

Nadja Korthals

Von *St Clare's* über Lindenhof nach Hogwarts

Die Besonderheiten der Übersetzung von Kinderliteratur
und die Entwicklung eines Schemas zur Analyse
kinderliterarischer Übersetzungen am Beispiel von
Enid Blytons Mädchenbuchserie *St Clare's* in Deutschland

Stuttgarter Beiträge zur Verlagswirtschaft
Band 13

Herausgegeben von Ulrich Huse und Okke Schlüter



Studiengang Mediapublishing
an der Hochschule der Medien Stuttgart

In der Online-Reihe **Stuttgarter Beiträge zur Verlagswirtschaft (StBV)** erscheinen Abschlussarbeiten des Verlagsstudiengangs Mediapublishing und des Masterstudiengangs Print & Publishing, deren Ergebnisse branchenrelevant und über den Tag hinaus gültig sind. Alle veröffentlichten Arbeiten wurden mit einer Note besser als 2,0 bewertet und für die Veröffentlichung ausschließlich formal und stilistisch überarbeitet. Inhaltlich stellen sie also die Forschungsergebnisse der Absolventen, nicht die ihrer Professoren und Herausgeber dar.

ZUR ZITIERWEISE

Auch elektronische Publikationen müssen in allen bibliografischen Angaben korrekt und vollständig nachgewiesen werden. Zitiert wird die Reihe ›Stuttgarter Beiträge zur Verlagswirtschaft‹ (StBV) nach denselben Richtlinien, die für Printpublikationen gelten, ergänzt durch die Angabe der vollständigen URL (Uniform Resource Locator) und des Zugriffsdatums. Also:

Korthals, Nadja: ›Von St Clare´s über Lindenhof nach Hogwarts. Die Besonderheiten der Übersetzung von Kinderliteratur und die Entwicklung eines Schemas zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen am Beispiel von Enid Blytons Mädchenbuchserie St Clare´s in Deutschland‹. Stuttgart: Hochschule der Medien 2012 (= Stuttgarter Beiträge zur Verlagswirtschaft 13). URL: http://www.hdm-stuttgart.de/mp/stuttgarter_beitraege/192.pdf [Zugriff: tt.mm.jjjj]

Copyright © 2012 Studiengang Mediapublishing
an der Hochschule der Medien
Nobelstraße 10, 70569 Stuttgart
sowie bei der Autorin
ISBN 978-3-942015-13-4

Die Reihe einschließlich aller ihrer Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar.
Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, für Übersetzungen
und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die diese Master-Thesis möglich gemacht haben. An erster Stelle geht hierbei ein ganz herzliches Dankeschön an meinen Betreuer Herrn Professor Ulrich Huse für die umfassende Unterstützung – vor Ort, per E-Mail oder Telefon –, für die inhaltlichen Anregungen sowie die praktische Hilfe bei allen Universitätsformalitäten.

Ebenso danke ich Frau Professorin Dr. Petra Grimm für ihr Interesse an meiner Fragestellung sowie für die freundliche Bereitschaft, die Zweitkorrektur zu übernehmen. Besonderer Dank gilt weiterhin Frau Dr. Gillian Lathey vom National Centre for Research in Children's Literature der University of Roehampton für die konstruktive Kritik und vielen Hinweise auf Publikationen zum Thema der kinderliterarischen Übersetzung. Nicht zuletzt möchte ich mich bei der Stiftung der Deutschen Wirtschaft bedanken, ohne deren Förderung der Forschungsaufenthalt in England nicht möglich gewesen wäre.

Kurzzusammenfassung

Werden ein Kinderbuch und seine Übersetzung in eine andere Sprache nebeneinandergelegt, so fallen in der Regel gravierende inhaltliche und formale Unterschiede auf, für die sich zunächst keine Erklärungen finden lassen. Bei der Übersetzung von Erwachsenenliteratur hingegen treten derartige Modifikationen kaum auf. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Gründe für dieses Phänomen herauszuarbeiten. Als Grundlage dienen hierzu kinderliteratur- und übersetzungswissenschaftliche Theorien sowie die Thesen, dass keine übersetzerische Entscheidung willkürlich ist und kein Übertragungsprozess in Isolation stattfindet. Die Besonderheiten der kinderliterarischen Übersetzung werden somit auf spezifische Einflüsse zurückgeführt, die im Übersetzungsvorgang eines Kinderbuches wirken. Daraufhin wird im zweiten Teil der Arbeit ein Analyseschema entwickelt, welches die Untersuchung dieser Wirkungsgrößen ermöglicht. Anhand der Anwendung auf die deutschen Übersetzungen der englischen Mädchenbuchreihe *St. Clare's* von Enid Blyton wird die Relevanz und Praxistauglichkeit des Analyseschemas bestätigt.

Abstract

Comparing a children's book and its translation into other languages brings about profound differences in relation to content and form which seem to be inexplicable. However, extensive modifications are rarely found in translations of adult fiction. It is therefore the aim of this paper to analyse the roots of this phenomenon. To this end, theories of translation and children's literature studies are used to support two hypotheses: that translational decisions are never arbitrary and that no translation happens in isolation. Thus, the features of translation of children's literature are ascribed to special factors influencing the language transfer of texts for young readers. The second part of this paper includes the development of an analytical framework which enables the study of these factors. Finally, the tool's relevance and practicability is explored through the examination of the German translations of Enid Blyton's series for girls *St. Clare's*.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
2 Fragestellung und Aufbau der Arbeit	10
3 Theoretische Vorüberlegungen	12
3.1 Eine Einführung zur Kinderliteraturforschung.....	13
3.1.1 Ansätze für eine Definition von Kinderliteratur.....	13
3.1.2 Die Abgrenzung der Kinder- von der Erwachsenenliteratur	15
3.2 Die Grundlagen der kinderliterarischen Komparatistik.....	16
3.2.1 Die Übersetzung als Untersuchungsfeld der kinderliterarischen Komparatistik.....	17
3.2.2 Entwicklung und Ansätze der kinderliterarischen Übersetzungstheorie	18
4 Die Übersetzung kinderliterarischer Werke und die involvierten Einflussfaktoren	22
4.1 Der junge Leser und seine Bedürfnisse	23
4.1.1 Das Kindheitsbild des Übersetzers.....	24
4.1.2 Die kognitive Auffassungsgabe des jungen Lesers	26
4.1.2.1 Die inhaltliche Komplexität des Ausgangstextes	27
4.1.2.2 Die sprachliche Komplexität des Ausgangstextes.....	31
4.1.2.3 Die formale Komplexität des Ausgangstextes.....	32
4.2 Der Status von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen	33
4.2.1 Der Status kinderliterarischer Übersetzung im gesamt- und kinderliterarischen System.....	33
4.2.2 Der Status eines bestimmten kinderliterarischen Textes im nationalen kinderliterarischen System	34
4.2.3 Der Status einer nationalen Kinderliteratur im internationalen kinderliterarischen System	35
4.3 Die Funktion von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen	36
4.3.1 Die Funktionen von Kinderliteratur	36
4.3.2 Die Funktionen von kinderliterarischen Übersetzungen	37
4.4 Der Einfluss verschiedener Normen auf den Übersetzungsprozess	37
4.4.1 Der Einfluss erzieherischer Normen	39
4.4.1.1 Die Darstellung von lebensgefährlichem Verhalten, Gewalt und Tod.....	40
4.4.1.2 Verstöße gegen Benehmenskonventionen und Sauberkeitsprinzipien	41
4.4.1.3 Die Darstellung körperlicher Funktionen	42
4.4.2 Der Einfluss religiöser, politischer und gesellschaftlicher Normen	43
4.4.2.1 Religiöse Normen.....	43
4.4.2.2 Politische Normen	44
4.4.2.3 Gesellschaftliche Normen	45
4.4.3 Der Einfluss sprachpädagogischer Normen	46
4.4.3.1 Wiederholung von Textelementen	47
4.4.3.2 Lautmalerei und Sprachspiele	47
4.4.3.3 Nicht normengerechte Orthografie.....	48
4.4.3.4 Umgangssprachliche Elemente	48

4.5 Der Einfluss verschiedener Akteure auf den Übersetzungsprozess	49
4.5.1 Die Rolle des Verlags.....	50
4.5.2 Die Rolle des Autors	50
4.5.3 Die Rolle des Übersetzers	51
4.6 Der Einfluss besonderer Elemente der Kinderliteratur auf den Übersetzungsprozess	53
4.6.1 Die Adressierung zweier Lesergruppen	53
4.6.2 Lesequalität und Vorlesbarkeit des Textes.....	54
4.6.3 Illustrationen: Das Zusammenspiel von Wort und Bild	56
4.6.3.1 Das Beibehalten der Originalillustrationen	57
4.6.3.2 Das Anfertigen neuer Illustrationen	57
5 Entwicklung eines Analyseschemas zur Untersuchung kinderliterarischer Übersetzungen	59
5.1 Die strukturellen Anforderungen an das Analyseschema.....	59
5.2 Die Bestandteile des Analyseschemas.....	60
5.3 Die Beschaffenheit der Einflussfaktoren.....	63
5.4 Die grafische Darstellung des Analyseschemas	64
6 Die Analyse der deutschen Übersetzungen der Mädchenbuchserie <i>St Clare's</i> von Enid Blyton	67
6.1 Die Kinderbuchautorin Enid Blyton.....	67
6.1.1 Der Forschungsstand zu Enid Blytons Werk.....	69
6.1.2 Leben und Werk der Enid Blyton.....	71
6.1.3 Enid Blytons Internatsgeschichten	72
6.1.3.1 Die Tradition der englischen Internatsgeschichte	72
6.1.3.2 Die <i>St Clare's</i> -Serie.....	74
6.1.4 Aus <i>St Clare's</i> wird Lindenhof: Enid Blyton in Deutschland	75
6.2 Tee oder Kaffee? Die deutschen Übersetzungen der <i>St Clare's</i> -Originalbände.....	76
6.2.1 Untersuchungsmaterial und Methodik.....	76
6.2.2 Statusbezogene Einflüsse	77
6.2.2.1 Der Status Enid Blytons	78
6.2.2.2 Der Status der <i>St Clare's</i> -Serie.....	79
6.2.3 Die Funktionen der Kinderbücher Enid Blytons sowie ihrer Übersetzungen	82
6.2.3.1 Die Funktionen der Kinderbücher Enid Blytons	82
6.2.3.2 Die Funktionen der Übersetzungen der <i>St Clare's</i> -Serie	83
6.2.3.3 Die Auswirkungen der zugewiesenen Funktionen auf makrotextueller Ebene.....	84
6.2.4 Die kognitive Auffassungsgabe des jungen Lesers	85
6.2.4.1 Die inhaltliche Komplexität der <i>St Clare's</i> -Serie.....	85
6.2.4.2 Die sprachliche Komplexität der <i>St Clare's</i> -Serie	101
6.2.4.3 Die formale Komplexität der <i>St Clare's</i> -Serie	102
6.2.5 Der Einfluss verschiedener Normen auf die <i>St Clare's</i> -Übersetzungen	110
6.2.5.1 Der Einfluss erzieherischer Normen.....	110
6.2.5.2 Der Einfluss religiöser, politischer und gesellschaftlicher Normen	118

6.2.5.3 Der Einfluss sprachpädagogischer Normen	130
6.2.6 Über Landesgrenzen hinweg: Zusammenfassung der Analyseergebnisse	141
6.3 Die deutschen Übersetzungen der <i>St Clare's</i> -Fortsetzungen von Pamela Cox	142
6.3.1 „Schulische Soapopera im Dauerstrickverfahren“ – Die Fortsetzungen der Bücher Enid Blytons.....	142
6.3.2 Die Analyse der Übersetzung des <i>St Clare's</i> -Fortsetzungsbands Nummer Neun.....	143
6.3.2.1 Der Status Enid Blytons im 21. Jahrhundert	144
6.3.2.2 Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Übersetzungen.....	146
6.3.2.3 Ins neue Jahrtausend: Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	147
6.4 <i>Hanni und Nanni</i> im Medienverbund – Die mediale Umsetzung als Teil der Rezeption der Ausgangstexte	148
6.4.1 Die Medialisierung der Kinderkultur und der Wandel vom Einzelangebot zum Medienverbund.....	150
6.4.2 Die Marketingfachfrau Enid Blyton	151
6.4.3 <i>Hanni und Nanni</i> im Medienverbund.....	151
6.4.4 Die bei der Verfilmung der <i>Hanni und Nanni</i> -Serie involvierten Einflussfaktoren.....	153
6.4.5 Hinein in den multimedialen Raum: Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	156
6.5 „Den Zauber der Geschichten ins 21. Jahrhundert transportieren“ – Abschließende Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	156
7 Evaluation und Revision des Baukasten-Schemas zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen	158
7.1 Das Kriterium ‚Funktionsfähigkeit‘	159
7.2 Die Kriterien ‚Praktikabilität‘ und ‚Vollständigkeit‘	160
8 Fazit und Ausblick.....	161
Literaturverzeichnis.....	164
Abbildungsverzeichnis	181
Anhang	183

1 Einleitung

Auf ihrer Reise über Sprach- und Kultur-, Zeit- und Mediengrenzen hinweg macht Kinderliteratur erstaunliche Wandlungen durch: Astrid Lindgrens *Michel aus Lönneberga* heißt im schwedischen Original eigentlich *Emil*. In der deutschen *Pippi Langstrumpf*-Geschichte trägt die Titelheldin eine frei erfundene gepunktete Hose unter ihrem Kleid. Janoschs Bilderbuch *Der Wettlauf zwischen Hase und Igel* zeigt auf der letzten Doppelseite das Grab des Hasen – britische Kinder lesen hier jedoch von einem Tierkrankenhaus. Wie kommt es, dass Beatrix Potters *Die Geschichte von Eichhörnchen Nusper* für italienische Leser nicht mehr in England, sondern in Italien spielt?

Wenn Erwachsenenliteratur die gleichen Wege zurücklegt, so treten sehr viel weniger Veränderungen auf. Wie ist es möglich, dass sich die Handlungen und Hauptfiguren in verschiedenen Fassungen ein und desselben Kinderbuchs so stark unterscheiden? Hängen die Modifizierungen mit einem bestimmten Genre, Thema oder einer Sprachkombination zusammen? Wer bearbeitet kinderliterarische Inhalte bei einem Transfer über Landes- und Epochengrenzen und werden immer die gleichen Elemente verändert? All diese Fragen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit, deren Ziel es ist, die Besonderheiten der Übersetzung von Kinderliteratur zu untersuchen und hierbei die Einflussfaktoren herauszuarbeiten, welche auf den kinderliterarischen Übertragungsprozess einwirken.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist aus mehreren Gründen besonders relevant und vielversprechend. Erstens wird mit der Übersetzung von Kinderliteratur die Hoffnung verbunden, dass das Kennenlernen anderer Kulturen in jungen Jahren interkulturelle Toleranz und Weltfrieden fördert. Bereits 1932¹ formulierte der französische Komparatist Paul Hazard dieses Streben in seiner Abhandlung *Les livres, les enfants et les hommes* folgendermaßen:

Ja, die Kinderbücher halten das Gefühl für das eigene Volk lebendig, aber sie halten auch das Gefühl für die ganze Menschheit lebendig. Sie beschreiben das Heimatland mit Liebe, aber sie beschreiben auch die fernen Länder, wo unsere unbekanntenen Brüder wohnen. Sie bringen das Wesen des eigenen Volkes zum Ausdruck; aber jedes von ihnen ist ein Bote, der Berge und Flüsse, ja sogar Meere überwindet und hingeht ans andere Ende der Welt, um dort Freundschaften zu werben. Jedes Land gibt, und jedes Land empfängt; unzählbar sind die getauschten Werte; und so entsteht in einem Alter, wo wir unsere ersten Eindrücke haben, die Weltrepublik der Kinder. (Hazard 1932: 184)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieser „Glaube an die völkerverständigende Kraft der Kinderliteratur zum Credo der Literaturvermittlung“ (O’Sullivan 2000: 15). Und obwohl Hazards „Weltrepublik der Kinder“ inzwischen als utopisch-romantische Vision gilt², wird die Grundidee nach wie vor als Argument für kinderliterarische Übersetzungen angeführt – ja, sie wird aufgrund der zunehmenden Globalisierung sogar als wichtiger denn je zuvor angesehen (vgl. Goldsmith 2005: 88). Mildred L.

¹ Ein ähnlicher Gedanke, dass Kinderliteratur als Katalysator weltweiter Freundschaft diene, wurde bereits 1924 von Hugh Lofting geäußert (vgl. Joels 1999: 66).

² Die Idee, dass übersetzte Kinderbücher Brücken zwischen Kulturen bauen, wird angezweifelt, da sich ein Eurozentrismus und eine einseitige Richtung der Grenzüberschreitung feststellen lässt: Übersetzungen aus dem Englischen, Französischen und Deutschen dominieren den internationalen Kinderbuchmarkt, wohingegen beispielsweise Kinderbücher aus Afrika oder Asien kaum in andere Sprachen übertragen werden. Zusätzlich sind es gerade die Weltsprachen, in welche am wenigsten Texte aus anderen Ausgangssprachen übersetzt werden. So steht etwa ein Anteil von ca. 55 % übersetzter Bücher an der gesamten Kinderliteraturproduktion in Skandinavien einem Prozentsatz von 3–4 % in England oder den USA gegenüber (vgl. O’Sullivan 1992: 154, Surmatz 2005: 434).

Batchelder, Vorsitzende der Arbeitsgruppe Kinderliteratur der American Library Association, formulierte dies 1972 folgendermaßen: „Children of one country who come to know the books and stories of many countries make a beginning toward international understanding“ (zit. n. Cascallana 2005: 170). Der Kinderbuchautor Phillip Pullman (2005: 9) warnt: „if we DON'T³ offer children the experience of literature from other languages we're starving them. It is as simple as that.“ Auch die Literaturagentin Marcus (2003: 56) betont die Förderung internationaler Versöhnung und des Kulturaustauschs und Anthea Bell (2005: 47), Übersetzerin vieler bekannter Kinderbücher, ist überzeugt, dass das Lesen von Übersetzungen in jungen Jahren, „the habit of wide reading as an adult“ fördert. Auch von staatlicher Seite wird die Bedeutung fremdsprachiger Literatur innerhalb der nationalen Kinderliteratur anerkannt, etwa vom englischen Arts Council (zit. n. Lathey 2010: 160): „Translators of children's literature play a vital creative role in its production and have a major impact on the diversity and vitality of the sector.“ Schließlich weisen Wissenschaftler des Fachs darauf hin, wie sehr die Entwicklung einzelner nationaler Kinderliteraturen durch Titel aus anderen Ländern bereichert wurde und wird (vgl. Ghesquire 2006: 19, Lathey 2010: 2).

Während diese Argumente der Horizonterweiterung sowie des Abbaus von Intoleranz und Rassismus auch für übersetzte Erwachsenenliteratur gelten, haben sie in Bezug auf Kinderbücher besonderes Gewicht. Zum einen sind Übersetzungen für junge Leser, die noch keine Fremdsprachen beherrschen, die einzige Möglichkeit, mit fremden Autoren, Genres und Themen in Kontakt zu kommen (vgl. van Coillie 2006a: v, Lathey 2008: 67). Zum anderen wird die Haltung gegenüber fremden Kulturen schon in frühen Jahren geprägt, wozu die Bücher, welche Kinder lesen, zumindest einen Teil beitragen (vgl. Lathey 2001: 295f., Puurtinen 1998: 3).

Übersetzte Kinderliteratur besitzt jedoch nicht nur vermittelnde, sondern auch wirtschaftliche Bedeutung. Laut dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels wird „das Kinder- und Jugendbuch für die Branche immer wichtiger“, denn etwa 15 Prozent „aller Umsätze werden mit der Kinder- und Jugendliteratur erwirtschaftet“, welche somit das „zweitwichtigste Genre der Branche“ darstellt (Cronau 2011: 11).⁴ Der Anteil der ins Deutsche übersetzten Titel an den Gesamtveröffentlichung bewegte sich in den letzten Jahren auf einem stabilen Niveau von ca. 12 Prozent, (ibid.: 78), wobei das Kinderbuch im Jahr 2011 „[d]as wichtigste Segment im Lizenzhandel ist [...]. Fast 38 Prozent aller Lizenzen werden hier abgesetzt – im Vorjahr waren es 33 Prozent, 2008 nur 25 %“ (ibid.: 95). Somit liegt Deutschland weit vor den USA und Großbritannien, wo nur 3–4 Prozent der Gesamttitelproduktion Übersetzungen sind, wovon übersetzte Kinderliteratur nur einen Anteil von einem Prozent ausmacht (vgl. O'Sullivan 1992: 154).⁵

³ Soweit nicht explizit darauf hingewiesen wird, dass Hervorhebungen durch die Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen wurden, sind alle Unterstreichungen, Kursivierungen, Großschreibungen o. ä. Bestandteile der Originalzitate.

⁴ Das wichtigste Genre stellt die Belletristik dar. Mit diesem Segment wird etwa ein Drittel aller Branchenumsätze erwirtschaftet (vgl. Cronau 2011: 11).

⁵ Im Vergleich mit kleinen europäischen Buchmärkten wie in den Niederlanden, Dänemark oder den skandinavischen Ländern liegt Deutschland jedoch im Mittelfeld. Der kinderliterarische Anteil an allen Übersetzungen liegt dort bei über 50 Prozent.

Neben der wirtschaftlichen Bedeutung der kinderliterarischen Übersetzung spricht auch die bisherige Vernachlässigung von wissenschaftlicher Seite für eine Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet. Lange Zeit wurde der Übersetzung von Kinderbüchern weder von der Übersetzungswissenschaft noch von der Kinderliteraturforschung Beachtung geschenkt (vgl. Desmet 2007: 21, O’Sullivan 2000: 181). Erst in den sechziger und siebziger Jahren erschienen Publikationen zu den Themen der kinderliterarischen Übersetzung, unter anderem von Bamberger und Klingberg, diese blieben jedoch zunächst Einzelfälle. Obwohl seitdem „Untersuchungen zur Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur [...] nicht nur international, sondern auch im deutschen Sprachraum zunehmend Verbreitung“ fanden (Surmatz 2005: 21), besteht laut Tabbert (1996: 98) noch immer „Nachholbedarf“. Auch O’Connell (1999: 15) bedauert: „[Children’s literature in translation] remains largely ignored by theorists, publishers and academic institutions involved in translation research and training [...] [and many topics within the field] still have not been investigated thoroughly.“ Schließlich verbindet Lathey (2010: Preface) mit ihrem Buch *The Role of Translators in Children’s Literature* die Hoffnung, dass Wissenschaftler dem Thema in Zukunft mehr Aufmerksamkeit schenken. Wie die vorliegende Arbeit versuchen möchte, einen Beitrag zum Forschungsgebiet ‚Übersetzung von Kinderliteratur‘ zu leisten, soll im Folgenden erläutert werden.

2 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll die Frage beantwortet werden, welche Einflussfaktoren beim Transfer von Kinderliteratur über Sprach- und Kulturgrenzen, Zeit- und Mediengrenzen hinweg auf den kinderliterarischen Text und seine paratextuelle Gestalt⁶ einwirken. Es gilt, diese Faktoren zu definieren, zu klassifizieren und ihre Wechselwirkungen aufzuzeigen. Toury (1995: 53) und Puurtinen (1998: 1) halten die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten für einen der zentralen Diskurse der Übersetzungsforschung. Das zweite Ziel ist es, ein Schema zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen zu entwickeln, das die Wirkung dieser Einflussfaktoren berücksichtigt. In einem dritten Schritt soll abschließend das Analyseschema durch die Anwendung auf ein Beispiel in seiner Praktikabilität überprüft und gegebenenfalls revidiert werden. Hierzu werden die deutschen Übersetzungen der englischen Kinderbuchreihe *St Clare’s* von Enid Blyton im Detail untersucht.

Um diese drei Ziele zu erreichen, ist die Arbeit folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden in einem einführenden Kapitel die Grundlagen der allgemeinen Kinderliteraturwissenschaft erläutert, wobei vor allem diejenigen Aspekte hervorgehoben werden, welche die Kinder- von der Erwachsenenliteratur unterscheiden – darunter der Status der Kinderliteratur, die Asymmetrie der kinderliterarischen Vermittlung sowie die Stellung der Kinderliteratur zwischen literarischem und pädagogischem System. Darauf aufbauend wird die kinderliterarische Übersetzung als zentrales Forschungsfeld der kin-

⁶ Der Begriff ‚Paratext‘ wurde von Gerard Genette (1987) geprägt und bezeichnet all diejenigen Bestandteile, die den Fließtext eines Buches ergänzen, darunter Format, Cover und Widmung sowie Titel und Untertitel, Vor- und Nachwort.

derliterarischen Komparatistik vorgestellt sowie die Entwicklung und der Forschungsstand ihrer Haupttheorien dargelegt.

Im vierten Kapitel stehen die auf einen Übersetzungsprozess einwirkenden Faktoren im Mittelpunkt. Es wird aufgezeigt, warum Einflussfaktoren, die jegliche Übersetzung – sowohl von Erwachsenen- als auch von Kinderliteratur – prägen, im Falle von kinderliterarischen Übersetzungen in verstärktem Maße wirken. Hierzu gehören unter anderem religiöse oder politisch-ideologische Normen sowie die Vorgaben eines Verlags oder Autors. Ebenso werden all diejenigen Kräfte untersucht, die ausschließlich im Zusammenhang mit Kinderbüchern auftreten. Hier sind die speziellen Bedürfnisse eines kindlichen Lesers⁷ sowie der Status und die Funktionen von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen zu nennen; außerdem erzieherische und sprachpädagogische Normen sowie die besonderen Herausforderungen, die Illustrationen und (Vor-)Lesequalität an einen Übersetzer von Kinderbüchern stellen. All diese Einflussfaktoren werden in ihren möglichen Ausprägungen und Auswirkungen charakterisiert und mit Beispielen belegt.

An die Diskussion der Einflussfaktoren schließt sich der Entwurf eines Analyseschemas zur Untersuchung kinderliterarischer Übersetzungen an. Da sich die einzelnen Kräfte nur indirekt in den übersetzten Texten spiegeln, werden verschiedene Untersuchungsaspekte auf makro- und mikrostruktureller Ebene vorgeschlagen. Jede Übersetzungssituation ist individuell und die Wirkung und das Zusammenspiel der Einflussfaktoren hängt von der jeweiligen Sprach- und Kulturkombination, Zeitpunkt und Texttyp ab. Da kein starres Analyseschema alle möglichen Varianten berücksichtigen kann, wird ein flexibles ‚Baukastensystem‘ vorgeschlagen, dessen Elemente sich jeweils an die Spezifika des vorliegenden Untersuchungsobjekts anpassen lassen.

Zur Veranschaulichung und Überprüfung der Praxistauglichkeit des Analyseschemas folgt im sechsten Kapitel ein Anwendungsbeispiel. Es wird untersucht, welche Einflussfaktoren bei den deutschen Übersetzungen der englischen Mädchenbuchreihe *St Clare's* von Enid Blyton, in Deutschland unter dem Titel *Hanni und Nanni* bekannt, eine Rolle spielten. Die *St. Clare's*-Bücher sind in diesem Zusammenhang aus mehreren Gründen hervorragend geeignet. Erstens empfiehlt Puurtinen als Methode zur Untersuchung der auf kinderliterarische Übersetzungen einwirkenden Kräfte eine solche intensive Auseinandersetzung mit einem begrenzten Textkorpus:

[R]esearch on a smaller scale, restricted to translations of a specific text type in a given socio-cultural context, and maybe from a particular language, can yield information about translational norms, which have been declared one of the most important objects of investigation within the field [...]. (Puurtinen 1998: 1)

Zusätzlich lassen sich dank der zahlreichen Kontroversen um Enid Blytons Werk die Auswirkungen der einzelnen Faktoren auf die Texte besonders gut zeigen. Die Analyse der *Hanni und Nanni*-Reihe ist zum Dritten besonders aussichtsreich, da sich anhand der vielen Fortschreibungen, Neuerscheinungen und Bearbeitungen für verschiedene Medien nicht nur untersuchen lässt, inwiefern die identifizier-

⁷ Das Adjektiv ‚kindlich‘ wird in dieser Arbeit ausschließlich mit der Bedeutung ‚jung‘ und ausdrücklich nicht mit der Bedeutung ‚kindisch‘ verwendet. Siehe hierzu die Verwendung des Begriffs bei O’Sullivan (2000). Zudem werden aus Gründen der Lesbarkeit Begriffe wie ‚Leser‘, ‚Autor‘ oder ‚Übersetzer‘ in der maskulinen Form verwendet. Diese Bezeichnungen schließen den weiblichen Personenkreis jedoch stets mit ein.

ten Einflussfaktoren sich auf die Überschreitung von Sprach- und Kulturgrenzen auswirken, sondern auch inwiefern sie beim Transfer des kinderliterarischen Textes über Zeit- und Mediengrenzen hinweg relevant werden. Die letzte Frage ist besonders aktuell, da während der Verfassung dieser Arbeit der Film *Hanni und Nanni II* in den deutschen Kinos anläuft und ebenso wie Teil eins der Filmtrilogie die Besucher begeistert. Darüber hinaus erlaubt es die Summe der 24 Primärtexte, eine Studie mit ansatzweise empirisch-quantitativem Charakter durchzuführen und auf Basis vieler Textbelege fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen.

Die Auswahl der Internatsserie *St Clare's* aus dem umfassenden Lebenswerk Enid Blytons erfolgte fünftens aufgrund der Beliebtheit der Reihe in Deutschland. Die *Hanni und Nanni*-Bände sind unter deutschen Lesern nicht nur die bekanntesten Blyton-Bücher, sondern sie zählen zu den erfolgreichsten Mädchenromanen auf dem deutschen Buchmarkt überhaupt (vgl. Bischof 1999a: o. S.). Zudem sind die Blyton'schen Schulgeschichten „not only [...] some of her best work, they also represent a final peak of achievement for the genre.“ (Ray 1982: 196)

Zusätzlich kommt der Untersuchung einer Übersetzung aus dem Englischen große Bedeutung zu, da für den deutschen Buchmarkt aus keiner anderen Sprache so viel übersetzt wird wie aus dem Englischen – 65 Prozent aller übersetzter Titel stammen aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. Cronau 2011: 78). Schließlich stellen die Internatsgeschichten über Hanni und Nanni aus Sicht der Literatur- und Übersetzungsforschung ein geeignetes Analyseobjekt dar, da bisher weder der Autorin noch der Textgattung, weder den englischen Originalen noch den deutschen Übersetzungen umfassende wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet wurde. So fragt Rudd (2000: 1): „Why [...] has there been so little serious attention given to Blyton, the all-time bestselling children's writer?“ Just (2003: 79) wundert sich ebenfalls, dass die Autorin trotz ihres Erfolgs „jahrelang von der Literaturkritik beinahe einmütig ignoriert w[urde]. [...] Kritische Auseinandersetzungen [...] gibt es kaum.“

Die ausführliche Analyse der *St Clare's*-Serie mündet in eine Evaluation und Revision des Analyseschemas. Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die Untersuchungsergebnisse abschließend zusammengefasst, ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungsthemen der kinderliterarischen Übersetzungswissenschaft gegeben.

3 Theoretische Vorüberlegungen

Diese Arbeit beginnt mit einer Einführung zu den Grundlagen der allgemeinen Kinderliteraturwissenschaft. Hierbei werden Ansätze zur Definition des Forschungsfeldes ‚Kinderliteratur‘ vorgestellt sowie erläutert, welche Merkmale die Kinder- von der Erwachsenenliteratur unterscheiden. Eine solche Einführung ist notwendig, da

[d]iese eingehende Beschäftigung mit den Grundfragen der allgemeinen Kinderliteraturtheorien [...] Voraussetzung [ist] für die Beschäftigung mit Grenzüberschreitungen: erst wenn geklärt wird, wie die textinterne Kommunikation der Kinderliteratur beschaffen ist, kann eine differenzierte Analyse des kinderliterarischen Übersetzungsprozesses erfolgen. (O'Sullivan 2000: 17)

Eine weitere Voraussetzung für die Beschäftigung mit Grenzüberschreitungen von Kinderbüchern ist die Kenntnis übersetzungswissenschaftlicher Grundlagen. Im zweiten Teil der theoretischen Ausführungen steht daher die kinderliterarische Übersetzungsforschung im Mittelpunkt.

3.1 Eine Einführung zur Kinderliteraturforschung

In den 1970er Jahren wurde der Kinderliteratur vonseiten der Wissenschaft zum ersten Mal ernsthafte Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Lathey 2006a: 1). Laut Ewers (2000a: 9) hat sie seitdem „innerhalb der Kultur- und Literaturwissenschaft eine [sic] zunehmende Beachtung gefunden [...] [und] ist in den Kreis der legitimen Gegenstände wissenschaftlicher Forschung und akademischer Lehre aufgenommen worden.“ Nichtsdestotrotz wird die geringe Kenntnisnahme und Reputation eben dieses Forschungsgebiets nach wie vor vielfach beklagt: „children’s literature is itself something of an undervalued or neglected area“, schreibt O’Connell (1999:15); ähnlich äußern sich auch Puurtinen (1998: 2) und Oittinen (2000: 165). Was jedoch ist gemeint, wenn von ‚der Kinderliteratur‘⁸ die Rede ist? Zur Beantwortung dieser Frage werden sich die nächsten Abschnitte mit verschiedenen Definitionsmöglichkeiten für den Begriff ‚Kinderliteratur‘ sowie mit den Merkmalen beschäftigen, die Kinder- und Erwachsenenbücher unterscheiden.

3.1.1 Ansätze für eine Definition von Kinderliteratur

Der englische Kinderliteraturwissenschaftler Hunt (1991: 42) weist darauf hin, dass die Definition des Begriffs ‚Kinderliteratur‘ wie jeder Bestimmungsversuch stets von einer spezifischen Intention geprägt ist, weswegen „davon ausgegangen [wird], daß es eine allumfassende, in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition dieses kulturellen Phänomens nicht geben kann“ (Ewers 2000a: 15).⁹ Zusätzlich wird eine Fixierung des Fachterminus dadurch erschwert, dass er sich aus zwei Begriffen zusammensetzt, die für sich allein genommen bereits sehr breit und kaum eindeutig zu definieren sind: ‚Kinder‘ und ‚Literatur‘ (vgl. Hunt 1991: 43, O’Connell 1999: 16). Zudem kann dieses Begriffspaar als ein Widerspruch in sich angesehen werden:

The values and qualities which constitute ‚literariness‘ naturally, that is, have come to mean culturally, cannot be sustained either by books designed for an audience of limited experience, knowledge, skill and sophistication, or by the readers. (Hunt 2001: 2)

Da trotz der Unzulänglichkeit einer jeglichen Definition die Abgrenzung des Themas für die Handhabung im Praxisalltag unumgänglich ist (vgl. Hunt 1991: 63f.), stellt der deutsche Kinderliteraturspezialist Ewers (2000a: 15–23) acht mögliche Begriffsbestimmungen für Kinderliteratur vor. Hierbei vertritt er genau wie sein Kollege Hunt (1991: 43) die Auffassung, dass „eine literarische Eigenheit, [...] ein

⁸ In dieser Arbeit wird der Begriff ‚Kinderliteratur‘ – in Anlehnung an die englischen Bezeichnung ‚children’s literature‘ – als Überbegriff für ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ verwendet. Sollten ausschließlich Bücher für Jugendliche oder für kleine Kinder gemeint sein, so wird extra darauf hingewiesen. Laut Ewers (1995: 19) bietet sich „[d]ie Verwendung von Kinderliteratur als Überbegriff [...] auch deshalb an, weil gar nicht genau festgelegt ist, bei welchem Lesealter Kinderliteratur aufhört und Jugendliteratur anfängt.“

⁹ Ebenso Reiß (1982: 7) und Oittinen (2000: 4).

Text- bzw. Textsortenmerkmal“ (Ewers 2000a: 25) kein hinreichendes Definitionskriterium ist. Stattdessen basieren seine Definitionen jeweils auf einer bestimmten „literaturbezogenen Handlung“. Er versteht Kinderliteratur als „einen Ausschnitt, einen wie auch immer abgegrenzten Teil des literarischen Gesamtangebots einer Epoche“ (ibid.: 16).

Als erstes mögliches Kriterium, um den Textkorpus der Kinderliteratur abzugrenzen, nennt Ewers die kindliche Leseentscheidung. Bücher, die von Kindern freiwillig in ihrer Freizeit, das heißt außerhalb der Schule, gelesen werden, bezeichnet er als Kinderlektüre. Wird ein Text hingegen von Erwachsenen – etwa von Eltern, Lehrern, Buchhändlern oder Verlegern – als geeignete Lektüre für junge Leser angesehen, so spricht er von intentionaler Kinderliteratur. Doch nicht alles, was Erwachsene für geeignet halten, wird von Kindern auch gerne konsumiert. Daher lässt sich als Teilgruppe der intentionalen Kinderliteratur die nicht-akzeptierte Kinderliteratur definieren. Ebenso lesen und lasen Kinder zu jeder Zeit gerne Texte, die eigentlich nicht für sie vorgesehen waren; in diesem Fall ist von nicht-intendierter Kinderlektüre die Rede. Das Gegenstück hierzu stellt die intendierte Kinderliteratur dar; dieser Textkorpus wird durch die Schnittmenge der für geeignet angesehen und tatsächlich gelesenen Titel gebildet. Des Weiteren lässt sich die intentionale Kinderliteratur danach aufteilen, welche erwachsene Autorität ein Buch als potenziell geeignet deklariert. Sanktionierte Kinderliteratur umfasst diejenige Teilgruppe, die auf der Empfehlung einer gesellschaftlich autorisierten Instanz basiert – was häufig mit der Vergabe eines Literaturpreises verbunden ist.¹⁰ Ihr gegenüber steht die nicht-sanktionierte Kinderliteratur, welche nur durch Umgehung der autorisierten Fachöffentlichkeit empfohlen wird, weswegen dieser Textkorpus auch als ‚kommerzielle Kinderliteratur‘ bezeichnet wird. Schließlich kann man unter ‚Kinderliteratur‘ auch die sogenannte spezifische Kinderliteratur verstehen. Während bei den bisherigen Definitionen die Bestimmung, ein für Kinder geeigneter Text zu sein, erst nachträglich erfolgt, geht hier die Festlegung dem Erscheinen auf dem Markt voraus: Spezifische Kinderliteratur bezieht sich auf all diejenigen Bücher, die von ihren Urhebern gezielt für Kinder geschaffen werden.

Obwohl alle „der hier aneinandergereihten Bestimmungen [...] als Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen ihre Berechtigung“ haben (Ewers 2000a: 25), ziehen die meisten Studien die Beschränkung auf die spezifische Kinderliteratur als Definitionsansatz heran. Unter anderen verwenden Reiß (1982: 7), Hunt (1991: 62ff.¹¹), O’Connell (1999: 16) sowie Watson (2000: xvii) diese Abgrenzung, welche Desmet (2007: 28) als „most complete definition“ ansieht:

It indicates the economic-commercial reality of publishing and production, the consumer/audience and the literary establishment. [...] Many narratives actually read by children fall into this category and this definition also allows adult texts which are abridged, adapted or otherwise transformed for children to be included. (Desmet 2007: 28)

¹⁰ Ewers verwendet ‚sanktionieren‘ in diesem Zusammenhang positiv im Sinne von ‚bewilligen‘, ‚gutheißen‘, nicht mit der geläufigeren Bedeutung ‚ablehnen‘, ‚abstrafen‘.

¹¹ Die Verweise ‚f.‘ und ‚ff.‘ werden in dieser Arbeit ausdrücklich nur dann verwendet, wenn die folgende Seite beziehungsweise die zwei nächsten Seiten gemeint sind. Bezieht sich ein Verweis auf einen mehr als zwei Seiten umfassenden Abschnitt, werden die entsprechenden Seitenzahlen angegeben, zum Beispiel: 35–40.

Auch Townsend (1971: 10) kommt zu dem Schluss: „The only practical definition of a children’s book today – absurd as it sounds – is a book which appears on the children’s list of a publisher“¹². Daher wird diese Definition auch Grundlage und Begrenzung der vorliegenden Arbeit darstellen.¹²

3.1.2 Die Abgrenzung der Kinder- von der Erwachsenenliteratur

Ist von Kinderliteratur die Rede, so wird diese zumeist in Opposition zu Erwachsenenliteratur verstanden. Hierbei werden als spezifisch kinderliterarische Merkmale die Asymmetrie der Vermittlung von Kinderliteratur, ihr Status im allgemeinliterarischen System, ihre Zwischenstellung zwischen literarischem und pädagogischem System sowie die Vielfalt der ihr zugeschriebenen Funktionen genannt (vgl. O’Sullivan 2000: 16, Desmet 2007: 30f., O’Connell 1999: 17). Zusätzlich enthalten Kinderbücher in der Regel Illustrationen sowie eine Doppeladressierung und werden häufig vorgelesen, weshalb die visuelle und verbale Ebene eine größere Rolle spielt als in der Allgemeinliteratur (vgl. Oittinen 2000: 4f., Lathey 2006a: 9). Da diesen Aspekten bei der Übersetzung von Kinderliteratur zentrale Bedeutung zukommt, werden sie im Folgenden einzeln erläutert.¹³

Kinderliteratur ist durch ein Mächteungleichgewicht zwischen jungen Lesern und erwachsenen Akteuren gekennzeichnet. Zunächst schreiben erwachsene Autoren für Kinder, anschließend entscheiden Verleger, welche Texte veröffentlicht und Literaturkritiker, welche gelobt werden. Eltern bestimmen, welche Bücher gekauft, Lehrer, welche im Klassenzimmer gelesen und Bibliothekare, welche im Regal zur Verfügung gestellt werden (vgl. Haas 1987: 18f.). O’Sullivan (1992: 113) fasst zusammen: „Adults act on behalf of children on every stage in this literary communication. In itself this is not a bad thing, but it is not always easy to distinguish between adults enabling children and controlling them.“

Das zweite zentrale Kennzeichen der Kinderliteratur ist ihr niedriger Status im gesamtliterarischen System (vgl. Shavit 1986: 33).¹⁴ Die Zuweisung dieser randständigen Position erfolgt wiederum durch Erwachsene, die Kinderliteratur als ‚einfach‘ und ‚wenig bedeutsam‘ auffassen:

Kinderliteratur [wird] im literarischen System, so im Bereich der Produktion, Honorierung sowie im Bereich der literaturwissenschaftlichen Forschung, im Vergleich zu Erwachsenenliteratur weiterhin marginalisiert. Sie genießt häufig ein deutlich geringeres Ansehen, was ihren literarischen Wert betrifft. (Surmatz 2005: 24f.)

