

Englisch-deutsche und englisch-französische Übersetzungsübungen

Zum aktiven Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft und der
kontrastiven Linguistik (III) *

Akio TAKEKAWA

VI¹³⁹⁾

In den letzten drei Abschnitten befasste ich mich mit den (meisten) Wortarten.¹⁴⁰⁾ In diesem Abschnitt setze ich mich - nach der Reihenfolge der Duden-Grammatik¹⁴¹⁾ - mit der Wortbildung auseinander.

In einem Lehrbuch¹⁴²⁾, die meine Studenten und ich in unserem Seminar¹⁴³⁾ verwenden, stehen folgende Sätze:

She's our new English teacher, It's a maple leaf. usw.¹⁴⁴⁾

In anderen Lehrwerken für mein Seminar kommen folgende Sätze vor:

Are you a math teacher?, Joe is my classmate, I am a table tennis fan, I have a judo uniform. usw.

Bei der Übersetzung solcher Sätze ins Deutsche und ins Französische lernen meine Studenten, dass es in Bezug auf die Wortbildung zwischen diesen drei Sprachen einen interessanten Unterschied gibt: Im Englischen stellt man ein Bestimmungswort und ein Grundwort nebeneinander, ohne sie als ein Wort zu verbinden. Auch im Deutschen stellt man ein Bestimmungswort und ein Grundwort nebeneinander, wobei man sie aber als ein Wort verbindet. Hingegen kehrt man im Französischen die Reihenfolge eines Bestimmungsworts und eines Grundworts um, wobei man dazwischen die Präposition *de* setzt. Für die oben angeführten Sätze sagt man nämlich im Französischen:

* Das ist die Fortsetzung des folgenden Aufsatzes: Akio Takekawa, Englisch-deutsche und englisch-französische Übersetzungsübungen. Zum aktiven Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik (II), in: *Memoirs of the Faculty of Education and Culture, Miyazaki University, Humanities Vol. 7, Miyazaki (Japan), Sept. 2002, S. 9-28.*

*Elle est notre nouveau professeur d'anglais,*¹⁴⁵⁾ *C'est une feuille d'érable.* usw.

Est-ce que vous êtes professeur de mathématiques? Joe est mon camarade de classe, Je suis un fan du (oder de)¹⁴⁶⁾ tennis de table, J'ai une uniforme (oder un costume) de judo.
usw.¹⁴⁷⁾

Außerdem stehen in unseren Lehrwerken folgende Wörter (oder genauer gesagt, Sätze mit folgenden Wörtern) zu lesen:

bamboo sword, family name, stamp album, science club, teddy bear, rainy season, paper bird, paper boat, birthday present, lunch time usw.

Auch bei der Übertragung solcher Wörter bzw. der Sätze mit solchen Wörtern ins Deutsche und ins Französische stellen die Studenten den oben erwähnten Unterschied fest, der zwischen unseren drei Sprachen besteht. Im Französischen heißen die oben stehenden Wörter nämlich:

sabre de bambou, nom de famille, album de timbres, club de sciences, ours en peluche, saison des pluies, oiseau de papier, barque de papier, cadeau d'anniversaire, l'heure du déjeuner usw.

Bei der Übertragung der Zahlen 17-19 erkennen meine Studenten etwas Neues, was gerade für die vergleichende Sprachwissenschaft Bedeutung hat: Im Englischen und im Deutschen sagt man zuerst den Einser und dann den Zehner, während man sich im Französischen umgekehrt ausdrückt. Auch hier gelangen die Studenten wieder¹⁴⁸⁾ zur besonders wichtigen Erkenntnis, dass das Englische - eigentlich, also historisch betrachtet - enger mit dem Deutschen verwandt ist als mit dem Französischen.

Ein seltenes Beispiel finden meine Seminarteilnehmer bei der Übersetzung des unten angeführten Satzes:

This is an oboe.

Denn für *oboe* sagen die Franzosen *hautbois*. Bei diesem Wort stellt man also selbst im Französischen ausnahmsweise zuerst ein Bestimmungswort und danach ein Grundwort. Noch erstaunlicher ist, dass in diesem Fall *haut* und *bois* selbst in unserer „zusammensetzungsfeindlichen“ Sprache verschmolzen sind.

Mario Wandruszka behauptet, dass sich die germanischen Sprachen von den romanischen durch ihre ausgeprägte Nominal- und Verbalkomposition unterscheiden.¹⁴⁹⁾ Das Deutsche bezeichnet er als eine besonders kompositionsfreudige Sprache.¹⁵⁰⁾

VII

Jetzt zerbreche ich mir über die Syntax den Kopf. Diejenigen Studenten, die nicht Französisch gelernt haben, sind besonders erstaunt, dass es im Französischen drei Formen des Fragesatzes gibt.¹⁵¹⁾

Auch im Englischen ist es - vor allem in der Umgangssprache - möglich, einen eigentlichen Aussagesatz (also mit der Subjekt-Verb-Reihenfolge) durch die Intonation zum Fragesatz zu machen. Bei Charles Dickens lesen wir z.B.:

"Mama, I hope you have finished?"¹⁵²⁾

"Then you all came back again, ma'am?" I said.¹⁵³⁾

"You are going through, sir?" said the coachman.¹⁵⁴⁾

"You saw the boat completed?"¹⁵⁵⁾

Bei der Negation sind die Deutschstudenten überrascht, dass im Französischen zwei Negationspartikeln *ne* und *pas* gebraucht werden. Hingegen sind die Französischstuden-ten über die ziemlich freie Stellung der deutschen Negationspartikel *nicht* im Satz überrascht.

Die Stellung von *nicht* interessiert nicht nur die Studenten, sondern auch uns Deutschlehrer bzw. -professoren. Elisabeth Leiss schreibt:

Es wird sich zeigen, daß das Problem der Artikelentstehung im Deutschen, das über 100 Jahre als unlösbar schien, so schwierig nicht zu lösen ist.¹⁵⁶⁾

Normal wäre wohl die folgende Wortstellung: ... *nicht so schwierig* ...

What day is today? Today is Thursday.

Wenn Französischstuden-ten diese Sätze im Französischen wiedergeben, lernen die Deutschstudenten, dass man sich im Französischen völlig anders ausdrückt. Im Französischen sagt man nämlich:

Quel jour sommes-nous aujourd'hui? Aujourd'hui, nous sommes jeudi.

(Auch im Französischen gibt es ähnliche Ausdrücke wie im Englischen und im Deutschen: *Quel jour est-ce aujourd'hui? Aujourd'hui, c'est jeudi* oder *C'est jeudi aujourd'hui.*)

In einem unserer Schulbücher stehen folgende Sätze geschrieben:

I have a hammer in the box, I have a friend in England. usw.

Bei der Übersetzung dieser Sätze können meine Studenten und ich über die Wortstellung diskutieren. Sowohl im Englischen wie auch im Französischen ist nur eine Wortstellung möglich:

J'ai un marteau dans la boîte (oder la caisse), J'ai un ami en Angleterre. usw.

Im Deutschen sind aber zwei Wortstellungen (*einen Hammer im Kasten, im Kasten einen Hammer, einen Freund in England und in England einen Freund*) möglich.

