59c) ist in beiden Sprachen marginal grammatisch, in diesem Fall existiert aber in beiden Sprachen kein Passiv mehr und das Verb *werden* ist kein Auxiliar, sondern ein Vollverb. Das einzige Beispiel, das in beiden Sprachen grammatisch ist, ist (59d), wo das Partizip durch die Adjektive problemlos ersetzt werden kann. Demzufolge können die Lernenden erkennen, dass das Partizip im Zustandpassiv ein adjektivisches und kein verbales Partizip ist.

Nach diesem Schritt ist es meines Erachtens sinnvoll, den Lernenden explizit den Unterschied zwischen telischen und atelischen Verben zu erklären, eventuell ohne terminologische Begriffe zu verwenden, denn Telizität hängt eng mit der Bildung von adjektivischen Partizipien zusammen (Anagnostopoulou 2003: 16–18). Eine einfache Erklärung wäre in Form einer Tabelle möglich:

Zustand/Handlung ohne Endpunkt (atelische Verben)	Zustandsveränderung mit Endpunkt (telische Verben)
<i>wissen</i>	<i>aufwachen</i>
<i>schlafen</i>	<i>einschlafen</i>
<i>wohnen</i>	<i>aufmachen</i>
<i>leben</i>	<i>zumachen</i>
<i>fahren</i>	<i>nach München fahren</i>
<i>essen</i>	<i>ein Eis essen</i>
<i>kaufen</i>	<i>ein Auto kaufen</i>
<i>waschen</i>	<i>das Auto waschen</i>

Tabelle 4: Telische und atelische Verben im DaF-Unterricht

Im zweiten Schritt können die Lernenden mit verschiedenen Texten arbeiten, in denen Partizipien vorkommen. Die Arbeit an den Texten kann aus mehreren Stadien bestehen, wie z.B. Lesen, Erkennen, Fragen beantworten, Beispiele sammeln, Synonyme finden, Rekonstruieren. Je nach Gruppe und Alter können die Lernenden allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten und der Arbeitsweise folgen, die im vorigen Schritt vorgeschlagen wurde.

Die Textsorte, die meiner Ansicht nach für diese Aufgabe am besten geeignet ist, sind die Polizeimeldungen. Zur Verdichtung der Information werden Passivformen und attributive Partizipien häufig eingesetzt, was zu einer hohen Komplexität der Texte führt. Deswegen sind solche Texte für Lernenden zu empfehlen, die sich schon auf einem fortgeschrittenen Niveau befinden.

*„Zu einem brennenden Pkw wurden Feuerwehr und Polizei in der **vergangenen** Nacht in Hellersdorf **alarmiert**. Zeugen hatten gegen 0.40 Uhr Rauch und ein kleines Feuer auf einem Parkplatz an der Ecke Ludwigsluster Straße zur Bansiner Straße **gemeldet**. Dort stand ein Mitsubishi Colt in Flammen. Die Feuerwehr konnte den Pkw und einen davor **abgestellten**, ebenfalls brennenden Stoffsessel löschen. Ein neben dem Mitsubishi **geparkter** Renault Megane wurde durch die Hitzeentwicklung leicht **beschädigt**. Personen wurden nicht **verletzt**. Die Ermittlungen wegen des Verdachts der vorsätzlichen Brandstiftung führt ein Brandkommissariat beim Landeskriminalamt.“*

(Polizeimeldungen Berlin, 03.07.2021)

*Gestern Vormittag wurden Polizisten des Stadtpolizeikommandos Döbling zu einem Einsatz bezüglich eines hilflosen Hundes **beordert**. Am Einsatzort **eingetroffen** nahmen die Beamten einen Hund bei einer steilen Böschung, bei dem dortigen Bach wahr. Der Hund konnte die Örtlichkeit nicht mehrselbstständig verlassen. Die Polizisten legten dem Vierbeiner eine Leine um den Hals und hoben ihn über das Gelände auf den Fußweg. Der Besitzer konnte **eruiert** werden und gab an, dass der Husky vermutlich in einem unaufmerksamen Moment durch ein defektes Gartentor **entlaufen** war. Der Hund ist wohl auf und wurde dem Besitzer **übergeben**.*

(Landespolizeidirektion, 01.07.2021)

