

Harald Pors & Ole Lauridsen**

Überlegungen zu einem didaktisch-grammatischen Unterrichtsmaterial für fortgeschrittene Deutschlerner

Seit einigen Jahren beschäftigt sich eine Arbeitsgruppe in Århus¹ mit der Erstellung eines didaktisch-grammatischen Arbeitsmaterials für dänische Deutschlerner auf der postgymnasialen Stufe. Ausgangspunkt unserer Arbeit war die Auffassung, daß es für diese Lernergruppe an geeigneten Arbeitsmaterialien fehlt, die der sprachlichen Bewußtmachung und der systematischen, praxisbezogenen Einübung solcher grammatischen Phänomene dienen, die eben dieser Lernergruppe in ihrer deutschen Sprachproduktion Schwierigkeiten bereiten.

Bei der Arbeit haben wir auf Materialien zurückgreifen können, die an der Universität Aarhus entwickelt und im germanistischen Grundstudium verwendet worden sind. Außerdem haben wir Erfahrungen ausnutzen können, die wir im Zusammenhang mit der Publikation eines didaktisch-grammatischen Übungsmaterials für das dänische Gymnasium² gemacht haben.

Im vorliegenden Beitrag³ wollen wir nach einigen prinzipiellen Überlegungen zum Stellenwert der Grammatik im fortgeschrittenen

¹ Die Arbeitsgruppe besteht aus Ole Lauridsen, Bendt Falkegaard Pedersen und Harald Pors, Århus, sowie Flemming Talbo Stubkjær, Odense.

² Ole Lauridsen, Bendt Falkegaard Pedersen, Harald Pors: *In der Praxis. Arbejdsbog til skriftlig og mundtlig tysk*. København 1992. Zu den Prinzipien, die diesem Material zugrundeliegen, siehe Harald Pors: "Om grammatik og tyskundervisning." In: *SPRÅU. Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter fra Aarhus Universitet 1*, 1994, s. 140-156.

³ Der Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung eines auf dem IV. Nordischen Germanistentreffen, Sandbjerg 5.-8. Juni 1996 gehaltenen Vortrags.

* *Harald Pors*
Aarhus Universitet
Institut for germansk filologi
Ndr. Ringgade
DK-8000 Aarhus C

* *Ole Lauridsen*
Handelshøjskolen i Aarhus
Tysk Institut
Fuglesangs allé 4
DK-8210 Aarhus V

Fremdspracheunterricht die Gestaltung unserer Arbeitsmaterialien skizzieren und an einigen ausgewählten Beispielen verdeutlichen.

Wieviel Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?

Vor drei Jahren erschien im Münchener iudicium-Verlag ein Sammelband mit dem Titel *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*⁴ Es handelt sich um Vorträge, die 1992 auf einer Tagung in Dublin gehalten wurden, bei der es um die Rolle der Grammatik im gymnasialen und vor allem im universitären Deutschunterricht in Großbritannien und Irland ging.

Artikel mit ähnlichen Titeln tauchen seit einigen Jahren in der Forschungsliteratur der Sprachlehrforschung immer häufiger auf und sind als ein Ausdruck dafür zu sehen, daß die explizite Beschäftigung mit der Grammatik einer zu erlernenden Fremdsprache nach der starken Dominanz des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht der 80er Jahre heute - unter anderem in Anlehnung an die Kognitive Linguistik - neben anderen Ansätzen wieder stärker ins Blickfeld gerückt ist.

Selbstredend läßt sich die Frage "Wieviel Grammatik braucht der Mensch - oder der Fremdsprachenlerner" in dieser generellen Form nicht beantworten, auch nicht, wenn ergänzend hinzugefügt wird, daß die Funktion dieser Grammatik diejenige sein soll, die konkrete, praktische Fremdsprachenbeherrschung des Lernalters möglichst effektiv zu verbessern. Die Frage bedarf einer Reihe weiterer Differenzierungen nach Lernertyp, nach den sprachlichen und außersprachlichen Voraussetzungen des Lernalters, nach der Kombination von Ausgangs- und Zielsprache, dem Unterrichtsziel, den Rahmenbedingungen usw.

In seinem Beitrag im erwähnten Sammelband beschreibt Harald Weydt⁵ eine Reihe von Faktoren, die seiner Auffassung nach für den Grammatikanteil am Lernaufwand beim Fremdspracherwerb bestimmend sein könnten. Die wichtigsten betreffen den Lernertyp, die Unterrichtsstufe und die Kombination von Ausgangs- und Zielsprache.