He comes home very late, He goes to work by bicycle. usw.

Wenn meine Studenten diese Sätze ins Deutsche und ins Französische übertragen, ergibt sich uns eine gute Gelegenheit, über die Stellung bzw. Reihenfolge verschiedener Adverbien zu sprechen. Im Englischen kommt zuert die Ortsangabe (in diesem Fall quasi „Richtungsangabe“), dann die Artangabe und am Ende die Zeitangabe. Im Deutschen erscheint dagegen zuerst die Zeitangabe, danach die Artangabe und schließlich die Ortsangabe. In unserer dritten Sprache wären eigentlich mehrere Wortstellungen möglich, jedoch wäre die Wortstellung nicht ganz frei:

Il vient à la maison très tard. Oder Il vient très tard à la maison.

Il vient chez lui très tard. Oder Il vient très tard chez lui.

Il va au travail à bicyclette. Il va au travail en bicyclette. Il va au travail à vélo.

Oder Il va au travail en vélo.¹⁵⁷⁾

In diesem Satz wäre die Reihenfolge *à bicyclette au travail* unmöglich.

In unseren Lehrwerken stehen folgende Sätze zu lesen:

I have a hammer in the box. I have a saw, too.

This is a word, too. Read this word, Emi.

Bei der Übersetzung bereiten die Stellung von *auch* und insbesondere die von *aussi* meinen Seminarteilnehmern ziemlich große oder manchmal außerordentlich große Schwierigkeiten. Welche Sätze sind unter den unten angeführten Sätzen richtig?

J'ai une scie aussi. Oder J'ai aussi une scie.

C'est un mot aussi. Oder C'est aussi un mot.

Eigentlich sind alle diese Sätze richtig. Im Französischen ist aber die Reihenfolge *c'est aussi* sehr häufig. *C'est aussi* wäre - wenn man übertreiben dürfte - beinahe ein Wort oder eine Einheit. Daher empfehle ich meinen Studenten den Satz *C'est aussi un mot*, während ich im ersten Beispiel die beiden Sätze einfach als richtig gelten lasse.

Mukami : What is it ?

Tom : Is it a young woman ?

Mukami : Yes. It is an old woman too.

Auch für dieses Gespräch bzw. dessen vierten Satz gilt dasselbe. Die Franzosen sagen also normalerweise:

C'est aussi une vieille femme.

Die Diskussion über die Stellung von *aussi* setzen meine Studenten und ich fort, wenn wir uns mit der Übertragung der unten stehenden Sätze befassen:

I have a recorder (dt. Blockflöte). I play it at home. I play it at school, too.

This recorder is mine. It is old. That guitar is mine, too.

Ken : Whose guitar is it ?

Bob : It's my father's.

Ken : Is this book your father's, too ?

Welche Sätze sollten wir unter den folgenden Sätzen für richtig halten ?

J'en joue à l'école aussi. Oder J'en aussi à l'école.

Cette guitare est aussi à moi.

Cette guitare est à moi aussi.

Cette guitare aussi est à moi.

Cette guitare aussi, elle est à moi.

Ce livre est aussi à ton père ?

Ce livre est à ton père aussi ?

Ce livre aussi est-il à ton père ?

Ce livre aussi est à ton père ?

Ce livre est à ton père aussi wäre falsch oder nicht empfehlenswert. Alle anderen Sätze lasse ich als richtig gelten.

Mit einem ähnlichen Problem setzen wir uns auseinander, wenn meine Studenten die unten stehenden Sätze übersetzen:

He likes football very much. [. . .] He plays tennis, too.

Who cooks dinner, then ? - She does. She cooks breakfast, too.

Wie soll man diese Sätze mit *too* im Französischen wiedergeben ?

Il joue aussi au tennis. Oder *Il joue au tennis aussi.*

Elle prépare aussi le petit déjeuner. Oder *Elle prépare le petit déjeuner aussi.*

Eigentlich, d.h. unter grammatischen Gesichtspunkten wären diese Sätze alle richtig. Unter stilistischen Gesichtspunkten wären jedoch die Reihenfolge *aussi au tennis* und die Reihenfolge *aussi le petit déjeuner* zu empfehlen.

Jetzt führe ich aus dem Neuen Testament und aus „Si le grain ne meurt“ mehrere Sätze an, in denen *aussi* vorkommt.

*Et moi, je vous dis de ne pas résister au méchant. Au contraire, si quelqu'un te gifle sur la joue droite, tends-lui aussi l'autre.*¹⁵⁸⁾

*En effet si vous pardonnez aux hommes leurs fautes, votre Père céleste vous pardonnera à vous aussi; [...]*¹⁵⁹⁾

*Quand l'herbe eut poussé et produit l'épi, alors apparut aussi l'ivraie.*¹⁶⁰⁾

*Les grands prêtres dès lors décidèrent de faire mourir aussi Lazare, [...]*¹⁶¹⁾

*Après midi, M. Gueroult composait; Anna, dressée écrire sous la dictée musicale, lui servait parfois de secrétaire; il avait recours à elle aussi bien pour ménager sa vue, qui commençait à faiblir, que par besoin d'exercer son despotisme, à ce que prétendait ma mère.*¹⁶²⁾

*C'est aussi chez elle, à un autre dîner, que je fis la connaissance de Jacques-Émile Blanche - [...]*¹⁶³⁾

Die Wortstellung kommt auch bei den folgenden Sätzen in Frage:

I like my recorder very much, I like his dog very much, I like Friday very much, I like football very much. usw.

Im Gegensatz zum Englischen und zum Deutschen steht im Französischen das Adverb *beaucoup* nämlich vor dem Objekt:

J'aime beaucoup ma flûte à bec, J'aime beaucoup son chien, J'aime beaucoup le vendredi, J'aime beaucoup le football. usw.

In einem unserer Lehrbücher kommen die folgenden Sätze vor:

This is a word. You see one capital letter in the word. You see six small letters in it.

Im Französischen heißen diese Sätze:

C'est un mot. Tu vois une lettre majuscule dans le mot. Tu y vois six lettres minuscules.

Bei dem dritten Satz machen die Studenten die Feststellung, dass im Französischen - in solchem Fall - zwischen dem Subjekt und dem Verb ein Adverb und zwar ein Ortsadverb steht.

Über die Wortstellung denken meine Seminarteilnehmer auch bei den unten angegebenen Sätzen nach:

I like judo very much. I practice it at school.

Der zweite Satz lautet eigentlich im Französischen:

Je m'y exerce à l'école.

Viele Studenten machen aber bei der Wortstellung Fehler. Sie schreiben nämlich: *J'y m'exerce à l'école*, und zwar vor allem deshalb, weil sie vorher (in meinem Seminar)- für *I practice judo at school* - geschrieben haben *Je m'exerce au judo à l'école*. Sie gehen also von der Wortstellung *Je m'exerce . . .* aus. Ein anderer Grund wäre wohl, dass sie immer wieder folgende Sätze gelernt haben: *J'y passe mes vacances, J'y vais tout de suite, J'y pense souvent* usw. Die Studenten sind also die Wortstellung *J'y* gewohnt oder zu gewohnt.