Den Lernenden können entweder Texte bereitgestellt werden, oder sie können selbst eigene Texte aussuchen, die für sie interessanter sind. Nachdem sie die Texte gelesen haben, sammeln sie die Partizipien und versuchen sie zu kategorisieren. Dabei sollen sie berücksichtigen, welche Struktur mithilfe der Partizipien gebildet wird und ob es sich dabei um ein verbales oder adjektivisches Partizip handelt. In der folgenden Tabelle werden die Partizipien der Beispieltexthe zusammengefasst:

Partizip Perfekt	Gebrauch	Verbal oder adjektivisch
<i>vergangenen</i>	<i>attributives Partizip</i>	<i>adjektivisch</i>
<i>alarmiert</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>
<i>gemeldet</i>	<i>Plusquamperfekt</i>	<i>verbal</i>
<i>abgestellten</i>	<i>attributives Partizip</i>	<i>adjektivisch</i>
<i>geparkter</i>	<i>attributives Partizip</i>	<i>adjektivisch</i>
<i>beschädigt</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>
<i>verletzt</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>
<i>beordert</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>
<i>eingetroffen</i>	<i>Perfekt oder Plusquamperfekt</i>	<i>adjektivisch(?)</i>
<i>eruiert</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>
<i>entlaufen</i>	<i>Plusquamperfekt</i>	<i>verbal</i>
<i>übergeben</i>	<i>Passiv</i>	<i>verbal</i>

Tabelle 5: Partizipien in den Beispieltexthen.

Nach der Identifikation der Partizipien und damit die Lernenden den Gebrauch von adjektivischen Partizipien besser verstehen können, können sie gezielt im DWDS-Kernkorpus nach der Kookkurrenz der Partizipien mit dem Verb *sein* suchen und ihre Ergebnisse und Bemerkungen notieren. Im Suchfeld geben sie *sein && @[Partizip]* ein:

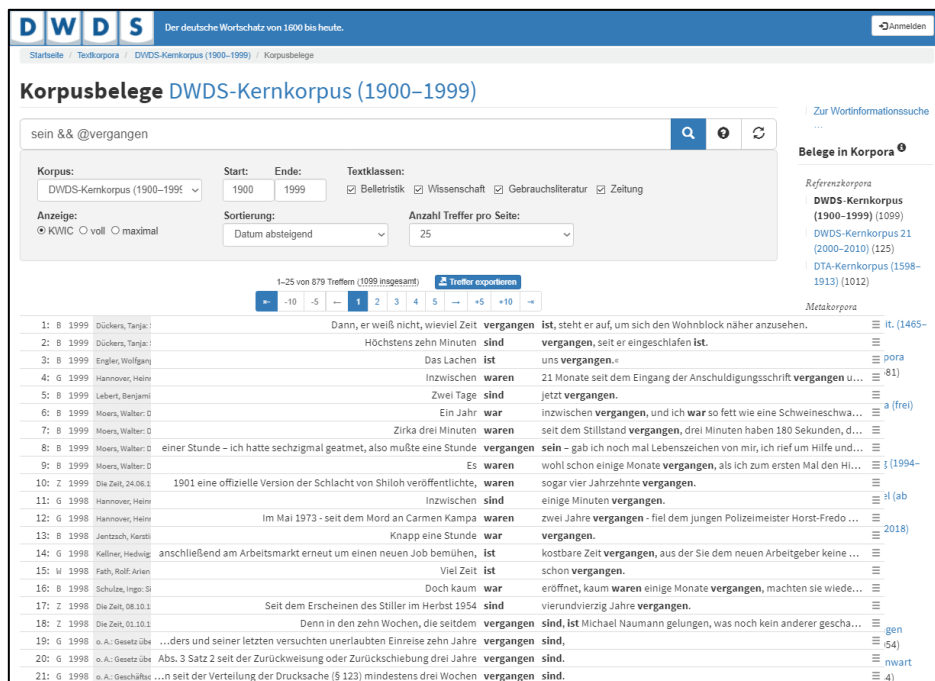


Abbildung 12: Korpustreffer für „sein && @vergangen“, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/t/?q=sein+%26%26+%40vergangen&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=kwic&sort=date_desc&limit=25>, abgerufen am 09.07.2021.

Bei der ersten Suche, nach dem Partizip *vergangen* (Abb.12), stellen die Lernenden fest, dass es sich in allen Beispielen um ein Perfekt oder ein Plusquamperfekt handelt. Wenn sie andererseits im Suchfeld *sein && @alarmiert* eingeben (Abb.13), bemerken sie, dass eine viel größere Vielfalt an Ergebnissen und Strukturen vorhanden ist.