⁴ Theo Harden, Cliona Marsh (Hg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München 1993.

⁵ Harald Weydt: "Was soll der Lerner von der Grammatik wissen?" In: Harden/Marsh (1993), S. 119-137.

Weydt nimmt an, daß Fremdsprachenlerner mit einem kognitiv-analytischen Persönlichkeitsprofil einen wesentlich höheren Grammatikanteil am Fremdsprachenunterricht brauchen als Lerner, die eher imitativ und holistisch eingestellt sind. - Er hebt ferner hervor, daß der Grammatikanteil von der Lernphase abhängen sollte. In der relativ kurzen Initialphase sollte der Grammatikanteil gering sein, in der Hauptlernphase sollte er steil ansteigen, um in der Perfektionierungsphase wieder zu sinken. - Schließlich spielen nach Weydt die Struktur der Zielsprache und das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache eine wesentliche Rolle. Zielsprachen mit einer elaborierten morphologischen Struktur erfordern einen höheren Grammatikanteil am Unterricht, ebenso wie eine Kombination von Ausgangs- und Zielsprache mit großer Systemdistanz.

Weydts Annahmen entsprechen vermutlich dem, was man im allgemeinen auf Grund seines Common sense und seiner eigenen Erfahrungen aus konkreten Unterrichtssituationen erwarten würde. Solche Annahmen lassen sich jedoch nur schwer durch empirische Untersuchungen untermauern, was z.B. auch die sehr unsicheren Ergebnisse vieler vergleichender Untersuchungen zur Effektivität unterschiedlicher Unterrichtsmethoden zeigen. Der Erfolg im Fremdsprachenerwerb ist bedingt durch eine große Anzahl linguistischer, psychologischer und sozialer Faktoren, die in einer Unzahl von Konstellationen vorliegen können, so daß es kaum möglich ist, in einer empirischen Untersuchung alle Variablen konstant zu halten außer derjenigen, deren Effekt man untersuchen möchte, z.B. eben den Effekt des Grammatikunterrichts. Diese Schwierigkeit, die in der Natur der Sache liegt, ist wahrscheinlich auch der Grund, weshalb in der Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts diametral verschiedene Unterrichtsprinzipien unmittelbar aufeinanderfolgen oder nebeneinander propagiert werden.

Letzten Endes bleibt es wahrscheinlich weitgehend eine Sache der persönlichen Überzeugung und der praktischen Erfahrung aus konkreten Unterrichtszusammenhängen, ob man der einen oder anderen Unterrichtsaktivität die größere Bedeutung für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb beimißt. Somit läßt sich auch die Frage, wieviel Grammatik der Fremdsprachenlerner braucht, vermutlich nur auf Grund praktischer Erfahrungen aus spezifischen konkreten Unterrichtszusam-

menhängen mit der für diese Unterrichtszusammenhänge spezifischen Faktorenkomplexion beantworten.

Folgt man jedoch Weydts Vorstellungen vom Grammatikanteil am Lernprozeß, handelt es sich bei der Lernergruppe, für die unsere Arbeitsmaterialien gedacht sind, typisch um Lerner, denen eine stärkere Betonung der grammatischen Seite des Sprachfertigungsunterrichts besonders nutzen würde.

- Es sind Abiturienten, die ein Hochschulstudium gewählt haben und bei denen man somit vermuten darf, daß es sich - verglichen mit anderen Lernergruppen - um einen eher kognitiv-analytischen Typ von Sprachlernern handelt.
- Es sind Lerner, die im Normalfall mindestens fünf bis sechs Jahre in Deutsch unterrichtet worden sind und nach dem Abitur oft ein halbes oder ein ganzes Jahr in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, bevor sie zu studieren anfangen. Sie befinden sich somit, was ihre Sprachfertigkeit betrifft, - jedenfalls prinzipiell - auf einer ziemlich fortgeschrittenen Stufe. - Es sind aber auch Lerner, deren gymnasialer Deutschunterricht oft die kommunikativen Fertigkeiten und die Diskussion von Texten stärker betont hat als die grammatische Korrektheit in der Fremdsprachenproduktion und die deshalb einen grammatischen Nachholbedarf aus ihrer Hauptlernphase mitbringen.
- Es sind Lerner, deren Ausgangs- und Zielsprache zwar genetisch eng verwandt sind und im Lexikon große Ähnlichkeiten aufweisen, die sich aber in ihrer morphologischen und syntaktischen Struktur in wesentlichen Punkten, die für den Fremdspracherwerb von Bedeutung sind, recht stark voneinander unterscheiden.