¹² Hunt (2001: 4) weist auf die Schwachstellen auch dieser Auffassung von Kinderliteratur hin: „The author’s intention might have been ambivalent (as with [...] A. A. Milne) and their judgements challenged by critics and readers. Books that make no concessions to inexperienced readers or whose matter might seem at best irrelevant and at worst undesirable for children, have appeared on children’s lists.“

¹³ Den verbalen und visuellen Merkmalen der Kinderliteratur ist ein eigenes Kapitel gewidmet (Kapitel 4.6), weshalb sie an dieser Stelle noch nicht weiter erläutert werden.

¹⁴ In Anlehnung an Even Zohar geht Shavit (1986: x) von einem polysystematischen Ansatz aus: „children’s literature is part of the literary polysystem, that is a member of a stratified system in which the position of each member is determined by socioliterary constraints.“ Das literarische Gesamtsystem besteht aus vielen Subsystemen – von denen die Kinderliteratur nur eines darstellt –, die sich gegenseitig beeinflussen, sich teilweise überlappen und sich in kontinuierlichem Wandel befinden. Sobald ein Text auf dem Buchmarkt erscheint, wird ihm eine bestimmte Position innerhalb des Systems zugewiesen, die sich aber zu einem späteren Zeitpunkt, aufgrund der Systemdynamik, verändern kann (vgl. *ibid.*: 63f.) Welche Auswirkungen der Status der Kinderliteratur auf die kinderliterarische Übersetzung hat, wird in Kapitel 4.2 näher beleuchtet.

Die Autorin Jill Paton Walsh, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene schreibt, hält dieser allgemeinen Geringschätzung entgegen:

[C]hildren's books present a technically more difficult, technically more interesting problem – that of making a full serious adult statement, as a good novel of any kind does, and making it utterly simple and transparent ... [sic] The need for comprehensibility imposes an emotional obliqueness, an indirection of approach, which like elision and partial statement in poetry, is often a source of aesthetic power. (zit. n. Reynolds 2005: 3f.)

Die niedrige Stellung der Literatur für junge Leser und die Autorität der erwachsenen Vermittler bewirken außerdem, dass Kinderliteratur nicht nur literarischen, sondern auch pädagogischen Ansprüchen gerecht werden muss (vgl. Hunt 2001: 5). So wird vor allem vonseiten der Eltern und Lehrer erwartet, dass ein Kinderbuch „die von den Heranwachsenden zu erwerbenden Wissensbestände enthält und/oder die überlieferten Sitten, die moralischen Prinzipien und die Verhaltensnormen einer Gesellschaft [...] als befolgenswert darstellt.“ (Ewers 2000b: 7) Diese pädagogischen Anforderungen gehen auf die „Entstehung der Kinderliteratur als eigenständige literarische Kategorie in der Zeit der Aufklärung“ (Surmatz 2005: 28) zurück. Während dieser Epoche wurde „von Texten verlangt, daß sie dazu beitragen, die Kinder zu mündigen und urteilsfähigen Bürgern zu erziehen“ (ibid.: 39). Seit dem Zweiten Weltkrieg nahm die Anzahl belehrender kinderliterarischer Texte stetig ab (vgl. Umlauf 2005: 158), doch ist Kinderliteratur auch heute noch nicht völlig losgelöst von didaktischen Zielsetzungen – sie fließen nur etwas behutsamer und weniger explizit in die Bücher ein (vgl. Kaminski 1987: 141, Hunt 2001: 5).

Somit soll abschließend die Vielfalt der der Kinderliteratur zugeschriebenen Funktionen hervorgehoben werden: In ihrer Funktion als Freizeitbeschäftigung dienen Kinderbücher der Unterhaltung; gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, zur Entwicklung von Fantasie und ästhetischer Wertschätzung beizutragen; als Bildungsinstrument sollen sie Wissen vermitteln, Leselust und Lesefertigkeit fördern sowie den Wortschatz erweitern; nicht zuletzt wird Kinderliteratur als Erziehungs- und Sozialisierungsliteratur angesehen, welche die jungen Leser bei der Einübung von Mündigkeit, Ichgefühl, sozialen Rollen und ethischen Werten unterstützt.¹⁵

Nachdem in diesem Kapitel die Kinderliteratur definitorisch abgegrenzt und in ihren Grundmerkmalen erläutert wurde, widmet sich der folgende Abschnitt den Theorien der Übersetzung von Kinderliteratur. Da die kinderliterarische Übersetzungsforschung eines der Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik darstellt, wird sie zunächst in diesen Rahmen eingeordnet, bevor die Entwicklung und der Forschungsstand der verschiedenen kinderliterarischen Übersetzungstheorien vorgestellt werden.

3.2 Die Grundlagen der kinderliterarischen Komparatistik

Nach Koppen (1981: 125) ist es „[d]ie besondere Aufgabe der Komparatistik, literarische Erscheinungen im internationalen Rahmen zu deuten“. Diese übergreifende Sicht unterscheidet sie von den einzelnen nationalen Literaturwissenschaften, denn Literatur wird für den Komparatisten „erst dann interes-

¹⁵ Vgl. Hunt (1991: 47), Puurtinen (1998: 2), Oittinen (2000: 65), Umlauf (2005: 154) und Knödler (2011: 150). Generell wird in dieser Arbeit die Harvard-Zitierweise verwendet. Sobald jedoch auf mehr als drei Quellen verwiesen wird, werden die Publikationen aus Gründen der Lesbarkeit in einer Fußnote genannt.

sant, wenn sie nationale oder sprachliche Grenzen überschreitet.“ (Koppen 1985: 168) Mit Fokus auf ihren speziellen Textkorpus kommt der kinderliterarischen Komparatistik die Aufgabe zu, sich

mit sämtlichen für sie relevanten interkulturellen Phänomenen [zu] befaß[en], mit dem Kontakt und Transfer zwischen Literaturen ebenso wie mit Fragen der Repräsentation der eigenen sowie fremden Kultur in der Literatur. Die Kinderliterarische Komparatistik hat sich also wie die allgemeine Komparatistik auch mit Phänomenen zu beschäftigen, die die Grenzen einer Literatur überschreiten, und zwar so, daß sie sie in die jeweiligen sprachlichen, kulturellen, sozialen- und literaturgeschichtlichen Zusammenhänge einordnet. (O’Sullivan 2000: 46)

Eine Übersetzung ist „die Schnittstelle aller Sprachgrenzüberschreitungen und daher zentraler Bereich der Komparatistik“ (O’Sullivan 2000: 17).

3.2.1 Die Übersetzung als Untersuchungsfeld der kinderliterarischen Komparatistik

Bisher war wie selbstverständlich die Rede von ‚kinderliterarischer Übersetzung‘ oder ‚Übersetzung von Kinderliteratur‘. Doch, so fragen Stolt (1978: 69) und Reiß (1982: 7): „Does the translation of children’s books differ basically from the translation of other texts?“ beziehungsweise ist es „überhaupt sinnvoll, sich speziell mit Theorie und Praxis von KJB- [Kinder- und Jugendbuch, N.K.] Übersetzungen zu befassen?“ Auf den ersten Blick scheint es keine grundlegenden Unterschiede zwischen der Übersetzung von Kinder- und Erwachsenenbüchern zu geben, denn in beiden Fällen geht es darum, einen Text von einer Sprache in eine andere und von einer Kultur in eine andere zu übertragen. Oder, wie Desmet es formuliert:

Both children’s and adult literature are forms of literature and the problems a translator encounters can therefore be expected to be similar. It could be argued that theoretically a translator can deal with translational problems in roughly the same ways for children’s literature as for its adult counterpart. (Desmet 2007: 76f.)

Klingberg (1986a: 10) betont, dass ein Übersetzer für Kinder die gleichen Qualifikationen benötigt wie ein Übersetzer für Erwachsene: „Excellent knowledge of both source and target language, and creativity when such is needed, are the most important qualifications for a translator of children’s books as for all translators.“ Oittinen stimmt ihm zu:

To be a successful translator for either children or adults requires the ability to read analytically and sensitively; the translator needs the ability to write and to produce a translation in the target language that not only reads naturally, but also fulfills its intended function in the target language [...]. (Oittinen 2000: 160)

Für die Übersetzerin Anthea Bell (2005: 48) schließlich besteht ebenfalls kein grundlegender Unterschied zwischen der Übersetzung von Kinder- und Allgemeinliteratur. Unabhängig von der Zielgruppe, wird sie von jeder Übersetzung vor neue, spezifische Herausforderungen gestellt: „I see no difference in kind between translation for adults and children. [...] I adopt a different approach for every book [...].“

Andererseits aber argumentiert die Mehrzahl der Übersetzungswissenschaftler, dass trotz der genannten Gemeinsamkeiten die Unterschiede überwiegen. So treten die allgemeinen Übersetzungsprobleme im Fall von Kinderliteratur in verstärktem Maße auf (vgl. Klingberg 1986a: 10, Shavit 1986: 63, Ben-Ari 1992: 222) und müssen hierbei „u.U. anders gelöst werden“ (Reiß 1982: 7). Darüber hinaus beinhaltet das kinderliterarische Übersetzen zusätzliche, über die üblichen Herausforderungen hinaus-

gehende Schwierigkeiten (vgl. *ibid.*, Pascua-Febles 2006: 113). Lathey (2006a: 11) nennt „stylistic, literary, developmental and ideological factors that distinguish translating for children from translating for adults“ und Oittinen (2000: 6), die Übersetzen als kommunikativen Prozess auffasst, lenkt den Blick auf die speziellen Bedürfnisse der jungen Leser: „the dialogic situation of translating for children differs in significant ways from that of translating for adults“. Stolt (1978: 69) sieht den Hauptunterschied in den Abweichungen vom Ausgangstext¹⁶ – wie sie zu Beginn dieser Arbeit vorgestellt wurden – die in übersetzter Kinderliteratur sehr viel häufiger auftreten als in übersetzten Erwachsenenbüchern. Auch für van Coillie (2006a: v) stellt dieses Phänomen die zentrale Differenz dar: „translation for children does not differ in kind from translating for adults, but simply in the extent to which it necessitates or allows forms of textual manipulation“. Auf dieser Grundlage kommt Reiß (1982: 7) zu dem Fazit, dass „KJB-Übersetzungen daher einer eigenen Betrachtung bedürfen“. Seit der Mitte der 1970er Jahre verbreitete sich diese Auffassung zunehmend und führte zur Etablierung der kinderliterarischen Übersetzungsforschung als wissenschaftliche Disziplin. Das nachfolgende Kapitel wird die zentralen Meilensteine, welche die kinderliterarische Übersetzungsforschung seit ihren Anfängen passiert hat, im Einzelnen nachverfolgen.

3.2.2 Entwicklung und Ansätze der kinderliterarischen Übersetzungstheorie

Die kinderliterarische Übersetzungsforschung hat sich aus der allgemeinen Übersetzungswissenschaft heraus entwickelt, weswegen es notwendig ist, zunächst deren Zielsetzungen und wichtigsten Strömungen zu verstehen. Anschließend wird die Entwicklung und der Forschungsstand der kinderliteraturspezifischen Ansätze vorgestellt.

Seit der Entstehung der Übersetzungsforschung als wissenschaftliche Disziplin in der Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Lathey 2006a: 13) herrscht Einigkeit darüber, dass Übersetzung nicht nur ein „Vorgang des Dechiffrierens“ ist (Koppen 1981: 146) und „nicht bedeutet, einen Text mechanisch von einer Sprache in eine andere zu übertragen“ (O’Sullivan 2000: 32). Vielmehr wird Übersetzen als ein komplexer Vorgang verstanden:

[T]ranslation [...] requires a complex operation of intercultural transfer, involving two different cultural contexts and unique universes of discourse. A source text emerges from a specific history and social conditions, and conveys values, habits, dreams and experiences of a particular social group. Translating means decoding and interpreting the text, while keeping in views its situational and cultural contexts in order to recode it through features of another language and of another culture. Translation therefore requires more than the knowledge of the entities of bilingual or monolingual dictionaries [...]. (Ippolito 2005: 107)

Ebenso stimmen Wissenschaftler darin überein, dass im Zentrum der Übersetzungstheorie die Frage nach der Beziehung zwischen Original und Übersetzung steht (vgl. Surmatz 2005: 32, O’Sullivan 1992: 148). Bei der Beantwortung dieser Frage besteht jedoch kaum Einigkeit. In der traditionellen Übersetzungstheorie der 1960er und 1970er Jahre wurde dem Original eine überlegene Position zugewiesen,

¹⁶ Im Folgenden wird der Begriff ‚Zielsprache‘ für die Sprache verwendet, in welche der Übersetzer einen Text überträgt. Die entstehende Übersetzung wird als ‚Zieltext‘ bezeichnet. Das Gegenstück bildet die ‚Ausgangssprache‘, in welcher der ‚Ausgangstext‘ – oder das Original – ursprünglich verfasst wurde. Die englischen Termini für diese Begriffspaare lauten *source language* und *target language* beziehungsweise *source text* und *target text*.

während „die Übersetzung wesentlich kein Text eigenen Rechts ist, sondern nur eine Art von sekundärer Existenz führt“ (Koppen 1981: 146). Diese ausgangstextorientierten Ansätze waren meist präskriptiver Natur und versuchten Regeln dafür festzulegen, „wie der Ausgangstext in die Zielkultur zu übertragen sei“. Häufig wurden dabei „bessere oder angemessenere Übersetzungslösungen angeboten, in denen eine größere Nähe des Zieltexts zum Ausgangstext angestrebt w[urde].“ (Surmatz 2005: 34)¹⁷ Denn als oberstes Ziel einer Übersetzungstätigkeit galt, den Ursprungstext nicht zu verändern und einen ‚treuen‘ Zieltext anzufertigen. Für das Konzept der Treue zum Original wird der Begriff der ‚Äquivalenz‘ verwendet, womit ein nicht näher definierter Grad an Übereinstimmung und Gleichheit gemeint ist. Weicht eine Übersetzung zu ‚stark‘ vom Original ab, ist also nicht äquivalent, wird sie als Adaption oder Bearbeitung bezeichnet.¹⁸

Zu Beginn der 1980er Jahre wurde durch den Übersetzungswissenschaftler Toury ein „Paradigmenwechsel“ (Tabbert 1996: 97) eingeläutet. Es entstand die neue Schule der Translation Studies, die im Gegensatz zu den bisherigen, ausgangstext-orientierten, präskriptiven Ansätzen, zieltext-orientiert und deskriptiv vorgeht. Der Zieltext wurde in den Vordergrund gerückt und das Konzept der Äquivalenz als „nebulösen Maßstab“ (Nord 2009: 25), „das [...] im konkreten Übersetzungsprozeß wenig Hilfe bietet“ abgelehnt (Tabbert 1996: 97):

What is meant by equivalence [...]? Equivalence on the level of the single lexical items, equivalence on the level of the reconstruction of communicative situation reproduced, equivalence of the entire rendition? (O’Sullivan 1992: 148)

Vonseiten der Translation Studies wird betont, dass Zieltext und Ausgangstext nie ‚gleich‘ sein können, da jede Übersetzung zwingend zu Änderungen führt (vgl. Toury 1995: 57, Oittinen 2004: 172). Damit einhergehend wird auch die Abgrenzung von (treuer) Übersetzung und (freier) Adaption infrage gestellt: „all translation involves adaptation“ – „[t]here is no real methodological difference between the two“, wie Oittinen (2000: 6, 84) es formuliert. Das Ziel der neuen Forschungsrichtung ist es nicht mehr, einen Kriterienkatalog für ‚gutes Übersetzen‘ aufzustellen, sondern „die verschiedenen Komponenten des Übersetzungsprozesses eher wertneutral zu beschreiben.“ (Surmatz 2005: 36) O’Sullivan fasst das Grundverständnis der Translation Studies folgendermaßen zusammen:

Die deskriptive Übersetzungswissenschaft will die in der Zielsprache und -literatur dominierenden Normen, die die Strategien und Entscheidungen des Übersetzers beeinflusst haben, ermitteln. Zudem will sie klären, welchen Platz Übersetzungen zu welcher Zeit im Polysystem eingenommen und welche Wirkung sie in ihrer neuen Umgebung gehabt haben. (O’Sullivan 2000: 176)

Auch in der Entstehung der kinderliterarischen Übersetzungstheorien lässt sich ein Wandel der Grundorientierung vom Ausgangs- zum Zieltext wie von präskriptiven zu deskriptiven Studien nachverfolgen. Diese Entwicklung, die zeitlich verzögert zum Paradigmenwechsel in der allgemeinen Übersetzungswissenschaft stattfand (vgl. O’Sullivan 2000: 177), teilt Lathey (2009: 1–4) in vier Phasen auf.

¹⁷ Ebenso: van Coillie (2006a: vi) und Stolt (1978: 67).

¹⁸ Vgl. Stolt (1978: 67), Tabbert (1996: 97), Oittinen (2000: 6ff.) und Nord (2009: 24).

Wie eingangs erläutert, wurde das Übersetzen von Kinderliteratur lange Zeit sowohl vonseiten der Kinderliteraturforschung als auch vonseiten der Übersetzungswissenschaft nicht beachtet. Erste Erwähnungen des Themengebiets finden sich bei Cary (1965), Mounin (1967) sowie Levý (1969), jedoch geht keiner der Autoren über kurze Hinweise auf die spezifischen Herausforderungen der kinderliterarischen Übersetzung hinaus (vgl. Reiß 1982: 7). Als wichtigen Wendepunkt sieht Lathey (2006a: 1) die im Jahr 1976 in Schweden abgehaltene Konferenz der International Research Society for Children's Literature sowie die nachfolgende Veröffentlichung der Konferenzbeiträge *Children's Books in Translation* (Klingberg 1978) an. Diese gaben den Anstoß für eine ernsthafte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der kinderliterarischen Übersetzung, die, wie auch im Falle der Allgemeinliteratur, zunächst meist ausgangstextorientiert und deskriptiver Natur waren.

Laut O'Sullivan (2000: 180) stellt Reiß' (1982) Bestrebung, „im Rahmen ihrer Texttypentheorie die spezifischen Schwierigkeiten der Übersetzung von Kinderliteratur zu identifizieren“, die erste umfassende Berücksichtigung des Themas dar. Als weiterer Pionier ist Klingberg mit *Children's Fiction in the Hands of the Translator* (1986a) zu erwähnen. Deutlich ausgangstextorientiert, vertritt er die Auffassung, dass ein Kinderbuchautor stets schon bei der Verfassung eines Textes die speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der jungen Leser beachtet (ibid.: 11) und lehnt daher in den meisten Fällen die, von Übersetzern üblicherweise praktizierte, zusätzliche Anpassung an die Leser der Zielkultur ab (ibid.: 63). Die vom Übersetzer vorgenommenen Veränderungen unterteilt er in „Kontextadaptation“ – Anpassung möglicherweise unverständlicher kultureller Elemente des Ausgangstexts – und „Purifikation“ – Anpassung von unpassend erscheinenden Werten des Ausgangstextes (Klingberg 1986b: 40f.). Ebenfalls hervorzuheben ist Shavits im gleichen Jahr erschienene Abfassung *Poetics of Children's Literature*, worin sie die Praktiken des Übersetzens von Kinderliteratur systemtheoretisch erläutert: „Unlike contemporary translators of adult books, the translator of children's literature can permit himself great liberties regarding the text as a result of the peripheral position of children's literature in the literary polysystem.“ (Shavit 1986: 112) Dabei muss sich laut Shavit der kinderliterarische Übersetzer jedoch an zwei Grundsätze halten, nämlich den Text so anzupassen, dass er dem kindlichen Auffassungsvermögen sowie der gesellschaftlichen Vorstellung darüber, was ‚gut‘ für ein Kind ist, entspricht.

Die allmähliche Abkehr von der Ausgangstextorientierung¹⁹ zu Beginn der neunziger Jahre sowie eine zunehmende internationale Beachtung markiert den dritten Abschnitt in der Entwicklung der kinderliterarischen Übersetzung. Die 1992 der Übersetzung von Kinderliteratur gewidmete Ausgabe von *Poetics Today* mit den Aufsätzen von Wunderlich und den israelischen Wissenschaftlern Basmat Even-Zohar und Ben-Ari „verstärkte die Stellung der deskriptiv-zieltextorientierten systemtheoretischen Ansätze, wie sie von [...] Toury angeregt worden sind.“ (Surmatz 2005: 44) Einen wichtigen Beitrag von

¹⁹ Jedoch setzt sich diese Tendenz in Studien zur kinderliterarischen Übersetzung sehr viel langsamer durch, als es im Bereich der allgemeinliterarischen Übersetzungswissenschaft der Fall war. O'Sullivan (2000: 183f.) bedauert: „Bis vor wenigen Jahren waren die Diskussionen um das Übersetzen von Kinderliteratur vorwiegend pragmatischer Art [...] [und] präskriptiv [und nahmen] die Ergebnisse und Methoden der Translation Studies nicht zur Kenntnis.“ Oittinen (2000: 8) ergänzt: „Yet, even today, scholars specializing in children's literature still tend to take for granted equivalence, in the sense of sameness, in the translating of children's literature.“

finnischer Seite leistet Tiina Puurtinen (1994, 1995, 1998), die sich mit der Rolle befasst, die Ideologie und (Vor-)Lesequalität im Übersetzungsprozess von Kinderbüchern spielen. Auch der deutsche Übersetzungswissenschaftler Reinbert Tabbert (1989, 1991, 1994, 1996) sowie Marisa Fernández-López aus Spanien (2000) widmen sich ausführlich den Fragestellungen und Aspekten der Übersetzung für junge Leser.

Mit der Jahrtausendwende und zwei zentralen Veröffentlichungen, die Lathey (2009: 33) als „outstanding contributions to the knowledge and debates on the translation of children’s books“ bezeichnet, beginnt die vierte und bis heute anhaltende Phase. Sowohl Emer O’Sullivan (2000) *Kinderliterarische Komparatistik* als auch Riita Oittinen (2000) *Translating for Children* legen ihrem Verständnis von kinderliterarischer Übersetzung kommunikationstheoretische Modelle zugrunde. O’Sullivan stützt sich dabei auf die Ansätze von Schiavi und Chatman und entwickelt „die (erzähl-)theoretische Instanz des impliziten Übersetzers in der Übersetzung [weiter], der den Text in übersetzter Form für die sich von den impliziten Lesern des Ausgangstext unterscheidenden impliziten Leser seines Textes neu gestaltet.“ (O’Sullivan 2000: 17) Auch Oittinen fasst Übersetzen als kommunikativen Prozess auf. In Anlehnung an Rosenblatts Transaktionstheorie und Bakhtins Dialogizitätskonzept versteht sie Übersetzen als dialogische Interaktion zwischen Leser, Autor, Übersetzer und Illustrator (vgl. Oittinen 2000: 26f.). Sie befasst sich als eine der ersten Übersetzungstheoretiker mit den Herausforderungen der Übertragung von Illustrationen und hebt die Bedeutung des Kindheitsbilds des Übersetzers hervor. Programmatisch spricht sie bereits im Titel von ‚*Übersetzen für Kinder*‘ statt ‚Übersetzen von Kinderliteratur‘ und argumentiert, dass eine Übersetzung dann gegenüber dem Autor und der Leserschaft ‚loyal‘ ist, wenn sie von dem jungen Leser der Zielkultur ‚akzeptiert‘ und ‚innig geliebt‘ wird:

Loyalty implies respect for more than a text in words as such, or a certain form or concern, it implies respect for an entire-story-telling situation where a text is interpreted *for* new readers, [...] who accept and reject, who react and respond. (Oittinen 2000: 84)

Die Publikationen der letzten Jahre, darunter die Aufsatzsammlungen von Lathey (2006a) und van Coillie/Verschueren (2006), die eindeutig zieltextorientierten, deskriptiven Dissertationen von Surmatz (2005) und Desmet (2007) sowie Latheys (2010) neuestes Fachbuch *The Role of Translators in Children’s Literature. Invisible Storytellers* zeigen, dass sich die kinderliterarische Übersetzungsforschung mittlerweile als wissenschaftliche Disziplin fest verankert hat.

Der vorliegenden Arbeit liegt ein deskriptiv-analytischer Ansatz zugrunde, der seine Aufmerksamkeit hauptsächlich dem Zieltext widmet, die Elemente des Originals dabei aber nicht völlig aus den Augen verliert. Im Rahmen der Analyse der Übersetzungen von *St. Clare’s* ist es nicht das Ziel zu beurteilen, ob ‚richtig‘ oder ‚angemessen‘ übersetzt wurde, sondern es soll untersucht werden, welche Einflussfaktoren eine Rolle spielten, warum und auf welche Weise sie die Entscheidungen des Übersetzers beeinflusst haben. Für dieses Unternehmen ist eine Zieltextorientierung nicht nur geeignet, sondern laut Toury (1995: 3) auch notwendig: „As strictly translational norms can only be applied at the *receiving* end, establishing them is not only *justified* by a target-oriented approach but should be seen as its very *epitome*.“ Ganz realistisch betrachtet, muss sich jedoch auch der den Translation Studies verpflichtete

Forscher eingestehen: „Eine gewisse evaluative Komponente läßt sich, allen Objektivierungen zum Trotz, jedoch niemals völlig ausschließen“ (Surmatz 2005: 56). Bevor sich diese Arbeit jedoch dem Anwendungsbeispiel widmet, werden zunächst die Besonderheiten der Übersetzung kinderliterarischer Werke im Detail vorgestellt.

4 Die Übersetzung kinderliterarischer Werke und die involvierten Einflussfaktoren

Translators do not operate in a vacuum. (Lathey 2010: 6)

Situation and purpose are an intrinsic part of all translation. Translators never translate words in isolation but whole situations. (Oittinen 2000: 3)

Diese Hinweise von Lathey und Oittinen bilden die Grundlage der folgenden Erläuterungen, welche davon ausgehen, dass auf jeden Übersetzer und jeden Übersetzungsprozess zahlreiche Einflüsse einwirken. Diese ‚Einflüsse‘ werden in übersetzungswissenschaftlichen Publikationen unterschiedlich bezeichnet: Im englischen Sprachraum spricht zum Beispiel Stolt (1978: 71) von „sources that may [...] affect [...] the translator“ oder Oittinen (2000: 160) von „laws“. Shavit (1986: 63) bezeichnet sie als „constraints“, Even-Zohar (1992: 235) als „reconstructed instructions“ oder „policy“. Am häufigsten wird im Englischen der Begriff „(translational) norms“ herangezogen (vgl. u. a. Toury 1995: 54, Desmidt 2006: 79), während in Deutschland meist die Bezeichnung „Faktoren“ verwendet wird (vgl. u. a. Reiß 1982: 7, Surmatz 2005: 434). Im Folgenden soll als Überbegriff über all die Einflüsse, Beschränkungen, Prinzipien, Akteure und andere Wirkungsgrößen, die mit dem Übersetzungsprozess von Kinderliteratur in Zusammenhang stehen und die Besonderheiten des kinderliterarischen Übersetzens ausmachen oder bedingen, von ‚Einflussfaktoren‘ die Rede sein.

Keine der Entscheidungen, die ein Übersetzer im Laufe eines Übertragungsprozesses fällt, ist willkürlich²⁰, sondern lässt sich (beinahe) immer auf eine bestimmte Einflussgröße zurückführen: „none of the choices made by the translator [...] are manifestations of individual whims or inspiration“ (Even-Zohar 1992: 231). Die Einflussfaktoren entfalten ihre Wirkung auf zweifache Weise – durch oktroyieren und internalisieren:

[T]here is an authoritarian element in them. They are, in a way, ‚forced‘ upon the translators by such agents or factors as editors, company policy‘ of a publishing house, or ‚clients‘ who order the translations. But at the same time, such ‚instructions‘ are also ‚internalized‘ by the translators, that is, the translators share the same repertoire of instructions. Most translators do not have to be instructed or corrected. These instructions function at various levels of consciousness: most of them are not explicit, so that they either produce texts automatically [...] or they surface in the form of corrections or remarks by the editor (Even-Zohar 1992: 235).

Zur Klassifizierung der Einflussfaktoren wird an dieser Stelle eine Unterteilung in sechs Kategorien vorgeschlagen. Es handelt sich um die Wirkungsgrößen ‚Der junge Leser und seine Bedürfnisse‘, ‚Der

²⁰ Für eine ausführliche Diskussion der Rolle, welche die jeweils individuelle Übersetzerpersönlichkeit im Übertragungsprozess spielt, siehe Kapitel 4.5.3.

Status von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen‘ sowie ‚Die Funktion von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen‘. Weitere Kategorien sind ‚Die Auswirkung verschiedener Normen auf den Übersetzungsprozess‘, ‚Der Einfluss der involvierten Akteure‘ und ‚Die besonderen Elemente der Kinderliteratur‘. Diese sechs Einflussfaktorengruppen werden in Abbildung 1 in einem vereinfachten Modell eines kinderliterarischen Übersetzungsprozesses vorgestellt. Das Zentrum des Modells bildet der Übersetzer, der einen kinderliterarischen Ausgangstext der Sprache A in einen Zieltext der Sprache B überträgt. Um ihn herum, durch dünne Pfeile gekennzeichnet, sind die sechs Kategorien der Einflussfaktoren angeordnet.

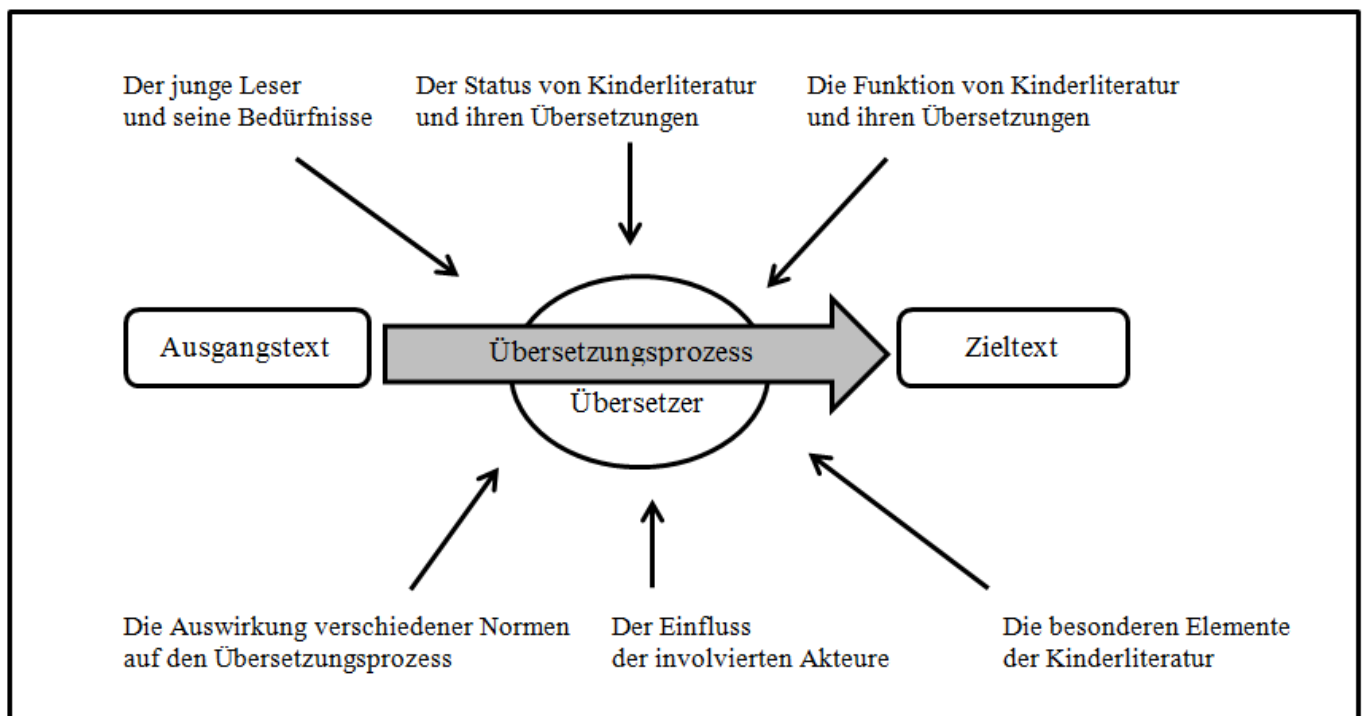


Abb. 1: Modell des kinderliterarischen Übersetzungsprozesses mit den involvierten Einflussfaktoren

In den nächsten Kapiteln werden die Einflussfaktoren jeder dieser Gruppierungen vorgestellt sowie in ihren möglichen Ausprägungen und Auswirkungen erläutert. Um einen lebendigen Bezug zur Übersetzungspraxis aufrechtzuerhalten, wird jeder Faktor mit Beispielen belegt und veranschaulicht.

4.1 Der junge Leser und seine Bedürfnisse

Die Darstellung der einzelnen Einflussfaktoren beginnt mit denjenigen Faktoren, die mit den besonderen Charakteristika und Bedürfnissen eines kindlichen Lesers in Zusammenhang stehen. Es wird gezeigt, welche Auswirkung die Vorstellung eines Übersetzers von Kindheit im Allgemeinen sowie von der kognitiven Auffassungsgabe eines jungen Lesers im Speziellen auf den Übersetzungsprozess haben kann.

4.1.1 Das Kindheitsbild des Übersetzers

Das eingangs geschilderte Mächteungleichgewicht zwischen jungen Lesern und erwachsenen Multiplikatoren wird durch die Übersetzung eines Kinderbuches zusätzlich verstärkt (vgl. Desmidt 2006: 86, Oittinen 2006: 36). Der Übersetzungsvorgang fungiert als weiterer ‚Filter‘, den der Text auf seinem Weg zum Kind passieren muss, denn es sind wiederum Erwachsene, die auswählen, welche Titel übersetzt werden und es sind Erwachsene, die diese Texte übersetzten (vgl. O’Sullivan 1992: 153).

Welche Rolle das Kindheitsbild der in diesen Prozess involvierten erwachsenen Akteure für das Übersetzen von Kinderliteratur spielt, wurde als Erstes ausführlich von Oittinen dargelegt. Laut Oittinen (2004: 41ff.) hat jeder Übersetzer eine bestimmte Vorstellung von ‚dem Kind‘, an das er seine Übersetzung richtet und jede Übersetzungsentscheidung wird seine Sichtweise von Kindheit widerspiegeln. O’Sullivan und Lathey schließen sich diesem Ansatz an:

One of these features is doubtlessly child image as one of the most influential factors determining the strategies developed by translators of children’s literature. (O’Sullivan 2003: 109)

Translators writing for a child readership adopt translation strategies in order to conform or to challenge contemporary constructions of childhood. (Lathey 2010: 6)

Sieht ein Übersetzer Kinder beispielsweise als begriffsstutzig und sensibel an, dann will er dem jungen Leser nicht zu viel zumuten und ihn vor negativen Einflüssen schützen. Er wird in seiner Übersetzung zusätzliche Erklärungen zu fremden Elementen einfügen und Stellen, die er für ungeeignet hält, entfernen. Hat der Übersetzer hingegen das Bild eines schlaunen, wissbegierigen Kindes vor Augen, traut er ihm neues Wissen über andere Kulturen oder neue literarische Formen zu und wird ihn vielleicht auf sprachlicher Ebene herausfordern. Auch Vorstellungen über den kindlichen Humor spielen eine Rolle (vgl. Stolt 1978: 72f.). Erwachsene halten Kinder außerdem oft für ‚süß‘ und ‚putzig‘, was sich in verniedlichenden oder sentimentalisierenden Übersetzungen niederschlagen kann, obwohl diese Sichtweise der kindlichen Eigenwahrnehmung stark widerspricht (vgl. *ibid.*: 75, Burgess 2011: 18). Die deutsche Übersetzung von *Der Zauberer von Oz*²¹ verwendet zum Beispiel statt des englischen Eigennamens der Hauptperson Dorothy „in den meisten Fällen den verniedlichenden Ausdruck *das kleine Mädchen*“ und ihr Hund wird als „*der kleine Kerl*“ bezeichnet (Jung 1996: 17). Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in der Übertragung von Astrid Lindgrens *Madita* ins Deutsche, in welcher der Übersetzer ‚Lisbeths Arme‘ mit ‚Lisbeths pummelige, rundliche, kleine Arme‘ wiedergibt (vgl. Stolt 1978: 75). Der Grad solcher und ähnlicher textueller Veränderungen hängt stets davon ab, wie sehr das Kindheitsverständnis des Autors und das des Übersetzers divergieren:

In these texts [= translations of children’s literature, N.K.] contemporary and culture-specific notions of childhood play some part in determining the construction of the implied reader: what do ‚children‘ want to read, what are their cognitive and linguistic capabilities, how far can/ should they be stretched, what is suitable for them. (O’Sullivan 2003: 108)

²¹ Da in dieser Arbeit Beispiele aus einer Vielzahl von Kinderbüchern herangezogen werden, wird der Lesbarkeit halber stets nur der deutsche Titel des jeweiligen Buches angegeben. Existiert keine deutsche Übersetzung, wird auf den englischen Titel oder in wenigen Fällen auf den Originaltitel zurückgegriffen. Dennoch wird sichergestellt, dass der Fließtext stets Hinweise auf die involvierte Ausgangs- und Zielsprache liefert.

Aus diesem Grund zieht es Oittinen (2000: 69) vor, von ‚Übersetzung für Kinder‘ statt von Übersetzung von Kinderliteratur zu sprechen. Das Kindheitsbild des Übersetzers beziehungsweise sein ‚adressiertes Kind‘ bezeichnet sie als „superaddressee“ (ibid.: 24). Das Konzept vom Kindsein, dem der Übersetzer folgt, setzt sich dabei aus zwei Bestandteilen zusammen: „[O]n the one hand it is something unique, based on each individual's personal history; on the other hand, it is something collectivized in all society.“ (ibid.: 4)

Unsere heutige Wahrnehmung von Kindheit war jedoch nicht zu allen Zeiten selbstverständlich. Dies ist von Bedeutung, da auch Kinderliteratur erst dann entstehen konnte, als in der Gesellschaft eine Vorstellung von Kindheit existierte (vgl. Shavit 1986: 3, Kaminski 1987: 9, Umlauf 2005: 153). In seinem Werk *Geschichte der Kindheit* stellt der französische Historiker Philippe Ariès erstmals die Entwicklung des Kindheitskonzepts vom Mittelalter bis zur Neuzeit dar. Im Mittelalter existierte noch keine Vorstellung von Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt; Kinder wurden lediglich als kleine Erwachsene angesehen, denen keine speziellen Bedürfnissen zuerkannt wurden und die beispielsweise die gleichen Kleider trugen oder den gleichen Freizeitbeschäftigungen nachgingen wie Erwachsene. Aufgrund der hohen Kindersterblichkeit und der kurzen Lebensspanne war ‚kein Platz‘ für eine Phase der Kindheit. Überlebte ein Kind das Säuglingsalter, wurde es so schnell wie möglich in die Welt der Erwachsenen und in das Berufsleben eingegliedert (vgl. Ariès 1962: 31–39, 125). Somit bestand zu diesem Zeitpunkt weder der Bedarf an Kinderbüchern noch an einem einheitlichen Bildungssystem (vgl. Shavit 1986: 5). Erst im 17. Jahrhundert änderte sich die Einstellung gegenüber Kindern; sie wurden als von Erwachsenen verschieden betrachtet und ihre speziellen Bedürfnisse anerkannt. Sie erhielten nun eigene Kleidung und Spielzeug und nahmen erst später eine Berufstätigkeit auf. Im Allgemeinen galten Kindern nun als unschuldige, schwache Wesen, die den Schutz und die Unterstützung der Erwachsenen benötigten. Von kirchlicher Seite wurde die Notwendigkeit der frühkindlichen Erziehung und religiöser Bildung betont (vgl. Ariès 1962: 40–45, 126–130). Als beste Methode zur Vermittlung dieser Erziehung und Bildung galten der Schulbesuch und die richtige Lektüre, weswegen in der folgenden Zeit sowohl das Schulsystem ausgebaut als auch die allgemeine Schulpflicht eingeführt und damit ein entscheidender Beitrag zur Alphabetisierung geleistet wurde. Gleichzeitig entstand zum ersten Mal die Nachfrage nach speziell für Kinder verfasster Literatur und in den nächsten zwei Jahrhunderten bildete sich ein eigenständiger Kinderbuchmarkt heraus (vgl. Shavit 1986: 7).

Obwohl hiermit die Wahrnehmung und Wichtigkeit vom ‚Kindsein‘ fest in der Gesellschaft verankert war, hat es in der Folgezeit nie ein einheitliches Verständnis von Kindheit gegeben. John Locke verstand das Kind als ‚tabula rasa‘, Jean-Jacques Rousseau sah das Kind als von Natur aus gut an und Sigmund Freud verstand Kindheitserfahrungen als Grundlage für die psychische Verfassung des Erwachsenen – um nur einige verschiedene Auffassungen von Kindheit zu nennen (vgl. Oittinen 2000: 43). So existiert auch heute noch eine Vielzahl von divergierenden, sich in ständigem Wandel befindenden Kindheitskonzepten; jeder Autor, Übersetzer und Lektor besitzt ein eigenes Bild von ‚seinem Kind‘.

Zusätzlich kann ohnehin nie von ‚dem Kind‘ die Rede sein, da eine solche Sichtweise die Individualität eines jeden Kindes ignoriert (vgl. Hunt 1991: 57–60, 2001: 6f.). Somit müssen die Begriffe ‚Kind‘ und ‚junger Leser‘ notwendigerweise ein Konstrukt bleiben, denen für die vorliegende Arbeit die Ansätze von Hunt und Oittinen zugrunde gelegt werden. Hunt (2001: 6) definiert Kindheit als „period of life without responsibility, which [...] is likely to be defined not by age but by class or social circumstances“ und Oittinen (2000: 159, 153) versteht den kindlichen Leser als „wise and able“, „a child to be respected, to be listened to, a child who is able to choose.“

Die Auffassung, welche ein bestimmter Übersetzer von Kindheit hat, ist als grundlegende Basis für die Wirkung aller anderen Einflussfaktoren anzusehen. Das Kindheitskonzept ist somit von zentraler Bedeutung für die Übersetzung von Kinderliteratur, weshalb Oittinen fordert (ibid.: 7): „As translators for children, we should have access to the most useful information about how children experience the world and literature, how they read, how they hear and how they see pictures.“ Wie wichtig dabei insbesondere Wissen über die kognitive Auffassungsgabe der kindlichen Leser ist, wird das anschließende Kapitel zeigen.