Bei Betrachtung der einzelnen Treffer sind sowohl Passivformen, wie z.B. *alarmiert worden ist*, als auch adjektivische Partizipien, wie z.B. *ist/sind/waren alarmiert* zu finden. Wenn die Lernenden dann versuchen, die Sätze ins Griechische zu übersetzen oder griechische Äquivalente zu finden, stellen sie fest, dass die adjektivischen Formen des Partizips *alarmiert* eher mit dem griechischen Adjektiv *ανήσυχος* gleichzusetzen sind und nicht mit einem Partizip.

Abbildung 13: Korpustreffer für „sein && @alarmiert“, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/r/?q=sein+%26%26+%40alarmiert&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=kwic&sort=random&limit=25>, abgerufen am 09.07.2021.

Des Weiteren können die Lernenden Gebrauchsmuster entdecken und verstehen, wie häufig der jeweilige sprachliche Ausdruck verwendet wird. Nachdem die Lernenden alle Partizipien untersucht haben, erstellen sie eine Tabelle und versuchen die Partizipien zu kategorisieren:

Partizip	Perfekt mit <i>sein</i>	Vorgangspassiv	
		Perfekt	<i>sein</i> + Partizip
<i>vergangen</i>	✓	✗	✗
<i>alarmiert</i>	✗	✓	✓
<i>gemeldet</i>	✗	✓	✓
<i>abgestellt</i>	✗	✓	✓
<i>geparkt</i>	✗	✓	✓
<i>beschädigt</i>	✗	✓	✓
<i>verletzt</i>	✗	✓	✓

<i>beordert</i>	x	✓	✓
<i>eingetroffen</i>	✓	x	x
<i>eruiert</i>	x	✓	x
<i>entlaufen</i>	✓	x	x
<i>übergeben</i>	x	✓	✓

Tabelle 6: Kategorisierung der untersuchten Partizipien

Um den Lernenden den Unterschied zwischen den verschiedenen Partizipialformen deutlicher zu machen, werden bestimmte Treffer aus dem Korpus ausgezogen und dazu gezielte Fragen zu der Bedeutung und deren Fähigkeit ins Vorgangspassiv umgeformt zu werden gestellt. Die Lernenden versuchen die *sein* + *Partizip*-Formen durch Vorgangspassivformen zu ersetzen und notieren dabei ihre Ergebnisse und Feststellungen.

Diese Analyse hat für die Lernenden die Form eines Projekts, an dem sie allein, mit einem Partner oder auch in Gruppen arbeiten können und das über eine längere Zeit laufen kann. Die Lernenden haben auf diese Weise genug Zeit, sich Gedanken über die einzelnen Sätze und Formen zu machen, zusammenzuarbeiten und am Ende ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen zu präsentieren. Die Bewusstmachung von kleinen und größeren Unterschieden zwischen ähnlichen Sätzen trägt meines Erachtens zur Förderung und Stärkung des Sprachbewusstseins und zur korrekteren Rezeption und Produktion von bestimmten sprachlichen Strukturen.

- (60) a. *Schon eine Stunde nach dem Bekanntwerden des Verbrechens **war** schon die gesamte Polizei des Staates New-Jersey **alarmiert**.*⁹
b. *Schon eine Stunde nach dem Bekanntwerden des Verbrechens **wurde** *schon die gesamte Polizei des Staates New-Jersey **alarmiert***

Die Umformung des Satzes (60a) ins Passiv ist zwar möglich, da ein Agens impliziert wird: jemand hat die Polizei alarmiert. Wenn aber das Adverb *schon* erhalten bleibt, dann ist der Satz (60b) ungrammatisch und das Adverb mit dem Passiv nicht kompatibel, weil es auf einen Zustand hinweist. Das Partizip *alarmiert* kommt auch im folgenden Satz vor:

⁹ Berliner Tageblatt (Abend-Ausgabe), 02.03.1932. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

- (61) a. *Hanna hörte zu und setzte ein paarmal an, etwas zu sagen oder zu fragen, war zunehmend alarmiert.*¹⁰
 b. *Hanna [...] wurde *zunehmend alarmiert.*

In diesem Fall tritt sie zusammen mit dem Adverb *zunehmend* auf und die Umformung ins Passiv erzeugt wieder einen ungrammatischen Satz (61b). Außer der Inkompatibilität des Adverbs mit dem Partizip Passiv, wird auch dem Partizip im Passiv-Satz (61b) eine unterschiedliche Bedeutung zugewiesen: Im Beispiel (61a) hat *alarmiert* die Bedeutung von *ανήσυχος* im Griechischen, während im Beispiel (61b) es eher die Bedeutung des griechischen Passivs *κλήθηκε* hat.