Meine Studenten werden mit der Reihenfolge des Reflexivpronomens und des Adverbialpronomens keine Schwierigkeit mehr haben, wenn sie in Zukunft z.B. bei André Gide folgende Sätze lesen:

[. . .] *car il ne me paraissait pas que personne eût pu s'y tromper.*¹⁶⁴⁾

*Il est temps qu'elle s'y mette.*¹⁶⁵⁾

[. . .] *c'est par crainte de trop m'y étendre; [. . .]*¹⁶⁶⁾

*De la Nux s'y prit si bien qu'en quelques semaines j'avais retenu plusieurs fugues de Bach [. . .]*¹⁶⁷⁾

[. . .] *ma vie me paraissait devoir s'y achever, s'y conclure.*¹⁶⁸⁾

*Le nombre des coquilles qui s'y trouvaient me consterna; [...]*¹⁶⁹⁾

[...] *et je m'y sentis tellement à mon aise que [...]*¹⁷⁰⁾

*En s'y rendant on entrevoyait, à travers des glaces sans tain, deux grands salons fastueux aux volets clos.*¹⁷¹⁾

[...] *et Pierre Louis, qui ne s'y pas méprenait pas, en riait.*¹⁷²⁾

*Plus aisément elle s'y réduit plus elle a chance de survivre.*¹⁷³⁾

*Pour m'efforcer de m'y soumettre, [...]*¹⁷⁴⁾

*Le thermomètre s'y maintient durant des semaines au-dessous de o [...]*¹⁷⁵⁾

In einem Lehrbuch von uns lesen wir:

In Canada we speak English and French.

Bei der Übertragung bietet sich uns eine besonders günstige Gelegenheit, über den Unterschied in der Wortstellung zwischen unseren drei Sprachen zu diskutieren. Im Englischen und im Französischen übt die Erststellung der Adverbialbestimmung *In Canada* (bzw. *Au Canada*) auf die Reihenfolge „Subjekt-Verb“ keinen Einfluss aus (*Au Canada, nous parlons anglais et français*), während im Deutschen das Verb vor das Subjekt kommt.

Leiss macht sich über die feste Wortstellung im Englischen Gedanken.¹⁷⁶⁾

Allerdings finden wir manchmal selbst im Englischen, einer Sprache, in der die Wortstellung so eine große Rolle spielt, seltene Wortstellungen. Bei Dickens lesen wir z.B. den folgenden Satz:

*It was Miss Murdstone who was arrived, and a gloomy-looking lady she was; [...]*¹⁷⁷⁾

Über die Wortstellung im Englischen schreibt Leonard Bloomfield z.B.:

[...] *Yesterday he came (and said ...) is more lively than He came yesterday ...*¹⁷⁸⁾

Mit der französischen Wortstellung befasst sich Edward Sapir und äußert die folgende Meinung:

*French has as rigid a word order as English [...]*¹⁷⁹⁾

Zwar führt Wandruszka jene Sätze von Antoine de Rivarol an, in denen dieser die französische Reihenfolge „Subjekt-Verb-Objekt“ bewundert und die folgende berühmte These aufstellt: *Was nicht*

*klar ist, ist nicht französisch.*¹⁸⁰⁾ Dennoch vertritt Wandruszka seine eigene Meinung:

*Nun, diese Festlegung auf die Wortfolge S-V-O ist in Wahrheit für das Englische kennzeichnender als für das Französische !*¹⁸¹⁾

In einem unserer Lehrbücher steht der folgende Satz geschrieben:

Sarah, do you know Mario ?
Yes, I do.

Im Französischen heißen diese Sätze:

Tu connais Mario ?
Oui, je le connais.

Im Französischen steht also das Objekt vor dem Verb. Das versetzt die Deutschstudenten in Erstaunen. Die Voranstellung des Pronomens im Französischen lässt sich auch aus der folgenden grundlegenden Auffassung von Leiss verstehen:

*Definite Elemente werden früher geäußert als indefinite.*¹⁸²⁾

Sowohl eine bestimmte Reihenfolge der Wörter als auch deren Freiheit stellt Wandruszka dar.¹⁸³⁾

Aufforderungssätze in der 1. Person Plural lernen oder üben meine Studenten bei der Übertragung der folgenden Sätze:

Let's read this word.
Let's have lunch.
Let's say the alphabet.
Let's count the cameras.

Für diese Sätze sagt man im Französischen:

Lisons ce mot.
Prenons le déjeuner.
Disons l'alphabet. Oder Récitons l'alphabet.
Comptons ces appareils de photo. Oder Comptons les appareils de photo.

VIII

Nach der Syntax komme ich zur Semantik.

Wenn ein Französischstudent einen Satz mit dem englischen Wort *girl* ins Französische übersetzt, lernen die Deutschstudenten das französische Wort *fille* kennen und finden es äußerst interessant. Denn *fille* bedeutet je nach dem Kontext *Tochter* oder *Mädchen*. Darauf geht auch Wandruszka ein.¹⁸⁴⁾

In einem unserer Schulbücher kommt der folgende Satz vor:

Is this your desk ?

Bei der Übertragung solches Satzes stellen meine Studenten fest, dass das englische Wort *desk* dem französischen Wort *bureau* und das englische Wort *table* dem französischen Wort *table* entspricht, während man im Deutschen sowohl für *desk* als auch für *table* *Tisch* sagt.

Hinsichtlich der Mahlzeiten lernen die Studenten wieder etwas Interessantes: Der englische Ausdruck *breakfast* und der französische Ausdruck *déjeuner* bedeuten - etymologisch betrachtet - dasselbe, obwohl jener germanischen Ursprungs und dieser romanischen Ursprungs ist und sie heute nicht mehr dasselbe bedeuten.

Wenn man sich aus Sicht der kontrastiven Linguistik mit dem Englischen, dem Deutschen und dem Französischen beschäftigt, kommt dem Verb *know* ziemlich große Bedeutung zu. Wenn Studenten z.B. den Satz *They know many songs* ins Deutsche oder ins Französische übersetzen wollen, haben sie gewisse Probleme. Denn das Deutsche sowie das Französische haben für das englische Verb *know* zwei Verben: im Deutschen *kennen* und *wissen*, im Französischen *connaître* und *savoir*. Der Unterschied zwischen *kennen* und *wissen* ist gleich oder fast gleich wie der zwischen *connaître* und *savoir*. Deshalb können meine Deutschstudenten nach ihrer Berührung mit den französischen Verben *connaître* und *savoir* den Unterschied zwischen den deutschen Verben *kennen* und *wissen* und meine Französischstudenten nach ihrer Berührung mit den deutschen Verben *kennen* und *wissen* den zwischen den Verben *connaître* und *savoir* noch klarer erkennen, als wenn sie nur Deutsch oder Französisch lernen.

Look at the blackboard, Look at the boats, Lisa., Look at Joe. usw.

Der Unterschied zwischen *see* und *look at* ist gleich oder wenigstens fast gleich wie der zwischen *sehen* und (*sich*) *ansehen* und der zwischen *voir* und *regarder*. Das finden alle Studenten sehr interessant.

He lives in London.