4.1.2 Die kognitive Auffassungsgabe des jungen Lesers

Einen zentralen Einflussfaktor bei der Übersetzung kinderliterarischer Texte stellt die auf dem jeweiligen Kindheitsbild des Übersetzers basierende Annahme über die Auffassungsgabe der kindlichen Leser dar. Denn „[a]nders als in der Erwachsenenliteratur, in der mit zunehmender inhaltlicher und formaler Komplexität die Anerkennung durch Publikum und literarische Fachwelt steigt, bewirkt in der Kinderliteratur der gedachte Horizont von Kindern andere Toleranzschwellen.“ (Surmatz 2005: 42) Von Büchern für Kinder wird erwartet, dass sie „Rücksicht auf Kenntnisse, Lesefähigkeit, Interessen, Erlebnisart usw. der Leser nimmt.“ (Klingberg 1986b: 40) Diese Einstellung wird damit begründet, dass Kindern aufgrund ihres jungen Alters eine „noch eingeschränkte Weltkenntnis und Lebenserfahrung“ besitzen (Reiß 1982: 8) und kann dazu führen, dass ein Übersetzer, dem ein Ausgangstext zu komplex erscheint, den Zieltext für die neuen Leser vereinfacht – und zwar in verstärktem Maße „als es bei Übersetzungen von Erwachsenenliteratur notwendig ist, da der Erwachsene über umfassendere Erfahrungen und Kenntnisse verfügt, bzw. sich selbstständig beschaffen kann.“ (ibid.)

Ausgehend davon, dass jeder neue Text einen Leser – sowohl den erwachsenen als auch den kindlichen Leser – mit einem gewissen Fremdheitsgrad konfrontiert, wird aufgrund der geringeren Weltkenntnis der jungen Leser angenommen, „daß das Fremdheitspotential übersetzter Texte bei Kindern [...] ungleich höher sei als in übersetzten Texten für Erwachsene.“ (Surmatz 2005: 40) Der Begriff der Fremde spielt daher eine zentrale Rolle bei der Übersetzung von Kinderliteratur.

Krusche (1985: 13f.) weist auf die Relativität des Terminus hin: „Fremde ist keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat; sie ist ein Verhältnis in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht.“ Der Begriff ‚Fremdheit‘ kann durch „de[n] Begriff[f] des

Eigenen als Kontrastbegriff²² abgegrenzt werden. O’Sullivan, die diese Definition auf den Bereich der Kinderliteratur anwendet, betont:

Im kinderliterarischen Kontext bezieht sich *fremd* zumeist auf das Unbekannte, noch nicht Vertraute, dem ein Kind zum ersten Mal begegnet. Diese *Fremdheit* hat zunächst nichts mit einer kulturellen Alterität zu tun, es handelt sich um kognitive Fremdheit [...] von sich im Prozeß der Aneignung von Grundwissen und -erfahrung Befindenden in Relation zu der sie umgebenden Welt. (O’Sullivan 2000: 228)

Dem Übersetzer von Kinderliteratur kann ‚Fremdheit‘ vor allem auf drei Ebenen begegnen: in Bezug auf Inhalt, Sprache sowie auf Genre oder Form des Textes.²² Diese drei Aspekte stehen im Mittelpunkt der nächsten Kapitel, wobei sich bei allen drei zeigen wird, dass der Übersetzer stets eine Gratwanderung unternimmt:

Auf der einen Seite von den Normen der Autonomieästhetik geleitet, wird Kinderliteratur als Literatur angesehen – dementsprechend muß der Ausgangstext angemessen respektiert werden, dementsprechend dürfen keine beliebigen Veränderungen bei der Übersetzung vorgenommen werden [...]. Dem gegenüber steht die Forderung nach Freiheit für den Übersetzer, alle Veränderungen zu unternehmen, um den Text den kindlichen Lesern ‚verständlich‘ zu machen. (O’Sullivan 2000: 182)

Puurtinen argumentiert für diese ‚Freiheit‘ des Übersetzers:

[W]hereas books which are pleasant and interesting to read encourage children to read more and may create a life-long interest in literature, difficult, incomprehensible books are likely to alienate them from reading and may thus even slow down the development of reading skills. (Puurtinen 1998: 2)

Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass Kinder in ihrem Wissen und Können, in ihrer Fantasie und Textkompetenz häufig unterschätzt werden (vgl. Stolt 1978: 73). Gerade weil Kinder weniger – oft auch enttäuschende, entmutigende – Lebenserfahrung haben, besitzen sie mehr Entdeckergeist, Kreativität und Flexibilität. Genau wie die Welt um sich herum erkunden sie auch Textwelten durch Ausprobieren und Spielen und sind dabei offener für neue Gedanken und Formen als mancher erwachsene Leser (vgl. Hunt 1991: 57, Oittinen 2000: 161). Zuerst soll dargelegt werden, wie Übersetzer auf der inhaltlichen Ebene mit diesen Kontroversen umgehen.

4.1.2.1 Die inhaltliche Komplexität des Ausgangstextes

Ein Übersetzer, der sich Gedanken über den kindlichen Verständnisrahmen macht, wird auf inhaltlicher Ebene vor allem mit zwei Fragen konfrontiert. Zum einen, welchen Grad an Komplexität der dargestellten Ereignisse, zum anderen, wie viel kulturelle Fremdheit er dem kindlichen Leser zumuten kann. Der zweite Aspekt bereitet kinderliterarischen Übersetzern besondere Schwierigkeiten und wird daher im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen.

Ein Beispiel für eine komplexe Handlung stellt der Beginn des Romans *Robinson Crusoe* des englischen Autors Daniel Defoe dar. In einem Gespräch zwischen Robinson und seinem Vater erläutert der Vater den Unterschied zwischen den Moralvorstellungen der Arbeiterklasse, des Kleinbürgertums

²² Vgl. Shavit (1986: 113), Hunt (1991: 47), Puurtinen (1998: 2) sowie Surmatz (2005: 42f.).

und der Oberschicht. Der hebräische Übersetzer des Buches hielt diese Diskussion für zu schwierig für kindliche Leser, weshalb die Einleitung in der hebräischen Version fehlt (vgl. Shavit 1986: 123).

In den meisten Fällen ist es jedoch nicht die Handlung, die den Übersetzer vor die größten Herausforderungen stellt, sondern vielmehr die kulturelle Alterität eines Textes. Diese manifestiert sich in erster Linie in den sogenannten Realien; der englische Begriff ‚culture specific items‘ lässt erahnen, was hiermit gemeint ist:²³

Unter Realia werden im Allgemeinen Kulturgüter verstanden, die sich in konkreter Form manifestieren. Während [sich] die Definition früher auf die greifbar materiellen Gegenstände bezog [...], werden inzwischen Kulturgüter im weiteren Sinne darunter gefaßt“ (Surmatz 2005: 264).

Viele übersetzungswissenschaftliche Studien enthalten lange Listen mit Aufzählungen von Realien, welche vom jeweiligen Autor besonders als Träger kultureller Fremdheit angesehen werden;²⁴ darunter fallen zum Beispiel ausländische Orts- und Personennamen, die für ein Kind möglicherweise schwierig auszusprechen sind, oder Währung, Essen und Bräuche, die nur im Ausgangsland existieren. Nord (1993: 399ff.) schlägt ein Schema zur Kategorisierung „kultureller Markierungen“ vor, das die Realien in die vier Gruppen „Hintergrundsituation“, „Aktuelle Situation“, „Nicht-kommunikatives Handeln“ und „Kommunikatives Handeln“ einordnet. Zum ersten Typ gehören beispielsweise die Lebensgewohnheiten in einem anderen Kulturraum (Kleidung, Speisen und Getränke, Maßeinheiten, Währung, Tagesablauf, Wohnung, Bildungswesen, staatliche Organisation), natürliche Gegebenheiten (Geographie, Klima, Flora und Fauna), Kulturgüter (etwa Anspielungen auf Literatur, Kunst, Bauwerke, Denkmäler und Liedgut) sowie die spezifische Landesgeschichte. Zur ‚Aktuellen Situation‘ zählen die Eigennamen, Titel, soziolektale Sprachmerkmale und Berufe der Handlungsträger, der Name des Handlungsorts, Handlungszeit und -anlass. Die Kategorie des ‚Nicht-kommunikativen Handelns‘ manifestiert sich im Text in Form von fremdartigen Wertesystemen, kulturspezifischen Ritualen und religiösen Sitten. Als vierte Gruppe kann dem ‚Kommunikativem Handeln‘ unter anderem ein besonderer Humor oder Personenanrede zugerechnet werden.

Der Umgang mit Fremdheit: Einbürgerung oder Verfremdung?

Begegnen einem Übersetzer in seiner Arbeit Elemente kultureller Fremdheit, so hat er für den Umgang mit ihnen die Wahl zwischen verschiedenen Strategien. Friedrich Schleiermacher hat in seiner Abhandlung *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* die viel zitierte Aussage geprägt: „Entweder der Übersetzer läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen“ (Schleiermacher 1813: 47). Für diese „zwei Grundmodelle der literarischen Übersetzung“ (Koppen 1981: 151) werden in der deutschen Übersetzungswissenschaft die Bezeichnungen ‚Verfremdung‘ und ‚Einbürgerung‘

²³ Vgl. zur Definition von Realien auch Lönker (1987: 527).

²⁴ Vgl. u. a. Klingberg (1986b: 41f.), Ben-Ari (1992: 227), Cascallana (2005: 175f., 2006: 103), Surmatz (2005: 264) sowie Desmet (2007: 157f.).

beziehungsweise ‚Lokalisierung‘²⁵, im englischen Sprachraum die Begriffe ‚foreignisation‘ und ‚domestication‘ verwendet.²⁶ Entscheidet sich ein Übersetzer für die erste Methode, so ist es sein Ziel, so viel von der ‚Fremdheit‘ des Ausgangstexts wie möglich im Zieltext wiederzugeben, indem er dessen ästhetische, sprachliche und strukturelle Besonderheiten bewahrt und keine Rücksicht auf die möglicherweise abweichenden Traditionen in der Zielkultur nimmt. Infolgedessen ist der Leser sich stets bewusst, dass er die Übersetzung eines fremdsprachlichen Originals liest, weshalb Cascallana (2006: 99) von „visible translation“ spricht. Der einbürgernde Ansatz hingegen stellt die Bedürfnisse der Zieltextleser in den Vordergrund. Es gilt den Fremdheitsgrad des Ausgangstexts zu minimieren, indem alle Eigentümlichkeiten entfernt oder an zielkulturelle Konventionen angepasst werden. Cascallana (ibid.) bezeichnet diese Methode als „invisible translation“, denn für den Leser entsteht die Illusion, er lese ein eigensprachliches Original.

Während Schleiermacher der Verfremdung eines Textes den Vorzug gab²⁷ und diese Verfahrensweise in der Erwachsenenliteratur die Regel ist (vgl. O’Sullivan 2000: 230), herrscht unter kinderliterarischen Übersetzern und Wissenschaftlern keineswegs Einigkeit darüber, welche Strategie angewendet werden soll. Nord (1993: 397) argumentiert für die Lokalisierung, da kulturelle Distanz die Identifikation des kindlichen Lesers erschwere und Oittinen (2006: 43) betont, dass dem Kind durch zu exotische Texte die Lust am Lesen ganz vergehen kann. Laut Petzold (1994: 82) macht „[d]ie doppelte Fremdheit des ausländischen und historischen Kulturhintergrunds [...] eine [...] ‚einbürgernde‘ Übersetzung notwendig.“ Oittinen (2000: xiv) sieht sie nicht nur als notwendig an, sondern vertritt die Auffassung: „all translation is to some extent domestication“.

Den Befürwortern der Einbürgerung stellt Hoving (2005: 43) die Frage: „Why do not grant our children the immense pleasure of experiencing the taste of other, unpronounceable names? Why not allow them the pleasure of losing themselves in otherness [...]?“ Bamberger (1968: 27f.) und Lathey (2008: 67) schließen sich ihm an und halten jegliche Einbürgerungen für überflüssig, da sie Kindern eine besondere, bereichernde Leseerfahrung und das Vergnügen, das ihnen fremdartige Elemente bereiten, nimmt. Bei seinen Untersuchungen zur Rezeption australischer Bilderbücher in Deutschland kommt Tabbert (1989: 137) zu dem Ergebnis, dass fremde Realien den Lesefluss nicht stören: „Während australische Leserinnen und Leser sich an den australischen Besonderheiten des Buches erfreuten, wurden die Besonderheiten in Deutschland entweder gar nicht wahrgenommen oder nicht für wichtig

²⁵ Auch der von Klingberg (1986b: 40) eingeführte Begriff der kulturellen ‚Kontextadaptation‘ findet in diesem Zusammenhang Anwendung.

²⁶ Vgl. Koppen (1981: 151), Venuti (1995: 29), Cascallana (2005: 174), Minier (2005: 120) und O’Sullivan (1992: 146).

²⁷ Laut Schleiermacher muss der Übersetzer sich entweder für die eine oder die andere Methode zu entscheiden, einen Mittelweg schließt er aus (vgl. Stolt 1978: 68). Koppen (1981: 149) vertritt die gleiche Haltung und Nord (1993: 412f.) warnt vor Mischungen, die unweigerlich „besonders irritierend“ wirken und „Inkohärenz“ hervorrufen. Jedoch wurde Schleiermachers binärer Ansatz vielfach als zu ‚schwarz-weiß‘ kritisiert (vgl. Oittinen 2006: 43). Die ausschließliche Verfremdung oder Einbürgerung wird für unrealistisch sowie für nicht erstrebenswert gehalten (vgl. Reiß 1982: 11, van Coillie 2006b: 137). Ebenso wird der Gegensatz Einbürgerung - Verfremdung eher als zwei Pole eines Kontinuums aufgefasst (vgl. Minier 2005: 132) und eine Balance gefordert: „All translators have to strike a balance between the wish to seduce readers with familiar images and words, and the wish to offer them the pleasure of otherness and opacity.“ (Hoving 2005: 43)

gehalten.“ Daher sollten auch laut Klingberg (1986b: 41) „Lokalisierungen [...] die Ausnahme bleiben.“

Insgesamt sprechen sich mehr Theoretiker für eine Übersetzung, welche die ausgangstextliche Fremdheit bewahrt, aus. Es kann daher von einer Diskrepanz zwischen Übersetzungstheorie und -praxis die Rede sein. Denn in der kinderliterarischen Übersetzung (und nicht ausschließlich in diesem Bereich) dominierte lange Zeit der lokalisierende Ansatz²⁸ und wird auch heute noch vielfach angewandt (vgl. Desmidt 2006: 91).²⁹ So verlegte beispielsweise der italienische Übersetzer von Beatrix Potters *Die Geschichte von Eichhörnchen Nusper* den Schauplatz der Geschichte von England nach Italien (vgl. Ippolito 2005: 113). Ebenso kommt Robinson Crusoe in verschiedenen nationalen Varianten mal aus Großbritannien und mal aus Deutschland (vgl. Stolt 1978: 70). Auch die Geschichte von *Pinocchio* erfuhr eine vollständige Eindeutschung: Der Titelheld wird „durch und durch ein deutscher Kasperl“, der aus Tannen- statt aus Pinienholz geschnitzt und von anderen bekannten Charakteren aus dem deutschen Puppentheater begleitet wird (vgl. Marx 1994: 159). Hingegen kann die amerikanische Version von *Emil und die Detektive* als Beispiel für „eine konsequent exotisierende kinderliterarische Übersetzung“ dienen, in der etwa „die deutschen Namen und andere kulturspezifische Merkmale bestehen“ bleiben (O’Sullivan 2000: 237f.).

Methoden zur Umsetzung einer Einbürgerungs- oder Verfremdungsstrategie

Ist es dem Übersetzer ein Anliegen, dem kindlichen Leser einen Text möglichst nahe zu bringen, so kann er fremdartige Elemente durch zielsprachliche Äquivalente ersetzen, sie vereinfachen, indem er etwa verallgemeinernde Überbegriffe anstatt spezifischer Bezeichnungen verwendet, oder unbekannte Realien schlichtweg entfernen (vgl. Klingberg 1986a: 18). Zum Beispiel substituierte der israelische Übersetzer von *Das doppelte Lottchen* einen Weihnachtsbaum durch den zum jüdischen Chanukkafest angezündeten Chanukkaleuchter (vgl. Ben-Ari 1992: 227). In der holländischen Übersetzung von *Michel aus Lönneberga* werden die verschiedenen schwedischen Schlittenarten („korgsläde“, „aksläde“, „kälke“) alle mit dem übergreifenden Begriff „Schlitten“ wiedergegeben (vgl. Desmidt 2006: 90f.). Eine ähnliche Verallgemeinerung liegt auch vor, wenn der französische Übersetzer von *Pippi Langstrumpf* für schwedische „bullar“ (Zimtschnecken) den Begriff „gateaux“ (Kuchen) verwendet (vgl. Surmatz 2005: 265).

Möchte der Übersetzer andererseits, dass seine Leser fremde Kulturen kennenlernen, so hat er die Möglichkeit, die Realien ohne weitere Veränderungen zu übernehmen, wird sie mit Rücksicht auf die jungen Leser aber eher umschreiben oder durch eine in den Text eingefügte Erklärung erläutern. Ebenso besteht die Möglichkeit, Erklärungen in Form eines Vorworts, in Fußnoten oder einem Anhang

²⁸ Vgl. Koppen (1981: 149), Klingberg (1986a: 14) und van Coillie (2006a: iv, 2006b: 132).

²⁹ Nur langsam zeigt sich in der Übersetzung von Kinderbüchern eine Tendenz zur Verfremdung (vgl. O’Sullivan 2000: 230, Cascallana 2005: 175, van Coillie 2006a: iv, 2006b: 132), was von Cascallana (2006: 108) und Borodo (2005: 142) im Falle von Übersetzungen aus dem Englischen auf die zunehmende internationale Verbreitung, Dominanz sowie Vertrautheit mit der angloamerikanischen Kultur und Sprache zurückgeführt wird, welche Einbürgerungen überflüssig machen.

beizufügen.³⁰ Die unveränderte Übernahme einer fremdkulturellen Markierung zeigt sich beispielsweise in der Beibehaltung der schwedischen ‚croner‘ als Währungsbezeichnung in der britischen Übersetzung von *Pippi Langstrumpf* (vgl. Surmatz 2005: 267). Eine Umschreibung wandte der englische Übersetzer des schwedischen Kinderbuchs *Ture Sventon, Privatdetektiv* an. Während im Ausgangstext ein altes Haus mit einem Hinweis auf einen schwedischen König beschrieben wird („aus der Zeit von Gustav Vasa“), steht im englischen Zieltext „from about the sixteenth century“ (Klingberg 1986a: 34f.). Eine intratextuelle Erklärung für die Erwähnung von ‚Eton‘ in *Harry Potter und die Kammer des Schreckens* hielt der französische Übersetzer für notwendig. In die Aussage „Normalement, je devais aller à Eton, mais je préfère être ici.“ fügt er daher einen Nebensatz ein: „Normalement, je devais aller à Eton, le meilleur collègue d’Angleterre, mais je préfère être ici.“ (Eigentlich wäre ich nach Eton gegangen, die beste Privatschule Englands, aber ich ziehe es vor, hier zu sein.) (vgl. Jentsch 2002: 200) Um die Fremdheit eines Ausgangstextes zu bewahren, sind auch extratextuelle Erläuterungen nicht selten: Der französische Übersetzer von *Pippi Langstrumpf* entschied sich für eine Fußnote, um ein schwedisches Sprichwort zu erklären (vgl. Surmatz 2005: 268). Da die britische Übersetzung von *Emil und die Detektive* alle deutschen Eigennamen beibehält, wird ihre Bedeutung, wie zum Beispiel von Emils Nachnamen ‚Tischbein‘, in einem Vorwort eingeführt (vgl. Lathey 2010: 140). Letztens weist die spanische Übersetzung der englischen Trilogie *Die Sonne im Gesicht. Ein Mädchen in Afghanistan* verfremdende Tendenzen auf, wenn sie in einem Glossar im Anhang pakistanische Bezeichnungen, wie etwa die Speisen ‚nan‘ oder ‚pilaf‘, erklärt (vgl. Cascallana 2005: 175f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es auf inhaltlicher Ebene für das „Dilemma, der Entscheidung zwischen der Zugänglichkeit eines Textes für Kinder und dem Reiz, den das Fremde auf sie ausüben kann“ (Surmatz 2005: 41), keine eindeutige und ausschließlich richtige Lösung gibt. Das folgende Kapitel wird zeigen, wie sich die Situation auf sprachlicher Ebene gestaltet.

4.1.2.2 Die sprachliche Komplexität des Ausgangstextes

Die Auffassung, die ein Übersetzer von den Fähigkeiten der Leserschaft hat, wirkt sich auch auf seine Verwendung von Sprache aus. Von Kinderliteratur wird im Allgemeinen erwartet, dass sie ein für Kinder angemessenes Vokabular enthält, eher einfache Satzkonstruktionen, mehr Verben als Substantive und wenig abstrakte Stilmittel (vgl. Klingberg 1986a: 63). Während des Übersetzungsprozesses gleicht der Übersetzer den Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes kontinuierlich mit seinen Vorstellungen über die kindliche Sprach- und Lesekompetenz ab und nimmt dort, wo diese divergieren, Anpassungen im Zieltext vor. Derartige Veränderungen können beispielsweise das Ersetzen von

³⁰ Die Methode der extratextuellen Erklärungen, vor allem durch Fußnoten, wird jedoch von verschiedenen Seiten abgelehnt. Klingberg (1986b: 43) hält sie „in Kinderbüchern [für] nicht allzu wünschenswert“ und Nord (1993: 413) schreibt: „Die textexternen Kommentare kapultieren den Leser aus der ‚inneren Situation‘ heraus und schaffen eine metatextuelle oder metakommunikative Situation, in der er über den Text und seine eigene Distanz zum Text reflektiert. [...] [Dies] verändert nicht nur die Textwirkung entscheidend, sondern ordnet den Gesamttext einer anderen Textsorte zu und hat mit ‚Treue‘ nichts zu tun.“

Fremdwörtern durch alltägliche Begriffe oder von spezifischen durch allgemeinere Begriffe sein. Ebenso sind die Vereinfachung von syntaktischen Strukturen sowie die Entfernung von Stilmitteln regelmäßig angewandte Methoden, um einen Text auf sprachlicher Ebene zu vereinfachen (vgl. Desmet 2007: 84).

Ein Beispiel hierfür ist die holländische Übertragung der britischen Mädchenserie *The Baby-Sitters Club*, in welcher der sprachliche Schwierigkeitsgrad durch die häufige Zerlegung langer Sätze in kürzere Einheiten reduziert wird (vgl. *ibid.*: 165). Ein Übersetzer von Kinderliteratur muss sich nicht nur entscheiden, welche sprachlichen, sondern auch welche formalen Herausforderungen er der Leserschaft zumutet.

4.1.2.3 Die formale Komplexität des Ausgangstextes

Ein Übersetzer für Kinderliteratur begegnet in seiner Arbeit verschiedenen Textgattungen und Genres. Während die in einer Kultur etablierten literarischen Formen dem jungen Lesepublikum vertraut sind und Geschichten in einen ‚sicheren‘ Rahmen betten, können experimentelle und innovative Texte eine Herausforderung darstellen. Bei neuartigen Phänomenen kann es dem Übersetzer daher notwendig erscheinen, avantgardistische Elemente zu zensieren und den Text an in der Zielkultur bekannte Formen anzupassen:

Hat sich eine bestimmte internationale literarische Strömung in der Zielkultur noch nicht durchgesetzt, steht nur in seltensten Fällen zu erwarten, daß dieser Innovationsschub oder die Etablierung einer neuen Richtung ohne gewisse Anpassung als vermittelbar erscheinen. (Surmatz 2005: 27)

Shavit (1986: 115) stellt dar, dass diese Bereitschaft zur Übernahme bekannter und Ablehnung neuartiger Modelle auch von allgemeinliterarischen Übersetzungen bekannt ist, im kinderliterarischen Bereich jedoch verstärkt auftritt. Sie führt diesen Zug nicht nur auf die Besorgnis der Übersetzenden um den Verständnishorizont der jungen Leser zurück, sondern auch auf die Kommunikationsasymmetrie der Kinderliteratur. Um in der Zielkultur Akzeptanz zu finden, sind Anpassungen an bekannte Formen unvermeidlich und es lassen sich im Korpus kinderliterarischer Übersetzungen zahlreiche Bestätigungen finden.

Als etwa *Gullivers Reisen* vom Englischen ins Hebräische übersetzt wurde, zählten in Israel satirische Texte nicht zu den üblichen kinderliterarischen Genres, weswegen die Geschichte unter Einbeziehung zugänglicherer Erzählstrukturen von Abenteuer- und fantastischen Romanen umformuliert wurde (vgl. Shavit 1986: 117). Ben-Ari nennt ein weiteres Beispiel aus dem hebräischen Sprachraum:

If Johanna Spyri's (1934 [1880]) *Heidi* was written according to a rather common nineteenth-century model of nature glorification, [...] the many Hebrew versions produced between 1946 and 1982 adapted this model to the more popular and accessible postwar one of ‚poor-orphan-in-a-cruel world‘ by means of the appropriate additions: every time Heidi is mentioned, she is referred to as ‚the poor girl‘ or ‚the poor little orphan‘; every time the grandfather is mentioned, he is referred to as ‚the cruel old man‘ [...]. (Ben-Ari 1992: 226)

Bei der Übertragung ins Englische machten auch die Märchen von H. C. Andersen eine formale Wandlung durch, wobei ihr kunstvoll-literarischer Stil durch eine typische Märchenerzählweise ersetzt

wurde. Aus diesem Grund gilt Andersen heute in England als ein traditioneller Märchenerzähler, vergleichbar mit den Gebrüder Grimm, wohingegen der Autor in seinem Heimatland Dänemark als ‚literarische Größe‘ gefeiert wird (vgl. Øster 2006: 148, 154).

In ihrer umfassenden Untersuchung zu den Übersetzungen von *Pippi Langstrumpf* kommt Surmatz (2005: 383) zu dem Ergebnis, dass „[j]e avantgardistischer ein Text wirkt und je markanter er realistische und phantastische Erzählverfahren miteinander vermischt, desto auffälligere Übersetzungseingriffe sind zu erwarten.“ Insbesondere moderne Merkmale wie „Karnevaleske, Humor, Ironie, Mehrdeutigkeit, changierende Erzählperspektive, Tabubrüche und sprachphilosophische Spielereien, interartielle und intertextuelle Anspielungen“ sind betroffen und Zensur oder Bearbeitung sind nicht selten, bevor die Textformen sich „allmählich im literarischen System etablier[en].“ (ibid.: 436) Als eine weitere Ursache für die formale Anpassung von Zieltexten nennt Shavit (1986: 115) den Status von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen – ein Aspekt, der im Mittelpunkt des kommenden Kapitels stehen soll.

4.2 Der Status von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen

4.2.1 Der Status kinderliterarischer Übersetzung im gesamt- und kinderliterarischen System

In der Erläuterung der spezifischen Merkmale der Kinderliteratur wurde unter anderem der niedrige Status des kinderliterarischen Subsystems im literarischen Polysystem als kennzeichnendes Charakteristikum genannt. Das System ‚Kinderliteratur‘ wiederum lässt sich in viele Subsysteme zerlegen, darunter beispielsweise das Mädchenbuch oder der Abenteuerroman sowie das ‚übersetzte Kinderbuch‘. Innerhalb des kinderliterarischen Polysystems wird die Untergruppe Übersetzungen an den Rand gedrängt: „As [...] children’s literature has become a ‚full‘ and stable polysystem, [...] the position of the translational subsystem has become peripheral within it“ (Even-Zohar 1992: 243f.). Während bereits ein Kinderbuchoriginal einen geringen gesellschaftlichen ‚Wert‘ besitzt, ist somit der Status eines übersetzten Kinderbuchs als noch niedriger anzusiedeln.

Die Auswirkungen dieses geringen gesellschaftlichen Ansehens von Kinderliteratur auf die Übersetzung derselben wurden insbesondere von Shavit (1986) dargelegt. Sie argumentiert, dass Übersetzer mit kinderliterarischen Texten deshalb besonders frei umgehen, weil sie dem Original gegenüber eine geringschätzig Haltung einnehmen:

Unlike contemporary translators of adult books, the translator of children’s literature can permit himself great liberties regarding the text as a result of the peripheral position of children’s literature within the literary polysystem. (Shavit 1986: 112)

Diese These lässt sich am Beispiel von Erwachsenenbüchern, die Klassikerstatus genießen und für ein junges Publikum bearbeitet und gekürzt werden, belegen. Sobald der Text Eingang in das kinderliterarische Polysystem findet, nehmen die Übersetzungseingriffe zu. Der durch den Transfer bewirkte Sta-

tusverlust wirkt also stärker als die ursprünglich höhere Position des Originals (vgl. Surmatz 2005: 26f.).

Die Freiheit des Übersetzers ist hierbei laut Shavit (1986: 113) jedoch nicht grenzenlos, sondern wird von zwei Seiten eingeschränkt. Es wird von ihm erstens erwartet, dass er die kognitive Auffassungsgabe des kindlichen Lesers im Blick behält – was zu den im letzten Kapitel angeführten Anpassungen auf inhaltlicher, formaler und sprachlicher Ebene führt – und zweitens, dass die moralisch-ideologischen Normen, die er aus dem Ausgangs- in den Zieltext überträgt, mit den gesellschaftlichen Vorstellungen von dem, was als ‚gut‘ für das Kind gilt, übereinstimmt³¹. Der Umfang der Veränderungen, die Kinderliteratur bei der Übersetzung erfährt, hängt auch von der Stellung des spezifischen Ausgangstextes innerhalb des kinderliterarischen Polysystems ab.

4.2.2 Der Status eines bestimmten kinderliterarischen Textes im nationalen kinderliterarischen System

Nicht nur die periphere Situation sowohl der gesamten Kinderliteratur im allgemeinliterarischen System als auch die der Übersetzungen innerhalb des kinderliterarischen Feldes ist für den Übersetzungsprozess ausschlaggebend, sondern auch die Position des Ausgangstextes innerhalb des kinderliterarischen Systems selbst. Diese Position wird durch das Prestige der jeweiligen Gattung und des jeweiligen Autors bestimmt; so besitzt etwa der Bilderbuchklassiker *Wo die wilden Kerle wohnen* des amerikanischen Autors Maurice Sendak einen höheren Status als die populäre Teenager-Grusel-Reihe *Fear Street* der Amerikanerin R. L. Stine. Je geringer der formale Status des zu übersetzenden Textes und je geringer das Ansehen des Autors, desto vielzähliger und tief greifender sind die Eingriffe und die Tendenz zur Einbürgerung (vgl. Surmatz 2005: 26, O’Sullivan 2000: 236f.). So lässt sich unter anderem an den verschiedenen deutschen und anderssprachigen *Pippi Langstrumpf*-Übersetzungen beobachten, wie „die Zahl der Textveränderungen im Laufe der Zeit abnimmt, da sich Lindgren spätestens in den 1960er Jahren als ‚klassische‘ Autorin etabliert hat.“ (Surmatz 2005: 383)

Der Zusammenhang zwischen dem Status eines Kinderbuches im kinderliterarischen Polysystem und den gewählten Übersetzungsstrategien wurde von Desmet (2007) umfassend untersucht. Sie analysiert einen großen Korpus an Mädchenbüchern, die aus dem Englischen ins Holländische übertragen wurden, und vergleicht hierbei die Methoden, welche bei der Übersetzung von literaturpreisgekrönten Büchern angewendet werden, mit dem Umgang mit populärer Serienliteratur. Ihre Ergebnisse zeigen, dass preisgekrönten Texte, welche im Zentrum des kinderliterarischen Polysystem stehen – wie zum Beispiel Jan Hudsons *Sweetgrass* – kulturelle Fremdheit bewahren und nur wenige Übersetzungseingriffe enthalten. Der Umgang mit den am Rande des Systems stehenden Serien ist sehr viel ‚freier‘; diese Zieltexte werden zumeist eingebürgert, enthalten Vereinfachungen und zahlreiche Eliminierungen

³¹ Dieser zweite Aspekt wird in Kapitel 4.4.2 eingehend betrachtet.

gen. Stand bisher das nationale System ‚Kinderliteratur‘ im Fokus, wird nun der Blick auf das eine Ordnung darüber liegende internationale kinderliterarische System gelenkt.

4.2.3 Der Status einer nationalen Kinderliteratur im internationalen kinderliterarischen System

Die Übersetzungswissenschaftlerin Fernández-López (2000) hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Folgen die Stellung einer nationalen Kinderliteratur im internationalen kinderliterarischen System auf einen Übersetzungsvorgang hat. Sie untersucht die Übertragungen der englischen Kinderbücher von Roald Dahl und Enid Blyton ins Spanische. Beide Autoren wurden im Ursprungsland – und zum Beispiel auch in Frankreich und Deutschland – bereits seit Langem für ihren Stil und ihre Ideologie kritisiert und ihre Texte umfangreichen Überarbeitungen und Modernisierungen unterzogen. Es zeigt sich jedoch, dass für die spanischen Zieltex te nicht diese neuen, bearbeiteten Versionen, sondern die unveränderten Originale als Ausgangstext dienten und dass die angefertigten Übersetzungen lange keine Veränderungen erfuhren.

Fernández-López führt dieses Phänomen auf drei Ursachen zurück. Sie bietet zunächst eine zeitgeschichtliche Erklärung: Die Übersetzungen wurden während der Regierungszeit Francos angefertigt und das zu dieser Zeit vorherrschende spanische Wertesystem stimmte mit der Ideologie der englischen Ersttexte überein. Es wurde daher keine Notwendigkeit gesehen, die überarbeiteten Fassungen heranzuziehen. Zweitens besaßen sowohl Dahl als auch Blyton bis Ende der 1980er Jahre in Spanien ein hohes Ansehen in der Literaturszene, während sie in anderen Ländern längst als literarisch wenig wertvoll betrachtet wurden. Der dritte Erklärungsansatz ordnet das Subsystem ‚Spanische Kinderliteratur‘ in das System ‚Internationale Kinderliteratur‘ ein. Fernández-López unterscheidet zwei Arten von Subsystemen innerhalb des internationalen kinderliterarischen Polysystems. Eine höhere Rangordnung nehmen nationale Kinderliteraturen ein, die früh entstanden und ein gewisses ‚Selbstbewusstsein‘ entwickelt haben. Sie stellen starke, undurchlässige Systeme dar, deren Übersetzer und Lektoren sich berechtigt fühlen, importierte Kinderbücher nach ihren eigenen Vorstellungen anzupassen. Als rangniedriger sind nationale Kinderliteraturen mit weniger Tradition anzusehen. Sie bilden schwächere, durchlässigere Systeme, deren Buchmarktakteure aufgrund mangelnden systeminhärenten Selbstbewusstseins und Vollmacht näher an den Ausgangstexten bleiben. Die Durchlässigkeit des Systems ‚Spanische Kinderliteratur‘ sowie die Bewunderung der Spanier gegenüber dem etabliertem System ‚Englische Kinderliteratur‘ hat daher zu einem lang anhaltenden Respekt gegenüber den englischen Originaltexten Dahls und Blytons wie gegenüber den spanischen Erstübersetzungen geführt.

Nach dieser Betrachtung des internationalen Buchmarkts stehen im Folgenden wieder nationale Zusammenhänge im Mittelpunkt. Denn auch die Funktion, die Kinderliteratur sowie kinderliterarischen Übersetzungen in einem bestimmten Land zugewiesen wird, ist für Übertragungsprozesse von Bedeutung.

4.3 Die Funktion von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen

Funktionsvielfalt ist eines der zentralen Merkmale, welche Kinder- von der Erwachsenenliteratur unterscheidet. Ebenso kann der Grund, aus dem eine Übersetzung angefertigt wird, variieren. Welche Strategien ein Übersetzer anwendet, hängt stark davon ab, welche Funktionen er dem vorliegenden Ausgangstext als Kinderbuch im Allgemeinen und als übersetztes Kinderbuch im Speziellen zuweist.

4.3.1 Die Funktionen von Kinderliteratur

Sieht der Übersetzer erstens die Bildungsfunktion im Sinne der Vermittlung von Wissen über andere Länder, Kulturen und neue Literaturformen als Priorität an, so möchte er mit der Übersetzung den Erfahrungsschatz der jungen Leser bereichern. Er wird die Fremdheit des Ausgangstextes erhalten und wenig Eingriffe vornehmen (vgl. Reiß 1982: 8).

Stellt er andererseits die Bildungsfunktion im Hinblick auf Leseförderung in den Vordergrund, wird er zu Eingriffen auf sprachlicher und formaler Ebene neigen, beispielsweise ausgangstextuelles Vokabular und Textstrukturen, die ihm zu herausfordernd erscheinen, vereinfachen, um den Lesefluss möglichst wenig zu behindern. Dahinter steht die Hoffnung, dass leichte Lesbarkeit die Lust auf mehr Bücher fördert und dass sich die Lesefertigkeit mit jedem beendeten Buch verbessert.

Des Weiteren soll Kinderliteratur zur Entwicklung ästhetischer Wertschätzung beitragen. Wenn ein Auftraggeber „dem Übersetzer [...] in erster Linie sprachschöpferische Aufgaben zuweist [...], [so] wird es darauf ankommen, daß die Übersetzung sich als ebensolches Kunstwerk präsentiert wie das Original.“ (Koppen 1981: 148) In diesem Fall wird sich daher der Zieltext eng am Ausgangstext orientieren.

Häufig wird Kinderliteratur als „Instrument der Sozialisation und Enkulturation des Nachwuchses“ (Ewers 2000b: 7) angesehen, das „zur Wert- und Normenerziehung bei[t]ragen“ soll (Klingberg 1986b: 40). Die Anpassung eines Originals an die Wertvorstellungen der Zielkultur wird von Shavit (1986: 113) als oberstes Prinzip angesehen, das jeder Kinderbuchübersetzer zu befolgen hat. Hält sich ein Übersetzer an diese Erwartung, so wird der Zieltext in den meisten Fällen zahlreiche Modifikationen aufweisen: „Wenn der Übersetzer oder Herausgeber meint, daß sich im Original solche Werte und Normen finden, die er nicht übernehmen möchte, fühlt er sich zu Streichungen und Veränderungen gezwungen.“ (Klingberg 1986b: 40)

Schließlich dient Kinderliteratur auch zur Freizeitbeschäftigung, wobei vor allem ihr Beitrag zur Unterhaltung und Entspannung im Vordergrund steht. Ebenso wie bei dem Ziel, die kindliche Lesekompetenz zu fördern, wird es dem Übersetzer ein Anliegen sein, einen möglichst leicht verständlichen Text zu produzieren. Um dem Kind Vergnügen und Spaß zu bieten, wird er sehr frei mit dem Ausgangstext umgehen. Zum Beispiel verfolgt der holländische Verlag Kluitman das Ziel, billige

und unterhaltende Kinderserien auf den Markt zu bringen. Die von Kluitmann herausgegebene Übersetzung der US-amerikanischen Serie *Sweet Valley High* spiegelt diese Unternehmensstrategie wieder:

The [...] TTs [= Target Texts, N.K.] converge on many points, all demonstrating structural simplification [...]. [T]he formula is further slimmed down to its bare necessities by reducing the number of plot lines. Streamlining occurs in many forms [...] affecting plot, character and narrative perspective. (Desmet 2007: 184)

4.3.2 Die Funktionen von kinderliterarischen Übersetzungen

Neben dem Einfluss, den die Funktionen von Kinderliteratur an sich auf eine intersprachliche Übertragung haben, hängen die angewandten Übersetzungsstrategien davon ab, welcher Funktion von übersetzter Kinderliteratur der Vorrang gegeben wird. Es lassen sich drei Hauptaufgaben von Kinderliteraturübersetzungen unterscheiden. Zunächst kann es Ziel eines Verlegers sein, mehr Kinderliteratur auf dem Markt zur Verfügung zu stellen, wenn beispielsweise die Nachfrage so groß ist, dass sie durch den nationalen Autorenoutput nicht erfüllt werden kann oder die eigensprachlichen Texte nicht den Qualitätsansprüchen des Verlegers genügen. In dieser Situation wird er den Übersetzer laut Klingberg (1986a: 10) damit beauftragen, einen sich eng am Ausgangstext orientierenden Zieltext anzufertigen: „This aim will justify a close adherence to the original text otherwise it is not the literary work as such, in its totality and with its distinctive characteristics, that is presented to the readers in the target language.“

Oft ist ein Verleger auch von dem kommerziellen Erfolg eines Buches im Ursprungsland beeindruckt. Strebt er danach, mit einer Übersetzung diesen Erfolg nachzuahmen, so wird er dem Übersetzer relativ freie Hand lassen, denn „[i]n den rein nach Marktgesichtspunkten bearbeiteten Fassungen gilt [...] jede Änderung, die einen Text nicht nur rezipierbar, sondern ‚spaßverheißend‘ macht, als legitim.“ (O’Sullivan 2000: 420)

Drittens wird mit kinderliterarischen Übersetzungen die Hoffnung verbunden, dass sie dabei helfen, Brücken zwischen verschiedenen Ländern zu bauen und so die internationale Verständigung und Versöhnung zu unterstützen. Sieht der Übersetzer die Förderung dieses Ziels als seine Hauptaufgabe an, so wird er verfremdende Strategien anwenden, etwa Erklärungen und Umschreibungen anstelle von Entfernungen oder Substitutionen (vgl. Reiß 1982: 8, Klingberg 1986a: 10). Dass das Brückenbauen allerdings aufgrund stark divergierender Normvorstellungen in verschiedenen Ländern nicht ganz einfach ist, zeigt das nächste Kapitel.

4.4 Der Einfluss verschiedener Normen auf den Übersetzungsprozess

Das Arbeitsfeld eines Übersetzers siedelt sich nicht nur in der Mitte zweier Sprachen und zweier Kulturen mit verschiedenen Alltagsgegenständen, Sitten und Bräuchen an, sondern der Übersetzer findet sich auch zwischen zwei Gesellschaften mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Grundüberzeugungen wieder. Die aus solchen, in einer sozialen Gemeinschaft fest verankerten Werten und Über-

zeugungen resultierenden Handlungsrichtlinien sollen im Folgenden in Anlehnung an Toury als ‚Normen‘ bezeichnet werden:

[N]orms [are regarded] as the translation of general values or ideas shared by a community – as to what is right and wrong, adequate and inadequate – into performance constructions appropriate for and applicable to particular situations, specifying what is prescribed and forbidden as well as what is tolerated and permitted in a certain behavioral dimension [...]. (Toury 1995: 54f.)