- (62) a. *Der Besitzer, ein Berliner, der das im 18. Jahrhundert erbaute Haus vor einem halben Jahr gekauft und wieder instandgesetzt hatte, ist seitdem als vermißt gemeldet.*¹¹
 b. **Der Besitzer [...] wird seitdem als vermißt gemeldet.*
 c. *Der Besitzer [...] wurde *seitdem als vermißt gemeldet.*

Interessanter ist meines Erachtens die Umformung des Satzes (62a). Beim Versuch das Tempus zu behalten und ein Vorgangspassiv im Präsens zu formen, gelangt man zu dem Satz (62b), der weder die gleiche Bedeutung mit dem ursprünglichen Satz hat, noch mit dem Adverb *seitdem* kompatibel ist. Wenn ein Zeitwechsel (62c) stattfindet, dann beziehen sich die beiden Sätze (62a) und (62c) zwar auf dieselbe Situation, aber das Adverb ist mit dem Passiv immer noch nicht zu kombinieren.

- (63) a. *In Tutzing, wo sie **gemeldet ist**, ist sie niemand.*¹²
 b. *In Tutzing, *wo sie **gemeldet wird**, ist sie niemand*
 c. *In Tutzing, wo sie **gemeldet wurde**, ist sie niemand.*
 d. *In Tutzing, wo sie **sich gemeldet hat**, ist sie niemand.*

Ähnliches gilt für den Satz (63a): bleibt die Zeitform unverändert, wie im Satz (63b), dann ändert sich die Bedeutung. In diesem Fall sind aber die Lernenden mit einem weiteren Problem auseinandergesetzt, da die Bedeutung des Satzes (63a) ambig ist und er sich in zwei

¹⁰ Schlink, Bernhard: Der Vorleser, Zürich: Diogenes 1995, S. 124. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

¹¹ Hermann, Judith: Sommerhaus, später, Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. 2000 [1998], S. 156. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

¹² Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung?, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997 [1997], S. 128. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

unterschiedliche Sätze umformen lässt. Entweder ist das zugrundeliegende Verb das transitive Verb *melden*, das eine Umformung ins Passiv zulässt (63c), oder ist es das reflexive Verb *sich melden*, das die Umformung ins Passiv nicht erlaubt (63d).

- (64) a. *Wenn das Rad über längere Zeit **abgestellt ist**, sollte der Sattel abgedeckt werden.*¹³
b. *Wenn das Rad über längere Zeit **abgestellt wird**, [...]*

Im Satz (64a) erzeugt die Umformung im Passiv den grammatischen und verständlichen Satz (64b), der aber einen leichten Bedeutungsunterschied im Vergleich zu dem ursprünglichen Satz hat. Der erste Satz bezieht sich auf den Zustand, während im zweiten der Fokus eher auf die Handlung gerichtet wird.

- (65) a. *Umgekehrt verhielt es sich bei den Patienten, deren Fähigkeit zur Auswahl **beschädigt war**.*¹⁴
b. [...], **deren Fähigkeit zur Auswahl **beschädigt wurde**.*

Die Umformung des Satzes (65a) ins Vorgangspassiv scheint nicht möglich zu sein. Das Partizip *beschädigt* trägt die Bedeutung von *mangelhaft* oder *defekt* und bezieht sich auf einen Zustand, der nicht unbedingt ein vorheriges Ereignis impliziert, was für die richtige Interpretation des Satzes (65b) eine Voraussetzung darstellt. Im Satz (65b) wird impliziert, dass es jemanden oder etwas gibt, der/was die Fähigkeit zur Auswahl beschädigt hat. In diesem Sinne ist der Satz (65b) zwar grammatisch, aber er weist auf eine unterschiedliche Situation hin.