Bei diesem Satz können wir jenes Problem behandeln, dass es zwischen ähnlichen Wörtern in den drei Sprachen feine Unterschiede gibt. In Bezug auf dieses Verb erkennen wir zwischen dem Englischen und dem Deutschen bzw. dem Französischen einen Unterschied. Im Deutschen und im Französischen gibt es nämlich je zwei Möglichkeiten:

Er wohnt in London. Oder Er lebt in London.
Il habite à Londres. Oder Il vit à Londres.

In einem unserer Lehrbücher lesen wir folgenden Satz:

She [eine Wissenschaftlerin] studies computers.

Dieser Satz bzw. dessen Übersetzung gibt meinen Studenten und mir eine gute Gelegenheit, über den Unterschied zwischen *study*, *studieren* und *étudier* zu sprechen. *Studieren* bedeutet meistens *an der Universität studieren*, während *study* und *étudier* nicht nur *studieren*, sondern auch *forschen* bzw. *erforschen* oder *untersuchen* bedeutet.

Dieses Problem interessiert nicht nur meine Studenten, sondern auch mich selbst. Darum führe ich jetzt ein paar Sätze an, in denen *study* oder *étudier* vorkommt. In „Grand dictionnaire encyclopédique Larousse“ lesen wir z.B. unter dem Stichwort *langue française des origines à 1900*:

*L'auteur [Ferdinand Brunot] retrace l'évolution du français, dont il étudie, pour chaque grande période, le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe, ainsi que l'histoire de la prononciation et de l'orthographe.*¹⁸⁵⁾

Dieses *étudier* bedeutet *erforschen* bzw. *untersuchen*.

Bei Sapir steht z.B.:

[...] - *we cannot but conclude that linguistic form may and should be studied as types of patterning, apart from the associated functions. We are the more justified in this procedure as all languages evince a curious instinct for the development of one or more particular grammatical processes at the expense of others, [...]*¹⁸⁶⁾

Das *studied* hier wird im Sinne von *erforscht* bzw. *untersucht* gebraucht.

Außerdem lesen wir bei Sapir:

*The experience gained from the study of the English language is strengthened by all that we know of documented linguistic history.*¹⁸⁷⁾

Dieses *study* bedeutet *Forschung* bzw. *Erforschung* oder *Untersuchung*.

Im Englischen wird das Substantiv *student* manchmal im Sinne von *Forscher* verwendet. Z.B. bei Sapir finden wir folgenden Satz:

*Many linguistic students have made the fatal error of thinking of sound change as a quasi-physiological instead of as a strictly psychological phenomenon, [...]*¹⁸⁸⁾

Zudem finden wir bei Sapir folgende Sätze:

*The history of the English language has sometimes been represented as though it relapsed into a kind of chaos on the arrival of the Normans, who proceeded to play nine-pins with the Anglo-Saxon tradition. Students are more conservative to-day.*¹⁸⁹⁾

Auch bei Bloomfield finden wir Beispiele, in denen er das Wort *student* im Sinne von *Forscher* verwendet:

*Students of the Romance languages reconstruct a Primitive Romance ("Vulgar Latin") form before they turn to the written records of Latin, and they interpret these records in the light of the reconstructed form.*¹⁹⁰⁾

Überdies liest man bei Bloomfield folgenden Satz:

*The earlier students of Indo-European did not realize that the family-tree diagram was merely a statement of their method; [. . .]*¹⁹¹⁾

In einem Lehrbuch von uns kommen die folgenden Sätze vor:

*Alice : Are you an egg ?
Humpty : No, I am not. I am a man. I am Humpty Dumpty.*

Bei der Übersetzung haben meine Studenten und ich eine günstige Gelegenheit, über ein semantisches Thema zu sprechen. Denn im Englischen hat *man* zwei Bedeutungen: *Mensch* und *Mann*. Auch im Französischen bedeutet *homme* sowohl *Mensch* wie auch *Mann*.

This is my chair.

Auch bei solchem Satz kann man über ein semantisches Problem diskutieren. Denn im Deutschen sagt man *Stuhl* und *Sessel* und im Französischen *chaise* und *fauteuil*. Meine Studenten finden es interessant, dass der Unterschied zwischen *Stuhl* und *Sessel* dem zwischen *chaise* und *fauteuil* entspricht. Auch dieses Problem behandelt Wandruszka.¹⁹²⁾

*Is that your town ?
Yes, it is my town.*

We live in a big city.

Wenn solche Sätze in unserem Lehrwerk vorkommen, stellen meine Studenten fest, dass man nur im

Englischen *town* und *city*, aber im Deutschen und im Französischen je nur ein Wort (*Stadt* bzw. *ville*) gebraucht.

Is it a picture ?

Auch dieser Satz dient uns als interessanter Gesprächsstoff. Denn *picture* bedeutet sowohl *Bild* als auch *Foto*. Auch *Bild* bedeutet ebenso *Bild* und *Foto* (=Lichtbild). Mit den Studenten über den Unterschied zwischen *painting* und *drawing*, über den zwischen *Gemälde* und *Zeichnung* und über den zwischen *tableau* und *dessin* zu sprechen, wäre nicht ganz ohne Sinn.

Let's say the alphabet.

Auch dieser Satz liefert in meinem Seminar hinsichtlich der Semantik einen Gesprächsstoff. Denn eigentlich könnte man im Französischen sagen:

Disons l'alphabet.

Jedoch wäre es auch sinnvoll, die Studenten auf die folgende Übersetzungsmöglichkeit aufmerksam zu machen:

Récitons l'alphabet.

Mit semantischen Problemen werden wir auch bei den unten stehenden Sätzen konfrontiert:

We have four lessons in the morning.

I like Ms. Green's class very much. Her class is very interesting.

Die Engländer sagen *lesson* oder *class*, die Deutschen *Unterricht* und die Franzosen *cours*. (Heute gebraucht man im Französischen im Sinne von *Unterricht* nicht mehr so oft das Wort *leçon*.) Selbstverständlich mache ich meine Studenten darauf aufmerksam, dass *Unterricht* normalerweise unzählbar ist und dass man für *four lessons* vier Stunden *Unterricht* sagen muss.

Der Unterschied zwischen *cours* und *leçon* ist wenigstens ein bisschen kompliziert. Deshalb führe ich ein paar Sätze von Gide an.

A Paris elle suivait assidûment les cours de M. Bureau au Muséum, et [...] ¹⁹³⁾

Aux classes de dessin, où il est permis de parler un peu à voix basse, nous étions l'un à côté de l'autre; [...] ¹⁹⁴⁾

J'avais sept ans quand ma mère crut devoir ajouter au cours de M^{lle} Fleur et de M^{me}

*Lackerbauer les leçons de piano de M^{lle} de Gœcklin.*¹⁹⁵⁾

*Ensemble alors nous prenions nos leçons, ensemble nous jouions, ensemble se formaient nos goûts, nos caractères, [...]*¹⁹⁶⁾

*M. Hubert, un professeur qui donnait également des leçons à ma cousine Louise, vint me faire travailler un peu chaque jour.*¹⁹⁷⁾

*[...] mes protestations ne purent le décider à continuer des leçons qu'il jugeait désormais inutiles [...]*¹⁹⁸⁾

In unseren Lehrwerken kommen wir zu den folgenden Sätzen:

Is she in high school ?

No, she's in college.