Normen werden von Mitgliedern einer Gruppe im Laufe ihrer Sozialisation erworben und ihr Nichteinhalten bringt stets mehr oder minder strenge Sanktionen mit sich. Sie bieten dem Individuum daher Orientierung bei Entscheidungen und regeln das Zusammenleben. Dabei lassen sich Normen entlang eines Kontinuums anordnen, mit absoluten Regeln am einen, und nicht zwingend einzuhaltenden Empfehlungen am anderen Ende. Die Positionierung der Normen zwischen diesen beiden Polen unterliegt einem ständigen Wandel; sie können im Laufe der Zeit an Bedeutung gewinnen oder verlieren (vgl. Toury 1995: 54f.).

Auch von einem Übersetzer wird erwartet, dass er seine Arbeit an den vorherrschenden Normen des Ziellandes ausrichtet. Sie wirken daher als starke Einflussfaktoren auf jede zu treffende Übersetzungsentscheidung ein (vgl. *ibid.*: 53, 58). Selbstverständlich kann ein Übersetzer auch bewusst nicht normen-konform übersetzen, doch ist solch ein Verhalten eher die Ausnahme:

Finally, in translation, too, non-normative behaviour is always a possibility. The price for selecting this option may be as low as [...] need to submit the end product to revision. However, it may also be far more severe, to the point of taking away one's earned recognition as a translator; which is precisely why non-normative behavior tends to be the exception, in actual practice. (Toury 1995: 64)

Wirken einerseits zielkulturelle Normenvorstellungen ‚von außen‘ auf den Übersetzer ein, so wird er andererseits in jeder Übersetzungssituation mit ausgangstext-inhärenten Normen konfrontiert. Denn, wie Stephens (1992: 9) betont: „Every book has an implicit ideology [...]“. Und dies gilt nicht nur in den Fällen, in denen ein Schriftsteller bewusst das Ziel der Wertevermittlung verfolgt. Stephens legt dar, dass sich die grundlegende Position eines Autors, auch dann, wenn ihm nichts ferner liegt, als sein junges Publikum mit erhobenem Zeigefinger zu ermahnen, dennoch stets in einem Text manifestiert.

Die im Original explizit oder implizit enthaltenen Normen können mit den zielkulturellen Überzeugungen entweder übereinstimmen oder in Widerspruch stehen. Ein Gegensatz führt häufig zu normativ-veranlassten Übersetzungsänderungen. Diese sind meist umfassender als die erwähnten kognitiv-bedingten Anpassungen, da „[d]ie Gegenständlichkeit einer fremden Kultur [...] zu weniger tief greifenden Irritationen [führt] als die Ebene der Normen und Einstellungen in einem Ausgangstext“ (O’Sullivan 2000: 234f.).

Innerhalb des normativen Spannungsfelds haben sich für den interlingualen Übertragungsprozess insbesondere Normen aus dem Bereich der Kindererziehung, der religiösen, politischen oder gesellschaftlichen Ideologie sowie der Sprachpädagogik als relevant erwiesen. So können beispielsweise ausgangstextuelle Darstellungen von unartigen Kindern, militaristisches Gedankengut oder Dialekt sprechende Charaktere als ‚Störfaktoren‘ angesehen werden, die nicht im Zieltext wiedergegeben werden dürfen.

Eine normativ motivierte, konsequente Eliminierung von unpassenden Elementen im Übersetzungsprozess bezeichnet Klingberg (1986b: 40) als „Purifikation“. Im Gegensatz zur Kontextadaptation, die fremdartige Realien an zielkulturelle angleicht, um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, sind textuelle Aspekte, die durch Purifikation abgewandelt werden, für ein junges Leserpublikum nicht zwingend unverständlich – ja eventuell sogar nicht uninteressant. Sie werden jedoch verändert, weil man einen schlechten Einfluss auf lesende Kinder befürchtet (vgl. *ibid.*: 12).

Diese vermutete Einflusskraft lässt sich auf die Bedeutung zurückführen, welche Büchern im Sozialisationsprozess des Nachwuchses zugeschrieben wird. In ihrer Abhandlung zu Rassismus und Sexismus in der Kinderliteratur betont Stinton (1979: 1): „Children are very much influenced by the books they read, particular at a younger level.“ Diesen Effekt wusste zum Beispiel das DDR-Regime zu schätzen. Kinderliteratur besaß hier hohen Status, denn sie wurde als zentrales Instrument angesehen, um dem Bürger so früh wie möglich sozialistische Werte zu vermitteln (vgl. Thomson-Wohlgemuth 2006: 47, 52). Selbst in der heutigen multimedialen Welt, in der Kinder Einflüssen aus vielen unterschiedlichen Medienkanälen ausgesetzt sind, scheint der Einfluss von Kinderbüchern unvermindert zu sein. „[T]he language of children’s literature [...] is a very powerful socialising instrument“ und „[The] books read in childhood affect the adults we become at many levels“, schreiben Puurtinen (1998: 3) und Reynolds (2005: 3). Die Wirksamkeit der Lektüre in jungen Jahren lässt sich unter anderem damit begründen, dass Kinder noch nicht völlig zwischen Fantasie und Realität unterscheiden können (vgl. Hunt 1991: 57f.) und dass sich alles das, was man in jungen Jahren liest, fest im Unterbewusstsein verankert (vgl. Stevens 1979: 79, Richards 1988: 1).

Purifikation wird im Allgemeinen kritischer beurteilt als die auf der kindlichen Rezeptionsfähigkeit beruhende Anwendung von Kontextadaptation (vgl. O’Sullivan 2000: 222). Klingberg (1986a: 61f.) lehnt die purifizierende Methode grundsätzlich ab, da sie seiner Meinung nach einen aussichtslosen Versuch darstelle, Kinder vor der Realität zu schützen. Fernández-López (2000: 42) sieht die Anpassung von normativen Konzepten in der Kinderliteratur als „censorship“ und als „an act of intolerance“ an, die vonseiten der Erwachsenen legitimiert wird.

Nachdem in dieser Einführung der Zusammenhang von Normen und Übersetzung sowie die besondere Bedeutung der Normen im Rahmen der Kinderliteratur dargelegt wurde, widmen sich die kommenden Abschnitte im Einzelnen den Auswirkungen, die erzieherische, sprachpädagogische und ideologische Normen auf Übersetzungen haben.

4.4.1 Der Einfluss erzieherischer Normen

Zeit- und kulturspezifische Vorstellungen darüber, wie Kinder sich zu benehmen haben und welche Themen für sie geeignet sind, haben sich als besonders starke Einflussfaktoren auf Übersetzungsvorgänge erwiesen. Wiederholt zeigt sich hierin das Bewusstsein des Übersetzers über die Macht der erwachsenen Akteure im Vermittlungsprozess von Kinderliteratur. Ist der „Grad der Durchdringung

nicht erwünschter Wertvorstellungen in einem Text“ (O’Sullivan 2000: 192) zu hoch, kann dies weitreichende Übersetzungseingriffe zur Folge haben oder gar dazu führen, dass Texte gar nicht erst für eine Übertragung in Erwägung gezogen werden. O’Sullivan (ibid.: 196) nennt als Beispiel die bis in die 1990er Jahre anhaltende Ablehnung arabischer Verleger, Lindgrens Kinderbücher zu übersetzen, da diese den in diesen Ländern vorherrschendem Anspruch, Kinderliteratur müsse Gehorsam vermitteln, nicht erfüllten. Diese Handhabung stimmt mit Shavits (1986) zweitem Prinzip der kinderliterarischen Übersetzungspraxis überein. Ebenso nennen Reiß (1982: 8) und Surmatz (2005: 30) die Beachtung von Tabus als ausschlaggebend für die Übersetzung von Kinderbüchern.

Der Einfluss erzieherischer Normen zeigt sich vor allem, wenn ein Ausgangstext lebensgefährliches Verhalten, Gewalt oder Todesfälle schildert. Ebenso sind Verstöße gegen Benimmkonventionen sowie das Missachten von Sauberkeitsprinzipien nicht gern gesehen. Nicht zuletzt setzen Modifikationen im Übersetzungsprozess oft an Darstellungen von körperlichen Funktionen oder dem Einsatz tabuisierter Körperteile an.³²

4.4.1.1 Die Darstellung von lebensgefährlichem Verhalten, Gewalt und Tod

Die Darstellung von lebensgefährlichem Verhalten ist in der Kinderliteratur äußerst unerwünscht, da es die Nachahmung durch die lesenden Kinder zu Folge haben kann. Abwandlungen an diesen Stellen können daher als „beschützende normative Veränderungen im weiteren Sinne“ verstanden werden (Surmatz 2005: 289). In diese Richtung geht zum Beispiel die Entfernung eines Kapitels während der Übertragung von *Madita* von Astrid Lindgren für den amerikanischen Markt, weil es beschreibt, wie sich Maditas Schwester Lisbeth eine Erbse in die Nase steckt (vgl. Stolt 1978: 71f.). Eine größere tatsächliche Gefahr geht von einer Szene in *Pippi Langstrumpf* aus, in welcher die Titelheldin in einen Fliegenpilz beißt. Vorsichtshalber wandelte der deutsche Übersetzer ihn daher in einen Steinpilz um, was gemäß Surmatz (2005: 143) jedoch die magisch-fantastischen Textelemente des Buches beeinträchtigt.

Darüber hinaus sollen junge Leser nicht mit gewaltsamen Schilderungen konfrontiert werden, die ihnen möglicherweise Angst einjagen könnten. Die Wangen des finnischen *Schneewittchens* sind daher nicht ‚rot wie Blut‘ sondern so ‚rot wie ein Apfel‘ (vgl. Oittinen 2000: 87) und einige englische Versionen von *Aschenputtel* erwähnen weder, dass die Stiefschwestern sich die Zehen und Fersen abhacken noch, dass ihnen die Augen ausgestochen werden (vgl. Lathey 2006a: 6f.).

Wenn bereits Gefahrensituationen und Gewaltakte als nicht geeignet gelten, sollen dem kindlichen Leser erst recht keine Todesfälle zugemutet werden. So erschien es zum Beispiel der Übersetzerin Anthea Bell (1985: 9) zu grausam, dass ein Bilderbuch von Janosch zur Grimm’schen Hase-und-Igel-Geschichte mit dem Tod des Hasen endet und auf der letzten Doppelseite einen Grabstein mit der Aufschrift „Hier unter dem Gras liegt ein Hase“ zeigt. Sie schlug daher einen Beinbruch des Hasen vor

³² Vgl. Klingberg (1986a: 59–61), O’Sullivan (2000: 19) und (Surmatz 2005: 30, 143–147, 281).

und Janosch stimmte der Änderung zu. Britische Kinder lesen nun, dass der Hase im Tierkrankenhaus liegt. Ein gewisser Widerspruch zwischen Bild- und Textebene ergibt sich dadurch, dass die Illustration nicht entfernt wurde, allerdings fehlt die Grabinschrift. Ähnlich wie Anthea Bell empfand auch Erik Dal, in dessen US-amerikanischer Übersetzung von H. C. Andersens *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern* das Mädchen nicht erfriert, sondern im Schnee gefunden und gerettet wird (vgl. Klingberg 1986a: 58).

4.4.1.2 Verstöße gegen Benehmenskonventionen und Sauberkeitsprinzipien

Zensorische Eingriffe betreffen häufig in Ausgangstexten enthaltene Verstöße gegen Verhaltensregeln für Kinder oder allgemeinen Sauberkeitsvorstellungen. Es soll zum einen vermieden werden, dass der junge Leser den Eindruck erhält, andere Kinder dürften sich normabweichend benehmen (vgl. Klingberg 1986a: 60), zum anderen gilt es „gesellschaftliche Konventionen und Tugenden der Zielkultur vor Kritik zu schützen.“ (Surmatz 2005: 322)

Um im Einklang mit den Benehmenskonventionen für Kinder zu stehen, soll fiktive kinderliterarische Prosa beispielsweise Disziplinlosigkeit, Unordnung oder das Infragestellen des Hierarchieverhältnisses zwischen Kindern und Eltern nicht gutheißen (vgl. *ibid.*: 431). In Erich Kästners *Die Konferenz der Tiere*, zum Beispiel, liest der Elefant von weltweiten Gräueltaten und wirft wütend die Zeitung auf den Fußboden. In der hebräischen Übersetzung hingegen, landet das Blatt in einem Papierkorb (vgl. Ben-Ari 1992: 226). Ein ähnliches Verhalten sieht auch der französische Übersetzer von *Pippi Langstrumpf* als unangemessen an und ersetzt es ebenfalls durch normenkonformes Benehmen: Nachdem die Kinder ihre Birnen aufgegessen haben, spucken sie die Kerngehäuse nicht mehr auf die Straße (vgl. Surmatz 2005: 281). Im Falle der Übertragung von Christine Nöstlingers Roman *Ilse Jan-da* ins Türkische wurde der Übersetzer mit einer großen Diskrepanz zwischen der geschilderten jugendlichen Rebellion gegen das Elternhaus und den zielkulturellen Normvorstellungen über die Verhaltensweisen junger Mädchen konfrontiert. Er verringerte die Anzahl der provokativen Stellen, doch ist hierbei „der Grad an Neuem, Provokativem, den das Buch für deutsche Rezipienten habe, [...] dank und nicht trotz der ‚Abschwächungen‘ erhalten geblieben.“ (Kurulaty 1994: 9–14, zit. n. O’Sullivan 2000: 202) Ein deutscher Übersetzer wählte eine andere Methode um eine Szene, in welcher *Pippi Langstrumpf* eine Torte verschlingt, an zielkulturelle Vorstellungen über Tischmanieren anzugleichen. Er fügt den Satz ein: „Thomas und Annika saßen da und starrten Pippi erschrocken an.“ (Surmatz 2005: 137) Die Ergänzung einer kritischen Reaktion von Pippis eigenen Freunden könnte möglicherweise eine größere Wirkung auf den jungen Leser haben, als das ersatzlose Streichen des ‚Fehlverhaltens‘. Übersetzungseingriffe betreffen nicht nur unartige Kinder, besonders Erwachsene müssen sich aufgrund ihrer Vorbildfunktion untadelig aufführen. Ben-Ari (1992: 225) schreibt hierzu, dass unter anderem folgende Szene aus Erich Kästners *Emil und die drei Zwillinge* nicht mit hebräischen Anfor-

derungen an Erwachsene übereinstimmt: „Ordnung muss sein“, sagte Onkel Karl und schmiß auch noch den letzten Teller an die Wand.“

Jede Kultur hat bestimmte Sauberkeitsstandards, die es in Hinblick auf Gesundheit und Anstand einzuhalten gilt. Verschiedene Übersetzungen von Astrid Lindgrens Werk veranschaulichen deutlich, dass Kinder vor Schmutz, unhygienischem Verhalten und ‚unsauberen‘ Tieren in Schutz genommen werden sollen. Beispielsweise stellt sich eine ihrer jungen Hauptdarstellerinnen auf einen Misthaufen, um schneller zu wachsen. Die amerikanische Übersetzerin verwandelte diesen in einen Haufen „verrotteten Laubs“ (Surmatz 2005: 58), woraufhin Lindgren jedoch einschritt und erreichte, dass die Veränderung rückgängig gemacht wurde. Auch ein britischer Übersetzer war mit den Schilderungen Lindgrens nicht einverstanden und nahm eine normative Modifikation vor, indem er *Pippi Langstrumps* Bemerkung, sie hätte Herr Nilsson wohl besser zuhause und das Pferd lausen lassen sollen, durch „mind the horse“ [sich um das Pferd kümmern]“ (ibid.: 283) ersetzt. In einer anderen Originalszene malt Pippi an einem langweiligen Sonntag das Bild einer Dame, die eine tote Ratte in der Hand hält, an ihre Zimmerwand – französische Kinder lesen an dieser Stelle allerdings von einer Frau, die eine gelbe Blume hält. Laut Surmatz (ibid.) wurde diese Substitution möglicherweise vorgenommen, „da eine Ratte vor allem aufgrund eines antizipierten erwachsenen Rezipientenkreises als unsauberes oder unästhetisches Tier nicht in der Kinderliteratur vorkommen sollte.“

4.4.1.3 Die Darstellung körperlicher Funktionen

Die Darstellung körperlicher Funktionen ist traditioneller Bestandteil vieler kinderliterarischer Werke. Sie sind eine beliebte Quelle der Komik, da skatologische Schilderungen Kindern besonderes Vergnügen bereiten. Gleichzeitig sind junge Leser, die sich selber noch in der Entwicklung befinden, an allem, was mit dem menschlichen Körper zu tun hat, besonders interessiert. Gerade körperliche Funktionen zählen jedoch in so gut wie allen Kulturen zu den stark tabuisierten Themen, weswegen sie im Übersetzungsprozess regelmäßig eliminiert werden. Freizügigkeit und Nacktheit, Ausscheidungen und der Einsatz bestimmter Körperteile sowie Erotik und Sexualität gehören zu den in Kinderbüchern verpönten Aspekten.³³

Die Ablehnung freizügiger Darstellung manifestierte sich zum Beispiel in der deutschen Übertragung von *Pippi Langstrumpf*: Während das Mädchen im Ausgangstext nur ein kurzes Kleid anhat, trägt sie im Zieltext – sowie auf den Buchcovern – eine frei erfundene blaue Hose mit weißen Punkten (vgl. Surmatz 2005: 155). Strenger ist die Zensur, wenn tatsächlich Nacktheit gezeigt wird. So wurde in der deutschen Übersetzung gestrichen, wie *Tom Sawyer* sich die Abbildung eines nackten Menschen in einem Anatomie-Buch ansieht. Noch inakzeptabler „als die bloße Zurschaustellung ‚problematischer‘ Körperteile ist deren tatsächlicher Einsatz.“ (O’Sullivan 2000: 204) Dies belegen normative Eingriffe, wie jene in den meisten Übersetzungen von *Gullivers Reisen*, in denen es dem Riesen von

³³ Vgl. O’Sullivan (2000: 202f.), Surmatz (2005: 431), Lathey (2006a: 6) und Stolt (1978: 72).

den übersetzerischen Autoritäten nicht genehmigt wird, einen Hausbrand mit Urin zu löschen, sondern nur durch Wasser oder Auspusten. Zusätzlich wurde in der hebräischen Übersetzung der Hinweis auf die Liebesaffäre zwischen Gulliver und der Königin entfernt, denn derartige erotische Elemente gelten als kinderliterarische Tabus (vgl. Shavit 1986: 122f.). Dies spiegelt sich auch in der Übersetzung von *Ilse Janda* ins Türkische wieder: Hier wurden aufgrund zielkultureller Konventionen „Beschreibungen von körperlichem Kontakt zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen abgeschwächt. Ilse ‚Sehnen‘ nach Wolfgang, der Ausdruck ihres Wunsches nach erotischer Erfahrung, werde [sic] ins Romantische verlagert“ (Kurulyat 1994: 14, zit. n. O’Sullivan 2000: 202).

Alle in diesem Kapitel diskutierten Beispiele zeigen Umkodierungen, die aufgrund bestimmter pädagogischer Normen ausgeführt werden. Sie zielen darauf ab, das Kind zu schützen, indem nur das dargestellt wird, was in der jeweiligen Kultur zu diesem Zeitpunkt als ‚gut‘ für das Kind gilt. Dieselbe Zielsetzung liegt den Beispielen im kommenden Kapitel zugrunde. Im weitesten Sinne lassen sich die Übersetzungseingriffe auch hier auf Ansichten über Kindererziehung zurückführen, doch sind sie in erster Linie nicht pädagogisch, sondern religiös, politisch oder anderweitig gesellschaftlich-ideologisch motiviert.

4.4.2 Der Einfluss religiöser, politischer und gesellschaftlicher Normen

4.4.2.1 Religiöse Normen

Ob ‚Christianisierung‘, ‚Islamisierung‘ oder auch ‚Entreligionisierung‘ – Änderungen im Rahmen der Übersetzungen von Kinderliteratur erfolgen häufig auf Grundlage unterschiedlicher Glaubensnormen in der Ausgangs- und Zielkultur (vgl. O’Sullivan 2000: 192). Es handelt sich um schützende Eingriffe im weiteren Sinne, denn der kindliche Leser soll im eigenen Glauben gestärkt und vor Kontakt mit kritischem Gedankengut bewahrt werden. Gleichzeitig können diese Modifikationen Verständnishilfen des Übersetzers darstellen – je nachdem welchen Wissensstand über Weltreligionen er von den jungen Rezipienten erwartet.

Es ist selbstredend, dass theologische Normen vor allem dann in den Vordergrund treten, wenn Übersetzungen zwischen Sprachgemeinschaften erfolgen, deren Mitglieder mehrheitlich unterschiedlichen Religionen angehören. Als Erich Kästners *Doppeltes Lottchen* ins Hebräische übertragen wurde, erfolgte beispielsweise eine Substitution von ‚Speck‘ durch ‚Kalbfleisch‘ (vgl. Ben-Ari 1992: 227). Das Schwein gilt auch im Islam als tabuisiertes Tier, weswegen bei Übersetzungen von *Michel aus Lönneberga* für den muslimischen Markt das Schwein, welches Michel als Haustier hält, durch einen Hund ersetzt wurde (vgl. Surmatz 2005: 432).

Doch nicht nur Unterschiede zwischen den Weltreligionen, auch Abweichungen innerhalb näher verwandten Glaubensrichtungen bereiten Übersetzern Bedenken. Michels Schwein stellte bei einer Übertragung des aus dem protestantischen Schweden stammenden Originals für katholische Zielkulturen kein Problem dar. Sehr wohl aber die erwähnte ‚Pastorsgattin‘, die daher in eine ‚Direktorsfrau‘

umgewandelt wurde (vgl. *ibid.*). Dass die Differenzen zwischen mehrheitlich katholischen beziehungsweise evangelischen Ländern nicht zu unterschätzen sind, belegt ein Erfahrungsbericht der Übersetzerin Monica Burns, die Kinderbücher ins Englische überträgt. Sie hält fest:

that books from Belgium, France and Italy may deal more with religion than English children's books, and that their religion is Catholic, not the religion of most English children. 'Our policy is to cut discretely and in cutting to take out bits that are specifically catholic in preference to things common to both religions. We do, however, retain sufficient not to distort or denature the book. This seems to be the best compromise and one that is fair to both sides.' (Klingberg 1986a: 35)

Als zentrale religiöse Norm gilt weithin das Akzeptieren der Autorität der jeweiligen klerikalen Institutionen. Übt ein Ausgangstext (implizite) Kritik an diesen Instanzen, kann sich dies im Zieltext unter anderem folgendermaßen manifestieren:

Stein des Anstoßes war für [deutsche, N.K.] Übersetzer bzw. Bearbeiter offenbar Mark Twains satirische Spitzen gegen die Kirche. Am radikalsten hat ihn Margarete Jacobi entfernt: das 5. Kapitel, das einen langweiligen Kirchengottesdienst schildert, der unversehens durch die Aktivitäten eines ‚Kneifkäfers‘ und eines Hundes belebt wird, ist [...] einfach ersatzlos gestrichen [...]. (Petzold 1994: 90)

4.4.2.2 Politische Normen

Nicht nur theologisch, sondern auch „[p]olitisch motivierte Zensur zeigt sich als entscheidender Aspekt der Übersetzungsanalyse im Bereich der Kinderliteratur.“ (Surmatz 2005: 248) Thomson-Wohlgemuths (2006) Analysen des Buchmarkts in der DDR zeigen, wie sich politische Überzeugungen bereits im allerersten Schritt des Übersetzungsvorgangs, bei der Auswahl der zur Übertragung importieren Kinderliteratur, auswirken:

One essential element in literary policy was the integration of works from the world's cultural heritage [...]. This meant that foreign – i.e., translated – literature was integrated firmly into the publishing scene. A corollary to this was that foreign books had to display the same standards and had to obey the same ideological principles as indigenous literature, which in turn meant that they had to fit into the ideological fabric of the country. It goes without saying that all literature from the Soviet Union or other socialist states fulfilled these criteria. (Thomson-Wohlgemuth 2006: 50)

Anhand der *Tom Sawyer*-Übersetzung wurde verdeutlicht, dass eine ausgangstextuelle Persiflage auf kirchliche Autoritäten zielkulturellen Normen widersprechen kann; dies gilt auch für Kritik an staatlichen Institutionen. Die italienische Originalversion von *Pinocchio* enthält zum Beispiel zahlreiche Spitzen gegen Politiker, nimmt Staatsorgane aufs Korn und ruft zur bürgerlichen Partizipation auf. Dem gegen Ende des 19. Jahrhunderts schreibenden deutschen Übersetzer schien diese Botschaft für seine Leserschaft als zu revolutionär. Er entnahm dem Text jegliche politische Satire und gab ihm eine gegensätzliche Kernaussage: „children/citizens are told to have faith in their leaders, who are wiser and know what is best.“ (Wunderlich 1992: 216) Einige der normativen Umkodierungen in der deutschen Variante von *Pippi Langstrumpf* lassen sich auf die nach dem Zweiten Weltkrieg dominierende pazifistische Grundhaltung zurückführen. Erstens wird eine weitere Änderung an Pippis Kleidung vorgenommen: Im Ursprungstext trägt sie „ein Paar lange Strümpfe, der eine braun und der andere schwarz“; der Zieltext schreibt hingegen: „einen Zebrastrumpf und einen schwarz“ (Surmatz 2005: 154). Surmatz (*ibid.*: 155) nimmt an, dass die veränderte Farbgebung „aus politischen Gründen [...]“

[geschah], denn schließlich wurden Nationalsozialisten, speziell die ‚SA‘, als ‚Braunhemden‘ bezeichnet“, bedauert jedoch, dass die Titelheldin dadurch ungewollte ‚clowneske‘ Züge erhält. Ebenso hätte der Name von Annikas Bruder in Deutschland falsche Vorstellungen wecken können, weshalb er von Tommy – dem Spitznamen für britische Soldaten im Zweiten Weltkrieg – in Thomas umbenannt wurde (vgl. *ibid.*: 161). Des Weiteren treten eine zeitgeschichtlich begründete Sensibilität sowie der Einfluss pazifistischer Normen in den Übersetzungen einer Szene deutlich zutage, in der Pippi, Thomas und Annika Pistolen auf dem Dachboden finden. Während Lindgren die drei unbekümmert mit den Waffen spielen lässt, lesen deutsche Kinder wie Pippi die Pistolen mit einer Ermahnung zurück in die Truhe legt – vermutlich,

da im zielkulturellen Kontext der Verlag oder das Lektorat ein Risiko bei der Handhabung von Waffen durch Kinder oder die Gefahr einer Erziehung zum Militarismus gesehen hat beziehungsweise negative Kritikreaktionen, d. h. bei erwachsenen Lesern, antizipiert wurden. (Surmatz 2005: 295)

Erfüllt das neue, vorsichtige Verhalten Pippis diese Funktionen, so widerspricht es auf der anderen Seite der Charakterisierung ihrer Person als mutig, spontan und nicht-regelkonform.

4.4.2.3 Gesellschaftliche Normen

Der dritten Kategorie der ‚gesellschaftlich-ideologischen‘ Normen lassen sich unter anderem Einstellungen zur Darstellung von Rasse, Klasse und Geschlecht in Texten für Kinder zuordnen. Die seit den 1980er und 1990er Jahren vor allem im angloamerikanischen Raum zunehmende Sensibilität gegenüber diesen Themen und der Kampf um ‚politisch korrekte‘ Formulierungen, hat seine Spuren auch in Übersetzungen hinterlassen: „Die dabei geforderten Eingriffe [...], zeigen sich in der Kinderliteratur und in der kinderliterarischen Übersetzung im Versuch, sämtliche Formen von Diskriminierung von Minderheiten aus der Literatur zu entfernen.“ (O’Sullivan 2000: 218) Vergleichbare Tendenzen lassen sich auch in der Erwachsenenliteratur beobachten, O’Sullivan betont jedoch:

Daß die Diskussion um ‚korrekte kinderliterarische Texte schärfer geführt wird [...] als in der Allgemeinliteratur, in der ein ‚politisch korrekter‘ Shakespeare heute eher als Satire auf diese Eingriffe, nicht aber [...] als akzeptable Korrektur gelten würde, liegt an der Bedeutung, die die Kinderliteratur im pädagogischen Kontext hat. (O’Sullivan 2000: 220f.)

Zur Veranschaulichung soll an dieser Stelle noch einmal auf eine *Pippi Langstrumpf*-Übersetzung zurückgegriffen werden: Der amerikanische Zieltext formuliert in Folge der Rassismus-Debatte die ausgangssprachliche Betitelung von Pippis Vater als ‚Negerkönig‘ in einen ‚Kannibalenkönig‘ um (vgl. Surmatz 2005: 235). Ähnliche Erfahrungen machte der amerikanische Übersetzer Wynne Hones, als er eine Neuübersetzung von Hans Christian Andersens Märchen anfertigte. Der Herausgeber Chronicle Books gab ihm strenge Vorgaben: „*Die kleine Seejungfrau* sollte keine betont weißen Arme mehr haben, die Hinweise auf Chinesen in *Des Kaisers neue Kleider* sollten entfernt werden und der Storch in dem *Häßlichen jungen Entlein* sollte auf seine ägyptischen Freunde verzichten [...]“ (O’Sullivan 2000: 219f.). Wynne Jones ging dies jedoch zu weit und er entschied, die übersetzten Geschichten nicht unter seinem Namen veröffentlichen zu lassen.

Die Diskussionen in England konzentrieren sich eher auf die Darstellung von Statussymbolen der britischen Mittel- und Oberklasse. Beschreibungen von Einfamilienhäusern, Ballettunterricht oder Reitstunden und andere Privilegien der gehobenen Schichten sollen in kinderliterarischen Texten vermieden werden (vgl. Mitchell 1993: 3, zit. n. O’Sullivan 2000: 220).

Die bisher vorgestellten erzieherischen und verschiedenen ideologischen Normen werden in kinderliterarischen Übersetzungen sichtbar, wenn auf der inhaltlichen Ebene Wertekonflikte auftreten. Ebenso ist es möglich, dass auf der sprachlich-stilistischen Ebene eines Textes entgegengesetzte Vorstellungen der Ausgangs- und Zielkultur aufeinandertreffen. In diesem Fall kommen sogenannte sprachpädagogische Normen ins Spiel.

4.4.3 Der Einfluss sprachpädagogischer Normen

Die große Einflusskraft, welche kinderliterarischen Texten gemeinhin zugeschrieben wird, ruft die Erwartung hervor, dass Kinderbücher Vorbildcharakter haben müssen. Die Erwartungen beziehen sich hierbei nicht nur auf die inhaltliche Ebene – auf welcher die richtigen Erziehungskonventionen und ideologischen Überzeugungen vermittelt werden sollen –, sondern es werden zusätzlich spezifische Anforderungen an Stil und Sprache gestellt. Der sprachlichen Ebene eines Kinderbuches wird größere Aufmerksamkeit zuteil als der eines Erwachsenenbuches, da sich der kindliche Leser im Gegenteil zum erwachsenen noch im Prozess des Schriftspracherwerbs befindet und somit davon auszugehen ist, dass die sprachliche Qualität seiner Lektüre diesen Lernvorgang nachhaltig beeinflusst. In jeder Gesellschaft existieren daher sprachpädagogische Normenerwartungen hinsichtlich dessen, welches Vokabular, welche Stilebene oder syntaktischen Strukturen in einem Kinderbuch akzeptabel sind. Je höher der Stellenwert, den korrekte Sprache in einer Zielkultur einnimmt, desto weniger Toleranz herrscht gegenüber Abweichungen und desto weitreichender sind Übersetzungseingriffe, wenn ein Ausgangstext den zielkulturellen Sprachanforderungen nicht entspricht.

Für den kinderliterarischen Übersetzungsprozess relevante sprachpädagogische Normen besagen beispielsweise, dass Wiederholungen oder Redefloskeln vermieden werden sollen, da es Aufgabe der kindlichen Lektüre ist, den Wortschatz zu bereichern. Auch fehlerhafte Orthografie, falsche Zählweise und allzu kreative Sprachspiele werden nicht gerne gesehen, da sie den kindlichen Lernprozess beeinträchtigen könnten. Darüber hinaus darf ein Kinderbuch keinen schlechten Einfluss auf die gesprochene Sprache des Lesers haben, weswegen in Übersetzungen Schimpfworte und umgangssprachliche Wendungen häufig getilgt werden.³⁴

Doch es sind gerade diese, von normativer Seite unerwünschten „Textgestaltungselemente, die beim hörenden oder lesenden Kind besonders beliebt sind“ (O’Sullivan 2000: 210) und die in der Literatur für diese Zielgruppe in großer Anzahl auftreten. Wiederholungen, Füllwörter oder umgangssprachliche Wendungen sind wesentliche Merkmale oraler Kommunikation und insbesondere kindli-

³⁴ Vgl. Even-Zohar (1992: 236–241), O’Sullivan (2000: 210–215) und Surmatz (2005: 324–327, 337f.).

cher Redeweise (vgl. *ibid.*, Klingberg 1986a: 67), die das Leseinteresse junger Rezipienten fördern, „da Kinder es gern haben, wenn die Kinder in den Büchern genauso sprechen wie sie selbst“ (Bamberger 1968: 33). Hunt (1991: 104) hält sprachliche ‚Zähmungen‘ in der Übersetzung und in der Kinderliteratur im Allgemeinen für überflüssig, da sie wichtige Bedürfnisse der jungen Rezipienten übersehen. Die folgenden Übersetzungsfälle bieten einen detaillierten Einblick, auf welche Weise und mit welchen Auswirkungen sprachpädagogische Zensur an den genannten Textelementen vorgenommen wird.

4.4.3.1 Wiederholung von Textelementen

Ben-Ari (1992: 223) schreibt über das Eliminieren iterativer Elemente im Übersetzungsprozess: „Repetition-cancelling is one of the most predominant ‚universals‘ of translation as a whole, yet in children's books there is an even more rigorous tendency to apply it.“ Als Beleg hierfür kann die deutsche Übersetzung von *Pu der Bär* herangezogen werden. In einer Szene stellt er umständliche Überlegungen an, in denen der Ausdruck „buzzing-noise“ sechsmal wiederholt wird. Der Übersetzer verwendet hingegen verschiedene Variationen für diesen Ausdruck:

[A]nd, from the top of the tree, there came a loud **buzzing-noise**. [...] ‚That **buzzing-noise** means something. You don't get a **buzzing-noise** like that, just buzzing and buzzing, without its meaning something. If there's a **buzzing-noise**, somebody's making a **buzzing-noise**, and the only reason for making a **buzzing-noise** that I know of is because you are a bee. (Milne 1965: 4, zit. n. O'Sullivan 2000: 211) [Hervorhebung N.K.]

[U]nd aus dem Wipfel des Baumes hörte er **lautes Summen**. [...] ‚Dieses **summende Geräusch** bedeutet was. Es gibt nicht solch ein **summendes Geräusch**, das immerfort summt und summt, wenn es nicht was bedeutet. Wenn man **Summen** hört, muß auch jemand **summen**, und der einzige Grund, den ich für ein **summendes Geräusch** kenne, ist der, daß eine Biene da ist. (Milne 1947: 16, zit. n. O'Sullivan 2000: 211) [Hervorhebung N.K.]

Es ist ein legitimes Ziel, Wiederholungen zu vermeiden, um das Vokabular eines jungen Lesers zu erweitern. Andererseits sind es gerade die Wiederholungen ein und desselben Wortes, die einem Kind helfen, sich neue Ausdrücke einzuprägen. Replikationen geben dem Text zusätzlich einen Leserhythmus, der diesen Lernprozess unterstützt und ein zentrales Element der Vorlesequalität kinderliterarischer Texte darstellt (vgl. Lathey 2006a: 10). Dies gilt auch für Matthias Lieblingsswendung „Teufel, Teufel“ in Erich Kästners *Das Fliegende Klassenzimmer*, die in der hebräischen Übersetzung nicht nur bei jeder Erwähnung mit einem anderen Synonym, sondern auch ohne Doppelung wiedergegeben wird: ‚Oy va'avoy‘, ‚La'azazel‘, ‚Ma ata sach‘, ‚Hishtagata‘ etc.“ (Ben-Ari 1992: 223).

4.4.3.2 Lautmalerei und Sprachspiele

Lautmalerei und Sprachspiele sind ebenfalls zentrale Gestaltungselemente der Kinderliteratur, die jungen Rezipienten großes Vergnügen und ein spielerisches Kennenlernen von Sprache erlauben (vgl. Klingberg 1986a: 69, Lathey 2006a: 10). Als inakzeptabler Umgang mit Sprache fallen sie jedoch oft

dem Übersetzungsvorgang zum Opfer³⁵, wie die folgende *Pippi Langstrumpf*-Übersetzung verdeutlicht. Während Pippi Pfannkuchen (schwedisch: ‚pannkaka‘) bäckt, dichtet sie kreative Nonsensverse :

Nu hade de emellertit kommit ut i köket, och Pippi skrek:
– Nu ska här **bakas** pannakakas,
nu ska här **vankas** pannekankas,
nu ska här **stekas** pannekekas. (Surmatz 2005: 134)

Eine wörtliche Übersetzung der Passage ins Deutsche würde ungefähr lauten:

Jetzt waren sie in die Küche gekommen, und Pippi schrie:
– Jetzt werden hier Pfannekuchen gebacken,
Jetzt werden hier Pfannekessen **gegessen**, [...]
jetzt werden hier Pfannekraten **gebraten**. (Surmatz 2005: 134)

In der in Deutschland erhältlichen Übersetzung liest man jedoch nur: „Jetzt waren sie inzwischen in die Küche gekommen, und Pippi schrie: Jetzt woll’n wir Eierkuchen backen!“ (Surmatz 2005: 134)

4.4.3.3 Nicht normengerechte Orthografie

Neben sprachspielerischen Stilmitteln ist die Verwendung nicht normengerechter Orthografie oder Zählweise vielen Übersetzern ein Dorn im Auge. Wo im englischen Original der Kindergeschichte *Paddington Bär* der Titelheld schreibt, „daß er ‚at a lewse end““ angekommen ist und „sich darum Beschäftigung sucht in ‚DECKERATING MY NEW ROOM““³⁶, steht im Zieltext in fehlerlosem Schriftddeutsch: „Bin ohne Beschäftigung“ sowie „HABE HEUTE MEIN ZIMMER NEU TAPEZIERT“ (Osberghaus 1997: 68f., zit. n. O’Sullivan 2000: 208). Klingberg (1986a: 68) findet derartige Korrekturen des Übersetzers nachvollziehbar, denn ein junger Leser muss bereits über gute Rechtschreibkenntnisse verfügen, um Fehler als solche zu erkennen und sie nicht als vermeintlich richtige Schreibweise ‚mental abzuspeichern‘. Andererseits sind Verletzungen von Schreibnormen ein wichtiges Mittel der Lachinszenierung in der Kinderliteratur (vgl. *ibid.*), „wobei das Lachen oft aus der Überlegenheit Fehlern gegenüber, die der Leser bereits überwunden hat, entsteht.“ (O’Sullivan 2000: 207) Abweichende Orthografie kann darüber hinaus dazu dienen, den umgangssprachlichen Sprechstil einer Figur hervorzuheben und sie somit einem bestimmten – für die Geschichte möglicherweise relevanten – Milieu zu zuordnen (vgl. Klingberg 1986a: 71, Even-Zohar 1992: 237). Umgangssprache ist in Kinderbüchern aber ohnehin unwillkommen.

4.4.3.4 Umgangssprachliche Elemente

Bamberger (1968: 33) nennt umgangssprachliche Elemente in Ausgangstexten „[e]ines der umstrittensten Übersetzungsprobleme[,] [...] das [...] [b]esonders bei der Jugendliteratur [...] an Bedeutung“ gewinnt. Denn zum einen besteht eine große Diskrepanz zwischen normenkonformer literari-

³⁵ Es muss an dieser Stelle allerdings betont werden, dass diese Stilmittel auch in Übersetzungen von Allgemeinliteratur oft fehlen, da linguistische Unterschiede die Nachahmung ausgangssprachlicher Wortspiele in der Zielsprache bisweilen unmöglich machen.

³⁶ In korrektem Englisch müsste es heißen ‚at a loose end‘ und ‚decorating my new room‘.

scher Sprache als zu verteidigendem Gut und der Alltagssprache, die durch unvollständige Sätze, freie Wortstellung und unerwünschtes Vokabular gekennzeichnet ist. Zum anderen aber wird Umgangssprache in Geschichten für ein junges Publikum besonders häufig verwendet, um dem Leser den Text nahezubringen (vgl. *ibid.*) oder Komik zu erzeugen (Klingberg 1986a: 71) sowie allein schon aufgrund der Tatsache, dass Kinderliteratur mehr Dialoganteil enthält als Erwachsenenliteratur (vgl. Reiß 1982: 8).

Die Wirkung sprachpädagogischer Normen zeigt sich vor allem bei umgangssprachlichen Aspekten wie Schimpfwörtern, Redefloskeln und Füllwörtern sowie dialektal gefärbter Sprechweise und Jugendsprache. Sie entsprechen nicht den literarischen Anforderungen an den kinderliterarischen Schreibstil, weswegen sie im Übersetzungsprozess häufig gelöscht werden.

Bereits kleine Kinder lernen, dass sie keine Kraftausdrücke verwenden sollen. Dies sah der britische Übersetzer von *Madita* als Anlass, Beleidigungen, mit denen sich die Kinder während einer Rauferei betiteln, zu tilgen. Mias Ausruf „Inte för dej, din jävelunge!“, auf Deutsch „Dir doch nicht, du verdammtes Balg, du!“, wird im Englischen zu „Not a - - - [sic] kid like you!“ (O’Sullivan 2000: 213) Sprachpädagogische Ansätze lassen sich auch in den Übertragungen von *Emil und die Detektive* für den britischen Buchmarkt vermuten. Hierbei wurde der lockere Berliner Dialekt der jugendlichen Charaktere in die steife und für die englische Kinderliteratur typische Sprache der englischen Privatschüler umgewandelt (vgl. Lathey 2006a: 8). Die Übersetzungen der *Harry Potter*-Bände weisen ebenfalls eine Abneigung gegen dialektal gefärbte Sprache auf: Weder die französische, spanische noch die deutsche Übersetzung geben Hagrids Dialekt wieder, der aber eine wichtige Rolle für die Charakterisierung seiner Person spielt (vgl. Jentsch 2002: 195).

Obwohl heute, insbesondere aufgrund der Präsenz von Umgangssprache in Radio und Fernsehen, die „generelle Tendenz festgestellt werden [kann], daß deutschsprachige bzw. ins Deutsche übertragene Texte, in denen kindliches Sprechen und Schreiben wiedergegeben wird, [...] weitgehend ohne korrigierende Maßnahmen [...] auskommen“ (O’Sullivan 2000: 212), zeigt gerade das letzte Beispiel der erst kürzlich erschienenen *Harry Potter*-Übersetzungen, dass sprachpädagogische Normen nach wie vor wirksam sind (vgl. Lathey 2009: 32).