- (66) a. *Die Straßendecke **war** vom häufigen Steinschlag arg **beschädigt**, heruntergestürzte Felsbrocken hatten Teile der Randbegrenzung weggerissen.*¹⁵
b. *Die Straßendecke **wurde** vom häufigen Steinschlag arg **beschädigt**, [...]*

Schließlich sind die Sätze (66a) und (66b) äquivalent, da deren Bedeutungen sehr nahe zueinander liegen. Der Unterschied liegt darin, genauso wie beim Satzpaar (64), dass im ersten Satz der Zustand, während im zweiten Satz der Vorgang hervorgehoben wird.

¹³ Van der Plas, Rob: Das Fahrrad, Ravensburg: Maier 1989, S. 143. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

¹⁴ Schwanitz, Dietrich: Bildung, Frankfurt a. M.: Eichborn 1999, S. 425. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

¹⁵ Jentsch, Kerstin: Ankunft der Pandora, München: Heyne 1997 [1996], S. 7. Aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>>, abgerufen am 11.07.2021.

Als Abschlussphase des gesamten Projekts können die Lernenden selbst Ereignisse anhand von Bildergeschichten beschreiben, indem sie möglichst viele Partizipien verwenden. Dabei sollen sie berücksichtigen, was jedes Mal hervorgebracht werden muss: ein Zustand oder die Handlung. Dazu eignen sich meines Erachtens die Bildergeschichten *Vater und Sohn* von Ohser (2015) bzw. e. o. plauen. Als differenzierte Form der Aufgabe können den schwächeren Lernenden, die keine eigenen Texte schreiben wollen, vorgefertigte Sätze gegeben werden. Die Lernenden entscheiden dann selbst, welche Sätze die richtige Bedeutung für die Beschreibung der Geschichte haben. Im Folgenden wurde eine Geschichte als Beispiel ausgewählt:



Abbildung 14: Der verlorene Sohn, Ohser (2015)

Die Sätze, die zur Auswahl stehen, sind folgende. Die Lernenden sollen den Satz oder die Sätze wählen, die das Bild genauer beschreiben und in denen das Partizip die richtige Bedeutung trägt:

1. Der Sohn hat Fußball im Zimmer gespielt und plötzlich
 - a. war das Fenster zerbrochen.
 - b. wird das Fenster zerbrochen.
 - c. wurde das Fenster zerbrochen.
2. Der Vater will den Sohn bestrafen, aber
 - a. der Sohn wird verschwunden.
 - b. der Sohn wurde verschwunden.
 - c. der Sohn ist verschwunden.
3. Der Vater wartet auf ihn, aber nach einigen Stunden
 - a. ist er alarmiert.
 - b. wird er alarmiert.
 - c. ist er alarmiert worden.
4. Der Vater läuft laut rufend durch die Straßen.
 - a. Sein Mantel ist geöffnet.
 - b. Sein Mantel wird geöffnet.
 - c. Sein Mantel ist geöffnet worden.
5. Als er nach Hause zurückgekommen ist,
 - a. wird er immer noch verzweifelt.
 - b. war er immer noch verzweifelt.
 - c. ist er immer noch verzweifelt worden.
6. Genau in diesem Moment
 - a. ist der Ball durch die andere Fensterscheibe geflogen.
 - b. ist der Ball durch die andere Fensterscheibe geflogen worden.
 - c. wird der Ball durch die andere Fensterscheibe geflogen.
7. Der Vater
 - a. ist von dem Ball am Kopf getroffen.
 - b. wird von dem Ball am Kopf getroffen.
 - c. war von dem Ball am Kopf getroffen.
8. Trotzdem ist der Vater froh, dass
 - a. sein Sohn wiedergefunden ist.

- b. sein Sohn wiedergefunden wird.
- c. sein Sohn wiedergefunden worden ist.

Die Lernenden können sich auch Gedanken darüber machen, welche Unterschiede zwischen den Sätzen gibt und wie sich deren Bedeutung ändert, wenn sie eine unterschiedliche Alternative wählen. Die Ergebnisse können auch im Plenum diskutiert werden und mit ähnlichen Sätzen im Griechischen verglichen werden.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die adjektivischen Partizipien und deren Gebrauch im Deutschen und im Griechischen untersucht. In Anlehnung an Kratzers (2000) und Anagnostopoulous (2003) Untersuchungen wurde festgestellt, dass die beiden Strukturen zwar viele Gemeinsamkeiten, aber auch viele Unterschiede aufweisen.