How do you use this saw ?, Look at the ring. usw.

Bei der Übersetzung solcher Sätze bietet sich mir eine besonders günstige Gelegenheit, meinen Studenten den Begriff *faux amis* beizubringen. Denn im Englischen bedeutet *college Hochschule*, wogegen im Französischen *collège junior high school* (Unterstufengymnasium) bedeutet. Das französische Verb *user* bedeutet etwas Anderes als das englische Verb *use*. Das französische Substantiv *bague* hat eine ganz andere Bedeutung (dt. Fingerring) als das englische Substantiv *bag*.

Auch über *faux amis* macht sich Wandruszka Gedanken.¹⁹⁹⁾

Wenn folgende Sätze in einem unserer Lehrwerke vorkommen, können wir über die Polysemie²⁰⁰⁾ sprechen:

I'm tired, I am sleepy. usw.

Das deutsche Adjektiv *müde* bedeutet im Englischen sowohl *tired* als auch *sleepy* und im Französischen sowohl *somnolent* (*avoir sommeil*) wie auch *fatigué*.

(Eigentlich sollte man hier auch auf stilistische Gesichtspunkte eingehen. Darüber schreibe ich aber im nächsten Abschnitt, in dem es um die Stilistik geht.)

IX

Jetzt mache ich mir über die Stilistik Gedanken.

Der Satz *I am sleepy* dient als Beispiel dafür, dass in solchem Fall ein neuer Faktor im Spiel ist: Hier handelt es sich auch um stilistische Gesichtspunkte. Auch die Deutschen gebrauchen ein Adjektiv:

Ich bin müde.

Die Franzosen verwenden dagegen (ein transitives Verb und) das Objekt:

J'ai sommeil. (*Je suis somnolent* sagt man auch.)

Noch (stilistisch) interessanter finden meine Studenten folgende Sätze:

I'm very hungry, I'm thirsty. usw.

Denn bei der Übersetzung stellen die Studenten einen stilistischen Unterschied fest, der zwischen unseren drei Sprachen besteht: Im Englischen benutzt man ein Adjektiv, aber im Französischen (ein transitives Verb und) das Objekt, während man im Deutschen beide Ausdrucks- bzw. stilistische Möglichkeiten hat. Mit diesem Problem befasst sich auch Wandruszka, wobei er von Möglichkeiten stilistischer Differenzierung spricht.²⁰¹⁾

I have breakfast at seven, Do you have lunch at twelve? usw.

Auch bei solchen Sätzen beschäftigt uns die Stilistik: Im Deutschen sagt man *frühstücken*, *zu Mittag essen* und *zu Abend essen*. Dafür drückt man sich sowohl im Englischen wie auch im Französischen anders aus: Im Englischen *to have breakfast*, *to have lunch* und *to have supper*, im Französischen *prendre le petit déjeuner*, *prendre le déjeuner* und *prendre le dîner*. (In Großbritannien gebraucht man statt des Verbs *have* das Verb *take*.)²⁰²⁾

In einem unserer Lehrwerke lesen wir folgenden Satz:

Let's read the alphabet cookies.

Im Französischen hat man - wenigstens zum Teil - auch mit stilistischen Problemen zu kämpfen: Welcher Satz ist unter den folgenden Sätzen stilistisch zu empfehlen?

Lisons ces biscuits des lettres d'alphabet.

Lisons les biscuits des lettres d'alphabet.

Lisons ces biscuits en forme de lettres d'alphabet.

Lisons les biscuits en forme de lettres d'alphabet.

Lisons ces biscuits qui sont des lettres d'alphabet.

Lisons les biscuits qui sont des lettres d'alphabet.

Um meine Studenten nicht in Verwirrung zu bringen, lasse ich einfach alle diese Sätze als richtig gelten, ohne auf feine bzw. feinste Unterschiede einzugehen.

Ein anderes Thema schneiden meine Studenten und ich bei dem unten angeführten Satz an:

I think so, too.

Im Englischen verwendet man das Adverb *so*, während man nicht nur im Deutschen, sondern auch im Französischen das Pronomen verwendet:

Das glaube ich auch.

Je le pense aussi. Je le pense, moi aussi. Oder Moi aussi, je le pense.

(Das Pronomen kann man weglassen.)

Finde auch.

Glaube auch.

Je pense aussi.

Je pense, moi aussi.

Moi aussi, (je pense).

Wie wichtig Stilistik ist, bekräftigt Wandruszka. Dabei geht er so weit, dass er behauptet, dass die Grammatik zur Stilistik wird.²⁰³⁾

X

In diesem Abschnitt gehe ich auf die Rechtschreibung ein.

Wenn in unserem Lehrwerk *Canada, America* usw. vorkommen, lernen die Französischstudenten, dass im Deutschen *c* fast nie verwendet wird. Bei *Kenya* merken die Studenten, dass im Deutschen und im Französischen *y* seltener gebraucht wird.

Wenn meine Französischstudenten einen Satz mit dem Substantiv *library* im Französischen wiedergeben, lernen meine Deutschstudenten, dass man im Französischen für *k qu* schreibt: *bibliothèque*. Dabei erkläre ich meinen Studenten (in erster Linie denen ohne Französischkenntnisse) die Aussprache des französischen Ortsnamen *Québec*.

Meine Deutschstudenten lernen z.B. bei *uniform* (fr. *uniforme*), dass man im Französischen den letzten Buchstaben eines Wortes (normalerweise) nicht spricht, anders ausgedrückt, dass man im Französischen am Ende eines Wortes (normalerweise) einen Buchstaben schreibt, den man nicht spricht.

Z.B. die Form *à l'école* interessiert die Deutschstudenten.

XI

Nach der Rechtschreibung überlege ich mir interkulturelle Probleme.

I play soccer every day.

Bei der Übersetzung solches Satzes haben wir interkulturelle Probleme: Im Deutschen, im

Französischen und im Englischen bzw. britischen Englisch sagt man *Fußball* bzw. *football*. Nur im amerikanischen Englisch sagt man *soccer*.

She studies computers.

Über diesen Satz schrieb ich bereits unter semantischen Gesichtspunkten. Bei der Übertragung können wir aber auch unter interkulturellen Aspekten über diesen Satz sprechen. Denn Franzosen gebrauchen selbst für *computer* ein eigenes Wort. In „Le nouveau petit Robert“ steht, dass *ordinateur* schon im Jahre 1951 belegt ist.²⁰⁴⁾

Interkulturelle Gesichtspunkte in Betracht zu ziehen, ist eigentlich positiv. Jedoch halte ich die Meinung von Wandruszka für wichtig, dass die schlichte Gleichung Sprache = Kultur nicht stimmt.²⁰⁵⁾

XII

Nun komme ich zu einem besonders wichtigen, vielleicht sogar gerade dem wichtigsten Gesichtspunkt der vergleichenden Sprachwissenschaft, d.h. der Lautverschiebung. Wenn im Lehrwerk irgendein Wort (genauer gesagt, irgendein Satz mit einem Wort) vorkommt, das für die Lautverschiebung Bedeutung hat (*father, three, this, hundred, two, open, it, book, apple, cat, good* usw.), mache ich jedes Mal - nach der Übersetzung - meine Studenten darauf aufmerksam, dass ein französischer Laut einem englischen und einem deutschen entspricht (erste Lautverschiebung) oder ein englischer Laut einem deutschen entspricht (zweite Lautverschiebung). Dabei gebrauche ich absichtlich nicht das Wort „Lautverschiebung“. Denn in meinem Seminar handelt es sich, wie bereits am Anfang dieses Aufsatzes erwähnt,²⁰⁶⁾ nicht darum, durch meine Vorlesung die Studenten in die vergleichende Sprachwissenschaft und die kontrastive Linguistik einzuführen, sondern darum, die Studenten dazu zu bewegen, durch Übersetzungen die beiden Disziplinen, also z.B. Lautverschiebung aktiv zu studieren.