4.5 Der Einfluss verschiedener Akteure auf den Übersetzungsprozess

Der Übersetzer ist nicht der einzige Akteur, der an der Übertragung eines Kinderbuches für einen bestimmten nationalen Buchmarkt beteiligt ist. Eine maßgebliche Rolle spielen auch der Verlag, der die Übersetzung in Auftrag gibt, der ausländische Lizenzgeber sowie der Autor des Originals. Der Einfluss dieser Instanzen ist, im Gegensatz zu dem der kulturellen und normativen Faktoren, leichter zu beobachten, da er sich in konkreten Vorgaben und Aussagen manifestiert.

4.5.1 Die Rolle des Verlags

Als Auftraggeber und Herausgeber einer Übersetzung bestimmt der Verlag, welche Bücher für eine Übertragung in Betracht gezogen und ausgewählt werden, unter welchen Rahmenbedingungen der Übersetzungsprozess erfolgt und an welche Richtlinien sich der Übersetzer zu halten hat. Es ist somit der Verlag, der das erste und letzte Wort in einem Übersetzungsvorgang hat: Er steckt den Handlungsrahmen des Übersetzers im Voraus genau ab und nimmt außerdem das Endlektorat vor. Hierbei ist es möglich, dass die Übersetzungsvorgaben dem Verlag selbst durch seine Lizenzgeber diktiert werden.

Bei ihren Untersuchungen zu der Rezeption von Lindgrens Werken im deutschen Sprachraum kommt Surmatz zu dem Ergebnis, dass sich Verlage im Bereich der kinderliterarischen Übersetzung häufiger einmischen als es bei der Übersetzung von Erwachsenenliteratur der Fall ist:

Verlage behalten sich bei kinderliterarischen Übersetzungen in erhöhtem Maße das Recht vor, selbst ohne Absprache mit den Übersetzern oder gar den ausgangskulturellen Autoren den Text zu redigieren und zu lekturieren; genaue vertragliche Absicherungen der Urheberrechte kamen und kommen international weitaus seltener vor als bei Übersetzungen von Erwachsenenliteratur. Dadurch wirken sich [...] zusätzlich die [Vorstellungen] der Verlagsseite oder der Lektoren konkret in den Zieltexten aus. (Surmatz 2005: 27f.)

Aufgrund des geringen Ansehens von Übersetzungen im Allgemeinen und umso mehr von kinderliterarischen Übersetzungen, steht Lektoren regelmäßig nur ein schmales Budget zur Bezahlung der Übersetzer zur Verfügung. Da sie zudem das Übersetzen für Kinder oft als besonders leichte Aufgabe betrachten, wird ‚Massenproduktion‘ innerhalb eines kurzen Zeitraums erwartet (vgl. Oittinen 2000: 165). Beides wirkt sich negativ auf die Motivation des Übersetzers und auf die Qualität seiner Arbeit aus.

Bestimmungen von Verlagsseite dazu, wie der Übersetzer mit bestimmten Textelementen umzugehen hat, können sich unter anderem aus der Unternehmenspolitik oder aus der Funktion, welche der Übersetzung zugeschrieben wird, ergeben (vgl. Even-Zohar 1992: 235). Bedingungen des Lizenzgebers kommen ins Spiel, wenn zum Beispiel die Namen von Kinderbuchcharakteren urheberrechtlich geschützt oder Umbenennungen aufgrund einer Kinoversion oder einer internationalen Vermarktungsstrategie nicht erlaubt sind (vgl. van Coillie 2006b: 136). Liegt das übersetzerische Endprodukt schließlich vor, so fühlen sich Lektoren und Verleger häufig berechtigt, letzte Textänderungen gemäß ihren eigenen Vorstellungen und Vorlieben vorzunehmen (vgl. Stolt 1978: 71, van Coillie 2006b: 136, Desmidt 2006: 86).

4.5.2 Die Rolle des Autors

Sprachliche Barrieren hindern den Autor des Ausgangstextes oft daran, die Übersetzungsqualität seiner Werke zu beurteilen. Auch mangelndes Interesse an einem bestimmten ausländischen Leserpublikum kann dazu führen, dass sich der Verfasser eines Originals wenig in den Übersetzungsprozess einmischt. Liegt einem Schriftsteller allerdings die internationale Verbreitung seiner Arbeit am Her-

zen, stellt seine Meinung einen zentralen Einflussfaktor dar (vgl. van Coillie 2006b: 136, Desmidt 2006: 86).

Astrid Lindgren war zum Beispiel besonders darum besorgt, dass ihre kleinen Leser weltweit genau das lesen, was sie geschrieben hat. Sie ließ sich Übersetzungsmanuskripte stets schon in einem frühen Stadium zur Korrektur vorlegen und schritt nicht selten ein, wenn sie nicht einverstanden war (vgl. Surmatz 2005: 56–61). Auf den erwähnten Laubhaufen in der Übersetzung von *Lotta zieht um* reagierte sie wie folgt:

Als ich die amerikanische Übersetzung zur Überprüfung erhielt, stand dort, daß Lotta sich auf einen Haufen ‚verrotteten Laubs‘ stellte. Aber das fand ich doch etwas sehr albern, und ich schrieb und fragte, ob amerikanische Kinder wirklich nicht wüßten, daß es etwas gibt, wodurch alles viel besser wächst als durch verwelktes Laub, in diesem Fall würde ich nichts auf die amerikanische Landwirtschaft geben. Ich durfte meinen Misthaufen behalten, manchmal hilft es, nein zu sagen. (Lindgren 1983, zit. n. Surmatz 2005: 58)

Es gelang ihr auch, einen französischen Verleger, der *Karlsson vom Dach* in eine Kinderbuchreihe eingliedern und daher umfangreiche Kürzungen vornehmen wollte, an seinem Vorhaben zu hindern. „[S]o könne man nicht mit Büchern umgehen“, lautete Lindgrens Kommentar (Surmatz 2005: 57).

Als künstlerischer Schöpfer eines Werkes sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass ein Schriftsteller Mitspracherecht hat bei allem, was mit seinen Texten geschieht. Bamberger (1968: 31) fordert daher: „Wo immer es angeht, soll die Übersetzung in Zusammenarbeit oder zumindest im Einvernehmen zwischen Autor und Übersetzer erfolgen.“

4.5.3 Die Rolle des Übersetzers

Ein Vermittler – so wird die Rolle des Übersetzers gerne beschrieben. Er gilt als Vermittler zwischen zwei Sprachen, zwei Kulturen, zwischen Ausgangstext und Zielleserschaft. Diese abstrakte Bezeichnung übersieht jedoch, dass der Übersetzer selbst, mit all seinen menschlichen Fähigkeiten, Neigungen und Anliegen, von Anfang an in den Prozess involviert ist (vgl. van Coillie 2006a: v, Desmidt 2006: 86). In der übersetzungswissenschaftlichen Forschung hat Oittinen (2000: 10) als eine der Ersten die Bedeutung des „translator as a human being“ hervorgehoben. Es sind nicht nur äußere Wirkungskräfte, welche das fremdsprachliche Pendant eines Ausgangstexts beeinflussen, sondern auch die persönlichen erzieherischen und literarischen Ansichten des Übersetzers formen den Zieltext. Er bringt seine Lese- und Lebenserfahrung sowie sein Kindheitsbild und Kindheitserinnerungen mit ein. Obwohl jedem Übersetzer diese Individualität zugestanden und obwohl sie im Rahmen einer Übersetzungsanalyse berücksichtigt werden muss, sind die in dieser Arbeit bisher beleuchteten Wirkungskräfte damit nicht hinfällig. Es sind nach wie vor die verschiedenen Einflussfaktoren, die das übersetzerische Endprodukt dominieren:

Yet translators do not act in situations as individuals only, but they are also part of different interpretative communities: translation is an issue of the collective and tradition, too. [...] All times, cultures and societies have norms and conventions guiding translation action. (Oittinen 2000: 10)

In Zusammenhang mit der in einen Zieltext eingeschriebenen Übersetzerpersönlichkeit kommen häufig auch sogenannte Fehlübersetzungen zur Diskussion. Denn Fehlübersetzungen werden in der Regel als Anzeichen für mangelnde Sprachkompetenz des jeweiligen Übersetzers verstanden. Fehlerquellen können zum Beispiel mehrdeutige Begriffe der Ausgangssprache sein, die im Zieltext auf eine der Bedeutungen reduziert werden müssen oder eine aus der morphologischen Ähnlichkeit zweier Worte resultierende Verwechslung (vgl. Surmatz 2005: 317).

Fehlübersetzungen werden von Klingberg (1986a: 12f.) scharf kritisiert. Für Inkorrektheiten, die das Textverständnis oder die Leseerfahrung besonders gravierend beeinträchtigen, verwendet er den Terminus „serious mistranslation“ und betont, dass manchmal bereits ein kleiner Lapsus so weitreichende Auswirkungen haben kann, dass er als „serious mistranslation“ bezeichnet werden muss (ibid.: 86). Fehler kommen selbstverständlich auch in Übersetzungen für Erwachsene vor, sie haben im kinderliterarischen Bereich jedoch schwerwiegendere Folgen: „Such mistranslations are not unique to children’s book translation but may be especially unfortunate when they occur in children’s books, since young readers may not be able to rectify the mistakes to the same extent as adult readers.“ (ibid.: 13)

Dieser Kritik lässt sich jedoch entgegenhalten, dass selbst der beste Übersetzer manchmal unkonzentriert ist oder ein Detail übersieht. Während Oittinen Klingberg zustimmt, dass Kindern die beste Übersetzungsqualität geboten werden müsse, hält sie das Konzept der ‚(serious) mistranslations‘ für zu eng gefasst. Oittinen (2000: 96f.) zitiert zwei finnische Übersetzungen von *Alice im Wunderland*, die beide aus einer im Original blauen Raupe eine grüne Raupe machen und stellt zu diesem Beispiel die Fragen: „When is a ‚mistake‘ really a mistake? [...] Did the ‚wrong‘ choice of colour ‚harm‘ the child, give the child ‚wrong world knowledge‘? Do children – reading, listening – expect the same things we adults do?“ Die holländische Kinderbuchautorin Isabel Hoving vertritt ebenfalls die Position, dass mangelhafte Übertragungen auf Kinder vielleicht ganz anderes wirken als auf Erwachsene, ja dass Fehlübersetzungen sogar einen positiven Effekt haben können:

Yet if I think back to my experience of reading translated novels as a child, I would be sorry if all translations were to become excellent. I would deplore the loss of all traces of the incommensurability of languages: the artificiality, the clumsiness and inappropriateness. The imperfect translations of the past were dear to me, as they taught me so much about the gap between languages and cultures, about the essential otherness, the untranslatability, the opacity of other cultures. (Hoving 2005: 43)

Die Betrachtung der auf kinderliterarische Übersetzung einwirkenden Faktoren erfolgte in dieser Arbeit von ‚außen nach innen‘: Zu Beginn wurde die Geschichte des Kindheitsbildes, der internationale und nationale Status der Kinderliteratur und die verschiedenen Funktionen einer Übersetzung erläutert. Es folgte die Vorstellung der kulturellen und gesellschaftlich-normativen Faktoren sowie des Einflusses der beteiligten Akteure. Abschließend steht nun der kinderliterarische Text mit seinen spezifischen Merkmalen selbst im Mittelpunkt. Als letzte, den Übertragungsvorgang beeinflussende Faktoren werden Mehrfachadressierung, (Vor-)Lesequalität und Illustrationen behandelt.

4.6 Der Einfluss besonderer Elemente der Kinderliteratur auf den Übersetzungsprozess

Im Rahmen der Diskussion der bisherigen Einflussfaktoren wurde deutlich, inwiefern spezifische Merkmale der Kinderliteratur, darunter die Asymmetrie der Vermittlung von Kinderliteratur, ihr Status im allgemeinliterarischen System, die Zugehörigkeit zum literarischen und pädagogischen System sowie ihre Funktionsvielfalt, im kinderliterarischen Übersetzungsprozess eine Rolle spielen. Das letzte Kapitel widmet sich drei weiteren kinderliterarischen Merkmalen, die eine ganz besondere Herausforderung beim Übersetzen für junge Leser darstellen: Doppeladressierung, Lesbarkeit und Illustrationen (vgl. Oittinen 2000: 4f., Lathey 2006a: 9, 2010: 8). Der Titel der kürzlich erschienenen Publikation von Davies/Oittinen (2008) ist programmatisch: *Translating the Verbal and Visual in Literature for Young Readers*.

4.6.1 Die Adressierung zweier Lesergruppen

Die Asymmetrie in der Vermittlung von Kinderliteratur sowie ihr geringer Status führen dazu, dass Kinderbücher häufig zwei verschiedene Lesergruppen gleichzeitig adressieren (vgl. Shavit 1986: 63f.). Denn, um Akzeptanz und Anerkennung im literarischen System zu erhalten, muss der Text nicht nur die junge Leserschaft, sondern vor allem auch die mitlesenden Erwachsenen ansprechen. Einen solchen anerkannten Text mit Adressatendoppelung bezeichnet Shavit als „ambivalent text“; das Gegenstück bilden die „univalent texts“: „In popular literature [the author] [...] ignores the adult and rejects the need to court and obtain his approval. The result [...] is usually the rejection of the text by the ‚people in culture‘ [...]. In most cases they will attempt to prevent its being read by children.“ (ibid.: 94) Oder wie C. S. Lewis es formuliert: „[A] children’s story which is only enjoyed by children is a bad children’s story“ (zit. n. Hunt 1991: 43). Laut Shavit (1986: 66) wird die doppelte Leseranrede unter anderem in Kinderbüchern wie *Alice im Wunderland* oder *Der kleine Hobbit* besonders deutlich. Diese Doppelung lässt sich mit folgenden Methoden erzielen:

Manche Texte wenden sich zwar explizit an die Kinder, enthalten daneben jedoch eine Verstehensebene, die den Kindern nicht zugänglich ist und die sich an die erwachsenen Rezipienten richtet. Daneben existieren Texte, die sich gleichermaßen an Kinder und Erwachsene wenden [...], [indem sie] Textelemente in den Vordergrund stellen, welche Kinder und Erwachsene gemeinsam ansprechen. (Surmatz 2005: 31)

Im Rahmen der Übersetzung von Kinderliteratur stellt die zweifache Ansprache eine besondere Herausforderung dar. Gilt es, ein Buch mit Doppeladressierung zu übertragen, muss der Übersetzer sich genau in den Text ‚hinein hören‘, um die verschiedenen Erzählstimmen unterscheiden und wiedergeben zu können. Besitzt er nicht das erforderliche Feingespür, erscheint ihm die Übertragung beider Ebenen als zu anstrengend oder befürchtet er den kindlichen Zielleser mit der Mehrfachadressierung zu verwirren, so kann dies dazu führen, dass „Texte, die auch, aber nicht ausschließlich für Kinder gedacht waren, ausschließlich für diese übersetzt werden.“ (O’Sullivan 2000: 261)

Eine solche Reduktion erfolgte beispielsweise in der Übertragung der Märchen Hans Christian Andersens ins Englische, weshalb sie dort lediglich als Kindererzählungen gelten (vgl. Pedersen 1990,

zit. n. O'Sullivan 2000: 261). Der Kinderbuchklassiker *Winnie-the-Pooh* des englischen Autors A. A. Milne richtet sich ebenfalls an mehrere Zielgruppen. Neben Elementen, die Kinder interessieren, enthält das Buch einen parodistischen und satirischen Unterton, der zum Lesevergnügen der Erwachsenen beiträgt. Diese die älteren Leser ansprechenden Aspekte wurden jedoch in der ersten für den deutschen Markt angefertigten Übersetzung entfernt (vgl. O'Sullivan 2000: 261f.) Im englischen Original verläuft ein Gespräch zwischen dem Schweinchen Piglet und dem Bären Pooh folgendermaßen:

[T]hey began to talk in a friendly way about this and that, and Piglet said, 'If you see what i mean Pooh', and Pooh said, 'It's just what I think myself, Piglet', and Piglet said, 'But on the other hand, Pooh, we must remember', and Pooh said 'Quite true, Piglet, although I had forgotten it for the moment.' And then, just as they came to the Six Pine Trees, Pooh looked round to see that nobody else was listening, and said in a very solemn voice: 'Piglet, I have decided something.' (Milne 1965: 52, zit. n. O'Sullivan 2000: 262)

Dieser Ausschnitt ist für den erwachsenen Leser besonders amüsant, denn er stellt eine Persiflage auf den so oft als inhaltsleer kritisierten ‚Small Talk‘ dar. Die besondere Komik der Situation ergibt sich daraus, dass die nichtssagenden Redewendungen zwei durch den Wald spazierenden Kuscheltieren in den Mund gelegt werden. Liest allerdings ein Elternteil die deutsche Fassung vor, so bringt sie oder ihn an dieser Stelle nichts zum Schmunzeln:

[...] begannen sie, sich in freundschaftlicher Weise über dies und das zu unterhalten. Und gerade als sie zu den sechs Kiefern kamen, sah sich Pu um, ob niemand anders ihn hörte, und sagte mit sehr feierlicher Stimme: ‚Ferkel, ich habe etwas beschlossen!‘ (Milne 1947: 76f., zit. n. O'Sullivan 2000: 263)

Neben der Entscheidung, eine Reduktion vorzunehmen, bietet sich dem Übersetzer im Übertragungsvorgang ebenso die Möglichkeit, einen univalenten in einen ambivalenten Text abzuwandeln, um seine Akzeptanz im literarischen Polysystem der Zielkultur zu erhöhen. In diesem Fall wird er im Übertragungsprozess eine weitere erzählerische Ebene einziehen, die nur für den erwachsenen Leser interessant oder verständlich ist. Das folgende Kapitel wird die mit einem Kinderbuch verbundene Lesesituation unter dem Aspekt Lesequalität und Vorlesbarkeit betrachten.

4.6.2 Lesequalität und Vorlesbarkeit des Textes

Die Lesbarkeit eines Kinderbuches ist eines der zentralen kinderliterarischen Gütekriterien, denn Kinderbücher werden oft von Erwachsenen vorgelesen und auch Kinder lesen sich gerne selbst vor. Mit ‚Lesbarkeit‘ – oder auch ‚Vorlesbarkeit‘ oder ‚Lesequalität‘ – ist hierbei nicht gemeint, dass ein Text leicht zu entziffern ist oder dass Inhalte schnell, korrekt und vollständig erfasst werden können, sondern die Bezeichnung bezieht sich darauf, wie flüssig und mühelos sich ein Text laut und leise lesen lässt (vgl. Puurtinen 1995: 215, 1998: 2, Oittinen 2000: 34). Als wichtige kinderliterarische Eigenschaft muss somit auch der Übersetzer auf die auditive Ebene des Ausgangs- und Zieltextes achten:

The aural texture of a story, or indeed of lullabies, nursery rhymes and jingles, is of paramount importance for a child still engaged in discovering the power and delights of the phonology of her or his native language. Repetition, rhyme, onomatopoeia, word-play, nonsense, neologisms and the representation of animal noises are therefore common features of children's texts and require a considerable degree of linguistic creativity on the part of the translator. (Lathey 2009: 32)

In der (kinderliterarischen) Übersetzungsforschung ist der Lesequalität bislang nur wenig Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Die beiden finnischen Wissenschaftlerinnen Riita Oittinen und Tiina Puurtinen widmeten sich Ende der 1990er Jahre zum ersten Mal umfassend diesem Themengebiet.

Puurtinen führte hierzu Vorlesetests mit Kindern durch, um die Lesequalität verschiedener Übersetzerstile zu untersuchen. Ihre empirische Studie ergab, dass sich syntaktische Komplexität, nicht aber Satzlängen, negativ auf die Lesbarkeit eines kinderliterarischen Textes auswirken: „[A] translator’s attempt to avoid long sentences by using contracted clauses and other concise syntactic structures [...] may result in an overtly difficult Finnish text.“ (Puurtinen 1998: 2) Oittinen betont die Vielzahl der unterschiedlichen Leser eines Kinderbuches. Sie sieht zunächst den Übersetzer als Leser:

The translator is, first of all a reader who travels back and forth both in and between texts, the text of the original and the text of her/his own. [...] While translating, a translator is influenced by the previous words and passages – the whole reading and viewing situation – which in turn influences the words and passages to come, and the other way round. The translator is a reader of her/his own text, too. (Oittinen 2000: 16)

Der Übersetzer ist ein spezieller Leser, denn er teilt seine eigene Leseerfahrung über die von ihm produzierte Übersetzung mit anderen (Oittinen 2000: 17). Der nächste Leser ist häufig ein Elternteil oder Lehrer, der das übersetzte Kinderbuch laut vorliest. Wie jedes Kunstwerk, ob ein Gemälde, ein Musikstück oder ein Film, so kommt auch ein literarisches Werk erst durch seine ‚Aufführung‘ zur Vollen- dung. Erst durch das Vortragen, als die ‚Performance‘ eines Kinderbuches, können all seine Elemente voll zur Geltung kommen. Dies ist im kinderliterarischen Bereich umso bedeutender, da Vorlesen für noch nicht des Lesens kundige Kleinkinder der einzige Zugang zur Literatur darstellt (vgl. *ibid.*: 32). Nichtsdestotrotz spielt die Lesequalität auch dann eine Rolle, wenn ein Text leise rezipiert wird:

Even when I read silently, just for myself, I may sing the songs in my mind. The music, even inaudible, is part of the emotivity of the reading situation; [...] In my view, written texts, which are read silently by the recipient, can also be assumed to have a ‚phonological‘ gestalt, which becomes evident to the careful reader and gives him further information about the intention of the sender and other factors. (Oittinen 2000:110)

Schriftsteller, die für ein junges Publikum schreiben, machen sich in der Regel viele Gedanken zu der Wirkung ihrer Prosawerke auf der hörbaren Ebene. Die Übersetzung von Kinderliteratur lässt sich daher mit der Übersetzung von Theaterstücken (vgl. Oittinen 2000: 36) oder von Gedichten (vgl. Lathey 2006a: 10) vergleichen, bei welchen der Übersetzer dem Rhythmus und Ton des Originals große Aufmerksamkeit schenken muss. Durch Syntax, Stilmittel, Zeichensetzung und Absätze kann er das Tempo des Leseflusses, Pausen und Betonungen steuern, um ein besonderes Leseerlebnis zu ermöglichen (vgl. Oittinen 2000: 32ff., 2006: 39, Lathey 2009: 32).

Das oberste Ziel einer Übersetzung in Hinblick auf die Lesbarkeit beschreibt Oittinen (2000: 35, 32) mit: „The text should flow, be singable“ und „the text should live, roll, taste good on the reader’s tongue.“ Als gelungenes Beispiel dafür, wie eine Übersetzung die Melodie des Ausgangstextes in hoher Lesequalität wiedergeben kann, zitiert Klingberg eine Zeile aus der deutschen Übersetzung des englischen Kinderbuches *Wind in den Weiden*:

So he scabed and scratched and scabbled and scrooged. – Aber der Maulwurf musste kratzen und krabbeln und kriechen und kramen. (Müller 1977: 100, zit. n. Klingberg 1986a: 69)

4.6.3 Illustrationen: Das Zusammenspiel von Wort und Bild

Ebenso wie bisher nur wenige Studien zur Lesequalität übersetzter Kinderbücher vorliegen, wurde auch der Rolle, die Illustrationen im Übersetzungsprozess spielen, kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Oittinen 2000: 100, Lathey 2009: 32). Dabei sind Illustrationen einer der wichtigsten Bestandteile von Kinderliteratur;³⁷ und dies nicht nur in Bilderbüchern, sondern auch in illustrierten Prosatexten für ältere Leser. Nicht selten trägt die visuelle Ebene entscheidend zum Erfolg eines Titels bei – nämlich dann, wenn der Stil des Autors und der Stil des Illustrators perfekt harmonieren (vgl. Stolt 1978: 78). Illustrationen dürfen daher in der Analyse interlingualer Übertragungsprozesse von Kinderliteratur nicht vernachlässigt werden.

Laut O’Sullivan (2000: 275) stellen sie einen äußerst interessanten „Sonderfall für die Übersetzungswissenschaft“ dar, denn die gleichzeitige Präsenz zweier Medien und deren Zusammenspiel erhöht die Komplexität des kinderliterarischen Übersetzens im Vergleich zum Übersetzen von fiktionaler Allgemeinliteratur. Ein Übersetzer für Kinder muss nicht nur zwei Sprachen beherrschen, sondern auch in der Lage sein, bildlich dargestellte Aussagen zu erfassen (vgl. Oittinen 2000: 101, Cascallana 2006: 10, Lathey 2009: 32). Bebilderte Texte gibt es selbstverständlich nicht nur für Kinder, doch ist ihre Bedeutung für die Erwachsenenliteratur seit Beginn des 20. Jahrhunderts vernachlässigbar (vgl. O’Sullivan 2000: 276).

Illustrationen in Kinderbüchern erfüllen mehrere Funktionen. Da es Kindern leichter fällt, Informationen aus Bildern als aus gedruckten Texten zu erfassen, stellen sie eine wichtige Verständnishilfe und Lesemotivation dar (vgl. Schmidt 1984: 73, Tabbert 1991: 130, O’Sullivan 2000: 279). Zudem können Bilder zusätzliche Hinweise liefern, die auf sprachlicher Ebene nicht explizit genannt sind, und so dem Text eine zusätzliche Bedeutungsebene verleihen (vgl. Oittinen 2000: 108). Vor allem Kinder, die den Schrifttext noch nicht lesen können, haben in der Lesesituation mit einem erwachsenen Leser besondere Freude an den Illustrationen.

Vom ‚Übersetzen von Bildern‘ zu sprechen, erscheint zunächst paradox – denn, wenn wie weitläufig angenommen, die ‚Sprache der Bilder‘ eine international verständliche ist, die mühelos kulturelle und sprachliche Grenzen überschreitet, dann ist ein Übersetzen von Bildern überflüssig. Wissenschaftler der kinderliterarischen Übersetzung widersprechen dieser Auffassung allerdings vehement:

Die Annahme einer unmittelbar grenzüberschreitenden Rezipierbarkeit von Bildern bedarf jedoch der Modifizierung. Zum einen gibt es nichtsprachliche Barrieren – die jeweils kulturspezifischen Seh- und Lesegewohnheiten oder den Status von Bildern in einem Kulturkreis. Zum anderen zeigt [sich] [...], daß das Bild selbst dort, wo es ‚unangetastet‘ bleibt, eine zentrale Rolle im Übersetzungsprozeß spielt. (O’Sullivan 2000: 280)

Diese ‚zentrale Rolle im Übersetzungsprozess‘ ergibt sich aus dem vielschichtigen Zusammenspiel zwischen Bild und Text. So beschreibt beispielsweise Oittinen (2000: 108) ihre Erfahrungen bei der Übersetzung von Susan Wojciechowskis illustrierter Kindergeschichte *The Christmas Miracle of Jonathan Toomey* ins Finnische folgendermaßen: „The illustrations by P. J. Lynch are rich and delicate,

³⁷ Vgl. Schmidt (1984: 73), Tabbert (1994: 54f.), Oittinen (2000: 5), O’Sullivan (2000: 275) sowie Lathey (2006a: 11).

which made my work very rewarding and very difficult. [...] I needed to combine several stories – one by the author, another by the illustrator – to recreate the story in the Finnish language.“ Der Zusammenhang von verbalen und visuellen Elementen kann im Übersetzungsprozess unterschiedlich angegangen werden, wobei jede Lösung ihre eigenen Tücken hat.

4.6.3.1 Das Beibehalten der Originalillustrationen

Erstens ist es möglich, die Illustrationen des Originals beizubehalten, während der zugehörige Verbaltext in die Zielsprache übertragen wird. Wird der Text hierbei eingebürgert, können Diskrepanzen zwischen den auf visuellem und den auf verbalem Level vermittelten Informationen entstehen. Denn während die Geschichte im Kulturkreis des neuen Lesers spielt, enthalten die Originalbilder nach wie vor kulturelle Markierungen der Ausgangssprache (vgl. O’Sullivan 2000: 2812, Oittinen 2004: 175).

Ein derartiger Widerspruch tritt beispielsweise durch die Lokalisierung des Verbaltexts mit gleichzeitiger Beibehaltung der Illustrationen in der deutschen Übersetzung des französischen Bilderbuchs *Laura unterwegs* von Philippe Dumas auf. Aus der ausgangstextuellen Reise nach Paris machte der Übersetzer eine Fahrt nach München. Auf den zugehörigen Bildern ist jedoch im Hintergrund – ganz und gar unbayerisch – der Eiffelturm zu sehen (vgl. Tabbert 1991: 138).

Neben landesspezifischen Wahrzeichen oder eindeutig einer anderen Kultur zugehörigen Realien muss bei einbürgernden Übersetzungen auch auf typografische Elemente in den Originalillustrationen geachtet werden. Es kann für den jungen Leser durchaus verwirrend sein, wenn etwa fremdsprachige Werbetafeln, Hinweisschilder oder Buchtitel in den Bildern auftauchen (vgl. O’Sullivan 2000: 282f.).

4.6.3.2 Das Anfertigen neuer Illustrationen

Andererseits besteht die Möglichkeit, eigens für eine Übersetzung neue Illustrationen anzufertigen. Wenn für den Verbaltext die verfremdende Übersetzungsmethode verwendet wird, die Neustrategien aber domestizierende Tendenzen aufweisen, können auch in diesem Fall Paradoxa auftreten. Zudem bewirkt eine Überarbeitung der visuellen Elemente, dass „nicht nur ein wichtiger Teil dessen, was als Rezeptionsgrundlage für den Übersetzer galt, sondern auch eine Verstehenshilfe für die Rezipienten, durch die sie sich im wörtlichen Sinne ein Bild von fremden Kulturen machen können[, verloren geht].“ (O’Sullivan 2000: 285) Der Eindruck der eigenkulturellen Bilder kann außerdem das auf der Textebene angestrebte Ziel der Vermittlung einer anderen Lebenswelt überlagern (vgl. *ibid.*: 286).

Die Neustrategien des ins Deutsche übertragenen portugiesischen Bilderbuchs *Wenn Melinda träumt* stellen für den Leser zum Beispiel weniger eine Rezeptionshilfe als eine Verwirrung dar. Auf textueller Ebene beschreiben sowohl Original als auch Übersetzung einen Friedhof mit typisch portugiesischen Gruften und Gräbern. Visuell wird in der deutschen Ausgabe jedoch eine Parkanlage gezeigt, mit Rasen, Hecken, einer Allee und einem Verbotsschild (vgl. da Silva 1992: 4, zit. n. O’Sullivan 2000: 285).

Wie solche Abwandlungen des Zusammenspiels von Wort und Bild die Gesamtaussage eines Erzähltextes radikal verändern, zeigt auch die deutsche Fassung von *Michel aus Lönneberga*, die mit neuen Illustrationen von Rudolf Rettich versehen wurde. Die Originalbebilderung von Björn Berg unterstreicht die Atmosphäre und das bäuerliche Milieu, in welchem die Geschichte spielt (vgl. Abbildung 2). Wie Abbildung 3 verdeutlicht, zeichnet Rettich jedoch Bürger der Mittelschicht, wobei unter anderem die Dauerwellen, Rüsenschürzen, Spitzenunterröcke und Absatzschuhe der dargestellten Damen Lindgrens Schilderungen deutlich entgegenstehen (vgl. Stolt 1978: 78ff.).

Abb. 2: Schwedische Originalillustration von Björn Berg für *Michel aus Lönneberga*



Abb. 3: Deutsche Neuillustration von Rudolf Rettich für *Michel aus Lönneberga*



In ihrem Artikel zur Übersetzung visueller Aspekte in der Kinderliteratur kommt Stolt (ibid.: 82) zu dem Ergebnis, dass sich Veränderungen in neu angefertigten Illustrationen auf die gleichen Einflussfaktoren zurückführen lassen wie Übersetzungseingriffe auf textlicher Ebene. So lässt sich beispielsweise das Abbilden eines Jahrmarkts in *Michel aus Lönneberga* für deutsche Kinder anstatt der Militärparade im schwedischen Original auf die erzieherisch-zeitgeschichtlich bedingte Vermeidung aller Anspielungen auf Krieg in jeglicher Form zurückführen. Wie diese Beispiele zeigen, ist der Beitrag von Illustrationen zur Gesamtwirkung eines Kinderbuches nicht zu unterschätzen. Oittinen (2000: 101) schreibt daher, dass es an der Zeit sei „[to] move past the narrow, limited view of the text to a more holistic and comprehensive one that includes not only verbal presentation but visual as well.“

Während bislang danach gefragt wurde, welche Einflussfaktoren auf die Übersetzung von Kinderliteratur einwirken, soll im Folgenden die entgegengesetzte Frage im Mittelpunkt stehen: ob und wie man an einer vorliegenden kinderliterarischen Übersetzung erkennen kann, welche Einflussfaktoren im Übertragungsprozess eine Rolle gespielt haben. Es wird untersucht, ob es möglich ist, ein Analyse-schemata zur systematischen Beantwortung dieser Frage zu entwerfen.

5 Entwicklung eines Analyseschemas zur Untersuchung kinderliterarischer Übersetzungen

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, dass jeder kinderliterarische Übersetzungsprozess von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Für den Übersetzungswissenschaftler ist es daher von großem Interesse, zu untersuchen, welche Normen oder Beschränkungen auf die Übertragung eines ihm vorliegenden, konkreten Übersetzungsbeispiels eingewirkt haben. Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Beantwortung der Frage, welche Einflussfaktoren für eine Übersetzung relevant waren, nur anhand einer auf kinderliteratur- und übersetzungswissenschaftlichen Theorien beruhenden, systematischen Analyse möglich ist. Da für ein solches Vorhaben bislang keine umfassenden Hilfestellungen in der Fachliteratur existieren, wird im Folgenden ein Schema zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen entwickelt. Es ist das Ziel, ein allgemeingültiges Untersuchungsschema zu entwerfen, das unabhängig von Sprachkombinationen, kinderliterarische Genres, Kinderbuch-Themen oder Erstellungs- und Übersetzungszeitpunkt des vorliegenden Ausgangs- beziehungsweise Zieltexts angewandt werden kann.

Hierzu werden Vorüberlegungen bezüglich der erforderlichen Struktur und den Bestandteilen des Analyserasters angestellt. Daraufhin folgt die Erläuterung der besonderen Eigenschaften der Einflussfaktoren, welche es im Analyseschema zu berücksichtigen gilt. Das Kapitel schließt mit der Zusammenführung der einzelnen Elemente sowie einer grafischen Veranschaulichung des Gesamtschemas.

Welche einzelnen Wirkungsgrößen für einen Übertragungsvorgang von Bedeutung waren, lässt sich nicht einfach am Text ablesen. Vielmehr löst ein bestimmter Faktor eine textbezogene Handlung des Übersetzers aus und es ist nur das Ergebnis dieser Handlung – das übersetzte Kinderbuch mit seinen spezifischen Merkmalen –, welches sichtbar ist (vgl. Toury 1995: 65). Die Untersuchung der Einflussfaktoren muss daher stets ‚retrospektiv‘ erfolgen, indem ausgehend vom verfügbaren Endprodukt über die dahinterstehenden Handlungen des Übersetzers auf die zu Beginn gewirkten Einflüsse geschlossen werden muss. Die Übersetzungsanalyse wird darüber hinaus zusätzlich durch die Individualität jeder Übersetzungssituation erschwert. Um diesen Tatsachen gerecht zu werden, muss das Analyseschema bestimmte strukturelle Anforderungen erfüllen.

5.1 Die strukturellen Anforderungen an das Analyseschema

Die Forschungsfrage, welche Faktoren eine Übersetzung gesteuert haben, ist nur unter Einbeziehung einer Vielzahl von Analyseansätzen, Untersuchungselementen und Perspektiven zu beantworten. Ein starres Analyseraster mit „eine[r] schemagebundene[n] Zuschreibung von Faktoren“ (Surmatz 2005: 436) auf Grundlage „einer deskriptiv-mechanistischen Auffassung von Übersetzung (sei sie noch so differenziert und nuanciert)“ (Koppen 1981: 51) kann der Übersetzung eines Kinderbuches niemals gerecht werden. Das betont auch Toury (1995: 63): „The only way [...] is to go beyond the establishment of mere ‚check-lists‘ of factors which may occur in a corpus and have the list *ordered* [...].“ Die

zahlreichen, oft sehr detaillierten Analysekatologe für die Einflussfaktoren in kinderliterarischen Übersetzungen³⁸, die sich in der Fachliteratur finden lassen, sind daher zumindest in ihrem Vollständigkeits- und Alleingültigkeitsanspruch infrage zu stellen.³⁹

Die völlige Abschaffung aller Untersuchungsaspekte, -kategorien und -methoden führt jedoch dazu, dass dem Übersetzungswissenschaftler jegliche Orientierungspunkte fehlen und dass er bei jeder Übersetzungsanalyse ‚das Rad neu erfinden‘ muss. Um Ziellosigkeit und unnötigen Aufwand zu vermeiden, ist es für die Forschungsrealität trotz aller Unzulänglichkeiten unumgänglich, gewisse Kriterien für die Untersuchung eines übersetzten Kinderbuches zur Hand zu haben.

Als alternative Lösung, die sich zwischen starren Checklisten und völliger Freiheit ansiedelt, schlägt diese Arbeit eine Art ‚Baukastensystem‘ vor. Es wird für sinnvoll angesehen, einen Leitfaden mit häufig auftretenden Einflussfaktoren, regelmäßig veränderten Textelementen und möglichen Auswirkungen der Übersetzereingriffe aufzustellen, der als Ausgangspunkt einer Analyse der auf eine Übersetzung eingewirkten Kräfte dienen kann. Hierbei wird jedoch betont, dass es der Zweck dieses Leitfadens ist, lediglich eine ‚Hilfestellung‘ zu bieten, dass es sich weder um eine abgeschlossene Auflistung noch um eine fest vorgeschriebene Reihenfolge von Analyseschritten handelt. Die einzelnen Kriterien sollen vielmehr als eine Sammlung verstanden werden, aus denen jeweils nur die für eine bestimmte Untersuchung relevanten Bestandteile herausgenommen werden, woraufhin sie jeweils neu angeordnet und nach Bedarf ergänzt werden können. Der folgende Abschnitt wird die möglichen Bestandteile eines solchen Kriterien-Pools vorstellen, welche die Verfasserin – zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit und durch die Brille ihrer eigenen Kultur gesehen – als besonders zentral erachtet.

5.2 Die Bestandteile des Analyseschemas

Nach der Klärung, welche strukturellen Voraussetzungen für einen Leitfaden zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen gelten, werden in diesem Kapitel die einzelnen Elemente des Schemas vorgestellt. Es wird für sinnvoll erachtet, dem Schema zur Übersetzungsanalyse das in Abbildung 1 auf Seite 23 gezeigte Modell eines kinderliterarischen Übersetzungsprozesses voranzustellen. Des Weiteren setzt sich der Leitfaden aus mehreren Bausteinen zusammen, die alle auf einer Hierarchiestufe stehen und keine feste Reihenfolge bilden. Jeder Block vereint bestimmte zusammengehörende Untersuchungsaspekte, stellt aber keine abgeschlossene Einheit dar, sodass jederzeit Elemente entfernt oder neu hinzugefügt werden können. Basierend auf den Ergebnissen der vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit, werden sieben Blöcke vorgeschlagen. Vier der Blöcke behandeln die Strategie des Übersetzers und tragen die Überschriften ‚Mögliche Übersetzungsstrategien‘, ‚Handlungsoperationen zur Umset-

³⁸ Vgl. zum Beispiel Reiß (1982: 9–12), Ben-Ari (1992: 222–227) oder Desmet (2007: 81–84). Auch Shavit (1986), Klingberg (1986a, 1986b), O’Sullivan (2000) und Surmatz (2005) nennen über ihre Publikationen verteilt verschiedene Analyseaspekte, die sie für sinnvoll halten.

³⁹ Die Vorschläge all dieser Übersetzungsexperten fließen dennoch – selbstverständlich – in den in dieser Arbeit vorgeschlagenen Analyserahmen mit ein.

zung einer Übersetzungsstrategie‘, ‚Textuelle Elemente, an denen Übersetzungsstrategien häufig ansetzen‘ und ‚Mögliche Auswirkungen einer Übersetzungsstrategie auf den Gesamtcharakter des Textes‘. Die anderen Gruppen umfassen ‚Informationsquellen für die Übersetzungsanalyse‘, ‚Mögliche Ansatzpunkte für die Übersetzungsanalyse‘ sowie ‚Möglichkeiten zur strukturierten Darstellung der Einflussfaktoren‘. Im Folgenden werden die Inhalte jedes Bausteins sowie die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bausteinen vorgestellt.

Die Einflussfaktoren, die im Rahmen eines Übertragungsvorgangs auf einen Übersetzer für Kinder einwirken, sind an sich nicht sichtbar und häufig ist sich der Übersetzer auch nicht bewusst, dass er gewissen Einflüssen unterliegt. Zu Beginn einer Übersetzung wie auch während der Arbeit trifft er in ‚Abstimmung‘ mit den jeweils wirkenden Kräften Entscheidungen und legt Übersetzungsstrategien fest. Die Gesamtheit aller möglichen Strategien – von denen viele in den vorangehenden Kapiteln bereits vorgestellt wurden – bildet einen Block im Analyseschema. Zu den häufig angewandten gehören Vereinfachungen des Textes auf inhaltlicher, formaler oder sprachlicher Ebene, das Einfügen von Erklärungen sowie die Purifikation, die den Text von allen ungeeignet erscheinenden erzieherischen, ideologischen oder sprachlichen Elementen ‚säubert‘. Auch die Methoden der Einbürgerung und Verfremdung sowie der Verniedlichung und Sentimentalisierung lassen sich in vielen übersetzten Kinderbüchern finden. Nicht selten kombiniert ein Übersetzer auch verschiedene Strategien, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.⁴⁰

Reduziert man das Übersetzen eines Textes auf eine rein-syntaktische Betrachtung, stehen dem Übersetzer zur Umsetzung einer dieser Strategien vier elementare Handlungsoperationen zur Verfügung: das Entfernen, Hinzufügen oder Ersetzen eines Textelements sowie das Vertauschen von Textelementen. Die ersten drei dieser Operationen haben sich bei der Analyse kinderliterarischer Übersetzungen als hilfreiche Ansatzpunkte erwiesen und werden daher in einem eigenständigen Baustein in das Analyseraster aufgenommen.