Aber auch unsere eigenen Erfahrungen besagen, daß eine stärkere Betonung der Grammatik im Sprachfertigungsunterricht für unsere Lerner eine Notwendigkeit ist, wenn das sprachliche Korrektheitsniveau, das man von germanistischen Hochschulkandidaten verlangen muß, im Laufe der relativ kurzen Studienzeit erreicht werden soll. Dies ist heute wichtiger als vor 10-15 Jahren, wo nicht zuletzt der jetzt amputierte Lateinunterricht die Gymnasiasten mit einer allgemeinen grammatischen Basis versah und wo die Beschäftigung mit der Grammatik - allerdings oft in einem nicht besonders anspruchsvollen Rahmen - ein natürliches Element des Fremdsprachenunterrichts war.

Welche Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?

Eine Rolle spielt jedoch nicht nur die Quantität des Grammatikanteils am Fremdsprachenunterricht. Mindestens ebenso wichtig scheint die Frage zu sein, *welche* Grammatik der Fremdsprachenlerner braucht.

Es ist in diesem Zusammenhang interessant zu bemerken, daß im Zuge der stärkeren Betonung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht auch die Diskussion um die Didaktische Grammatik und ihre besonderen Kennzeichen verglichen mit der “Wissenschaftlichen” oder Linguistischen Grammatik nach einer etwa zehnjährigen Pause in der Forschungsliteratur wieder aktuell ist.

Hier kann auf diese Diskussion nur stichwortartig eingegangen werden. Wir beschränken uns auf einige Punkte, die oft angeführt werden, um die Didaktische und die Linguistische Grammatik voneinander abzugrenzen:

- Erstens: Während eine Linguistische Grammatik in ihrem Beschreibungsapparat und in ihrer Beschreibungsmethode einheitlich sein sollte, ist die Didaktische Grammatik methodisch oft eklektisch und sollte es auch sein, wenn unterschiedliche grammatische Bereiche sich mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Ansätze am einfachsten und einleuchtendsten und somit auch am didaktischsten beschreiben lassen.

Beispielsweise läßt sich vermutlich die Verbdiathese am einfachsten mit Hilfe von Transformationen erklären, der Kasusgebrauch bei den verbabhängigen Satzgliedern dagegen mit Hilfe von Satzbauplänen oder mit Hilfe eines Dependenzmodells, die Wortstellung durch eine Mischung von strukturalistisch orientierten Feldschemata und funktional orientierten Gesichtspunkten usw. Dies führt nicht notwendigerweise zu einer Atomisierung der Sprachbeschreibung, sondern kann sogar dazu beitragen, den Studenten die Augen für die linguistische Mannigfaltigkeit zu öffnen.

- Zweitens: Während die Linguistische Grammatik Vollständigkeit in der Beschreibung anstreben sollte, ist es ein Kennzeichen der Didaktischen Grammatik, daß sie selektiv ist. Sie soll sich vor allem auf die Bereiche der Grammatik und auf solche grammatischen Phänomene konzentrieren, die den Fremdsprachenlernern in der praktischen Fremdsprachenbeherrschung Schwierigkeiten bereiten und in

ihrer fremdsprachlichen Produktion mit einer gewissen Frequenz auftreten.

- Drittens: Während die Linguistische Grammatik bestrebt sein sollte, ein Regelwerk zu erstellen, das alle Regularitäten des grammatischen Systems einer Sprache erfaßt und alle in der Sprache vorkommenden Phänomene beschreiben und erklären kann, soll die Didaktische Grammatik bemüht sein, handliche, produktionsorientierte Regeln zu formulieren, auch wenn dies eine Simplifizierung des Regelwerks bedeutet. Für die linguistische Entwicklung der Studenten ist eine solche Simplifizierungsverfahren ganz wichtig, denn durch eine bewußte Handhabung davon werden ihnen die Grenzen bzw. Schwächen des theoretischen Regelwerks beim praktischen Sprachgebrauch deutlich gemacht.
- Viertens: Während die Linguistische Grammatik in der Regel intern systembeschreibend ist, muß die Didaktische Grammatik unserer Meinung nach weitgehend explizit und implizit kontrastiv angelegt sein.