Bei *father, for, fish, foot, few, feather* usw. lenke ich also (nach der Übertragung) die Aufmerksamkeit meiner Studenten darauf, dass der französische Laut *p* dem englischen Laut *f* und dem deutschen Laut *f* entspricht.

Bei *three, third, thirteen, thirty, thunder, through, throw* usw. richte ich das Augenmerk meiner Studenten darauf, dass das frz. *t* dem engl. *th* und dem dt. *d* entspricht.

Bei *what, hundred, who, heart, hill, horn* usw. mache ich meine Studenten darauf aufmerksam, dass frz. *c* bzw. *qu* dem engl. bzw. dt. *h* entspricht.

Bei *two, ten, twelve, seventeen, eighteen, nineteen, twice, tooth* bzw. *teeth* usw. weise ich darauf hin, dass frz. *d* dem engl. *t* und dem dt. *z* entspricht.

Bei *crane, knee* usw. verweise ich darauf, dass frz. *g* dem engl. bzw. dt. *c* oder *k* entspricht.

Bei *deep, help, open, sleep, ship* usw. betone ich, dass der englische Laut *p* dem deutschen Laut *f* entspricht.

Bei *it, let, what, football, write, must, street, eat* u.s.w. hebe ich hervor, dass das englische *t*

dem dt. *s* bzw. *ss* (ß) entspricht.

Bei *book, cake, week, cook, make, milk, speak* usw. bekräftige ich, dass engl. *k* dem dt. *ch* entspricht.

Z.B. bei *apple* unterstreiche ich, dass engl. *pp* dem dt. *pf* entspricht.

Bei *cat, thirteen, twenty, to, too, time, sit* u.s.w. erkläre ich meinen Studenten, dass engl. *t* dem dt. *z* (bzw. *tz*) entspricht.

Bei *good, day, card, garden, old, do, door, drink, drum, deep, word, sword, hundred, hard* usw. erläutere ich den Studenten, dass engl. *d* dem dt. *t* entspricht.

Bei *thank, this, that, brother, the, there, Thursday, thirsty, think* usw. sage ich meinen Studenten, dass engl. *th* dem dt. *d* entspricht.

Wenn in einigen Wochen vor der letzten Woche des Studienjahrs²⁰⁷⁾ im Lehrwerk irgendein Wort vorkommt, bei dem es sich um die Lautverschiebung handelt, suchen meine Studenten und ich im Buch alle bisherigen englischen Wörter mit dem betreffenden Laut (*f, th, h, t, c* bzw. *k, p, pp, d* usw.).²⁰⁸⁾ Die Wörter, die wir gefunden haben, schreibe ich an die Tafel und lasse meine Studenten sie ins Deutsche und ins Französische übersetzen. Wenn die Studenten die deutschen und französischen Wörter an die Tafel geschrieben haben, mache ich meine Studenten darauf aufmerksam, dass bei solchen Wörtern die französischen Laute *d, g, p, t* und *c* (bzw. *qu*) den englischen Lauten *t, c* (bzw. *k*), *f, th* und *h* und den deutschen Lauten *z, k, f* (bzw. *v*), *d* und *h* entsprechen, während die englische Laute *pp, t, p, k, d* und *th* den deutschen Lauten *pf, z* bzw. *s* (bzw. *ss, ß*), *f, ch, t* und *d* entsprechen.²⁰⁹⁾ In den einigen Stunden vor der letzten Woche des Studienjahrs wiederhole ich jedes Mal solche Übungen. Auf diese Weise schärfe ich meinen Studenten die lautliche Entsprechung zwischen dem Französischen, dem Englischen und dem Deutschen (also die erste Lautverschiebung) und die zwischen dem Englischen und dem Deutschen (also die zweite Lautverschiebung) ein. Dabei verwende ich, wie erwähnt, nie den Ausdruck „Lautverschiebung“.

Erst in der letzten Stunde des Studienjahrs verteile ich meinen Studenten eine Fotokopie jener Seite aus einem sprachwissenschaftlichen Lexikon²¹⁰⁾, auf der das Stichwort *Lautverschiebung* (bzw. *Grimm's law*) vorkommt. Diese Fotokopie lese ich mit den Studenten, wobei ich ihnen etwas Nötiges erkläre. Erst bei der Lektüre der Kopie lernen meine Studenten den Begriff „Lautverschiebung“. Sie wundern sich, dass es sich bei den einzelnen Erscheinungen, die sie während meines einjährigen Seminars gelernt haben, um so ein klares System bzw. Gesetz handelt.

Dann schreibe ich - zur Wiederholung oder vielmehr Zusammenfassung - für jede Lautverschiebung bzw. jede auf die Lautverschiebung zurückzuführende lautliche Entsprechung je ein paar (z.B. drei) englische Wörter an die Tafel und lasse meine Studenten sie ins Deutsche und ins Französische übersetzen. Dann lenke ich die Aufmerksamkeit der Studenten darauf, dass die jeweiligen englischen Wörter auf Grund der Lautverschiebung (bzw. der Lautverschiebungen) den jeweiligen deutschen und französischen Wörtern entsprechen. Für die zweite Lautverschiebung kann man natürlich nur englische und deutsche Wörter vergleichen.

Aus meiner jahrelangen Erfahrung habe ich gelernt, dass es aus didaktischen Gründen sehr effektiv ist, wenn man englische Wörter nicht in den linken Teil der Tafel, sondern in die Mitte der Tafel schreibe und die Studenten französische Wörter in den linken Teil der Tafel und deutsche

Wörter in den rechten Teil schreiben lasse. Denn wenn z.B. weder *father Vater père* noch *father père Vater*, sondern *père father Vater* an der Tafel steht, kann ich meinen Studenten sehr leicht erklären, dass das *p* im Französischen (selbstverständlich eigentlich Lateinischen bzw. Indogermanischen) dem *f* im Englischen bzw. Deutschen (eigentlich Germanischen) entspricht. Noch wichtiger ist, dass meine Studenten bei der Reihenfolge *père father Vater* die Lautverschiebung von *p* zu *f* viel besser verstehen können als bei der Reihenfolge *father Vater père* oder *father père Vater*.