In beiden Sprachen hängen die adjektivischen Partizipien mit telischen Verben und Resultativkonstruktionen zusammen. Beim prädikativen Gebrauch verfügen die Partizipien in beiden Sprachen sowohl über phrasale, als auch über lexikalische Eigenschaften, was anhand von Tests (Kratzer 2000: 392, Anagnostopoulou 2003: 10–11) festgestellt worden ist. Weiterhin sind in beiden Sprachen die zwei Subklassen von target-state- und resultant-state-Partizipien zu finden, wobei die ersten mit Daueradverbien, wie z.B. *immer noch*, und mit der temporalen *für*-Modifikation kompatibel sind, während die zweiten nicht.

Die Unterschiede zwischen adjektivischen Partizipien in beiden Sprachen hängen in den meisten Fällen mit den Ergänzungen zusammen, die Präpositionalphrasen, Sätze oder Adverbien umfassen. Griechische Partizipien lassen agentivische Präpositionalphrasen zu und behalten interessanterweise ihre passivische Bedeutung, denn die Existenz des Agens wird immer impliziert. Der Gebrauch von agentivischen Präpositionalphrasen ist bei Partizipien im Deutschen nicht möglich, oder nur begrenzt zugelassen, weil dabei kein Agens impliziert wird. Des Weiteren erlaubt das Nichtvorhandensein des Subjektsarguments im Deutschen keine Kontrolle des PRO-Subjekts in nachfolgenden Finalsätzen, was im Griechischen durchaus möglich ist.

Adjektivische Partizipien gehören in beiden Sprachen im alltäglichen Sprachgebrauch und sollten demzufolge Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Gleichzeitig sollen dabei die Beschränkungen und die Verwendungsmöglichkeiten der Partizipien vermittelt werden. Deswegen wurden fünf Grammatikbücher für fortgeschrittene DaF-Lernende untersucht, die die adjektivischen Partizipien thematisieren: *Grammatik Aktiv B2-C1* (Jin/Voß 2017), *Die Gelbe aktuell* (Dreyer/Schmitt 2009), *Γερμανική Γραμματική και Συντακτικό* (Koukidis 2015), *Grundstufen Grammatik* (Reimann 2000) und *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 2009). In den meisten davon werden Regeln formuliert, die zu Übergeneralisierungen oder Unklarheiten führen oder existieren überhaupt keine Regel,

sondern nur Beispiele, die den attributiven Gebrauch von Partizipien darstellen aber nicht erklären.

Wegen der vielen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen, stellt meines Erachtens die Vermittlung der deutschen adjektivischen Partizipien für griechische Lernende eine große Herausforderung dar. In vielen Fällen lassen sich entweder keine konkreten Regeln oder komplexe Regeln formulieren, die die Beschränkungen deren Gebrauch beschreiben. Neben der Form, die fortgeschrittenen Lernenden schon bekannt ist, ist die Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten der adjektivischen Partizipien von großer Wichtigkeit. Wie Fabricius-Hansen (2004) feststellt, besteht die Mehrheit der verfügbaren Übungen aus pattern-drills, die zwar die Automatisierung der Strukturen ermöglichen, aber immer außer Kontext bleiben, da sie nicht in kommunikativen Situationen eingebettet sind.

Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Arbeit ein didaktischer Vorschlag entwickelt, der sich nicht einfach auf die Reproduktion von Mustern bezieht, sondern die Rezeption, Produktion und Gegenüberstellung der adjektivischen Partizipien im Deutschen und im Griechischen fördert. Von dem Ansatz der Aufgabenorientierung und dem korpusbasierten Grammatikunterricht ausgehend wurden Aufgaben vorgeschlagen, die das entdeckende, forschende und autonome Lernen ins Zentrum stellen. Allerdings bedeutet die Autonomie nicht, dass die Lernenden ungesteuert Lernen. Ein hoher Anteil an Vorbereitung, Instruktion, geeigneten Beispielen und Material sind seitens der Lehrenden notwendig.