Die Bedeutung der kontrastiven sprachlichen Situation, in der sich ein Fremdsprachenlerner befindet, ist in der Forschungsliteratur bekanntlich sehr umstritten. Die Meinungen reichen von der Auffassung, daß der kontrastive Aspekt der dominierende Faktor beim Fremdsprachenerwerb ist, bis hin zu der Auffassung, daß die Ausgangssprache keine Rolle spielt, sondern daß der Fremdsprachenerwerb von universellen psycholinguistischen Mechanismen gesteuert wird und daß die Reihenfolge und die Stufen in der Aneignung der morphologischen und syntaktischen Strukturen einer gegebenen Fremdsprache bei allen Lernern dieselben sind, ungeachtet ihrer Ausgangssprache.

Wir sind, wie angedeutet, der Auffassung, daß die Übertragung von sprachlichen Strukturen aus der Muttersprache in die fremdsprachliche Produktion, also der interlinguale Transfer, ein sehr starker und sehr persistenter psycholinguistischer Mechanismus ist, der im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden muß.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß eine Didaktische Grammatik im Gegensatz zur Linguistischen Grammatik methodisch eklektisch, stofflich selektiv, simplifizierend in der Regelbeschreibung und explizit und implizit kontrastiv angelegt sein muß.

Unsere grammatischen Materialien

Mit unserem didaktisch-grammatischen Übungsmaterial beabsichtigen wir, die Lücke zu schließen zwischen dem theoretisch-linguistisch orientierten Grammatikunterricht, den dänische Deutschstudierende normalerweise in ihrem Grund- und/oder Hauptstudium erhalten, und den zwar didaktisch orientierten, aber in der Regel weniger systematischen und weniger strukturierten grammatischen Erklärungen, die sie im praktischen Sprachfertigungs- und Übersetzungsunterricht bekommen.

Nun gibt es natürlich andere deutsche Übungsgrammatiken für fortgeschrittene Deutschlerner auf dem Markt wie z.B. Günter Schades *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften* (Berlin 11977), Gerhard Helbig und Joachim Buschas *Deutsche Übungsgrammatik* (Leipzig 1987) und Karin Halls und Barbara Schneiders *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene* (Ismaning 1995). Für diese Werke gilt jedoch, daß sie auf die Ausgangssprache der Lerner normalerweise keine Rücksicht nehmen (können), da ihre Zielgruppe DaF-Lerner mit unterschiedlicher Muttersprache sind. Dies kann u.a. in bezug auf die Selektion der behandelten Problemfelder als weniger zweckmäßig erscheinen, indem einige Probleme zu extensiv, andere - für bestimmte Zielgruppen relevante - Probleme gar nicht behandelt werden. Wenn diese Übungsgrammatiken implizit kontrastiv verfahren, was mitunter der Fall ist, werden in der Regel nicht die besonderen Probleme dänischer Deutschlerner berücksichtigt. So darf man vermuten, daß die Übungsgrammatik von Helbig und Buscha bei ihrer sehr ausführlichen und für dänische Lerner viel zu umfangreichen Behandlung des Artikelgebrauchs im Deutschen vor allem slawische Benutzer im Auge gehabt hat.

Unser Material ist dagegen weitgehend explizit und implizit kontrastiv angelegt, weil wir, wie erwähnt, die kontrastive Situation des Fremdsprachenlernalers für einen wesentlichen Faktor im Erwerbsprozeß halten. Das bedeutet, daß wir eine präzisere und zweckmäßigere Stoffselektion vornehmen können und daß wir bei der Erklärung zilsprachlicher Strukturen den Vergleich mit der Ausgangssprache heranziehen können, was oft eine gute didaktische Hilfe leistet.

Das **primäre** Ziel unseres Materials ist die grammatische Bewußtmachung ('consciousness raising' und 'language awareness') in den

Fällen, wo unsere Studenten in ihrer fremdsprachlichen schriftlichen und mündlichen Produktion grammatische Probleme haben. Außerdem wollen wir sie mit einem sprachlichen Primärmaterial versehen, an dem sie die Beherrschung dieser Phänomene in der Praxis üben und automatisieren können. - Die primäre Funktion des Materials ist also Bewußtmachung und Automatisierung.

Dabei leiten wir die Behandlung eines grammatischen Problems in der Regel mit einem Hinweis auf die im Unterricht benutzten Grammatiken und Handbücher ein, evt. auch mit einer quasitheoretischen Frage, durch die das Problemfeld eingegrenzt und dem Benutzer bewußtgemacht wird. Darauf folgen dann Übungen verschiedener Art, die die Beherrschung des Problems festigen sollen, vgl. hierzu Beispiel 1 **Das dänische Passiv vom Typ 'han blev lovet pengene'** im Anhang. Das Material bringt in den meisten Fällen selbst keine grammatischen Regeln, sondern stützt sich auf die Regelformulierungen in den Handbüchern.