Da das Französische später oder frühestens ungefähr zur selben Zeit entstand wie das Englische und das Deutsche, ist es selbstverständlich falsch, zu behaupten, dass der französische Laut *p* im Englischen und im Deutschen zu *f* verschoben worden wäre. Meinen Studenten fehlen aber Latein-Kenntnisse völlig. Außerdem handelt es sich, wie öfters erwähnt,²¹¹⁾ in meinem Seminar, nicht nur um sprachwissenschaftliche bzw. linguistische, sondern auch um praktische Gesichtspunkte (d. h. Übersetzungsübungen, und zwar englisch-deutsche und englisch-französische). Aus diesen Gründen wähle ich in meinem Seminar nicht lateinische, sondern französische Beispiele. Natürlich erläutere ich meinen Studenten, dass das Französische erst im 8. Jahrhundert entstand.²¹²⁾

Bei *sleep, snow, swan, swim, sword* usw. schreibe ich solche Wörter mit dem Anfangsbuchstaben *s* an die Tafel und lasse meine Studenten sie ins Deutsche übertragen. Auf diese Weise lenke ich die Aufmerksamkeit meiner Studenten darauf, dass engl. *s* dem dt. *sch* entspricht.

Wenn in unserem Lehrwerk z.B. *U.S.A.* vorkommt, haben meine Studenten und ich eine gute Gelegenheit, auf die Entsprechung zwischen dem englischen bzw. deutschen Laut *s* und dem französischen Laut *é* einzugehen. An die Tafel schreibe ich *school, screen, state, spinach, sponge, stuff, star, strange, student, study* usw. und lasse die Deutschstudenten sie ins Deutsche und die Französischstudenten ins Französische übersetzen. Wenn meine Studenten die deutschen und französischen Wörter an die Tafel geschrieben haben, erkläre ich meinen Studenten, dass engl. bzw. dt. *s* dem fr. *é* entspricht.

XIII

Wenn ich an mein Seminar denke, erkenne ich, dass es Vor- und Nachteile hat.

Erstens könnte man wohl sagen, dass meine Studenten in meinem Seminar ihre Deutsch- bzw. Französischkenntnisse (in erster Linie hinsichtlich der Schreibfähigkeit) vertiefen können. Auch wäre es ein Vorteil, dass die Studenten vergleichende Sprachwissenschaft und kontrastive Linguistik aktiv studieren können. Dazu kommt noch, dass diejenigen Studenten, die Deutsch (oder Französisch) gelernt haben und normalerweise kaum Gelegenheit haben, mit der französischen (oder deutschen) Sprache in Berührung zu kommen, bei mir jedes Mal so viele französische (oder deutsche) Sätze beobachten, wodurch sie von der französischen (oder deutschen) Sprache mehr oder weniger lernen, die deutsche (oder französische) Sprache auch unter einem völlig neuen Aspekt betrachten können und hoffentlich Lust bekommen, später Französisch (oder Deutsch) zu lernen.

Gerade dieser letzte Vorteil könnte aber bedauerlicherweise auch ein Nachteil sein. Denn die

Studenten der deutschen Sprache könnten vielleicht - wenigstens manchmal - von so vielen französischen Sätzen und die der französischen Sprache von so vielen deutschen Sätzen verwirrt werden.

Um die möglichen Verwirrungen meiner Studenten zu vermeiden oder wenigstens zu vermindern, schreibe ich oft wörtliche englische Übersetzungen der deutschen und französischen Sätze an die Tafel. Z.B. für *Je m'exerce au judo à l'école* schreibe ich *I me (bzw. myself) exercise at the judo at the school*. Dabei erkläre ich meinen Deutschstudenten die Struktur dieses Satzes. Aus zeitlichen Gründen kann ich jedoch nicht alle deutschen bzw. französischen Sätze wörtlich übertragen.

Deshalb bleiben meine Studenten leider wenigstens ein wenig verwirrt, ganz abgesehen davon, dass die Deutschstudenten ja nicht Französisch und die Französischstudenten ja nicht Deutsch können.

Ich persönlich müsste eingestehen, dass ich als Deutschlehrer - zumindest ab und zu - Schwierigkeiten habe, englische Sätze ins Französische zu übersetzen. Deshalb muss ich mir zur Vorbereitung meines Seminars außergewöhnlich viel Zeit nehmen.

Wandruszka schreibt:

*Es gibt keine Sprachwissenschaft ohne Übersetzung. Die menschliche Sprache erforschen heißt Sprachen miteinander vergleichen; vergleichen können wir nur, was durch Übersetzung vergleichbar geworden ist. Die Übersetzung ist das Fundament jeder Sprachwissenschaft.*²¹³⁾

Ob Übersetzung für Sprachwissenschaft (bzw. Linguistik) oder überhaupt so wichtig ist, weiß ich nicht. In meinem Seminar mache ich mit meinen Studenten Übersetzungsübungen, um - wie am Anfang dieses Aufsatzes erwähnt²¹⁴⁾ - die Sprachkenntnisse (vor allem Schreibfähigkeit) meiner Studenten zu verbessern und meine Studenten zu bewegen, durch Übersetzungen vergleichende Sprachwissenschaft und kontrastive Linguistik aktiv zu studieren.

Anmerkungen

- 139) In der letzten Nummer dieser Zeitschrift unterliefen mir bei der Nummerierung der Abschnitte Fehler: (Abschnitte) III und IV hätten IV und V sein sollen: Akio Takekawa, Englisch-deutsche und englisch-französische Übersetzungsübungen. Zum aktiven Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik (II), in: *Memoirs of the Faculty of Education and Culture, Miyazaki University, Humanities Vol. 7, Miyazaki (Japan), Sept. 2002, S. 9, S. 18.*
- 140) Akio Takekawa, Englisch-deutsche und englisch-französische Übersetzungsübungen. Zum aktiven Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik, in: *Memoirs of the Faculty of Education and Culture, Miyazaki University, Humanities Vol. 6, Miyazaki (Japan), März 2002, S. 70-81; ders., Englisch-deutsche und englisch-französische Übersetzungsübungen. Zum aktiven Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik (II), in: Dieselbe Zeitschr., Humanities Vol. 7, Miyazaki (Japan), Sept. 2002, S. 9-24. Übrigens, die Nummerierung der Anmerkungen setzt die in dem oben genannten letzteren Aufsatz (Sept. 2002) fort.*