Die gelegentliche Eliminierung von Textelementen in kleiner Anzahl lässt sich in keinem Übersetzungsvorgang vermeiden. Während darüber hinausgehendes, umfangreiches Entfernen von Textbestandteilen in der Übersetzung von Erwachsenenliteratur kaum angewandt wird, kommt sie bei kinderliterarischen Übersetzungen häufig vor (vgl. Ben-Ari 1992: 224). Es können einzelne Worte oder Sätze, nicht selten auch ganze Absätze oder Kapitel betroffen sein. Shavit (1986: 122) und Klingberg (1986a: 19, 74) stehen umfangreichen Kürzungen kritisch gegenüber. Denn Tilgungen machen oft weitere Handlungsabänderungen notwendig, da nicht alle Konsequenzen einer Löschung sofort ersichtlich sind und insbesondere weil der Übersetzer über seinen gesamten Arbeitsprozess hinweg alle vorgenommenen Entfernungen und Abänderungen im Gedächtnis behalten muss, damit keine inneren Widersprüche entstehen.

⁴⁰ Diese Strategien werden hier nicht erneut beschrieben. Jedoch kamen die im nächsten Absatz folgenden zentralen syntaktischen Handlungsoperationen – Entfernen, Hinzufügen und Ersetzen – bisher noch nicht zur Sprache, weshalb sie an dieser Stelle genauer erläutert werden.

Genau wie das Entfernen wird das Ergänzen von Textelementen in der allgemeinliterarischen Übersetzung nur selten und nur mit äußerster Vorsicht ausgeübt, während Übersetzer von Kinderbüchern wiederum großzügig davon Gebrauch machen (vgl. Ben-Ari 1992: 224). Die Handlungsoperation ‚Hinzufügen‘ wird oft zur Ausführung der Erklärungsstrategie eingesetzt. Gemäß Shavit lassen sich aus Ergänzungen besonders wertvolle Rückschlüsse auf die einer Übersetzung zugrunde liegenden Einflussfaktoren ziehen:

One of the most interesting manifestations of text adjustment are those elements that translators find necessary to add to the original. These added elements are the best indicators of the force of constraints on the model, since adding new elements to an already shortened text implies that the translator regards them as indispensable to the model. [...] [T]heir inclusion reveals even more than deletions do which elements are considered obligatory for the target model. (Shavit 1986: 121)

Auch für die dritte übersetzerische Aktion, die Substitution, gibt es im Korpus der kinderliterarischen Übersetzungen viele Beispiele. Sie betrifft in der Regel ausgangskulturelle Markierungen und kann bei wiederholter Anwendung die vollständige Einbürgerung eines Textes zur Folge haben (vgl. Desmet 2007: 82).

Der Einsatz der drei Handlungsoptionen – und somit der jeweils dahinterstehenden Strategie – kann sich sowohl auf makrostruktureller wie auch auf der mikrostrukturellen Ebene einer Übersetzung manifestieren. In beiden Fällen lassen sich Elemente identifizieren, die wiederholt betroffen sind und sich daher als Ansätze für die Übersetzungsanalyse besonders eignen. Auf der Makroebene handelt es sich um paratextuelle Elemente wie Titel, Covergestaltung, Typografie oder Illustrationen sowie um textinhärente Bestandteile wie Kapiteleinteilungen, Absatzbildung oder Länge der Dialog-Passagen (vgl. Cascallana 2006: 100, Desmet 2007: 153ff.). Für die mikrostrukturelle Untersuchung wird empfohlen, den Fokus darauf zu legen, wie Realien übersetzt werden (vgl. Lönker 1987: 530, Minier 2005: 125, Desmet 2007: 20). Als weitere Ansatzpunkte bieten sich der Umgang mit Elementen wie syntaktische Strukturen (s. Kapitel 4.1.2.2), bestimmte Genremerkmale (s. Kapitel 4.1.2.3), mit möglichen Tabuthemen, Sprechweisen der Charaktere sowie mit Aspekten der Lesbarkeit (s. Kapitel 4.6.2). Der Baustein ‚Mögliche Ansatzpunkte für die Übersetzungsanalyse‘ berücksichtigt all diese Zugänge.

Ein weiterer Block macht darauf aufmerksam, dass eine mikro- oder makrostrukturelle Niederschlagung einer aus den einzelnen Handlungsoperationen zusammengesetzten Übersetzungsstrategie unterschiedliche Auswirkungen auf den Zieltext als Ganzes haben kann. Im Vergleich zum Ausgangstext können sich unter anderem Personencharakterisierungen, Ortsbeschreibungen, Handlungsstränge, Komik, Erzählsituation oder die Atmosphäre der Geschichte verändern.

Bislang wurde ausschließlich der übersetzte Text selbst als Informationsquelle für die Identifizierung der involvierten Einflussfaktoren in Betracht gezogen. Ein Hinweis im Baustein ‚Informationsquellen für die Übersetzungsanalyse‘ weist darauf hin, dass darüber hinaus Aussagen des Übersetzers, Lektors und Verlegers oder Angaben zur Zeitgeschichte und Situation des Kinderbuchmarktes während der Anfertigung der jeweiligen Übersetzung wertvolle Einsichten bieten können. Diese extratex-

tuellen Daten sind jedoch kritisch zu begutachten und sollten nur ergänzend zur Analyse der Übersetzung in textueller Form herangezogen werden:

There is a fundamental difference between these two types of source: Texts are primary products of norm-regulated behavior, and can therefore be taken as immediate representation thereof. Normative pronouncements, by contrast, are merely by-products of the existence and activity of norms. Like any attempt to formulate a norm, they are partial and biased, and should therefore be treated with every possible circumspection; all the more since – emanating as they do from interested parties – they are likely to lean towards propaganda and persuasion. There may therefore be gaps, even contradictions, between explicit arguments [...] and actual behavior and its results [...]. (Tourey 1995: 65f.)

Schließlich beinhaltet der Block ‚Möglichkeiten zur strukturierten Darstellung der Einflussfaktoren‘ zwei – nicht abschließende – Vorschläge, die zur systematischen Präsentation der Analyseergebnisse einer Übersetzungsstudie herangezogen werden können. So ist es zum einen möglich, die Faktoren gemäß ihrer Bedeutung für den Übertragungsprozess hierarchisch anzuordnen, zum anderen bietet es sich an, Veränderungen der Faktoren im Zeitverlauf chronologisch nachzuverfolgen; auch eine Kombination beider Darstellungsweisen ist sinnvoll. Das Einbeziehen dieses Blocks in das Analyseschema gründet sich in der Notwendigkeit, die Beschaffenheit der Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Welche Merkmale die ‚Natur‘ der Einflussfaktoren ausmachen, wird im nächsten Abschnitt deutlich.

5.3 Die Beschaffenheit der Einflussfaktoren

In Kapitel vier wurden die Einflussfaktoren einzeln vorgestellt und ihre Auswirkungen auf Übersetzungsvorgänge anhand von Beispielen aus verschiedenen Kinderbüchern gezeigt. Es wirkt jedoch auf einen bestimmten kinderliterarischen Text nicht nur eine Art, sondern stets eine Mischung aus den dargestellten Faktoren ein (vgl. Surmatz 2005: 435). Mitunter kann es daher schwierig sein, genau zu identifizieren, welcher Einflussfaktor einen Übersetzungseingriff bewirkt hat (vgl. Stolt 1978: 72, Klingberg 1986b: 43). War in der englischen Übersetzung von Kästners *Emil und die Detektive* die Änderung des berlinerischen Zungenschlags in die elitäre Sprechweise der britischen Privatschulen sprachpädagogisch motiviert oder war es vielmehr die Intention des Übersetzers, den Zieltext an die zielkulturell akzeptierten Konventionen des Internatsromans anzupassen? Das Analyseschema berücksichtigt durch die Aufnahme der vielzähligen genannten Aspekte in den verschiedenen Bausteinen die Problematik, dass in jeder Übersetzungssituation mehrere Wirkungsgrößen involviert sind.

Die Faktorenmischung setzt sich für jede Übersetzung individuell zusammen, denn für unterschiedliche Texttypen, Kulturen, Sprachräume und Zeitalter stellen sich jeweils andere Faktoren als entscheidend heraus (vgl. O’Connell 1999: 23, Puurtinen 1994: 54). So ergibt sich „für jede [...] Übersetzung[g] ein national und temporal spezifisches Profil, das sich als Spiegelung der jeweiligen Kinderkultur sowie des literarischen Normensystems interpretieren lässt.“ (Surmatz 2005: 435f.) Die vorgeschlagene Struktur des Analyserasters macht es möglich, ein solches „spezifisches Profil“ zu erstellen, da für jeden Übersetzungsvergleich nur die relevanten Aspekte ausgewählt, nach Bedarf angepasst, angeordnet und ergänzt werden sollen.

Darüber hinaus muss der Leitfaden mit einbeziehen, dass die einzelnen Einflussfaktoren in einem bestimmten Profil nicht in Isolation auf den Übersetzungsprozess einwirken, sondern in vielfältigen Wechselbeziehungen zueinander stehen, wobei sie sich gegenseitig in ihrer Wirkung verstärken oder aufgrund widersprüchlicher Zielsetzungen kollidieren können⁴¹. Weist ein Verleger zum Beispiel einer Übersetzung die Funktion des Kennenlernens anderer Kulturen zu und vertritt der Übersetzer das Kindheitsbild vom ‚wissbegierigen jungen Leser‘, dann fördern beide Faktoren die Anfertigung eines Zieltextes, in dem fremdkulturelle Markierungen erhalten bleiben. Möchte der Verleger mit der Veröffentlichung der kinderliterarischen Übersetzung hingegen nationale Wertvorstellungen und Benehmenskonventionen unterstützen, kann sich der Übersetzer entgegen der eigenen Überzeugung gezwungen sehen, ausgangskulturelle Elemente einzubürgern. Im Analyseschema dienen Doppelpfeile dazu, auf Fälle wie diesen hinzuweisen.

Das Wechselspiel der Faktoren formt ein dreidimensionales Beziehungsgeflecht, in dem manche Einflussfaktoren eine höhere Position einnehmen und damit im Falle der speziell betroffenen Übersetzung eine entscheidendere Rolle spielen als andere. Auch diese hierarchische Anordnung ist von Übersetzung zu Übersetzung unterschiedlich und im Laufe der Zeit können Faktoren im Rahmen der gesamten kinderliterarischen Übersetzungstätigkeit an Wichtigkeit gewinnen oder verlieren (vgl. Toury 1995: 63, Reiß 1982: 12). Dies zeigt sich etwa daran, dass, während lange Zeit erzieherische Zielsetzungen die Übersetzungspraxis dominierten, heute eher Vorstellungen über die kognitive Fähigkeit der Leser im Vordergrund stehen (vgl. Shavit 1986: 113). Da die zwei Spezifika ‚Hierarchische Anordnung‘ und ‚Veränderung im Zeitverlauf‘ bei der Gliederung der Analyseergebnisse hilfreich sein können, bilden sie den Baustein ‚Möglichkeiten zur strukturierten Darstellung der Einflussfaktoren‘.

Schließlich muss im Hinblick auf den individuellen Übersetzer eine gewisse Uneinheitlichkeit bei der Umsetzung der Einflussfaktoren angenommen werden, da seine Entscheidungen nicht immer logisch sind und sich seine Grundhaltung selbst innerhalb ein und derselben Übersetzung wandeln kann:

[A] translator's behaviour cannot be expected to be fully systematic. Not only can his/her decision-making be differently motivated in different areas, but it can also be unevenly distributed throughout an assignment within a single problem area. Consistency in translational behavior is thus a graded notion which is neither nil (i. e., total erraticness) nor 1 (i. e., absolute regularity) [...]. (Toury 1995: 67)

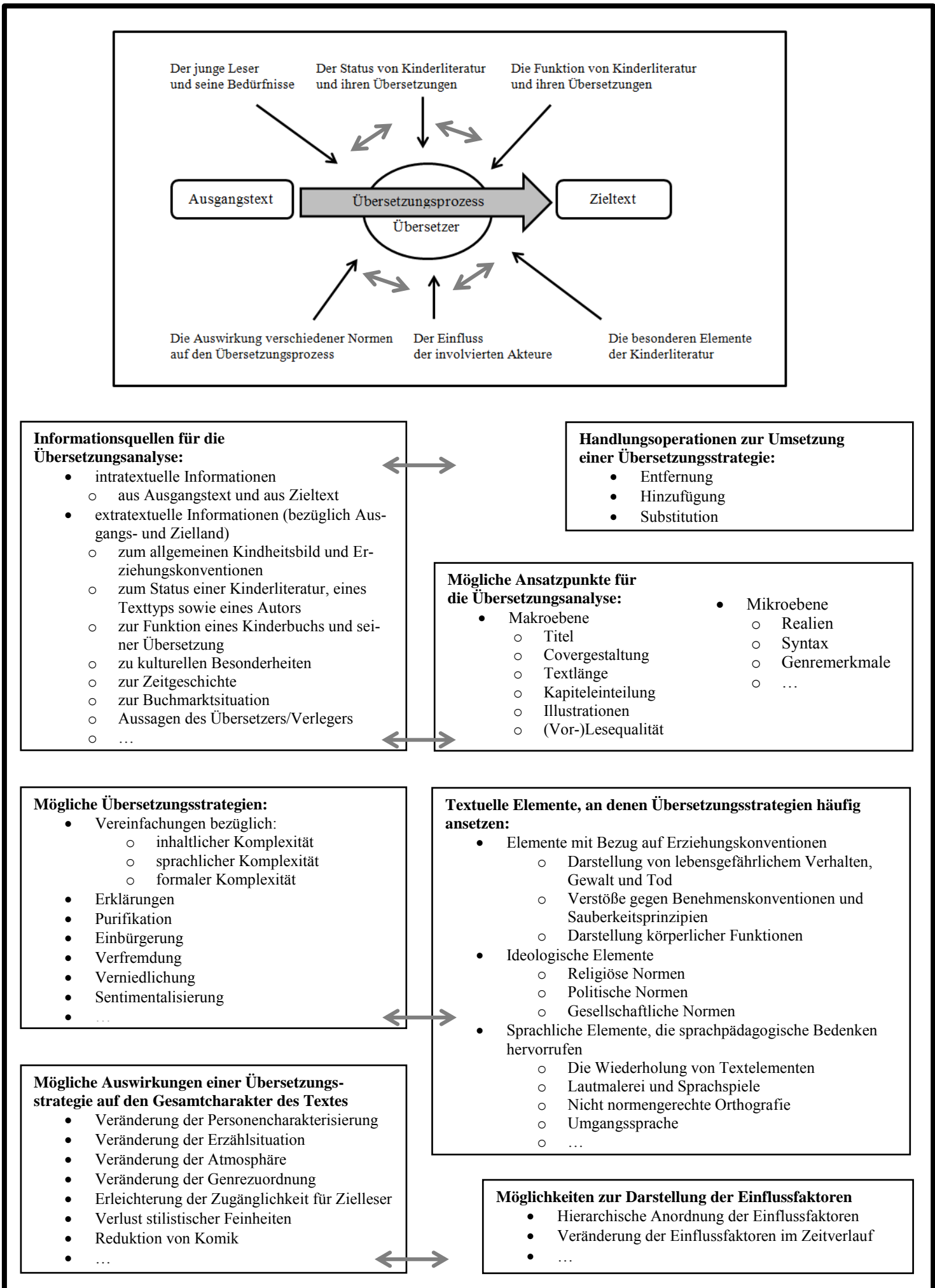
Auch diesem Merkmal wird durch den flexiblen Aufbau des Analyseschemas Rechnung getragen.

5.4 Die grafische Darstellung des Analyseschemas

Die Gesamtheit der vorgestellten sieben Blöcke bildet zusammen mit dem Modell des kinderliterarischen Übersetzungsprozesses das Baukasten-Schema zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen. Die grafische Darstellung aller genannten Elemente in Abbildung 4 dient der Veranschaulichung, soll aber ausdrücklich keine Hierarchisierung oder Reihenfolge der Einzelblöcke implizieren.

⁴¹ Vgl. Klingberg (1986b: 40), Shavit (1986: 113), Even-Zohar (1992: 244), Toury (1995: 66), Desmidt (2006: 79) sowie Pascua-Febles (2006: 111f.).

Abb. 4: Baukasten-Schema zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen



Das Schema soll insbesondere als Unterstützung in der Vorbereitungsphase für einen konkreten Übersetzungsvergleich dienen. Anhand der grafischen Darstellung erhält der Anwender – in der Regel ein Kinderliteratur- oder Übersetzungswissenschaftler – einen Überblick über mögliche Ansätze, woraufhin er die für seine Studie relevanten Elemente identifizieren, gegebenenfalls weitere ergänzen und sein Analyseverfahren strukturieren kann.

Abschließend soll an dieser Stelle das komplexe Zusammenspiel der vorgestellten Bausteine anhand zweier hypothetischer Beispiele veranschaulicht werden. In einem ersten Beispiel wird davon ausgegangen, dass die Vorstellungen eines Übersetzers von Kindererziehung nicht mit den Normen des Ausgangstextes übereinstimmen. Er entscheidet sich daher möglicherweise für die textbereinigende Strategie der Purifikation, die er durch die konsequente Anwendung der Handlungsoperationen Entfernung und Substitution umsetzt. Auf mikrostruktureller Ebene können hiervon etwa Beschreibungen von Gefahrensituationen betroffen sein, auf makrostruktureller Ebene kann aufgrund der Darstellung eines nackten Kindes auf einem der Bilder eine Neuillustration für nötig erachtet werden. Insgesamt können diese – durch einen erzieherischen Normenkonflikt zwischen ausgangstextlicher Gestalt und zielsprachlicher Konventionen ausgelöst – Eingriffe beispielsweise die Komik der Kindergeschichte reduzieren.

Wenn in einem zweiten Fall eine zielsprachliche nationale Kinderliteratur im Vergleich zu der ausgangssprachlichen Kinderliteratur sowie im internationalen kinderliterarischen System einen dominanten Status besitzt, so kann der Übersetzer sich berechtigt fühlen, die Übersetzung an die literarischen Konventionen der Zielkultur anzupassen. Angenommen der Ausgangstext ist eine moderne, fantastische Kindergeschichte mit ironischem Unterton im Sinne einer doppelten Adressatenanrede und angenommen diese Form ist in der zielsprachlichen Kinderliteratur unbekannt, da hier univalente, sentimentale Texte vorherrschen, dann kann der Übersetzer sich dazu entscheiden, das Genre durch eine sentimentalisierende und die Mehrfachadressierung reduzierende Übersetzungsstrategie anzupassen. Er setzt dieses Vorhaben mit Hilfe von Eliminierungen bezüglich der fantastischen und ironischen Stilmittel sowie durch Ergänzungen sentimentaler Elemente um. Ansatzpunkt auf mikrostruktureller Ebene kann zum Beispiel eine Figurenbeschreibung sein, die verniedlicht wird, makrostrukturell könnte der Titel durch eine dramatische Unterüberschrift ergänzt werden. All diese Abweichungen vom Ausgangstext werden die Zuordnung des Zieltextes zu einem anderen literarischen Genre bewirken und den Lesegenuss des erwachsenen Rezipienten verkleinern, wodurch sich die Gesamtaussage des Textes verändern kann.

Über diese zwei kleinen Anwendungsbeispiele hinaus ist es notwendig, die Funktionsfähigkeit des entwickelten Analyseschemas anhand einer ausführlichen Fallstudie zu überprüfen. Um Vollständigkeit und Praktikabilität des Schemas zu testen, wird es im Folgenden zur Untersuchung der deutschen Übersetzungen der englischen Internatsserie *St Clare's* von Enid Blyton herangezogen.

6 Die Analyse der deutschen Übersetzungen der Mädchenbuchserie *St Clare's* von Enid Blyton

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgten die Vorstellung der Besonderheiten des Übersetzens von Kinderbüchern sowie die Entwicklung eines Analyseschemas, welches eben diese Spezifika berücksichtigt. Darauf aufbauend folgt nun die Anwendung des Schemas auf die Analyse der Übertragungen von Enid Blytons Mädchenbuchreihe *St Clare's*. Im Mittelpunkt der Fallstudie steht die Frage, welche Einflussfaktoren eine Rolle spielten, als die Texte aus der englischen Ausgangs- in die deutsche Zielsprache überführt wurden.

Zur Beantwortung dieser Frage gliedern sich die Kapitel des zweiten Teils folgendermaßen: An eine Einführung zu Erfolg und Bedeutung Enid Blytons schließt sich ein Überblick über den Forschungsstand zu ihren Werken sowie über die Eckdaten ihrer Karriere an. Es folgt eine Zuordnung der Internatsserie *St Clare's* zum traditionellen Genre der britischen Schulgeschichte, bevor der Blick dem deutschen Markt zugewandt wird. Die Präsentation der zentralen Daten und Fakten zur Rezeption Blytons in Deutschland mündet in der ausführlichen Analyse der übersetzerischen Umwandlung der englischen *St Clare's*- in die deutschen *Hanni und Nanni*-Bücher. Die Abhandlung schließt mit einer Ergebniszusammenfassung sowie mit einer Evaluation und gegebenenfalls einer Überarbeitung des entwickelten Analyseschemas für kinderliterarische Übersetzungen.

6.1 Die Kinderbuchautorin Enid Blyton

Der Begriff, der im Zusammenhang mit Enid Blyton am häufigsten fällt, ist „Phänomen“. So beschreibt Dixon (1974: 2) sie als „a phenomenon without parallel in the world of children's literature“. Auch Prieger (1982: 214) spricht von „D[em] Phänomen Enid Blyton“, genau wie Meier-Hirschi (1996: 6) und Greenfield (1998: 101). Gaschke (2006: o. S.) schlussfolgert: „Die Frau war und ist ein Phänomen.“ Daneben finden sich auch Betitelungen wie „Der Mythos‘ Enid Blyton“ (Bischof 1997: 24), „Das Rätsel Enid Blyton“ (Brunken 1997: 401) beziehungsweise *The Magic of Enid Blyton* (Cadogan 1997) oder *Enid Blyton and the Mystery of Children's Literature* (Rudd 2008).

Die Kinderbuchschriftstellerin Enid Blyton, deren Hauptphase schriftstellerischer Tätigkeit zwischen 1930 und 1950 lag, erhält diese Bezeichnungen aus verschiedenen Gründen. Zum einen beeindruckt der Gesamtumfang ihres Werkes – sie verfasste über 600 Bücher und eine Vielzahl an Kurzgeschichten (vgl. Tucker 1997: vii, Grenby 2008b: 10). Laut Hunt (2001: 36f.) schrieb sie in der Regel einen 60.000-Wörter-Roman in einer Woche und im Durchschnitt mehr als 15 Bücher pro Jahr (vgl. Greenfield 1998: 51). Darüber hinaus lässt der beeindruckende und anhaltende Verkaufserfolg der Blyton-Bücher die Buchbranche staunen: Bereits Ende der fünfziger Jahre hatte sie in England 20 Millionen Exemplare verkauft (vgl. Rudd 2008: 263) und 1974 stand sie an vierter Stelle der meistübersetzten Autoren der Welt – nach Lenin, Marx und Jules Verne (vgl. Ray 1982: 7). Bis 2009 wurden weltweit 600 Millionen Titel verkauft (vgl. Spiegel Online 2009: o. S.) und sie nimmt auf der

Übersetzungsranliste nach wie vor Platz vier⁴² ein (vgl. UNESCO 2012) – trotz *Harry Potter* und *Twilight*. Just (2003: 9) betont, dass „Enid Blyton [...] aufgrund der Verkaufszahlen ihrer Werke ja nicht nur die erfolgreichste *Kinderbuch*autorin, sondern eine der erfolgreichsten AutorInnen überhaupt [ist]. Und da es mehr Erwachsene als Kinder gibt, ist ihr Erfolg ob der eingeschränkten Zielgruppe noch höher einzuschätzen.“

Und die Kinder „liebten und lieben ihre Bücher heiß und innig“ (Brunken 1997: 401). In Umfragen unter acht- bis zwölfjährigen englischen Schülern war sie in den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren stets Lieblingsautorin Nummer Eins (vgl. Ray 1982: 5). In den 1980er und 1990er Jahren verwiesen die kindlichen Leser sie auf Platz zwei, doch 2008 wählte die britische Gesamtbevölkerung „Enid Blyton zu ihrer allerliebsten Schriftstellerin [...]. William Shakespeare kam auf Rang 5“ (von Sternburg, 2008: o. S.). Auch in deutschen Lieblingsautoren-Rankings nimmt Blyton Spitzenplätze ein. Umfrageergebnisse aus den 1950ern sowie den 1990ern zeigen ihre Bücher unter den ersten fünf beliebtesten Titeln (vgl. Bödecker 1959a: 18, Heidtmann 1996: 21). Bei einer Befragung des Instituts für angewandte Kindermedienforschung reichte es 2002 – 80 Jahre nach Blytons erster Buchveröffentlichung – „nur“ noch für Rang acht (vgl. IfaK 2002).

Dieser positiven Wertung steht jedoch eine Vielzahl kritischer Stimmen gegenüber, die Enid Blyton als „frauenfeindliche[n] rassistische[n] Snob“ (von Sternburg 2008: o. S.) bezeichnen, deren „dated and rather silly stories“ (Watson 2000: 4) nichts sind als „commercial rubbish“ (Hunt 1997: 30), „Lesefutter“ (Börsenblatt 2007: o. S.) und „gefährlich für die Volksgesundheit“ (Kreekeler 2010: o. S.). Die zahlreichen Vorwürfe an Blyton betreffen ihre schematischen Handlungen, denen es nie an Spannung, jedoch an Tiefe mangelt, außerdem ihre stereotypen Charakterisierungen und ihr Schwarz-Weiß-Denken sowie den wenig anspruchsvollen Schreibstil, der auf einem begrenzten Vokabular basiert und kaum literarische Stilmittel einbezieht. Wissenschaftler weisen zudem auf die fragliche Darstellung von Geschlechterrollen, Ausländern und Angehörigen niedrigerer Gesellschaftsklassen in Blytons Werk hin. Nicht zuletzt beschreiben Enid Blytons Bücher eine Welt ohne Erwachsene, in der Kinder im Mittelpunkt stehen und das Sagen haben. Sie tragen daher nicht zum Erwerb von Problemlösungsfähigkeiten bei, sondern verleiten junge Leser dazu, sich in kompensatorische Wunschträume zu verflüchtigen.⁴³ Die kindlichen Leser aber stört die Aburteilung vonseiten der Erwachsenen nicht. Trotz, oder gerade wegen, der Kritik wurde und wird Enid Blyton gern gelesen:

Das Verblüffende scheint zu sein – und die Entwicklungspsychologie bestätigt diese Annahme –, daß Kinder im anvisierten Lesealter, zwischen etwa neun und zwölf Jahren, die Aspekte, die wir vorhin als Zeichen für einen Mangel in der literarischen Gestaltung bezeichnet haben, positiv empfinden. (Brunken 1997: 413f.)

Angesichts ihres Erfolgs und der weitreichenden Kritik an Enid Blyton ist es erstaunlich, wie wenig Aufmerksamkeit der Autorin von (kinder-)literatur- und kulturwissenschaftlicher Seite zugekommen

⁴² Mittlerweile befindet sich Agatha Christie auf Platz eins, gefolgt von Jules Verne und William Shakespeare.

⁴³ All diese Kritikpunkte werden in den folgenden Kapiteln eingehender erläutert.

ist. Das nachfolgende Kapitel gibt eine Übersicht über die wichtigsten Publikationen und wird zeigen, dass sich „[s]o etwas wie eine Blyton-Forschung [...] nie etabliert [hat].“ (Just 2003: 81)

6.1.1 Der Forschungsstand zu Enid Blytons Werk

Da im zweiten Teil dieser Arbeit die Übersetzung einer der Schulgeschichten von Enid Blyton analysiert wird, werden im folgenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung genau diese drei Aspekte berücksichtigt. Nach den Publikationen zu Blyton im Allgemeinen werden die wissenschaftlichen Abhandlungen vorgestellt, die bislang zu ihren Schulgeschichten und zu den Übertragungen ihrer Werke in andere Sprachen veröffentlicht wurden.

Bis in die siebziger Jahre wurde Enid Blyton von Wissenschaftlern in England – bis auf wenige Veröffentlichungen, deren Schwerpunkt auf den stilistischen Mängeln lagen – weitgehend ignoriert (vgl. Woods 1969: 226, Ray 1982: 87). Dixon (1974) widmete sich als Erster den ideologischen Inhalten ihrer Geschichten, während Tucker (1975) versuchte, die Frage um den rätselhaften Erfolg Enid Blytons zu beantworten. Zu diesem Zeitpunkt erschien auch die Biographie von Stoney (1974), die zum ersten Mal Einblicke in Blytons Arbeitsweise gab und eine große Diskrepanz zwischen den von ihr geschilderten idyllischen Welten und ihrem eigenen Familienleben aufzeigte. Dieser Eindruck wurde verstärkt, als die jüngere der beiden Töchter Blytons, Imogen Smallwood (1989), ihre Kindheitserinnerungen veröffentlichte, in denen sie das Bild eines von einer schreibversessenen Mutter vernachlässigten Kindes zeichnet.

Mit Rays (1982) *The Blyton Phenomenon. The Controversy Surrounding the World's Most Successful Children's Writer* erschien zu Beginn der 1980er Jahre die erste umfangreiche Abhandlung zu Blytons Leben und Werk. Es folgten Aufsätze zu Einzelaspekten, darunter zum Beispiel Barkers (1982) Erläuterungen zur Rolle von Nahrungsmitteln in Blytons Geschichten, weitere ideologiekritische Abhandlungen, unter anderem von Eales (1989), und erneute Versuche der Erfolgserklärung, zum Beispiel von Druce (1992).

Es sollte bis zu den Feierlichkeiten rund um Blytons 100. Geburtstag im Jahr 1997 dauern, bis das wissenschaftliche Interesse an der Autorin stieg. Während die Diskussion um Blyton bis dahin von „simplistic views“, „generalisations“ und „prejudices“ geprägt war (Hunt 1997: 31, Ray 1997: 53), wurden nun neue Analysen und Bewertungen in großer Zahl vorgenommen. So veranstaltete das National Centre for Research in Children's Literature in London eine Konferenz zum Thema *Enid Blyton: A Celebration and Reappraisal*, deren Vorträge von Tucker (1997) herausgegeben wurden. Zu diesem Anlass stellte Greenfield (1998) auch eine neue Biographie über Blyton zusammen.

Die Situation in Deutschland stellt sich ähnlich dar. Nach vernichtenden, ideologiekritischen Abfassungen in den 1970er Jahren, darunter zum Beispiel Gartmann (1973), folgte mit der Dissertation Priegers (1982) die erste umfassende Analyse der Rezeption von Blytons Kindergeschichten in

Deutschland. Zum hundertsten Jubiläum wurden auch hier eine Vielzahl von Publikationen herausgegeben⁴⁴, die allerdings über die üblichen Kritikpunkte und Erfolgshypothesen⁴⁵ kaum hinausgehen.

Vor diesem Hintergrund sind die umfangreiche Monographie des Kinderliteraturwissenschaftlers Rudd (2000) sowie seine weiteren Beiträge (2004, 2008) besonders hervorzuheben. Er betrachtet Blytons Werk positiv – aber dennoch nicht unkritisch –, unter anderem aus kulturwissenschaftlicher, intertextueller, erzähltheoretischer, wirtschaftlicher sowie psychoanalytischer Perspektive.

Blyton verfasste drei Internatsserien und einen alleinstehenden Schulroman. Neben den *St Clare's* Büchern (*Hanni und Nanni*) sind es die *Naughtiest Girl*-Serie (*Lissy im Internat*), die *Malory Towers*-Serie (*Dolly*) und der Einzeltitel *Mischief at St Rollo's* (*In unser Schule ist was los*). Ist der allgemeine Forschungsstand zu Enid Blyton schon nicht allzu umfangreich, so ist der Anteil, den ihre Schulgeschichten innerhalb der Diskussion erhalten, noch geringer. Dies ist verwunderlich, da *St Clare's* und *Malory Towers* sowohl in England als auch in Deutschland zu ihren beliebtesten Werken zählen. Von den soeben genannten Wissenschaftlern gehen nur sechs auf die Schulgeschichten ein, der Schwerpunkt liegt zumeist auf der *Fünf Freunde*- oder *Abenteuer*-Serie. Während Bischof (1997, 1999a) und Druce (1992) vereinzelt Beispiele zitieren, widmet Auchmuty (1997) einen ganzen Aufsatz ausschließlich dem Thema *Enid Blyton and the School Story*. Am ausführlichsten gehen Ray (1982: 195–200) und Rudd (2000: 109–131) auf Blytons Bücher über das Internatsleben ein.

In Anbetracht Enid Blytons weltweiter Beliebtheit und ihrer Stellung als Vierte der meistübersetzten Autoren wäre es naheliegend, dass bereits viel zur Übersetzung ihrer Bücher geforscht wurde. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Im Rahmen der Recherche für diese Arbeit in deutsch- und englischsprachigen Literaturdatenbanken gelang es nur fünf Quellen zu identifizieren, die auf Übersetzungen Blyton'scher Werke eingehen. *Die deutschen Übersetzungen der Blyton-Bücher* wurden zuerst von Krutz-Arnold (1978a) untersucht, die in ihrem Artikel hin und wieder auf die Übertragungen der Schulgeschichten eingeht. Sie kommt zu dem wenig hilfreichen Ergebnis, dass „[d]ie Übersetzungen [...] zu uneinheitlich sind, als daß eine zusammenfassende Schlußbemerkung möglich wäre.“ (ibid.: 64) Krutz-Arnold folgend nimmt Prieger (1982: 47–52) ein Kapitel zur „Aufmachung, Bearbeitung und Übersetzung der deutschsprachigen Bände“ in ihre Dissertation auf. Da sie jedoch nur die Argumente ihrer Vorgängerin zitiert, keine konkreten Beispiele aus den Büchern anführt und offensichtlich keine

⁴⁴ Unter anderem Berger (1996), Meier-Hirschi (1996), Bischof (1997, 1999), Brunken (1997), Feder (1997), Heidtmann (1996) und Kreienkamp (1997).

⁴⁵ Als Argumente für Blytons Attraktion werden häufig die große Anzahl ihrer Bücher und die vielen Genres, die sie bediente, genannt. Außerdem, dass viele ihrer Geschichten in Serien erschienen und beide Geschlechter ansprechen. Hinzu kommt die leicht verständliche Sprache, die lineare Handlung mit vielen Spannungsbögen und Happy End. Erwachsene werden karikiert; Kinder sind stets die Helden. Diese werden einfach charakterisiert und treten in Gruppen auf, sodass jeder Leser schnell eine Identifikationsfigur findet. Auch die klaren Moralurteile, der hohe Dialoganteil, und die Emotionalisierung des Dargestellten machen Blyton-Bücher zu einer beliebten Kinderlektüre. Nicht zuletzt schildert Blyton Fantasiewelten, in die der Leser sich hineinräumen kann (vgl. u. a. Prieger 1982: 213, Haas 1987: 18, Kreienkamp 1997:8, Greenfield 1998: 88, Ghesquire 2006: 30, Rudd 2008: 260f., Tabbert 1994: 49). Viele dieser Aspekte kommen im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausführlicher zur Sprache. Da es aber „[b]ekanntermaßen [...] keinen Königsweg zum Erfolg [gibt]“ (Kreienkamp 1997: 8) und auch viele andere Autoren die gleichen Strategien, jedoch ohne vergleichbaren Erfolg zu erzielen, angewendet haben (vgl. Grenby 2008b: 15), ist es hier ausdrücklich nicht das Ziel, einen weiteren Erklärungsversuch hinzuzufügen.

eigene Analysen vorgenommen hat, bleibt das Kapitel oberflächlich und liefert keine neuen Erkenntnisse. Eine ausführliche Studie der deutschen Übersetzungen, Neubearbeitungen und Fortführungen der *Fünf Freunde*-Bücher fertigte Marjanović (2010) für ihre Diplomarbeit an der Universität Wien an. Sie legt ihrer Untersuchung allerdings keinerlei kinderliteratur- oder übersetzungswissenschaftliche Theorie zugrunde. Zu den Übersetzungen Blytons in andere Sprachen ließen sich zwei Quellen finden. Zum einen analysiert Desmet (1997) die Rezeption in Belgien und den Niederlanden, wobei eine ihrer Fallstudien die *Dolly*-Serie behandelt; zum anderen präsentiert Fernández-López (2000) Ergebnisse zu den Übersetzungen ins Spanische.

Nach dieser Übersicht zum Forschungsstand zur Kinderbuchautorin Enid Blyton werden im Folgenden die wichtigsten Eckdaten ihrer Karriere vorgestellt sowie die Inhalte ihres Lebenswerks näher erläutert, wobei die Schulgeschichten besonders hervorgehoben werden. Anschließend wird sich diese Arbeit der Rezeption Blytons in Deutschland zuwenden.

6.1.2 Leben und Werk der Enid Blyton

Enid Mary Blyton wurde am 11. August 1897 in London geboren. Nach ihrer Schulzeit studierte sie von 1916 bis 1918 Lehramt und arbeitete anschließend als Lehrerin und Kindergärtnerin. Bereits früh von der Schriftstellerei fasziniert, veröffentlichte sie im Alter von 20 Jahren zum ersten Mal eine ihrer Geschichten in einer Zeitschrift; kurz darauf erschien 1922 ihr erstes Buch. Ab 1924 widmete sich Blyton ganz dem Schreiben und gründete schließlich ihre eigene Kinderzeitschrift, *Enid Blyton's Sunny Stories*, in welcher sie ihre Texte abdruckte, bevor diese in Buchform herausgegeben wurden. Die beliebten Serien, die Blyton zu ihrem endgültigen Durchbruch verhalfen, erschienen Ende der 1930er Jahre. Die folgenden zwei Jahrzehnte bildeten den Höhepunkt ihrer Karriere – in ihrem Rekordjahr 1955 schrieb sie 69 Bücher. Nachdem bei der sechzigjährigen Blyton Alzheimer diagnostiziert worden war, reduzierte sich die Zeit, die sie täglich an der Schreibmaschine verbrachte, immer rascher. Ein Jahr nach dem Tod ihres zweiten Ehemannes verstarb Enid Blyton 1968 im Alter von 71 Jahren (vgl. Ray 1978: 137f., Greenfield 1998: xiv, Rudd 2004: 112).

Blyton hinterließ ein umfangreiches Lebenswerk, das neben den Schulgeschichten auch traditionelle Bibel-, Märchen-, Tier- und Naturgeschichten, außerdem Familienbücher, magische Fantasieerzählungen, Lieder, Gedichte, Schauspiele sowie zahlreiche Bücher über Schatzsuchen, Verbrecherjagden, Abenteuer von Kinderbanden und Ferienerlebnisse umfasst (vgl. Berger 1996: 113, Rudd 2008: 260).

Seit 1950 wurden die Rechte an ihren Werken durch die von Blyton gegründete Darell Waters Limited verwaltet. 1996 verkauften die Nachkommen Blytons die Rechte für 17 Millionen Pfund an die Trocadero-Gruppe, woraufhin sie 1998 an Chorion und schließlich 2012 an Hachette weiterverkauft wurden.⁴⁶

⁴⁶ Vgl. Greenfield (1998: 89), Hunt (2001: 37), Gaschke (2006: o. S.) und Bookseller (2012: 9).

6.1.3 Enid Blytons Internatsgeschichten

Als Enid Blyton in den 1940er Jahren ihre Internatsgeschichten schrieb, befand sie sich auf dem Höhepunkt ihrer Karriere. Zunächst verfasste sie von 1940 bis 1942 die Reihe über *The Naughtiest Girl at School*, dicht gefolgt von *St Clare's* (1941–1945), *Malory Towers* (1946–1951) und *Mischiefs at St Rollo's* (1947) (vgl. Ray 1982: 195, Rudd 2000: 121). Beim Schreiben dieser Bücher orientierte sich Blyton an den traditionellen Strukturen eines Genres, das sich im Laufe des vorherigen Jahrhunderts herausgebildet hatte.

6.1.3.1 Die Tradition der englischen Internatsgeschichte

Die Schule stellt schon seit langer Zeit einen beliebten Schauplatz für Kindergeschichten dar. Grenby (2008a: 88f.) verweist auf mesopotamische Tongefäße, die etwa 2000 v. Chr. entstanden und mit Schulanekdoten verziert sind, sowie auf Fibeln aus dem 16. Jahrhundert, die unterhaltsame Schulepisoden auf Latein als Lehrtexte enthielten. Die Schulgeschichte, wie wir sie heute kennen, wurde jedoch erst Mitte des 19. Jahrhunderts durch den britischen Autor Thomas Hughes begründet. 1857 veröffentlichte er sein Buch *Tom Brown's Schooldays*, das ein großer Erfolg wurde und den Beginn eines neuen Genres markiert. Bereits im darauffolgenden Jahr erschien F. W. Farrars Erzählung *Eric, or Little by Little*, die als zweiter Klassiker der Schulgeschichte gilt.⁴⁷ Beide Werke spielen in einem privaten Internat für Jungen und waren stark moralisierend, jedoch im Gegensatz zu ihren Vorgängern weniger den christlichen Wertvorstellungen verschrieben. Stattdessen wurden bestimmte Persönlichkeitseigenschaften herausgestellt, die später zu dem Verhaltenskodex englischer Eliteschüler werden sollten. Hughes und Farrars Erzählmodell wurde anschließend von vielen Autoren imitiert und erlangte seine Blütezeit zwischen 1880 und 1930.⁴⁸

Der Erfolg des neuen Genres ging einher mit der Verfestigung des dualen Schulsystems in Großbritannien. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich die zunächst rein eingeschlechtliche, Privatschule⁴⁹ fest im Bildungswesen etabliert. Zu den bekanntesten Institutionen dieser Art zählen Eton und Rugby. Obwohl sie heute nur noch etwa 7 % aller britischen Schulen ausmachen und obwohl sie aufgrund der sich aus den hohen Schulgebühren ergebenden gesellschaftlichen Exklusivität stark kritisiert werden, besitzen die privaten Internate nach wie vor starkes Gewicht (vgl. Hunt 2001: 299f., Kamm 2004: 287ff., Tribunella 2011: 457).

⁴⁷ Selbstverständlich waren zwischen den Lateinfibeln und den Büchern von Hughes und Farrar noch weitere Schulgeschichten veröffentlicht worden. Häufig wird beispielsweise noch auf Sarah Fieldings *The Governess* (1749) verwiesen, doch waren es Hughes und Farrar, die dem Genre zur Bekanntheit verhelfen und seine inhaltlichen und strukturellen Merkmale etablierten.