Sekundär bringen wir aber auch Übungen, in denen an einem sprachlichen Belegmaterial grammatische Beobachtungen gemacht und auf Grund der Beobachtungen grammatische Regeln formuliert werden sollen, also Übungen, die zu einer induktiven Arbeitsweise anregen. Diese Übungen sind mitunter damit verbunden, daß die Regularitäten, die sich am sprachlichen Primärmaterial feststellen lassen, mit den Regelformulierungen in unterschiedlichen grammatischen Darstellungen verglichen werden sollen. - Die sekundäre Funktion des Materials ist somit, die Lerner dazu anzuregen, kritische Benutzer von grammatischen Handbüchern und Nachschlagewerken und darüberhinaus auch in sprachlicher Hinsicht kritisch und aufmerksam beobachtende Leser von deutschen Texten zu werden. Vgl. hierzu Beispiel 2 **Pluralendung -ø oder -n?** im Anhang.

Das Material ist selektiv. Es behandelt in einer grammatisch-systematischen Reihenfolge ausgewählte grammatische Probleme, die uns für die Sprachpraxis relevant erscheinen. Es liegen leider fast keine brauchbaren Fehleranalysen vor, die wir als Grundlage für unsere Selektion hätten benutzen können, aber wir meinen, daß wir durch unsere Unterrichtserfahrung einen recht deutlichen Eindruck davon haben, welche Probleme für unsere Zielgruppe relevant sind.

Wie nehmen eine sehr bewußte stoffliche Selektion vor, die auf den sprachlichen Anforderungen beim Abitur aufbauen. Zwei Beispiele:

Im Zusammenhang mit der starken und schwachen Adjektivflexion behandeln wir die Flexionsparadigmen und die Grundregeln für die Wahl von starker oder schwacher Form nur kurz, weil wir hier bei den Benutzern ein Vorwissen aus dem gymnasialen Unterricht voraussetzen dürfen. Dafür behandeln wir z.B. etwas ausführlicher Fälle, wo unsere Lerner oft im Zweifel sind, ob ein links von einem Adjektiv stehendes Wort als Bestimmungswort aufgefaßt werden soll oder nicht.

Themen wie Genus und Pluralbildung der Substantive, die auf der gymnasialen Stufe entweder gar nicht oder durch reines Auswendiglernen eingeübt werden, widmen wir einige Aufmerksamkeit. Teils eignen sich diese Themen für eine induktive Textarbeit, teils lassen sich für manche Fälle, in denen dänische Lerner häufig im Zweifel sind, tatsächlich praktische Regeln aufstellen, die die Grammatiken nicht aufführen, so z.B. zur Pluralbildung von Substantiven auf *-el* und *-er*. Auch durch den Vergleich von bestimmten Typen von Substantiven im Deutschen und Dänischen lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede bewußtmachen und zur Vermeidung von Fehlern ausnutzen, vgl. hierzu Beispiel 3 **Der 'Alternative'-Typ** im Anhang.

Das Material ist nicht auf Selbststudium angelegt, sondern für eine Unterrichtssituation gedacht. Zwar gibt es mechanischere Übungen, mit denen die Benutzer auf eigene Faust arbeiten können, aber viele Übungen legen eine Behandlung und Diskussion in einem Kontaktunterricht nahe. Wir überlegen, das Material mit einem Schlüssel mit Lösungsvorschlägen zu versehen für die mechanischeren Aufgaben.

Wir sind bemüht, die Übungsformen zu variieren bzw. neu zu konzipieren und sie den jeweiligen grammatischen Problemen anzupassen. Wo es zweckmäßig erscheint, benutzen wir sprachliches Primärmaterial aus den einigermaßen umfangreichen elektronischen dänischen und deutschen Textkorpora, über die wir in Aarhus verfügen.

Bis jetzt liegen größere Abschnitte zur Morphologie, zum Kasusgebrauch, zum Konjunktiv und zur Wortstellung in einer vorläufigen - wenn auch hoffentlich nicht allzu vorläufigen - Form vor. Diese Materialien werden zur Zeit an Hochschulen in Aarhus und Aalborg verwendet. Die Erfahrungen damit wollen wir für die endgültige Redaktion nutzbar machen.

Anhang: Beispiele aus unserem Material (verkürzt)**Beispiel 1****1.1.2 Das dänische Passiv vom Typ ‘han blev lovet pengene’**

Lies Rossen 94.2.