- 141) Günther Drosdowski u.a., Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim, 1984, S. 386ff.
- 142) Wie in der Anmerkung 3 (des in der Anm. 140 angegebenen ersteren Aufsatzes, März 2002) erwähnt, verwendete ich in meinem Seminar unter den folgenden Lehrwerken jedes Jahr ein (anderes) Buch (beim Beiheft drei Nummern): Kei Nakamura u.a., The New Crown English Series New Edition 1, Tokio, 1982; Hisae Niki, (NHK Radio) Kiso Eigo (Englisch für Anfänger, Beiheft für den gleichnamigen Radiounterricht), April-, Mai- und Juni-Nummer, Tokio, 1990; Hiroshi Asano u.a., New Horizon English Course 1, Tokio, 1999; Mamoru Morizumi u.a., New Crown English Series New Edition 1, Tokio, 1999. Wenn in einem Aufsatz irgendein Buch erwähnt wird, werden Verfasser, Erscheinungsjahr usw. in der Anmerkung angegeben. In diesem Aufsatz wird manchmal ein Lehrwerk erwähnt. Jedoch handelt es sich in solchem Lehrwerk um englische Sätze, die in (fast) jedem Lehrbuch für Anfänger stehen. Daher nenne ich das betreffende Buch nicht. (Selbstverständlich geht es immer um eines jener Lehrwerke, die ich oben angab.)
- 143) Takekawa, März 2002 [Anm. 140], S. 67.
- 144) Wenn in einem Aufsatz irgendein Satz angeführt wird, werden das betreffende Buch, die betreffende Seite usw. in der Anmerkung angegeben. Im vorliegenden Aufsatz werden sehr viele Sätze angeführt. Bücher, Seiten usw. werden aber nicht eigens angegeben, wenn es sich um englische Sätze handelt, die jeder schon im Unterricht für Anfänger lernt.
- 145) *Lehrer* heißt im Französischen schon am Gymnasium *professeur*: Z. B. Faye Carney u.a., Grand dictionnaire anglais-français/ français-anglais, Larousse, [partie] anglais-français, Paris (Larousse), 1995. S. 905: *teacher* [...] [in secondary school] *professeur* [...].
- 146) Über die Frage, ob man *fan du* ... oder *fan de* ... sagt, schrieb ich schon: Takekawa, Sept. 2002 [Anm. 140], S. 17.
- 147) In diesem Aufsatz wird grundsätzlich auf deutsche Übersetzungen verzichtet, einmal weil der Aufsatz sonst zu lang würde, zum anderen, weil die Leser dieses auf Deutsch geschriebenen Aufsatzes sowieso bestimmt keine deutschen Übersetzungen brauchen.
- 148) Takekawa, März 2002 [Anm. 140], S. 69f.
- 149) Mario Wandruszka, Sprachen. Vergleichbar und unvergleichlich, München, 1969. S. 459.
- 150) Ebd., S. 470.
- 151) Mario Wandruszka, Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft, München, 1971, S. 64. Leonard Bloomfield schreibt dagegen über zwei Formen des Fragesatzes im Französischen. Damals wurde die Intonationsfrage vielleicht noch nicht (als gutes Französisch) anerkannt: Bloomfield, Language, London, 1967, S. 175.
- 152) Charles Dickens, David Copperfield, Oxford, 1981, S. 207.
- 153) Ebd., S. 223.
- 154) Ebd., S. 242.
- 155) Ebd., S. 355.
- 156) Elisabeth Leiss, Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit, Berlin/New York, 2000. S. 23.
- 157) Die Stellung der Adverbien behandeln Hans-Wilhelm Klein, Hartmut Kleineidam, Wolfgang Reumuth,

- Otto Winkelmann u.a.: Klein/Kleineidam, Grammatik des heutigen Französisch, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig, 2000, S. 154-159; Reumuth, Winkelmann, Praktische Grammatik der französischen Sprache, Wilhelmsfeld, 1994, S. 440-443, S. 516-518.
- 158) La Bible. Nouveau Testament, traduction œcuménique de la Bible, Le Livre de Poche, Paris, (Erscheinungsjahr nicht angegeben, Übersetzung des NT 1972), S. 8, Evangile selon Matthieu. 5/39.
- 159) Ebd., S. 9, Matth. 6/14.
- 160) Ebd., S. 23, Matth. 13/26.
- 161) Ebd., S. 170, Jean 12/10.
- 162) André Gide, Si le grain ne meurt, Paris, 1955 (gedruckt 1996), S. 76.
- 163) Ebd., S. 280.
- 164) Ebd., S. 233.
- 165) Ebd., S. 235.
- 166) Ebd., S. 236.
- 167) Ebd., S. 237.
- 168) Ebd., S. 246.
- 169) Ebd., S. 249.
- 170) Ebd., S. 250.
- 171) Ebd., S. 254.
- 172) Ebd., S. 258.
- 173) Ebd., S. 272.
- 174) Ebd., S. 285.
- 175) Ebd., S. 322.
- 176) Leiss, [Anm. 156], S. 9.
- 177) Dickens [Anm. 152], S. 41.
- 178) Bloomfield [Anm. 151], S. 156.
- 179) Edward Sapir, Language. An Introduction to the Study of Speech, San Diego/New York/London, (Erscheinungsjahr nicht angegeben, A Harvest Book, Harcourt Brace & Company), S. 65.
- 180) Wandruszka [Anm. 149], S. 507f.
- 181) Ebd., S. 508. Eine weitere Kritik von Wandruszka an Rivarol: Ebd., S. 511.
- 182) Leiss, Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung, Berlin/New York, 1992, S. 286.
- 183) Wandruszka [Anm. 149], S. 500f.
- 184) Wandruszka [Anm. 151], S. 25.
- 185) Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, tome 6, Paris 1984, S. 6126.
- 186) Sapir [Anm. 179], S. 60.
- 187) Ebd., S. 203.
- 188) Ebd., S. 183.
- 189) Ebd., S. 203.
- 190) Bloomfield, [Anm. 151], S. 302.

- 191) Ebd., S. 311.
- 192) Wandruszka [Anm. 151], S. 34f.
- 193) Gide [Anm. 162], S. 32.
- 194) Ebd., S. 84.
- 195) Ebd., S. 19.
- 196) Ebd., S. 94.
- 197) Ebd., S. 95f.
- 198) Ebd., S. 238.
- 199) Wandruszka [Anm. 151], S. 132f.
- 200) Mit Polysemie (und Polymorphie) setzt sich Wandruszka auseinander: Ebd., S. 56-73; ders., [Anm. 149], S. 42-54.
- 201) Wandruszka [Anm. 149], S. 284.
- 202) Z.B.: [...] *but would he take no dinner himself?*: Dickens [Anm. 152], S. 354.
- 203) Wandruszka [Anm. 149], S. 510.
- 204) Josette Rey-Debove u. a., *Le nouveau petit Robert*, Paris, 1996, S. 1543.
- 205) Wandruszka [Anm. 149], S. 303.
- 206) Takekawa, März 2002 [Anm. 140], S. 67f.
- 207) Mein Seminar dauert zwei Semester.
- 208) Eigentlich müsste man Laute und Buchstaben unterscheiden. Z.B. *c* ist eigentlich kein Laut (d. h. kein Zeichen für einen Laut), sondern ein Buchstabe. Der Einfachheit halber gebe ich aber hier *th*, *c* und *pp* als Laute an.
- 209) Vgl. Anm. 208. Z.B. *β* ist eigentlich kein Laut, sondern ein Buchstabe. Der Einfachheit halber gebe ich aber hier *qu*, *β* usw. als Laute an.
- 210) Z.B.: Harumi Tanaka u.a., *Genzai gengogaku jiten* (Seibido's Dictionary of Linguistics), Tokio, 1988.
- 211) Takekawa, März 2002 [Anm. 140], S.67, S.71, S.79; ders., Sept. 2002 [Anm. 140], S.15.
- 212) Z.B.: Holger Pedersen, *The Discovery of Language. Linguistic Science in the Nineteenth Century*, übers. von John Webster Spargo, Bloomington/London, 1967, S. 93. Auch Wandruszka stellt die Entstehung der französischen Sprache dar: Wandruszka [Anm. 151], S. 129.
- 213) Wandruszka [Anm. 151], S. 133.
- 214) Takekawa, März 2002 [Anm. 140], S. 67f.