⁴⁸ Zur Entwicklung der Internatsgeschichte für Jungen siehe: Musgrave (1985: 47–83), Richards (1988: 23–102), Knowles (1996: 7f., 21f.), Hunt (2001: 299–303), O'Sullivan (2002: 19f.) und Grenby (2008a: 87–91).

⁴⁹ Diese Privatschulen werden im englischen als ‚public schools‘ bezeichnet, wobei sich dieser „heute irreführender Name [...] dadurch erklärt, dass diese Schulen ursprünglich in der Tat öffentlich zugänglich waren.“ (Kamm 2004: 288)

Zum Entstehungszeitpunkt des Internatsromans für Jungen war ein Schulbesuch für Mädchen noch nicht selbstverständlich. Erst als um die Jahrhundertwende ein Umdenken stattfand und soziale Reformen Frauen das Recht auf Wahlbeteiligung und Zugang zu Bildung verschafften, konnte sich auch die Schulgeschichte für Mädchen als eigenständige Gattung etablieren. Den Anstoß gab Angela Brazil, als sie 1904 *A Terrible Tomboy* (1904), das erste ihrer beinahe fünfzig Bücher über Mädchenschulen, veröffentlichte. Sie orientierte sich hierbei an traditionellen Mädchengeschichten, vor allem aber an Hughes und Farrar. Brazil maß ihre weiblichen Hauptdarstellerinnen nicht mehr an den viktorianischen Moral- und Geschlechterrollenvorstellungen, sondern schuf einen Rahmen, in dem die Schülerinnen frei handeln, selbst denken und sich zu selbstbewussten Personen entwickeln konnten. Nachdem um 1920 das Mädcheninternat in England zu einer festen Institution und es für höhere Familien üblich geworden war, ihre Töchter dorthin zu schicken, erlangte die Internatsgeschichte für Mädchen in den 1930er und 1940er Jahren ihre Hochphase. Eine zentrale Rolle spielten hierbei die Bücher von Elinor Brent-Dyer, Elsie Oxenham und Dorita Fairlie Bruce (vgl. Auchmuty 1997: 80f., Pinsent 2005: 10–12, Simons 2008).

Während in den Schulgeschichten für Jungen Eigenschaften wie Mut und Stärke propagiert wurden, lag der Fokus in den Büchern für ein weibliches Publikum auf Freundschaft und Gemeinschaft (vgl. Simons 2008: 176). Trotz diesem unterschiedlichen Schwerpunkt teilen beide Subgenres die gleichen zentralen Merkmale:⁵⁰ Die Geschichten spielen in großen, eingeschlechtlichen Internaten, die gefüllt werden mit einem festen Set an Charakteren, darunter der Streber, der sensible Schüler, der Neue und die fürsorgliche Hausmutter. An der Spitze der starren Hierarchie der Schule steht der weise Direktor. Des Weiteren folgen die meisten Schulgeschichten dem akademischen Kalender und beginnen am Schuljahresanfang mit einer gemeinsamen Anreise der Schüler per Zug. Weitere zentrale Situationen sind Mitternachtsfeiern, Ausflüge ins Dorf, Theater- und Musikaufführungen sowie das Streichspielen im Unterricht. Außer als Hintergrund für allerlei Späße spielen die Schulstunden kaum eine Rolle; im Mittelpunkt stehen die Beziehungen der Schüler untereinander. Von großer Bedeutung für den Schulalltag sind außerdem ein striktes Wertesystem sowie das Sporttraining und Wettkämpfe gegen andere Internate.

Auch die Schulromane von Enid Blyton weisen alle diese traditionellen Elemente auf. Bereits mit der Titelwahl *Mischief at St Rollo's* und *St Clare's* lehnte Blyton sich an bekannte Schulromane, zum Beispiel Talbot Baines Reeds *The Fifth Formers at St Dominic's* oder *The New Girl at St Chad's* von Angela Brazil, an (vgl. Ray 1982: 198, Grenby 2008a: 90). Auchmuty (1997: 80) betont aber, dass Blyton die Modelle ihrer Vorgänger nicht nur übernahm, sondern innovativ erweiterte: „In many respects traditional examples of the genre, they sometimes rise above its conventions, both literary and social.“ „[M]odern and original“ war beispielsweise, dass Blyton in *The Naughtiest Girl at School* ein gemischtgeschlechtliches Internat schildert, dem zwei Frauen als Direktorinnen vorstehen und das eine

⁵⁰ Zu den Merkmalen der Schulgeschichte siehe: Grenby (2008a: 94–107), Auchmuty (1997: 80), O'Sullivan (2002: 19f.) und Pinsent (2005: 12–14).

demokratische Schulmitverwaltung besitzt. Ungewöhnlich war auch ihr Einsatz vieler humorvoller, ironischer Schilderungen. Blyton hob sich außerdem dadurch von den anderen erhältlichen Schulgeschichten ab, dass sie auf übertriebene Sentimentalität und unwahrscheinliche Abenteuer szenen, auf Schmuggler, Spione und unterirdische Gänge verzichtete. Die Spannung ergab sich stattdessen aus den Verhaltensweisen und Freundschaften der Schülerinnen (vgl. Ray 1978: 154, 1982: 200).

Weder *Mischief at St Rollo's* noch die *The Naughtiest Girl at School*-Bücher waren besonders erfolgreich und sie sind heute so gut wie vergessen (vgl. Ray 1978: 153, Rudd 2000: 121). Im Gegensatz dazu gehören *St Clare's* und *Malory Towers* bis heute zu den Lieblings-Blyton-Büchern von englischen Schulkindern.⁵¹ Die Inhalte der im Internat *St Clare's* spielenden Geschichten werden im Folgenden näher vorgestellt.

6.1.3.2 Die *St Clare's*-Serie

Enid Blyton schrieb die sechsteilige Internatsserie *St Clare's* verteilt über fünf Jahre von 1941 bis 1945. Jedes Jahr kam ein neues Buch zur Reihe hinzu; 1944 waren es sogar zwei: sowohl Band vier *The Second Form at St Clare's* als auch Band fünf *Claudine at St Clare's*. Die Bücher erschienen bei dem Londoner Verlag Methuen und waren mit Schwarz-Weiß-Zeichnungen von W. Lindsay Cable illustriert (vgl. Ray 1978: 139f.). Die Entstehungszeit der Serie fällt damit genau auf die Jahre des Zweiten Weltkriegs, doch im Gegensatz zu vielen zeitgenössischen Autoren war Enid Blyton von der kriegsbedingten Papierknappheit nicht betroffen. Dies lag daran, dass sie zum einen bei vielen Verlagen gleichzeitig veröffentlichte⁵², zum anderen wussten die Verleger, dass sich Blytons Bücher so gut verkauften, dass sie sie bei der Papierrationierung bevorzugten (vgl. Ray 1982: 26).

Auch dem Inhalt der *St Clare's*-Serie merkt man nicht an, dass sie in einer kritischen Phase der Weltgeschichte entstanden sind.⁵³ Das Mädcheninternat *St Clare's* mit seinen dicken Mauern ist ein Schutzraum, in den nichts Böses hineindringt. Der erste Band beginnt damit, dass die Zwillinge Patricia und Isabel auf ein neues Internat kommen und allerlei Eingewöhnungsschwierigkeiten haben, bevor sie sich einleben. Jedes weitere Buch schildert ein Trimester und der Leser begleitet die Schwestern, bis sie schließlich im letzten Band Schulsprecherinnen werden und ihre Schullaufbahn nach der fünften Klasse der Oberstufe erfolgreich beenden.⁵⁴ Auf dem Weg dorthin gilt es Sportpokale für *St*

⁵¹ Noch bekannter und beliebter sind nur die Serien über die *Famous Five (Fünf Freunde)* und die *Secret Seven (Schwarze Sieben)* (vgl. Cannon 1997: 63).

⁵² Rays (1978: 138–152) chronologische Bibliographie von Blytons Werken nennt für die Jahre 1939–1945 zwölf britische Verlage.

⁵³ Der Zweite Weltkrieg kommt in kaum einem der Bücher Blytons zur Sprache. Tucker (1997: xi f.) nennt dies als eines der Elemente, die zum Fantasiecharakter ihrer Bücher beitragen: „When real-life complication might have threatened any of her wish-fulfilling stories she simply ignored it. Living and writing through the Second World War, she mentions this potentially displeasing topic only twice, in *The Adventurous Four* and *The Children of Kidillin*.“

⁵⁴ Während die ersten drei Bände jeweils ein Trimester des ersten Schuljahres behandeln, decken die nachfolgenden drei Titel nur einzelne Trimester aus dem zweiten, dritten und fünften Schuljahr ab. Diese Aufteilung lässt vermuten, dass Blyton ursprünglich plante, jedes Schuljahr ausführlich in einem separaten Buch zu beschreiben, das Vorhaben dann aber verwarf. Wie Kapitel 6.3.1 zeigen wird, bieten die Lücken jedoch ideale Ansatzpunkte für die Fortsetzung der Serie durch Pamela Cox.

Clare's zu gewinnen, unregelmäßige französische Verben zu pauken, den Lehrerinnen Streiche zu spielen, nächtliche Feste zu veranstalten sowie der ehrfurchteinflößenden, aber gutmütigen Direktorin Miss Theobald zu beweisen, dass man es Wert ist, eine St Clare's-Absolventin zu sein. Abwechslung in den Schulalltag bringen außerdem die regelmäßig hinzukommenden neuen Schüler und Lehrerinnen, die in die Gemeinschaft integriert und deren Geheimnisse und versteckten Talente entdeckt werden müssen.

Nach Abschluss der *St Clare's*-Reihe begann Enid Blyton ihre dritte Schulserie – rund um das Internat *Malory Towers* – zu schreiben. Während *Malory Towers* in England beliebter als *St Clare's* werden sollte (vgl. Cannon 1997: 63, Rudd 2000: 109), wird sich im nächsten Abschnitt zeigen, dass die Vorlieben der deutschen Fans genau umgekehrt sind.

6.1.4 Aus *St Clare's* wird *Lindenhof*: Enid Blyton in Deutschland

Für den deutschen Buchmarkt wurde Enid Blyton Anfang der fünfziger Jahre von der Verlegerin Erika Klopp entdeckt, als sie für ihren Verlag ein Kinder- und Jugendbuchprogramm startete (vgl. Klopp o. J.a). Sie veröffentlichte die *Abenteuer-* und *Geheimnis um-*Serie sowie viele heute nicht mehr bekannte Titel, darunter *Diese Angeber*, *Ungleiche Vögel* und *Flitzerums Ferien* (vgl. Heinsohn o. J.a⁵⁵). Die *Abenteuer*-Bücher sind bis heute Bestandteil des Angebots des seit 1999 zur Verlagsgruppe Oetinger gehörenden Klopp Verlags (vgl. Klopp o. J.b). Durch Erika Klopps Erfolg inspiriert, veröffentlichten bald weitere deutsche Verlage Blytons Bücher. So erschienen zum Beispiel beim Stuttgarter Blüchert Verlag in den 1950er und 1960er Jahren die *Fünf Freunde-* und die *Rätsel um-*Bände, bei Bertelsmann in den 1970ern die *Lissy-*, *Schwarze Sieben-*, *Verwegene Vier-* und die *Arnoldkinder-*Reihe (vgl. Heinsohn: o. J.a).

Es zeigte sich, dass genau wie in England die großen Kinderbanden-Serien über die *Fünf Freunde* und die *Schwarze Sieben* sowie die *Abenteuer*-Bände bei den deutschen Kindern sehr gut ankamen. Hingegen konnten sich weder die in England sehr erfolgreichen Fantasie-Serien *The Adventures of the Wishing Chair (Neue Abenteuer des Wunschstuhls)* und *The Faraway Tree (Der Zauberbaum)* noch die Erzählungen für Vorschulkinder über den kleinen Holzwicht *Noddy (Nicki)* auf dem deutschen Buchmarkt etablieren (vgl. Bischof 1999a: o. S.).⁵⁶ „[U]nerreichte ‚Renner‘ auf dem bundesdeutschen Markt“ (Prieger 1982: 43) wurden die *St Clare's* und *Malory Towers*-Bände, welche unter den Titeln *Hanni und Nanni* und *Dolly* beim Franz Schneider Verlag erschienen.⁵⁷ Sie verkauften sich sogar besser als in Blytons Heimatland (vgl. Stoney 1974: 159, Gaschke 2006: o. S.) und schließlich gelang es

⁵⁵ Das Onlineportal des Kinderbuchantiquariats von Detlef Heinsohn bietet hervorragende Informationen zu den ersten deutschen Ausgaben der Bücher Blytons und war eine wertvolle Quelle für die vorliegende Arbeit.

⁵⁶ In Japan hingegen sind es gerade Blytons Erzählungen für die ganz Kleinen, die an der Spitze der Verkaufslisten stehen. Als mögliche Erklärungsansätze nennt Prieger (1982: 46f.) die unterschiedlichen Veröffentlichungszeitpunkte sowie unterschiedliche nationale kinderliterarische und erzieherische Konventionen.

⁵⁷ Auch die Übersetzung des Internatsromans *Mischief at St Rollo's (In unser Schule ist was los)* erschien beim Schneider Verlag, welcher insgesamt eine große Anzahl der Blyton-Geschichten herausgab; unter anderem auch die Serien über die *Familie Langfeld*, über die *Drei vergnügten Geschwister*, über die *Pimpernells* und über *Nicki* (vgl. Heinsohn o. J.a).

der *Hanni und Nanni*-Reihe, zum „Spitzenreiter aller Blyton-Bücher in der Bundesrepublik“ zu werden (Prieger 1982: 43).

Die Übersetzungen der *St Clare's*-Titel wurden von Christa Kupfer angefertigt, mit Illustrationen von Nikolaus Moras versehen und waren ab August 1965 in den deutschen Buchhandlungen erhältlich (vgl. Egmont 2008: o. S.). In der Folgezeit entwickelte sich *Hanni und Nanni* rasch „zur hierzulande erfolgreichsten Mädchenserie“ (Bischof 1999: o. S.). Nur zwei Jahre nach der Markteinführung – es lagen erst fünf der sechs Bücher in übersetzter Form vor – waren bereits 1.700.000 Exemplare verkauft worden. Damit hatte die Serie die seit 1963 erscheinende beliebte Reihe *Hummelchen* von K. Theuermeister, die zu diesem Zeitpunkt eine Gesamtauflage von 700.000 Bücher besaß, übertroffen und beinahe die Verkaufszahlen von Trotts *Pucki*-Erzählungen – 2.000.000 verkaufte Exemplare seit den 1930er Jahren – eingeholt (vgl. Dahrendorf 1980a: 11). Zu Beginn der achtziger Jahre hatte *Hanni und Nanni* eine Gesamtauflage von 6 Millionen erreicht, während die der *Dolly*-Reihe ‚nur‘ knapp über 2 Millionen betrug (vgl. Prieger 1982: 42f.). Laut Bischof (1999a: o. S.) verkauften sich um die Jahrtausendwende Einzeltitel aus der *Fünf Freunde*- und *Abenteurer*-Serie 10.000 bis 20.000 Mal im Jahr – *Hanni und Nanni* und *Dolly* gingen jährlich noch 30.000 bis 50.000 Mal über den Ladentisch. Somit sind „Generationen von Kindern [...] mit Enid Blytons ‚Hanni und Nanni‘ [...] aufgewachsen“ (Bardola 2004: 29) und Berger (1996: 113) kann rhetorisch fragen „Wer kennt sie nicht, die beiden sorglosen, übermütigen und lebhaften Mädchen namens Hanni und Nanni?“ Laut einer 2005 vorgenommenen Umfrage des Marktforschungsinstituts Iconkids liegt der Bekanntheitsgrad der Zwillinge unter Kindern von sechs bis 12 Jahren bei 59,7 % (vgl. UFA 2009: 8). 2012, fast 50 Jahre nach der Erstveröffentlichung, hat sich nach Verlagsangaben die *Hanni und Nanni*-Serie im gesamtdeutschen Raum über 14 Millionen Mal verkauft.⁵⁸ Im Folgenden werden die Übersetzungen, die *St Clare's* in Deutschland zu diesem Best- und Longseller gemacht haben, im Detail analysiert.

6.2 Tee oder Kaffee? Die deutschen Übersetzungen der *St Clare's*-Originalbände

Nach der erfolgten Einführung in Enid Blytons Leben und Werk sowie der Vorstellung ihrer Schulgeschichten stehen nun die übersetzten Texte der *St Clare's*-Serie im Mittelpunkt. Es soll gezeigt werden, wie die in Teil Eins dieser Arbeit identifizierten Einflussfaktoren kinderliterarischer Übersetzung den Übersetzungsprozess bestimmt haben.

6.2.1 Untersuchungsmaterial und Methodik

Als Analysematerial wurden erstens die sechs englischen Originalbände sowie die sechs deutschen Übersetzungen von Christa Kupfer herangezogen. Zusätzlich wurden die jeweils aktuellsten Neuauflagen sowohl der englischen als auch der deutschen Bände untersucht, da sich anhand dieser zeigen

⁵⁸ Vgl. E-Mail von Elisabeth Noss, Marketingleiterin des Schneider Verlags, vom 4.4.2012. Das Schreiben ist dieser Arbeit beigelegt (siehe Anhang A1). Im Folgenden wird mit (Noss 2012) auf die E-Mail Bezug genommen.

lässt, wie sich Einflussfaktoren im Laufe der Zeit verändert haben. Um die Ergebnisse mit einer zeitnäher angefertigten Übersetzung vergleichen zu können, wurde drittens die Übersetzung einer der von Pamela Cox im Jahr 2000 geschriebenen *St Clare's*-Fortsetzungsbände aus dem Englischen ins Deutsche analysiert. Seit den 1960er Jahren wurde um die *Hanni und Nanni*-Bücher eine Produktwelt aufgebaut, die unter anderem Kassetten, Filme, Computer- und Gesellschaftsspiele beinhaltet. Dieser Medienverbund wird am Ende der vorliegenden Arbeit ebenfalls daraufhin untersucht, welche Einflussfaktoren bei der Übertragung des Stoffes der *Hanni und Nanni*-Geschichten in die verschiedenen Medien eine Rolle spielen.

Neben diesen intratextuellen wurden auch einige extratextuellen Informationsquellen berücksichtigt, darunter beispielsweise Aussagen des Verlegers sowie Material zum Buchmarkt in der betrachteten Periode. Jedoch wird der bereits zitierte Hinweis Tourys (1995: 65f.), diese externen Daten kritisch handzuhaben, ernst genommen, weshalb sie nur als Ergänzung zur Analyse der Primärtexte dienen.

Zur Untersuchung des Materials wurde eine mehrteilige Methodik angewandt. Zunächst wurden die englischen Originalbücher einem ‚close reading‘ unterzogen, um sich mit den Geschichten vertraut zu machen und bei der anschließenden Analyse nicht von Inhaltlichem abgelenkt zu werden. Daraufhin erfolgte für alle sechs Bände ein Wort-für-Wort-Übersetzungsvergleich in drei Schritten: englisches Original – deutsche Übersetzung, deutsche Übersetzung – deutsche Neuausgabe und englisches Original – englische Neuausgabe. Hierbei wurde besonders auf die im Analyseschema aus Teil eins vorgestellten Aspekte geachtet sowie auf Besonderheiten und Problematiken der Blyton-Texte, die sich aus der allgemeinen Literaturrecherche ergeben hatten. Schließlich wurden der Fortsetzungsband und die multimedialen Aufbereitungen in gleicher Weise und insbesondere dahin gehend analysiert, ob sich die herausgearbeiteten Tendenzen fortsetzen. Zur Diskussion der Ergebnisse wird im Folgenden jeder dieser Untersuchungsbereiche in einem separaten Kapitel behandelt, wobei die einzelnen Kapitel in Unterabschnitte zu den jeweils involvierten Einflussfaktoren untergliedert sind.⁵⁹

6.2.2 Statusbezogene Einflüsse

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde dargelegt, dass das geringe Ansehen, welches Kinderliteratur im Allgemeinen sowie die kinderliterarische Übersetzung im Speziellen im literarischen System besitzen, die Qualität einer kinderliterarischen Übersetzung beeinträchtigen kann. Zusätzlich beeinflusst der Status eines bestimmten Autors, Textes und Genres im nationalen kinderliterarischen System des Ausgangs- sowie des Zieltextes, auf welche Weise ein Kinderbuch in eine andere Sprache übertragen wird. Es zeigte sich hierbei, dass mit abnehmendem Status des Textes Übersetzungsstrategien wie Erklärung oder Verfremdung abnehmen und einbürgernde oder eliminierende Eingriffe zunehmen.

⁵⁹ Der Analyseprozess erforderte zeitweise ein gleichzeitiges Arbeiten an vier oder mehr *St Clare's*-Büchern. Als praktikabelste Methode zur Ergebnissicherung stellte sich dabei das schriftliche Notieren der relevanten Zitate heraus. Die ausgefüllten Tabellen wurden eingescannt und liegen dieser Arbeit als Beleg der Datenerhebung in digitaler Form auf einer CD bei.

Um zu einer ersten Einschätzung der Bedingungen, unter denen die Übersetzungen der *St Clare's*-Bücher erfolgten, zu gelangen, wird zunächst dargelegt, welchen Ruf Enid Blyton zum Übersetzungszeitpunkt in England und Deutschland hatte. In einem zweiten Schritt wird bestimmt, welchen literarischen Wert der Texttyp ‚Internatsgeschichten für Mädchen in Serienform‘ besitzt.

6.2.2.1 Der Status Enid Blytons

Es ist heute in Vergessenheit geraten, dass Enid Blyton zu Beginn ihrer Karriere in England eine hoch geschätzte Autorin war.⁶⁰ So erschienen beispielsweise 1923 in einer Sonderausgabe von *Teachers' World* ihre Gedichte neben Werken von Rudyard Kipling, Walter de la Mare und Gilbert K. Chesterton. Auch veröffentlichte sie im gleichen Magazin über zwanzig Jahre hinweg einflussreiche Artikel zu Bildungsthemen und galt weithin als Pädagogikexpertin. In den dreißiger und vierziger Jahren wurden zwar nicht viele Rezensionen zu Blytons Büchern verfasst, doch diese wenigen waren in der Regel positiv. Ein Band aus der *Abenteuer*-Serie gewann sogar einen Literaturpreis in Amerika. Diese positive Einstellung gegenüber Blyton blieb während des Zweiten Weltkrieges bestehen: Vor allem Bibliothekare kauften zu dieser Zeit gern und viele Blyton-Bücher – und sei es nur, weil nicht viel anderes erhältlich war. Mit Beginn der 1950er Jahre wurden erste kritische Stimmen laut, die insbesondere den literarischen Wert Blytons infrage stellten; Es handelte sich jedoch zunächst um Einzelmeinungen, denn angesichts der zunehmenden Dominanz amerikanischer Medienprodukte wurde Blyton als nicht unbedingt beste, aber immerhin britische Alternative angesehen. Gegen Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre geriet Blyton dann unter heftigen Beschuss. Die Kritik wurde immer schärfer und zeigte die ideologischen Mängel ihrer Bücher auf. So zitiert Hunt (2001: 39) einen Kommentar aus dem Jahre 1958, in dem es heißt, Blytons Prosa sei „so drained of difficulty as to have ‚aesthetic anaemia‘“ und in welchem *Noddy* beschrieben wird als „the most egocentric, joyless, snivelling and pious anti-hero in the history of British fiction“. Im gleichen Jahr bezeichnete Colin Welch die Blyton-Bücher als ‚drooling, shapeless and meandering‘ (zit. n. Fine 1997: 1). Da allerdings die negative Aufmerksamkeit Blytons Verkaufserfolge nur noch weiter in die Höhe zu treiben schien, begannen Literaturkritiker, sie schlichtweg zu ignorieren; man rechnete damit, dass sich das Phänomen Blyton bald von selbst erledigen würde. Doch diese Hoffnung bewahrheitete sich nicht. Schließlich berichteten Mitte der sechziger Jahre immer mehr Zeitungen, dass Blytons Bücher aus öffentlichen Bibliotheken verbannt worden seien.⁶¹ Rudd (2000: 24) fasst diese Wandlung in der Blyton-Rezeption zusammen als „from her initial status as an educational writer, through popular children's writer to reviled poisoner“.

⁶⁰ Der folgende Absatz zur Entwicklung der Blyton-Rezeption in England basiert auf Ray (1982: 3–57, 1997: 53f.) und Rudd (2004: 112f.).

⁶¹ Die Überzeugung, es sei zu einer allgemeinen Blyton-Verbannung gekommen, ist bis heute weit verbreitet. Ray (1982: 5–9), die zu genau dieser Zeit selber als Bibliothekarin in England arbeitete, stellt den Allgemeinplatz infrage. Ihre Untersuchung ergab, dass meist nur verallgemeinernd über diese Vorfälle berichtet wurde und dass nur sehr wenige Bibliotheken Blytons Werke komplett aus den Regalen nahmen. Es erscheint wahrscheinlicher, dass viele Bibliothekare nur mehr selektiv Titel aus dem unermesslichen Angebot aus der Feder Blytons erwarben.

Die Reaktionen, die es in Deutschland zu den Kinderbüchern Blytons gab, zeigen eine vergleichbare Entwicklung.⁶² Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand ein allgemeiner Mangel an Kinderliteratur:

[Kinderbücher aus dem Ausland] trafen in der Nachkriegszeit in Deutschland auf ein aufnahmeberechtigtes Publikum, denn die alle Bereiche des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens betreffende Suche nach Neuorientierung führte zu einer regen Nachfrage nach Kinderliteratur, die von der Ideologie der Nationalsozialisten unbelastet war. (Surmatz 2005: 4)

Auch Blytons Bücher wurden daher gerne übersetzt und von der literarischen Öffentlichkeit begrüßt:

Noch in den frühen 1950er Jahren schätzen KritikerInnen in Deutschland die Abenteuerbücher Enid Blytons überwiegend positiv ein. Ihrer Ansicht nach enthielten die Bücher reformpädagogische Ideen, die sie von anderen zeitgenössischen Publikationen [...] wohltuend unterschieden. (Kreienkamp 1997: 7)

Diese Einschätzung veränderte sich jedoch gegen Ende der fünfziger Jahre. Bödecker (1959a: 19) bezeichnete ihre Serien nun als „belanglose Abenteuerbücher“ und ordnete Blyton den „Autoren [zu], deren Werke weder erzieherischen noch bildenden Wert besitzen und darum von allen, die sich dem Kinde und dem Buche verantwortlich fühlen, abgelehnt werden müssen.“ (Bödecker 1959b: 26) Diese Forderung Bödeckers wurde in die Tat umgesetzt, sodass sich in den sechziger Jahren auch in Deutschland eine allgemeine Blyton-Feindseligkeit verbreitete.

Somit besaß Enid Blyton, als die *St Clare's*-Übersetzung 1965 in Auftrag gegeben wurde, sowohl im Ausgangs- als auch im Zielland einen geringen Status. Allerdings nur in den Augen der Lehrer, Eltern, Buchhändler und Bibliothekare; die Kinder liebten und lasen Blytons Bücher nach wie vor. Es stellt sich die Frage, welchen Status der zu übersetzende Text selbst innehatte.

6.2.2.2 Der Status der *St Clare's*-Serie

Der große Korpus der Kinderliteratur lässt sich anhand von textinhärenten Kriterien wie Adressatenbezug, Textsorte oder Thematik unterteilen. Als Adressaten kommen unter anderem eine spezifische Altersgruppe (zum Beispiel Kinder ab 8 Jahren), ein bestimmtes Geschlecht (weibliche oder männliche Leser) oder eine Sondergruppe (Leseanfänger o. ä.) infrage. Anhand des Merkmals ‚Textsorte‘ lassen sich Romane, Sachbücher, Benimmbücher, Kalender usw. unterscheiden. Thematisch ist eine Kategorisierung in Abenteuerbuch, Tierbuch, religiöse oder geschichtliche Kinderbuch und in viele andere Untergruppen möglich (vgl. Ewers 2000a: 29). Zusätzlich können extratextuelle Kriterien wie die Erscheinungsform – Einzeltitel oder in Serie – herangezogen werden. Gemäß dieses Schemas kann Enid Blytons *St Clare's* als Internatsroman für Mädchen in Serienform verstanden werden.⁶³

⁶² Diesem Abschnitt zur Blyton-Rezeption in Deutschland liegen Informationen von Feder (1997: 168), Gaschke (2006: o. S.) und Bischof (1999a: o. S.) zugrunde.

⁶³ Nicht zuletzt lassen sich die *St Clare's*-Bücher auch den Zwillingsgeschichten zuordnen, eine literarischen Untergattung, die Autoren schon seit langem fasziniert. Bereits die Mythen der Antike erzählten von vielen Zwillingspaaren, darunter Romulus und Remus oder Castor und Pollux; es gibt sie in der Bibel, zum Beispiel Esau und Jakob, und in vielen Märchen, wie etwa Schneeweißchen und Rosenrot. Auch in der Jugendliteratur sind häufig Zwillingsgestalten zu finden – das bekannteste Beispiel ist vermutlich Erich Kästners *Das doppelte Lottchen*. Jacob (1999), Frey (2006) und Venn-Brinkmann (o. J.) bieten einen ausführlichen Überblick über die Zwillingsthematik in der Literatur. Die Zuordnung zu dieser Kategorie ist jedoch für die Bestimmung des literarischen Status der *St Clare's*-Serie nicht relevant und wird daher an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

Laut Lexe (1997: 18) liegt „[i]n Enid Blyton [...] das Wesen der modernen Kinderbuch-Serien begründet.“ Unter Serie ist im Allgemeinen „eine Gruppe gleichartiger Dinge“ beziehungsweise ein industrielles Fertigungsprinzip zu verstehen. In der Medienwissenschaft ist mit diesem Begriff „eine Form narrativer Geschehenskonstruktion“ gemeint (Giesenfeld 1994: 1), die „in verschiedenen Medien anzutreffen“ ist (Krah 2003: 433). Krah definiert die Serie anhand formal-generischer und struktureller Kriterien: „Unter einem formalen/generischen Aspekt bezieht sich *Serie* auf eine ästhetische Äußerungsform, die durch Wiederholung von Einzelelementen des gleichen Formats das Ausgangsmuster linear fortsetzt und variiert.“ Dies bedeutet „d[as] Herstelle[n] einer Kontinuität gleicher Geschichten mit denselben Figuren und in denselben Handlungsräumen“ (Hickethier 1994: 58), wobei „sich ein Spannungsverhältnis zwischen konstanten Textbausteinen und deren jeweils durch neue Erzählinhalte variierten Arrangement“ ergibt (Lexe 1997: 21). „Unter einem strukturellen Aspekt ist unter *Serie* ein fiktionales und narratives Textkorpus zu verstehen, bei dem die relativ selbstständig rezipierbaren Einzelfolgen zusammengenommen eine größere narrative Einheit bilden.“ Hierbei besteht ein „chronologischer Zusammenhang der einzelnen Folgen“ und es wird ein „übergeordnet[es], über die Einzelfolgen hinaus konstantes Weltmode[ll]“ entworfen (Krah 2003: 433). Ein derartiger Text reduziert den Rezeptions- und Interpretationsaufwand und gibt dem Leser durch die stete Wiederkehr von Bekanntem ein Gefühl der Vertrautheit und psychologischen Halt (vgl. Faulstich 1994: 48–51, Prugger 1994: 95). Daher wird Serienware im Allgemeinen als „trivial[es] Produkt“ angesehen, „de[ssen] [...] [W]ert in Zweifel zu ziehen [ist].“ (Giesenfeld 1994: 1) Serielles wird mit „mangelnder Qualität“, „Stereotyp und Klischee“ sowie „Gleichförmigkeit, Überzeichnung und Redundanz [...] [verbunden], was traditionell im diametralen Gegensatz zum Verständnis von Kunst und kreativer Originalität steht.“ (Prugger 1994: 93, 95) Somit befindet sich Literatur, die in Serie erscheint „at the low spectrum of the status scale“ (Desmet 2007: 19).

Die *St Clare's* Bücher sind nicht nur durch das Merkmal der Serienform, sondern auch durch ihre Ausrichtung auf ein junges, weibliches Publikum gekennzeichnet.⁶⁴ In Anlehnung an Grenz (1984: 461) wird in dieser Arbeit „[u]nter Mädchenbuch [...] analog zum Begriff der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur die Literatur verstanden, die explizit *für* Mädchen verfaßt und herausgegeben worden ist.“⁶⁵ Dahrendorf (1984: 112–114) fasst unter die Überschrift ‚Mädchenbücher‘ all diejenigen Texte zusammen, die die folgenden Merkmale erfüllen: Als äußere Charakteristika weist ein typisches Mädchenbuch erstens einen Titel auf, der entweder einen weiblichen Vornamen, das Wort ‚Mädchen‘ oder bestimmte emotionale Begriffe beinhaltet, die Mädchen ansprechen. Hinzu kommt gelegentlich ein Untertitel, wie „Roman für junge Mädchen“. Zudem zeigt das Cover in der Regel eine Mädchen- gruppe, aus der eine Person hervorgehoben wird, oder die Halbfigur einer jungen Frau, die sich zu- meist im Alter der Leserinnen befindet. Zu den inneren Charakteristika zählen unter anderem die stets weiblichen Hauptfiguren sowie eine identifikationserleichternde, auktoriale Erzählweise. Blytons *St*

⁶⁴ Sowohl Dahrendorf (1980a: 129) als auch Grenz (1984: 467) und Lehnert (1992: 112) bezeichnen die *St Clare's*-Bände als typische Mädchenbücher.

⁶⁵ Auch Desmet (2007: 70) definiert den Begriff in dieser Weise.

Clare's-Serie weist all diese Merkmale auf. Mit „Clare“ ist ein Mädchenname in den Titel integriert, und von der ersten Veröffentlichung an zeigte das Cover stets eine oder mehrere der Protagonistinnen (vgl. Abbildungen 5–8). Auch die intratextuellen Voraussetzungen sind erfüllt, da die Erlebnisse der weiblichen Hauptdarstellerinnen aus einer allwissenden Perspektive erzählt werden.



Abb. 5–8: Cover der *Hanni und Nanni*-Bände aus den Jahren 1967, 1968, 1997 und 2005

Obwohl die Mädchenliteratur seit ihrer Entstehung in der Mitte des 18. Jahrhunderts⁶⁶ große Erfolge auf dem Buchmarkt erzielt, wurde sie von Anfang an kritisch gesehen. Heinrich Wolgast schrieb: „Hier ist eine Quelle gefunden all der Trivialität und Geschmacklosigkeit“ (zit. n. Altner 1981: 33). Wilkending (1997a: 123) nennt es „[e]inmalig in der Literaturkritik, daß ein den Jugendliteraturmarkt lange Zeit prägendes literarisches Genre als Ganzes [...], einer fast einhelligen pauschalen Aburteilung verfällt“ und meint, dass „[w]ohl kein Bereich der Kinder- und Jugendliteratur [...] in der Literaturkritik und Literaturpädagogik vermutlich bis heute so gering geschätzt [wird] wie die traditionelle Mädchenliteratur“ (1997b: 173). Somit werden Bücher für junge Leserinnen ebenso wie die Serie „als literarisch marginal, als dem Trivialen nahestehend“ angesehen (Lehnert 1995: 111) und an den Rand des kinderliterarischen Polysystems gedrängt.

Schließlich handelt es sich bei der *St Clare's*-Serie um einen typischen Vertreter des Internatsromans (vgl. Pinsent 2005: 16), ein Genre, das von Literaturkritikern generell abschätzig betrachtet wird (vgl. Ray 1982: 195, Simons 2008: 180). Während der Zeit, als Enid Blyton ihre Schulgeschichten schrieb, äußerte sich Geoffrey Trease folgendermaßen:

Absurd and repetitive plots; stereotyped characterisation, latent (and sometimes blatant) snobbery; occasionally what Mr. Orwell terms ‚a perfectly deliberate incitement to wealth fantasy; and a laboured faceiousness of style ... [sic] these are the salient features in the majority of school stories [...]. (zit. n. Auchmuty 1997: 81)

Es lässt sich daher zusammenfassen, dass das literarische Ansehen eines Textes wohl kaum geringer sein kann als das der *St Clare's*-Geschichten. Zum einen war das Prestige der Autorin zum Überset-

⁶⁶ Zur Geschichte und Entwicklung des Mädchenbuchs siehe unter anderem: Dahrendorf (1980a: 21–25, 1984: 115–117) und Grenz (1984: 461–467, 2000: 333–348).

zungszeitpunkt stark gesunken, zum anderen hatte keine der kinderliterarischen Untergruppen, denen die Bücher angehören, einen guten Ruf. Berger (1996: 113) zieht das Fazit: „Die Hanni-und-Nanni-Geschichten werden als kitschig, trivial, emanzipationsfeindlich, konservativ, harmonisierend, die Realität verzerrend u. a. m. verurteilt [...].“

Auf dieser Grundlage wird an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt, dass der geringe Status die Übersetzerin der *St Clare's*-Reihe dahin gehend beeinflusst haben könnte, viele Eingriffe, zum Beispiel in Form von Einbürgerung, Vereinfachung oder Eliminierung, vorzunehmen. Das nächste Kapitel wird zeigen, inwiefern die Funktionen, die Blytons Büchern und den Übersetzungen ihrer Werke zugeschrieben werden, diese Vermutung unterstützen.

6.2.3 Die Funktionen der Kinderbücher Enid Blytons sowie ihrer Übersetzungen

Ein kinderliterarischer Text ebenso wie seine intersprachliche Übertragung kann vielen verschiedenen Funktionen dienen. Die Funktionen, die einem Kinderbuch und seiner Übersetzung in einer speziellen Übersetzungssituation zugewiesen werden, können als starke Einflussfaktoren auf die Wahl der Übersetzungsstrategien einwirken.

6.2.3.1 Die Funktionen der Kinderbücher Enid Blytons

Vermittlung von Wissen, Leseförderung, Entwicklung ästhetischer Wertschätzung, Instrument zur Sozialisation oder zur Freizeitbeschäftigung – Funktionsvielfalt ist ein zentrales Merkmal von Kinderliteratur. Hierbei bewirken die ersten drei genannten Ziele eine ausgangstextnahe Übersetzung, während die letzten beiden ideologische und sprachpädagogische Anpassungen an die Konventionen im Zielland begünstigen. Um zu bestimmen, welche Funktion die Bücher Enid Blytons innehaben, wird in diesem Kapitel dargelegt, was Blyton selbst mit ihren Geschichten im Allgemeinen und mit den *St Clare's*-Büchern im Speziellen bewirken wollte, welche generelle Zielsetzung hinter der Veröffentlichung von Serienliteratur steht sowie welche Unternehmensstrategie der Schneider Verlag verfolgt.

Stoney (1974: 212) zitiert in ihrer Biographie folgende Aussage Blytons: My books „give children a feeling of security as well as pleasure [...]. [T]here is always plenty of excitement, mystery and fun [...].“ Es scheint somit eines der zentralen Anliegen der Autorin gewesen zu sein, ihre jungen Leser gut zu unterhalten. Zu demselben Ergebnis kommt Tucker (1975: 195): „Blyton rarely tried to improve or educate her readers in her fiction.“ Ebenso Bischof (1999a: o. S.): „Blyton ist vergleichbar mit Disney [...]. Blyton-Bücher bieten erfolgreich standardisierte Kinderunterhaltung.“ Dass Enid Blyton viele ihrer Geschichten in Serienform veröffentlichte, passt ins Bild. Laut Desmet (2007: 143) besitzen diese „entertainment as their primary purpose [...]“. Hierbei ist die *St Clare's*-Reihe keine Ausnahme, „[d]enn Hanni und Nanni lesen macht Spaß und Freunde.“ (Berger 1996: 113)

Die unterhaltende Funktion, die Blyton ihren Kinderbüchern zuschreibt, passt hervorragend zum Geschäftsprofil des Schneider Verlags, der „[v]on Anfang an [...] darauf ausgerichtet [war], der Ziel-

gruppe unterhaltsame Bücher anzubieten“ und daher vor allem „beliebte Reihen, spannende Serien und aufregende Themenwelten“ im Sortiment hat (Egmont o. J.a: o. S.). Das Ziel ist es, „[d]ass Kinder und Jugendliche Spaß am Lesen haben“ (Egmont o. J.b: o. S.). Dies spiegelt sich in den Werbeslogans des Schneider Verlags: „Ein Spaß kommt selten allein“ heißt es da. Oder zu den *Dolly*-Büchern: „Schade, daß dieses Lesevergnügen nur 18 Bände hat“ (Bischof 1997: 25). Flemmer (1974: 411) fasst diese Ausrichtung zusammen: „Das Geheimnis des Schneider Erfolgs: [...] ein geplantes Einpendeln auf den Publikumsgeschmack [...]. Jede bewußte Intellektualisierung oder zu starke Pädagogisierung würde den Absatz gefährden.“ Finanzieller Anreiz spielt auch im Falle der bei Schneider erscheinenden Übersetzungen eine Rolle.

6.2.3.2 Die Funktionen der Übersetzungen der *St Clare's*-Serie

Verschiedene Gründe können einen Verleger dazu veranlassen, Kinderbücher aus dem Ausland ins Programm aufzunehmen. Er kann eine Übersetzung in Auftrag geben, weil nicht genug heimische Kinderliteratur zur Verfügung steht, weil er damit die Hoffnung verbindet, zur Völkerverständigung beizutragen oder weil er einen Verkaufserfolg nachahmen möchte. Handelt es sich um eine der ersten beiden Motivationen, wird er darauf achten, dass sich der Übersetzer eng am Original orientiert. Steht hingegen die dritte Motivation im Vordergrund, wird er mit weitgehenden Übersetzungseingriffen einverstanden sein, denn „[i]n den rein nach Marktgesichtspunkten bearbeiteten Fassungen gilt [...] jede Änderung, die einen Text nicht nur rezipierbar, sondern ‚spaßverheißend‘ macht, als legitim.“ (O’Sullivan 2000: 420)

Eben dieses Ziel lag den unternehmerischen Entscheidungen im Schneider Verlag zugrunde. Über den Verlagsgründer heißt es:

Franz Schneider war ein hervorragender Unternehmer mit einer starken Begabung im betriebswirtschaftlich-technischen Bereich. Das Programmatische hat er immer wieder delegiert und war ihm selbst nicht so verbunden. [...] [Er vertrat] die Meinung [...], das Kinder- und Jugendbuch müsse preiswert sein und er [gab] seinen Büchern einen industriellen Charakter (Czernich 1986: 1639f.).