Als geeignete Textsorte wurden die Polizeimeldungen gewählt, weil sie eine hohe Anzahl an Partizipien enthalten, die zur Verdichtung der Information dienen. Die Lernenden sollen die Partizipien erkennen, verstehen und mit griechischen Äquivalenten vergleichen. Dabei können sie selbst Tests führen, die den Unterschied zwischen verbalen und adjektivischen Formen aufzeigen. Mithilfe des *DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts* haben sie die Möglichkeit, selbst die Verwendungsmöglichkeiten der einzelnen Partizipien zu entdecken und sie können versuchen, die Bedeutungsunterschiede zu verstehen. Anschließend dazu sollen die Lernenden ihre eigenen Texte anhand von Bildergeschichten produzieren, indem sie möglichst viele adjektivische Partizipien benutzen, sodass sie deren Gebrauch aktiv umsetzen.

Wünschenswert wäre noch die Umsetzung des didaktischen Vorschlags in die Praxis, sodass die Grenzen und die Potenziale der aufgaben- und korpusorientierten Vermittlung der adjektivischen Partizipien untersucht werden können.

Literaturverzeichnis

- Alexiadou, Artemis/Anagnostopoulou, Elena/Schäfer, Florian (2015): External arguments in transitivity alternations - a layering approach. Oxford: Oxford University Press.
- Anagnostopoulou, Elena (2003): "Participles and voice". In: Alexiadou, Artemis/Rathert, Monika/Stechow, Arnim von (Hrsg.): Perfect Explorations. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1–36.
- Bernardini, Silvia (2004): "Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments". In: Sinclair, John (Hrsg.): How to Use Corpora in Language Teaching. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15–36.
- Bimmel, Peter (2010): "Lern(er)strategien und Lerntechniken". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter, 842–850.
- Bussmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. akt. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Chrissou, Marios (2011): Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren. In: Kompetenzzentrum ProDaZ (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern), Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf (28.06.2021).
- Davies, Mark (2004): "Student use of large, annotated corpora to analyze syntactic variation". In: Aston, Guy/Bernardini, Silvia/Stewart, Dominic (Hrsg.): Corpora and Language Learners. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 259–269.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2009): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. 1. Aufl., Neuberarbeitung. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Eisenberg, Peter (2013a): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 4., akt. und überarb. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter (2013b): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 4., akt. und überarb. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ellis, Rod (2003): Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, Rod (2009): "The Methodology of Task-Based Teaching". In: Robertson, Paul/Nunn, Roger (Hrsg.): *The Asian EFL Journal Special Edition*: Time Taylor Press, 6–23.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2004): "Partizipialattribute und Relativsätze". In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: FaDaF, 402–425.
- Filip, Hana (2021): "Lexical Aspect (Aktionsart)". In: Gutzmann, Daniel et al. (Hrsg.): *The Wiley Blackwell Companion to Semantics*: Wiley, 1–61.
- Flowerdew, Lynne (2015): "Data-driven Learning and Language Learning Theories. Whither the twain shall meet". In: Leńko-Szymańska, Agnieszka/Boulton, Alex (Hrsg.): *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15–36.
- Geyken, Alexander (2007): "The DWDS Corpus: A reference corpus for the German language of the 20th century". In: Fellbaum, Christiane (Hrsg.): *Collocations and Idioms: Linguistic, lexicographic, and computational aspects*. London: Continuum Press, 23–42.
- Glück, Helmut/Thümmel, Wolf (2016): "Aktionsart". In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler Verlag, 22–23.
- Haider, Hubert (2010): "Mehr (Psycho-)Linguistik in die Ausbildung von Sprachenlehrer(innen) ! - eine Bring- und Holschuld". In: Newby, David/Rückl, Michaela/Hinger, Barbara (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, 163–188.
- Haider, Hubert (2015): "Errors aren't failures: on the need of "informed" error analysis for efficient language instruction". In: Gartmeier, Martin et al. (Hrsg.): *Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster, New York: Waxmann Verlag, 189–202.
- Hallman, Peter (2021): "On Passive and Perfect Participles". In: Grohmann, Kleanthes K./Matsuya, Akemi/Remberger, Eva-Maria (Hrsg.): *Passives Cross-Linguistically. Theoretical and Experimental Approaches*. Amsterdam: Brill, 64–97.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2000): *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt.