Beschreibe die Passivtransformation in a) und b):

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| man lovede ham pengene | —> a) pengene blev lovet ham |
| | —> b) han blev lovet pengene |

Welche der beiden Passivtransformationen kann man auf Deutsch verwenden?

Finde und beschreibe die Passivkonstruktionen vom Typ ‘han blev lovet pengene’ in folgenden Beispielen:

1. De er blevet frataget deres statsborgerskab.
2. De bosniske muslimer er tiltænkt 20% af landet.
3. Med gårdsdagens landsretsdom er staten blevet tilføjet endnu et nederlag i forbindelse med det omstridte arbejdsmarkedsbidrag, ambi'en.

[...]

Übersetze:

7. Han er blevet tildelt et stipendium.
8. Selv om hun havde købt billet, blev hun nægtet adgang.
9. Vi er blevet lovet, at pakken kommer i morgen.

[...]

In welchem Kasus steht das kursivierte Satzglied? Ersetze es durch ein persönliches Pronomen:

[...]

19. *Joseph Roth* wurde vom Polizeidirektor empfohlen, das Land sofort zu verlassen.
20. *Joseph Roth* wurde vom Polizeidirektor aufgefordert, das Land sofort zu verlassen.

[...]

22. Weil sie nur 17 Jahre alt war, wurde *Maria* die Teilnahme verweigert.
23. Nach dem Abendessen wurde *Maria* gebeten, den Tisch abzuräumen.

Beispiel 2

1.2 Pluralendung -ø oder -n?

Welches Genus haben folgende Substantive auf '-el', und wie heißen sie im Plural?

Ampel	Muskel	Tafel	Mangel
Bibel	Nadel	Trommel	Partikel
Fabel	Nagel	Vokabel	
Formel	Nudel	Wurzel	
[...]	[...]	[...]	

Welche Regel kann man für die Pluralbildung der Substantive auf '-el' aufstellen?

Ausnahmen:

Wie heißt 'der Pantoffel' im Plural?

Vergleiche *PJI*, S. 88 und 93-94, *Duden 9* 'Pantoffel' und *DDU* 'Pantoffel'.

Untersuche folgende Korpusbelege. Was zeigen sie über den Plural von 'Pantoffel'? Welche drei Belege können für diese Fragestellung nicht verwendet werden?

1. Als Heinrich die Tür aufschloß, stand seine Haushälterin da im Flur, eine mürrische alte Frau, in *Pantoffeln*, die Haut an ihren nackten Beinen ganz gelblich [...] (*lbc 88*)
2. [...] denk an den Clown, der in der Badewanne weint, dem der Kaffee auf die *Pantoffeln* tropft. (*lbc 167*)
3. Ich rannte mit meinen klatschnassen *Pantoffeln* in die Diele, fand den Knopf nicht, auf den ich drücken mußte. (*lbc 169*)

Beispiel 3**1.3 Der 'Alternative'-Typ**

Wie heißen folgende Substantive auf Deutsch? Gib sie im Singular und im Plural mit dem bestimmten Artikel an:

alternativ	infinitiv	motiv
arkiv	initiativ	offensiv
detektiv	kollektiv	perspektiv
direktiv	lokomotiv	

Notiere die Substantive, die im Deutschen im Singular auf '-ive' enden:

Wie heißen folgende Substantive auf Deutsch? Gib sie im Singular und im Plural mit dem bestimmten Artikel an:

- argument, element, komponent, konstant, parlament, talent, tangent ...
- central, ekspert, kontrovers, metropol, parallel
- arkæolog, dialog, filolog, geolog, katalog, monolog, nekrolog, pædagog, teolog
- potentiale, sakramente, testamente

Übersetze:

1. Her viser der sig meget interessante perspektiver.
 2. Ekspertene kunne ikke fremføre særlig mange argumenter.
 3. Vort firma fremstiller komponenter til computere.
- [...]

Ergänze:

11. Auf dem Gleis vor der Halle, wo alle Lokomotiv_____ gewartet werden, stand ein_____ alt_____ Lokomotiv_____ aus dem vorigen Jahrhundert.
 12. Das Institut hat im Laufe der Jahre ein_____ groß_____ Tonbandarchiv_____ aufgebaut.
 13. Die Amerikaner wollten ein_____ diplomatisch_____ Offensiv_____ einleiten, nachdem sie militärisch in d_____ Defensiv_____ gedrängt worden waren.
- [...]