- Holton, David/Mackridge, Peter/Philippaki-Warbuton, Irene (2012): Greek. A comprehensive grammar. 2. überarb. Aufl. London: Routledge (=Routledge comprehensive grammars).
- Jin, Friederike/Voß, Ute (2017): Grammatik Aktiv B2-C1. Verstehen, Üben, Sprechen. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Koukidis, Spyros (2015): Γερμανική Γραμματική & Σύντακτικό. A1-C2. Athen: Praxis Spezialverlag DaF.
- Kratzer, Angelika (2000): "Building Statives". In: Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 1/26, 385–399.
- Kratzer, Angelika (2005): "Building resultatives". In: Maienborn, Claudia/Wöllstein, Angelika (Hrsg.): Event Arguments: Foundations and Applications: De Gruyter, 177–212.
- Lascaratou, Chryssoula (1991): "How "adjectival" are adjectival passive participles in Modern Greek and English?". In: Glossologia 7-8, 87–97.
- Lechner, Winfried (2011): "Linguistische Theorie im Unterricht". In: Alexandris, Christina et al. (Hrsg.): Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik. Athen: Nationale und Kapodistrische Universität Athen, 107–121.
- Lenerz, Jürgen (2004): Zum Nutzen der kontrastiven Linguistik in memoriam Wolf Dietrich Bald. Universität zu Köln.
- Mackridge, Peter (1985): The Modern Greek Language. A Descriptive Analysis of Standard Modern Greek. Oxford: Oxford University Press.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): "Interlanguage". In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler, 126–127.
- Nedjalkov, Vladimir P. (1988): "Resultative, Passive, and Perfect in German". In: Nedjalkov, Vladimir P. (Hrsg.): Typology of Resultative Constructions. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 411–432.
- Nedjalkov, Vladimir P./Jaxontov, Sergej Je. (1988): "The Typology of Resultative Constructions". In: Nedjalkov, Vladimir P. (Hrsg.): Typology of Resultative Constructions. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3–62.
- Ohser, Kurt Erich (2015): Vater und Sohn. 150 Bildgeschichten. Veröffentlicht unter dem Pseudonym *e. o. plauen*. Stuttgart: Reclam.

- Parsons, Terence (1990): *Events in the Semantics of English. A Study in Subatomic Semantics*. Cambridge, Mass., London: MIT Press.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): "Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten". In: *Fremdsprache Deutsch* 24/2001, 13–18.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2010): "Aufgabenorientierung". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1166–1171.
- Rapp, Irene (1996): "Zustand? Passiv? — Überlegungen zum sogenannten „Zustandspassiv“". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 2/15.
- Rapp, Irene (1997): *Partizipien und semantische Struktur. Zu passivischen Konstruktionen mit dem 3. Status*. Tübingen: Stauffenburg Verlag (=Studien zur deutschen Grammatik Bd. 54).
- Reimann, Monika (2000): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. 3. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Rug, Wolfgang/Tomaszewski, Andreas (2009): *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Thonhauser, Ingo (2010): "Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen". In: *Babylonia* 3/2010, 8–16.
- Triantafyllidis, Manolis (2019): *Νεοελληνική Γραμματική. Αναπροσαρμογή της της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*. Neuaufgabe der Originalausgabe von 1941 mit Korrekturen. Thessaloniki: Institut für neugriechische Studien, Manolis-Triantafyllidis-Stiftung.
- Tzartanos, Achilleas A. (1946): *Νεοελληνική Σύνταξις της Κοινής Δημοτικής*. Τόμος Α. Athen: Organismos Ekdoseos Scholikon Vivlion.
- Vendler, Zeno (1957): "Verbs and time". In: *The Philosophical Review* 66, 143–160.
- Viebrock, Britta (2010): "Wissen". In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 328–329.

White, Lydia (2018): "What is easy and what is hard. Lessons from linguistic theory and SLA research". In: Cho, Jacee et al. (Hrsg.): Meaning and Structure in Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 263–282.

Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 3. Berlin, New York: De Gruyter.

Internetquellen

DWDS (o. J.): DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart.
<https://www.dwds.de> (06.07.2021).

Landespolizeidirektion (o. J.): Presseaussendungen LPD Wien. Rettung eines Hundes, 30.06.2021.
<https://www.polizei.gv.at/wien/presse/aussendungen/presse.aspx?prid=70593357626C47543339343D&pro=1> (03.07.2021).

Polizeimeldungen Berlin (o. J.): Polizeimeldung vom 03.07.2021. Zwei Pkw durch Brand beschädigt.
<https://www.berlin.de/polizei/polizeimeldungen/2021/pressemitteilung.1102788.php> (03.07.2021).