Die Herausgabe von mehrbändigen Kindergeschichten kommt dieser Gewinnmaximierung entgegen. So lag auch der Entscheidung, die *St Clare's*-Bücher zu übersetzen, „nicht Qualität, sondern Verkaufsziffer“ (Krutz-Arnold 1978a: 64), „Profitkalkulation“ und die Aussicht auf „Verkaufserfolg“ zugrunde (Prieger 1982: 52).

Die Ergebnisse der beiden letzten Kapitel verstärken die zuvor aufgestellte Hypothese. Die Hauptfunktion Blytons schriftstellerischer Tätigkeit, die auch den *St Clare's*-Bänden zugrunde liegt, war es, den Lesern Unterhaltung zu bieten. Dies entspricht dem Unternehmensziel des Schneider Verlags, der mit den übersetzten *St Clare's*-Büchern hohe Verkaufseinnahmen anstrebte. Genau wie der geringe Status des Ausgangstextes und seiner Autorin, so begünstigen diese Aspekte eine eher ‚freie‘ Übersetzung. Die Diskussion der weiteren in die Übersetzung der *St Clare's*-Bände involvierten Einflussfaktoren wird zeigen, ob diese Vermutung haltbar ist.

6.2.3.3 Die Auswirkungen der zugewiesenen Funktionen auf makrotextueller Ebene

Die kommerzielle Funktion der *St Clare's*-Übersetzungen zeigt sich bereits beim ersten Blick auf das deutsche Buchcover. Während bei den englischen Originalen der Name des Internats als verbindendes Element zwischen den Einzelbänden dient, lautet der deutsche Titel *Hanni und Nanni*⁶⁷ – statt der abstrakten Institution stehen die Namen der Hauptpersonen im Mittelpunkt. Hierbei handelt es sich um eine Marketingstrategie der „Personalisierung mit emotionaler Aufladung“ (Krutz-Arnold 1978a: 54), die den potenziellen Käuferinnen sofort Identifikationsmöglichkeiten bietet. Auf gleiche Weise wurden die Titel der *Malory Towers*-, *Naughtiest Girl*- und *House at the Corner*-Serie übersetzt, die auf dem deutschen Buchmarkt unter *Dolly – Ein Schulabenteurer auf der Burg*, *Lissy im Internat* und *Lilly aus dem Doktorhaus* laufen. Auch in Holland wandten Verlage diese Strategie an; dort tragen alle *Malory Towers*-Bücher den Namen „Pitty“ im Titel (vgl. Desmet 1997: 119f.). Angesichts dieser Änderungen stellt Prieger (1982: 48) die Frage, ob hierdurch „nicht Erwartungen geweckt werden, die der Inhalt, der in allen genannten Büchern eher auf eine Gruppe als auf die Einzelperson zielt, nicht erfüllt.“ Zudem wird ein typisches Merkmal der Internatsgeschichte, dass die Schule nicht nur als Schauplatz, sondern beinahe als Charakter fungiert (vgl. Grenby 2008a: 113), weniger hervorgehoben. Die Darstellung der Schule als eigenständiger Protagonist wird zusätzlich dadurch vermindert, dass statt der einen weiblichen Vornamen beinhaltenden Bezeichnung *St Clare's*, das Internat in der deutschen Übersetzung *Lindenhof* heißt. Ebenso wird Blytons Versuch, sich durch die Namensgebung, insbesondere durch die Voranstellung des „St“, in die Linie der ‚großen‘ englischen Internatsautoren einzureihen, weniger deutlich; dies stellt jedoch für deutsche Leser ohnehin kein Kaufargument dar.

Wirtschaftliche Zielsetzungen bewirkten darüber hinaus die Verjüngung der Charaktere in den deutschen Übersetzungen. Im Original sind die Zwillinge bei ihrer Ankunft auf *St Clare's* 14, wohingegen sie im deutschen ersten Band zwölf Jahre alt sind (vgl. E1:2, D1:10).⁶⁸ Die Streiche und das Verhalten der *St Clare's*-Schülerinnen erschien wohl zu kindisch für Vierzehnjährige der sechziger Jahre. Um daher die jüngere Zielgruppe effektiver anzusprechen, wurde das Alter der Hauptdarstellerinnen verringert.⁶⁹ Fernández-López (2000: 48) berichtet, dass französische Verlage mit den Übersetzungen verschiedener Werke Blytons ebenso jüngere Leser anvisierten. Schließlich hatte die Ausrichtung auf den Markt Folgen für die Länge der Bücher. Der Umfang der englischen Originale variiert stark; so beinhaltet beispielsweise Band eins 217 Seiten, Band drei hingegen nur 153 Seiten.

⁶⁷ Im englischen Ausgangstext heißen die Zwillinge Patricia und Isabel. Diese Umbenennung wird im Rahmen des Kapitels 6.2.4.1 zum übersetzerischen Umgang mit den verschiedenen Personennamen näher beleuchtet.

⁶⁸ Auf die jeweiligen Stellen in den Ausgangs- und Zieltextrn sowie auf die Neuausgaben wird anhand folgender Nomenklatur verwiesen: Ein großes ‚E‘ bezeichnet die englischen Originale aus den vierziger Jahren, ein großes ‚D‘ die deutschen Übersetzungen aus den Sechzigern. Die Kleinbuchstaben ‚e‘ und ‚d‘ stehen für die jeweiligen aktuellsten Neuausgaben, die 2000 in England und 2005 in Deutschland erschienen. Die Angabe der Bandnummer und Seitenzahl schließt sich an die Buchstaben an: ‚E2:35‘ steht somit für Seite 35 des zweiten Bands der englischen Ursprungstexte. Wurde ein zitiertes englisches Textelement nicht in die Übersetzung übernommen, wird mit zwei Bindestrichen nach der Seitenzahl auf dieses Fehlen im deutschen Text hingewiesen: (E2:35/D2:37--).

⁶⁹ Während die Hauptpersonen in Blytons Abenteuerserien immer gleich alt bleiben, werden die Mädchen in den Internatsgeschichten im Laufe der Serie langsam erwachsen (vgl. Auchmuty 1997: 89f.). Hanni und Nanni sind am Ende ihrer Schulzeit 16, Patricia und Isabel bereits 18 Jahre alt.

Der deutsche Verlag versuchte die einzelnen Bücher einheitlicher zu gestalten, denn äußere Gleichförmigkeit ist ein zentraler Verkaufsanreiz: „It is commercially important for the publisher that the intended audience, having enjoyed one book, will go on to discover another [...]. Publishers make sure that the books are easily recognizable as belonging to a particular series.“ (Desmet 1997: 118) Aus diesem Grund wurden die Übersetzungen alle auf einen Umfang von von 137 Seiten (Band 1–4) beziehungsweise 125 Seiten (Band 5 und 6) gebracht, wobei zahlreiche Elemente entfernt wurden – von einzelnen Wörtern oder Sätzen bis hin zu ganzen Absätzen, Episoden und Kapiteln.⁷⁰ So fehlt in der deutschen Version des ersten Buches das neun Seiten lange Kapitel 19 „A shock for Isabel“ ebenso wie die Schilderungen auf Seite 200–205 und 214–217. Umfangreiche Kürzungen betrafen auch Band Nummer zwei, in welchem das siebenseitige Kapitel 13 fehlt und gleichzeitig Kapitel zwölf und 14 zu einem Kapitel zusammengezogen wurden.

Zusätzlich werden immer wieder ganze Abschnitte in nur einem Satz zusammengefasst. Zum Beispiel wird eine lange Aufzählung der verschiedenen Programmbestandteile eines bunten Abends mit „viele, viele Einzelnummern“ wiedergegeben (E1:203/D1:131) oder die ausführliche Beschreibung der einzelnen Gerichte auf einer Festtafel mit „ein riesiger Berg von Leckerbissen“ übersetzt (E2:35/D2:33).

6.2.4 Die kognitive Auffassungsgabe des jungen Lesers

Die Arbeitsweise eines Übersetzers wird unter anderem dadurch beeinflusst, welche Vorstellung er von der Auffassungsgabe der zukünftigen Leser des Zieltextes hat. Hält er inhaltliche, sprachliche oder genrebezogene Elemente des Originals für zu komplex, dann wird er entsprechende Erklärungen hinzufügen oder Vereinfachungen vornehmen. Es wird sich zeigen, dass der Übersetzer der *St Clare's*-Bücher jeweils verschiedene Strategien hinsichtlich dieser drei Aspekte anwandte.

6.2.4.1 Die inhaltliche Komplexität der *St Clare's*-Serie

Auf inhaltlicher Ebene muss ein Übersetzer sich vor allem überlegen, wie mit der Komplexität der dargestellten Ereignisse sowie dem Grad der kulturellen Fremdheit umzugehen ist. Die Entscheidungen, welche die *St Clare's*-Übersetzerin Christa Kupfer hinsichtlich dieser Punkte traf, werden im Folgenden vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt auf der kulturellen Alterität der Ausgangstexte, wobei der übersetzerische Umgang mit den einzelnen Realien detailliert erläutert wird.

Es wurde bereits angemerkt, dass die Handlungen der Geschichten Enid Blytons einfach zu verstehen sind, da sie „Varianten weniger Grundmuster“ (Brunken 1997: 404) darstellen und „chronologisch, einsträngig [...] und monoperspektivisch“ erzählt werden (Dahrendorf 1980b: 162). Darüber hinaus stehen Themen im Mittelpunkt, die Kinder leicht nachvollziehen können und die kurzen Span-

⁷⁰ Es sind diese Kürzungen sowie die neuen, deutschen Formate, Schriftgrößen und Illustrationen, die zu den großen Abweichungen der bei den Zitaten angegeben englischen und deutschen Seitenzahlen führen.

nungsbögen sowie die episodenhafte Aneinanderreihung von Ereignissen erfordern keine langen Konzentrationsphasen. Im Falle der *St Clare's*-Bücher wurde daher die Komplexität der grundlegenden Handlungsstrukturen und dargestellten Ereignisse im Übersetzungsprozess nicht verändert. Die Vorstellungen der Übersetzerin hinsichtlich dessen, was den Lesern an Schwierigkeiten zugemutet werden kann, stimmten mit denen Enid Blytons überein.

Enid Blyton gilt bis heute als Autorin, deren Werke von einer ausgeprägten „Englishness“ gekennzeichnet sind (Inglis 1997: 132, vgl. auch Krutz-Arnold 1978b: 54, Rudd 2000: 89–92). Sie füllte ihre Werke bewusst mit typisch britischen Werten, denn sie verstand es als ihre Aufgabe, diese weltweit zu propagieren: „Quite apart from millions of English-speaking readers, I have to consider entirely different children – children of many races who have my books in their own language. I am, perforce, bringing them the ideas and ideals of [...] the British.“ (Dixon 1974: 45) Daher wurde Blyton nach dem Weltkrieg als „ambassador for Great Britain“ angesehen (Rudd 2008: 262). Insbesondere ihre Schulromane stehen der englischen Kultur nahe (vgl. Prieger 1982: 44f.), denn die Internatsgeschichte ist „rooted in British culture“ und „quintessentially British“ (Grenby 2008a: 87, 88) Für Desmet stellt die Tatsache, dass Blytons Werke einerseits so durch und durch englisch, andererseits aber weltweit erfolgreich sind, ein Paradox dar:

If we wish to resolve this paradox, we need to examine various possibilities. The very Englishness of the books, rather than deterring readers, could actually be one reason why they are selected for translation, as it is perhaps their quaintness and ‚otherness‘ from the viewpoint of the target culture which is appealing. [...] The translator has the option of retaining as much as possible of the ‚Englishness‘ in her/his translations, which would suggest precisely that the popularity of Blyton lies at the least partly in the foreignness of the texts. Alternatively, the translator may opt to remove the explicit Englishness of the texts, in which case the popularity of Blyton’s work would have to be attributed to other facts. (Desmet 1997: 117)

Im Rahmen der folgenden Analyse wird untersucht, wie die Übersetzerin von *St Clare's* mit dieser „Englishness“ verfahren ist. Um zu sehen, ob sie eine einbürgernde, verfremdende oder gemischte Methode wählte, wird der Umgang mit den Realien betrachtet. Die Ergebnispräsentation erfolgt gegliedert nach Nord's (1993: 399ff.) Schema zur Gruppierung kultureller Markierungen in Hintergrund-situation, aktuelle Situation sowie kommunikatives und nicht-kommunikatives Handeln.

Die aktuelle Situation

Zur aktuellen Situation zählt Nord Handlungsort und -zeit sowie Eigennamen, Berufe und Titel der Protagonisten. Wie in der Tradition des britischen Internatsromans üblich, spielen die Schulgeschichten Enid Blytons in Großbritannien.

Handlungsort

Der genaue Standort von *St Clare's*⁷¹ wird nicht genannt, jedoch wird an anderen Stellen der Schauplatz als eindeutig englisch gekennzeichnet. Beispielsweise fahren die Zwillinge an ihrem ersten

⁷¹ Bezieht sich ‚*St Clare's*‘ auf den Titel der Serie, so wird der Begriff kursiviert, ist jedoch das Internat als Schauplatz und Schulgebäude gemeint, wird auf eine Kursivierung verzichtet.

Schultag mit dem Taxi zur „Paddington Station“ in „London“ (E1:9). Der Handlungsort eines Kinderbuchs gehört zu den Elementen, die bestimmen, wie leicht dem Leser der Einstieg in eine Geschichte fällt. Ist es Priorität des Übersetzers, Wissen über andere Länder zu vermitteln, wird er den Ort nicht verändern; möchte er den Identifikationsprozess hingegen so mühelos wie möglich gestalten, wird er die Handlung in eine dem kindlichen Leser vertraute Umgebung verlegen. Die deutschen Versionen der *St Clare's*-Bücher zeigen, dass der Übersetzer der zweiten Option den Vorrang gab. Denn hier fahren die Mädchen „zum Bahnhof“ in „Hofkirchen“ (D1:14).⁷² Im dritten Band bleibt dann kein Zweifel mehr, in welchem Land Hanni und Nanni zuhause sind, denn hier wird nicht nur der Fantasieort „Jalebury“ in das deutsch oder österreichisch klingende „Pfalzburg“ (E3:139/D3:122) umbenannt, sondern es heißt auch „Saddie wunderte sich sehr, daß Hannah in Deutschland war“ anstelle von „She was astonished that Hannah should be in England“ (E3:132/D3:115). Enid Blytons Bücher besitzen einen stark patriotischen Grundton, weswegen oft von „Kingdom“ – als Abkürzung für ‚The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland‘ – die Rede ist. Da Deutschland eine Bundesrepublik und somit eine wörtliche Übersetzung nicht möglich ist, fand die Übersetzerin verschiedene Lösungen: Erstens entfernte sie die eine oder andere Erwähnung des Königreichs ersatzlos, wie zum Beispiel einen Hinweis auf reiche Verwandtschaft: „She is related to half the lords and ladies of the kingdom.“ (E3:18/D3:20--)) oder als eine Schülerin mit gebrochenem Bein im Krankenflügel liegt:

How is Margery getting on? Matron was asked a dozen times a day, and at last in despair she put up a bulletin on her door, which read ‚Margery is getting on nicely‘. ‚Golly! Just like royalty!‘, said Janet, when she saw the bulletin. ‚You know – when the king is ill they put a notice outside the gate about him.‘

Wie geht's ihr? wurde die Hausmutter fast jeden Augenblick gefragt. Schließlich hängte sie einen Zettel an die Tür, auf dem stand: Margaret geht es schon viel besser! (E2:135f./D2:103)

Gelegentlich wird der Verweis entfernt und, je nach Kontext, ein Ersatz gewählt:

Angela took her parents to the swimming pool. St Clare's was proud of this, for it was one of the finest and biggest swimming pools owned by any school in the kingdom.

Angela führte ihre Eltern zum Schwimmbecken. Lindenhof war stolz auf sein Sommerbad, denn es lag inmitten von prächtigen alten Bäumen. (E5:73/D5:59)

Schließlich wird „kingdom“ auch durch den Überbegriff „La[nd]“ übersetzt (E6:77/D6:65).

Weitere einbürgernde Tendenzen zeigen sich – ähnlich wie in der Umbenennung von St Clare's in Lindenhof – in der Wahl der Namen für die anderen in den Büchern vorkommenden Internate. So schlagen die Schülerinnen nicht „Oakdene“, sondern die „Eichenwald-Schule“ in einem Handballspiel (E2:63/D2:51) und die alte Schule der Zwillinge heißt „Neuburg“, statt „Redroofs“ (E1:2/D1:10). Aufgrund dieser zweiten Veränderung geht allerdings die folgende metaphorische Erklärung des Schulnamens verloren:

Do you remember how sweet our old school used to look in the evening sun? Its red roof was glowing and it looked warm and welcoming [...].

Weißt du noch, wie hübsch unsere alte Schule in der Abendsonne aussah, wie ihr rotes Dach leuchtete und wie warm und anheimelnd sie wirkte? (E1:11/D1:15)

⁷² Vgl. auch: „Miss Sullivan was to see them off in London.“ – „Frau Sullivan [brachte] die Mädchen zur Bahn.“ (E2:6/D2:13)

Da die Internate in den Büchern beinahe die Rolle eines selbstständigen Akteurs innehaben, bietet sich an dieser Stelle der Übergang zu den Übersetzungen der Personennamen an.

Vor- und Zunamen

In ihrer textlinguistischen Studie zu *Eigennamen im Kinderbuch* betont Aschenberg, dass

Eigennamen in der Konstitution und Rezeption von Texten der Kinderliteratur eine zentrale Rolle spielen; mit dem Proprium erfolgt eine Prägung des Namensträgers in sprachlicher, kognitiver, ästhetischer und psychologischer Hinsicht, die für das Verstehen des Textes von entscheidender Bedeutung sein kann. (Aschenberg 1991:2)

Vor diesem Hintergrund muss auch ein Übersetzer den in einem kinderliterarischen Ausgangstext erwähnten Namen besondere Aufmerksamkeit schenken: „Almost every translator of children’s books will at one time or another be faced with the question of what to do with character names.“ (van Coillie 2006b: 124) Laut Pascua-Febles (2006: 116) stellt die Übertragung von Personennamen sogar „[t]he main difficulty relating to cultural markers or references“ dar.

Desmet (1997: 121) und van Coillie (2006b: 125–129) stellen verschiedene Möglichkeiten zum Umgang mit Propria vor. Zum einen können die ausgangstextlichen Namen unverändert übernommen werden – eine Strategie, die insbesondere für nicht-redende Namen⁷³ empfohlen wird: „It is reasonable to demand that personal names, belonging to everyday language and without any special meanings that the readers have to understand, should not be altered“ (Klingberg 1986a: 43). Lathey erachtet das Übernehmen von Namen als wichtig für das kindliche Leseerlebnis:⁷⁴

[C]hildren can and do take delight in the sound and shape of unfamiliar names. Once a narrative engages their interest, young readers will persevere with names and localities that are well beyond their ken in myths, legends and fantasy fiction written in their native language, let alone in translation, and they will certainly never be intrigued and kept by difference if it is kept from them. (Lathey 2006a:7f.)

Das Gegenstück zur Beibehaltung von Namen bildet die Möglichkeit, sie durch andere zielkulturelle Propria zu ersetzen. Dies ist die dominierende Tendenz in kinderliterarischen Übertragungen: „[I]m Deutschen werden zum Beispiel in Kinderbüchern Namen wesentlich häufiger adaptiert als in Übersetzungen von Erwachsenenliteratur.“ (Nord 1993: 404)⁷⁵ Denn mit der Übernahme fremder Namen geht die Gefahr einher, dem jungen Leser die Identifikation zu erschweren und ihm den Spaß am Lesen zu verderben (vgl. van Coillie 2006b: 125). Übersetzungswissenschaftler stimmen darin überein, dass diese einbürgernde Methode bei redenden Namen angewendet werden muss:⁷⁶

[I]n translation for children [...] names that tend to enrich the text with a particular connotation or whose meaning is relevant for the narration process are to be translated or adapted, so that the reader of the translation can access their semantic content [...]. (Pascua-Febles 2006: 116)

⁷³ Aschenberg (1991: 66) unterscheidet nicht-redende und redende Namen, wobei letztere „über die Identifikation des Namensträgers hinausgehend“ „das zu benennende Individuum in seinem Aussehen, seinen Handlungsweisen oder seinen charakterlichen Eigenschaften vor[s]tellen“. Ein Beispiel für einen redenden Namen ist ‚Krücke‘ aus dem gleichnamigen Roman von Peter Härtling.

⁷⁴ Stolt (1978: 74) vertritt die gleiche Position.

⁷⁵ Von dieser Tendenz zur Adaptation in kinderliterarischen Übersetzungen berichten auch Klingberg (1986a: 43), van Coillie (2006b: 123) und Pascua-Febles (2006: 116).

⁷⁶ Vgl. Klingberg (1986a: 45) und Lathey (2006a: 7).

Als Zwischenlösung zwischen Entfernen oder Ersetzen kann ein Übersetzer die Schreibweise der Eigennamen an die zielsprachliche Orthografie oder Aussprache anpassen, wie es zum Beispiel in Übersetzung von *Winnie-the-Pooh* mit *Pu der Bär* geschah. Für manche weitverbreiteten Namen historischer Persönlichkeiten oder Heiliger gibt es außerdem Entsprechungen in unterschiedlichen Sprachen, sogenannte Exonyme. So bietet sich als Übersetzung des englischen Charakternamens ‚John‘, im Deutschen ‚Johannes‘ und im Holländischen ‚Jan‘ an (vgl. van Coillie 2006b: 126).

Da Personennamen „im allgemeinen [...] ein recht sicheres Indiz dafür [sind], in welcher Kultur die Handlung spielt“ (Nord 1993: 404)⁷⁷ und da Christa Kupfer das Internat St Clare’s bereits nach Deutschland verlegte, ist es nur konsequent, dass sie auch hinsichtlich der Handlungsträger eine einbürgernde Strategie verfolgt; allerdings wird diese nicht ganz einheitlich umgesetzt.

Von den ca. 55 in den sechs *St Clare’s*-Bänden erwähnten Vornamen werden 65 % verändert. Diese Abänderungen beinhalten Anpassungen an die deutsche Schreibweise wie bei „Lucie“ statt „Lucy“, „Erika“ für „Erica“ und „Berta“ anstelle von „Bertha“.⁷⁸ Als Ersetzung durch Exonyme könnte die Umbenennung von „Violet“ in „Viola“ angesehen werden. In anderen Fällen werden für die deutschen Darstellerinnen Namen gewählt, die den gleichen Anfangsbuchstaben haben. Dies wird deutlich bei „Janet“ – „Jenni“, „Hilary“ – „Hilda“, „Pamela“ – „Petra“ oder „Mirabel“ – „Marianne“. Als vierte Methode werden in beiden Sprachen existierende Vornamen, darunter „Nora“, „Vera“, „Rita“ und „Anna“, unverändert übernommen. Nicht ganz ins Schema passt jedoch die Abwandlung der auch in Deutschland bekannten Propria „Pauline“ und „Marie“ in „Bettina“ beziehungsweise „Anneliese“ sowie das Ersetzen eines englischen durch einen anderen englischen Namen, zum Beispiel „Gladys“ – „Fanny“.

Ein anderes Bild zeigt sich bei den ca. 50 Nachnamen⁷⁹, von denen 90 % unverändert bleiben. So ergeben sich oft deutsch-englische Kombinationen wie „Hilda Wentworth“ oder „Margret Fenworthy“. Van Coillie (2006b: 130) beobachtet dieses Phänomen ebenfalls: „First names are more often replaced than surnames. This sometimes results in remarkably incongruent combinations [...]“. Ein Zehntel der Zunamen erfährt eine Einbürgerung, wobei erneut das Ersetzen durch Exonyme, zum Beispiel „Williams“ – Wilhelm“, und das Aufgreifen der gleichen Anlaute, wie bei „Willcox – Willmer“ oder „Unwin“ – „Urban“, auftritt. Eine wörtliche Übersetzung erfolgt bei „Towers“ – „Turm“ und „White“ – „Weiß“, wobei hier nicht von redenden Namen gesprochen werden kann, da diese Nachnamen keinen besonderen Bezug zu den jeweiligen Charakteren haben. Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen zeigen sich auch in den Übersetzungen der *St Clare’s*-Serie für den niederländischen Markt: Teilweise wurden die Eigennamen adaptiert, teilweise aber auch beibehalten (vgl. Wellen

⁷⁷ So auch Aschenberg (1991: 80): „[D]ie Propria [tragen] dazu bei, [...] den im Kontext festgelegten Ort des Geschehens in seiner Authentizität oder ihm eigenen Atmosphäre zu spiegeln.“

⁷⁸ Aus Lesbarkeitsgründen wurde in den Abschnitten zur Übersetzung der Eigennamen auf Quellenangaben verzichtet. Die zitierten Namen kommen in dieser Form in allen sechs Bänden vor.

⁷⁹ Die unterschiedliche Anzahl der Vor- und Nachnamen ergibt sich daraus, dass von den knapp 65 Personen manche nur durch einen Vor-, andere nur durch einen Nachnamen und wieder andere durch einen vollständigen Vor- und Zunamen gekennzeichnet sind. Vor allem bei den Lehrerinnen ist oft nur der Nachname bekannt.

2005: o. S.). Angesichts der großen Anzahl an Namen ist es nicht verwunderlich, dass der deutschen Übersetzerin hin und wieder Fehler unterliefen. So wird in Band zwei aus „Sheila“ „Lucie“ (E2:167/D2:126) und in Band drei sowohl aus „Hilary“ als auch aus „Pat[ricia]“ „Jenni“ (E3:11/D3:16, E3:152/D3:137).

Abschließend soll das Umtaufen der beiden Hauptpersonen von „Patricia und Isabel O’Sullivan“ in „Hanna und Marianne Sullivan“ hervorgehoben werden. Während die Wahl der deutschen Vornamen der Identifikationserleichterung für deutsche Leser dient, betonen die fast identischen Spitznamen „Hanni und Nanni“, dass es sich bei den Schwestern um Zwillinge handelt – ein wichtiges Detail für die Leser, die sich in einem Alter befinden, in dem enge Freundschaften zur „[I]dentitätsstift[ung], Sicherheit und Anerkennung“ besonders wichtig sind (Bischof 1999a: o. S.).⁸⁰ Aus marketingstrategischer Sichtweise bewirkt der Reim zudem, dass der Buchtitel schneller im Gedächtnis der Käufer haften bleibt. Die Zwillinge sind irischer Abstammung, denn bei „O’Sullivan“ handelt es sich um einen typisch irischen Nachnamen, der „für jeden Engländer oder Amerikaner sofort als solche[r] zu erkennen“ ist. Die Vorsilbe „O“ bedeutet „Abkömmling von“ (Breuer 2003: 53). Zusätzlich werden die Mädchen am Anfang des ersten *St Clare’s*-Bandes beschrieben mit „the Irish lit in their voices was very pleasant to hear.“ (E1:1/D1:9--). Sowohl das vorangestellte „O“ als auch der Verweis auf den irischen Akzent wurden in der deutschen Übersetzung entfernt. Laut Ray (1982: 198) spielt die Nationalität der Zwillinge für die weitere Handlung aber ohnehin keine Rolle: „[T]heir Irishness is never exploited nor even mentioned in later books and it seems probable that it was merely an echo of the popular stereotype, the rebellious Irish girl, who is eventually forced or persuaded to conform to the conventional pattern [...]“.

Die Hintergrundsituation

Zu den kulturellen Markierungen der Hintergrundsituation gehören laut Nord kulturspezifische Lebensgewohnheiten wie Kleidung, Speisen, Getränke, Maßeinheiten oder Währung. Da in einer Internatsgeschichte viele dieser Objekte eng mit dem Schulsystem in Verbindung stehen, wird der Fokus zunächst auf die Elemente des Schulalltags gelegt. Anschließend wird erläutert, wie die Übersetzerin mit den Realien Essen, Maßeinheiten, literarischen Referenzen, Drittsprachen und technischen Geräten umgegangen ist.

Das Schulsystem

Realien des Schullebens auf *St Clare’s* beziehen sich zunächst auf die allgemeine schulische Organisation. Das englische Schuljahr ist in Trimester aufgeteilt, während man in Deutschland lediglich eine Unterteilung in Halbjahre kennt. Die Übersetzerin entschied sich dagegen, diesen Unterschied zu erklären, verwendet aber auch nicht die deutsche Bezeichnung ‚Halbjahr‘, sondern geht einen Mittelweg: Der Begriff „term“ wird verallgemeinernd mit „Jahr“ oder „Schuljahr“ wiedergegeben: Aus

⁸⁰ Vgl. ebenso: Ray (1978: 153) und Prieger (1982: 108).

„Then she fell ill in the middle of last term“ wird daher „Dann wurde sie letztes Jahr krank“ (E1:23f./D1:25)⁸¹. Auch die Dauer der Ferien wird an deutsche Gepflogenheiten angenähert: Vier Wochen Osterferien erschienen der Übersetzerin zu lang, weswegen die Schülerinnen im deutschen Band nur drei Wochen frei haben (vgl. E3:1/D3:9). Wie üblich in den Internatsgeschichten beginnen auch die meisten *St Clare's*-Bücher mit der Anreise der Schülerinnen. Hierzu gibt es einen Sonderzug: „They [...] looked for the St. Clare's train. There it was, drawn up at the platform, labelled St. Clare.“ (E1:9) Und das Internat besitzt einen eigenen Bahnsteig: „A big notice said ‚Alight here for St. Clare's School‘.“ (E1:11). Da kaum ein deutsches Internat über solche Privilegien verfügt, heißt es zur Anfahrt von Hanni und Nanni lediglich: „Dort erkundigten sie sich nach dem Zug nach Lindenhof. Bald hatten sie ihn gefunden.“ (D1:14)

In England ist es in allen Schularten bis heute Vorschrift, eine Schuluniform zu tragen – so auch für die Schülerinnen auf *St Clare's*. Diese Tradition konnte sich in Deutschland jedoch nie durchsetzen (vgl. Grunder 2001: 29), weshalb es auf Lindenhof keine einheitliche Kleidung gibt. Zu der Entscheidung, die Schuluniform zu entfernen, könnte zusätzlich beigetragen haben, dass die Übersetzung knapp zehn Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs angefertigt wurde und mit Uniformen eine stark negative Konnotation verbunden war. Es lassen sich zwei Übersetzungsoperationen feststellen: Zum einen wird die Beschreibung der Uniform durch andere Kleidungsstücke eines ähnlichen Schicks ersetzt. So heißt es über die Zwillinge:

They were both dressed neatly in their school winter uniforms of grey, with blue blouses and scarlet ties. They put on grey coats and grey felt hats with the school ribbon around, and looked at each other. (E4: 3)

In ihren hellen Blusen und blauen Röcken sahen sie sehr hübsch aus. Sie schlüpfen in ihre Wollmäntel, ergriffen die Koffer und stiegen die Treppe hinab. (D4:12)

Und die Mutter einer wohlhabenden Schülerin äußert sich folgendermaßen:

„She looks very well indeed“, said her father. „But this awful school uniform spoils her“, said her mother. (E5:76)

„Sie sieht wirklich sehr gut aus“, sagte er. „Aber diese einfachen Kleider, die sie hier tragen müssen, passen überhaupt nicht zu Angela“, sagte die Mutter. (D5:57)

Über Sddie, die ebenfalls aus einem reichen Elternhaus stammt, liest man:

The twins looked for Sddie. There was no mistaking her. Although she wore the school uniform it was plain that her mother had got the very best material possible and had had it made by the very best dress-maker. (E3:10f)

Die Zwillinge schauten zu Sddie hinüber. Mit ihrer eleganten Kleidung stach sie alle Kameradinnen aus. (D3:15)

Als zweite Methode werden Erwähnungen der Schuluniform ersatzlos entfernt. Zum Beispiel fehlt den folgenden Sätzen ein deutsches Äquivalent: „She knew that they were St. Clare girls because they had on the grey coats that were the uniform of the school.“ (E1:9/D1:15 - -) und „They took off their school hats.“ (E1:129/D1:92 - -)⁸² Das gleiche gilt für die Uniform der Hausmutter: „A woman in Matron's uniform sat sewing by the window.“ – „Eine fremde Frau saß am Tisch und nähte.“(E5:9/D5:11)

⁸¹ Ebenso: (E1:31/D1:31) und (E1:58/D1:49).

⁸² Ebenso: (E3:19/D3:22--) und (E5:68/D5:55--).

Des Weiteren fallen Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsfächer auf. Eine „Drama class“ (E4:22) wird an deutschen Schulen höchsten als freiwillige Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag angeboten. Auch Griechischunterricht (vgl. E1: 203) war Mitte der sechziger Jahre kein zentraler Bestandteil des Lehrplans mehr, weshalb Hanni und Nanni den „Literaturunterricht“ besuchen (D4:27) und Latein lernen (vgl. D1:133). Sport zählte schon immer zu einem wichtigen Fach im britischen Lehrplan:

In den Lehrplänen der humanistischen Lateinschulen der englischen Renaissance wurden nach dem Ideal von *mens sana in corpore sano* [...] Leibesübungen zum Pflichtprogramm. Im sportlichen Spiel sollten die Schüler ihre individuelle Durchsetzungsfähigkeit erproben, zugleich aber auch Teamgeist und Fairness erlernen. (Kamm 2004: 270)

Auch zu Blytons Zeiten war Sport nach wie vor wichtiger Bestandteil des Curriculums (vgl. Richards 1988: 12, Simons 2008: 175), weswegen die St Clare's-Mädchen regelmäßig Lacrosse spielen. Im Internat Lindenhof hingegen wird Handball trainiert. Der Verlag begründet dies damit, dass „man bei Erscheinen der Bücher diese Sportart in Deutschland noch nicht kannte“ (Egmont 2008: 2)⁸³. Desmet (1997: 124) berichtet, dass bei den holländischen Übersetzungen von *Malory Towers* ähnlich verfahren wurde. Da auch in den Niederlanden kaum Lacrosse gespielt wurde, erhielt das Internat in der Übersetzung ein Hockey-Team. Die Tatsache, dass es sich sowohl bei Lacrosse als auch bei Handball um einen Ball- und Mannschaftssport handelt, erleichterte der deutschen Übersetzerin die Arbeit. Szenen wie die folgende ließen sich relativ einfach umwandeln:

She tried to knock the ball from Mary's lacrosse net. [...] She raced across to the running girl and did a neat turn around her to get to her lacrosse net. She slashed upwards viciously with her own net – the ball jerked out and Margery caught it deftly. The Oakdene girl slashed back at Margery's net to get the ball, but Margery had already thrown it hard across the field to where Tessie was waiting for it.

She versuchte, Maria den Ball abzujagen. [...] Sie sauste zu dem angreifenden Mädchen, sprang hoch, griff den Ball und gab ihn an Tessie weiter. (E2:77/D261f.)

Gelegentlich werden auch allgemeinere Überbegriffe eingesetzt, zum Beispiel wird „some practice at catching the Ball in lacrosse“ durch „Sportunterricht“ (E2:62/D2:50) oder „a hard rubber lacrosse ball“ durch „einen harten Gummiball“ (E1:121/D1:86) wiedergegeben. Schließlich werden Hinweise auf Lacrosse vielfach gelöscht⁸⁴ und mehrere der komplett entfernten Abschnitte enthalten detaillierte Beschreibungen von Wettkämpfen (vgl. v. a. E3:88–100/D3:82--). Die Bedeutung, die der Sport in englischen Internaten innehat, wird auf diese Weise im Zieltext etwas abgeschwächt.

Auf St Clare's gibt es nicht nur Freizeit, sondern – wie an jeder Schule unvermeidlich – auch Klassenarbeiten. In England erfolgt die Notengebung hierbei in Prozent und es ist üblich Listen zu erstellen, anhand derer die Schüler erkennen können, wie sie im Klassenvergleich abschneiden. Beides kennt man in Deutschland nicht und so werden ausführliche Beschreibungen der Examensphasen entfernt (vgl. v. a. E1:190–199/D1:131--) sowie in einigen Szenen Details verändert:

That morning Miss Roberts read out the class-marks for the week, and the last new girl, Pamela Boardman, was top with ninety-three marks out of a hundred. (E3: 18)

An diesem Morgen las Fräulein Roberts die Noten der letzten Klassenarbeit vor. Petra Erdmann, noch eine Neue, hatte den besten Aufsatz geschrieben. (D3: 21)

⁸³ Fälschlicherweise heißt es allerdings im gleichen Infoblatt, dass daher Lacrosse durch Tennis ersetzt wurde.

⁸⁴ Vgl. (E1:3/D1:10--), (E1:8/D1:14--), (E1:191/D1:168--), (E2:28/D2:27--).

Neben Lernen und Sporttraining ist der Tagesablauf im Internat durch viele Rituale und Regeln gegliedert. Dies beginnt schon früh mit einem gemeinsamen Morgengebet und einer Anwesenheitskontrolle, gefolgt von dem höflichen Aufstehen, sobald ein Lehrer das Klassenzimmer betritt, bis hin zum Singen der Schulhymne am Ende einer Theateraufführung. All diese Traditionen werden in der Übertragung getilgt oder geändert. So wurde erstens hinsichtlich des Morgengebets eine Eliminierungsstrategie angewendet:

„[Y]ou will all eight go to Miss Theobald at break!“, „Yes Mam’zelle“, said the girls, and went to the assembly room for morning prayers and roll-call [...]. „Pity, we were caught“, said Pat to Isabel in the middle of the hymn. [...] At break the eight met together outside the Head Mistress’ door. (E2:46)

„[I]hr acht sollt in der Pause zu Fräulein Theobald kommen“. In der Pause trafen sich diese Mädchen vor der Tür der Direktorin. (D2:41)

Oder:

With many giggles the girls hurried downstairs as the bell for prayers went. (E1:60)

Kichernd verließen die Mädchen den Schlafsaal. (D1:50)

Während hinter diesen Eingriffen die Ablehnung religiöser Praktiken an Schulen oder die Auffassung von Morgengebeten als zu altmodisch stehen kann, ist es möglich, dass die anderen Regeln wiederum zu sehr an das nationalsozialistische Regime erinnerten. Aus diesem Grund wird das höfliche Aufstehen zur Begrüßung eines Lehrers eher dahin gehend abgewandelt, dass die Klasse zur Ruhe kommt. Aus „‘Here comes Miss Roberts!‘, hissed Doris [...]. The girls stood. [...] ‚Sit girls‘, she said and the girls sat down.“ wird „Fräulein Roberts kommt“, zischte Doris [...]. Die Mädchen hörten auf zu schwatzen.“ (E1:137/D1:98) Im vierten Band heißt es schlicht „Stille war eingetreten.“ für „As the door opened and Miss Jenks appeared all the girls rose to their feet and stopped chattering.“ (D4:63/E4:61) Auch die folgende Schilderung dessen, wie die Mädchen das Klassenzimmer betreten, war in einem deutschen Kinderbuch Mitte der sechziger Jahre vermutlich kritisch, weswegen sie in der deutschen Ausgabe vorsichtshalber fehlt: „They entered in an orderly line.“ (E1:108/D1:79--) Analog gibt es auch keine Schulhymne mehr: „The concert ended with the whole school singing the school song, a very swinging heartening tune that the twins heard for the first time. They were the only ones who did not know it.“ Diese Beschreibung wird zu: „Der bunte Abend schloß mit einem gemeinsamen Lied.“ (E1:209/D1:134)

Als Ergebnis der erfolgten Betrachtung der Übersetzungen einzelner Elemente des Schulalltags auf St Clare’s lässt sich zusammenfassen, dass eine konsequente Anpassung des englischen an das deutsche Bildungssystem erfolgte. Dieses Fazit zieht auch Karg (2009: 188): „Während die englischen Ausgaben die Atmosphäre eines englischen Internats der 40er Jahre widerspiegeln sollte, waren die deutschen Übersetzungen [...] von den Vorstellungen eines deutschen Internats aus den 60er Jahren geprägt.“ Es wurde gezeigt, dass diese Kontextadaptation in erster Linie durch das Substituieren und Eliminieren einzelner Bestandteile erfolgte. Somit ist der Aussage Priegers (1982: 50), dass in „den Internatsbänden [...] die typischen Gepflogenheiten englischer Privatschulen beibehalten [...] werden“, deutlich zu widersprechen. Desmet (2007: 159) kommt bei ihrer Untersuchung der holländischen Übersetzungen der amerikanischen Serie *The Baby-Sitters Club* ins Niederländische zu demsel-

ben Ergebnis: „The ST [= source text, N.K.] educational system is adapted to the Dutch one and courses not taught in the Netherlands are replaced by those which are.“ Allerdings spielt das Bildungswesen in dieser Mädchenreihe eine weniger zentrale Rolle als in Blytons Schulgeschichten.

Im Falle von *St Clare's* lässt sich vermuten, dass es der Verleger Franz Schneider selber war, der den Auftrag für eine einbürgernde Übersetzung erteilte oder dass er eine solche Übersetzung begrüßte, denn in einem persönlichen Brief an Krutz-Arnold (1978a: 57) schrieb er, „daß die englischen Schulverhältnisse für die deutschen Kinder unverständlich sein müssen“.

Mahlzeiten und Nahrungsmittel

„Speisen, gerade süße Lebensmittel, [...] stellen den Übersetzer vor Herausforderungen“ (Surmatz 2005: 265). Diese Herausforderungen sind bei der Übertragung von Kinderliteratur ausgeprägter als bei der Übersetzung von Erwachsenenbüchern, denn Essen spielt eine wichtige Rolle für junge Leser: „In children's literature research today it is generally held that food is something of interest to children and that the popularity of some books may have something to do with the interest the books take in food and the detailed description of it.“ (Klingberg 1986: 38)⁸⁵ Oittinen (2000: 55) nennt das essende Kind „an idyllic character“ und Speisen „magic“, denn Nahrung steht für „happiness and safety“ und Geschmackserlebnisse „are part of children's world of experiences, part of their emotional life.“ Aus psychoanalytischer Perspektive wird Essen außerdem häufig als ‚der Sex der Kinderliteratur‘ bezeichnet (vgl. u. a. Hunt 1997: 34). Rudd (2000: 103f.) stimmt dieser These insofern zu, dass beides offensichtlich in Verbindung zueinander steht, hält die Formulierung jedoch für herabwürdigend und wenig hilfreich. Denn zum einen hat jede Lesergruppe das Anrecht auf „its own pleasures“ und zum zweiten ist die Aussage „rather adult-centered – as true perhaps, as a child saying that sex might be the food of adult's literature.“

Nimmt Essen bereits in der Kinderliteratur im Allgemeinen eine bedeutende Stellung ein, so kommt ihm in Blytons Romanen eine noch größere Rolle zu: „[O]ne popular author in particular carried the world of food in her books to new heights (or perhaps depths) [...] and that was Enid Blyton.“ (Barker 1982: 4) Auch Fine beschreibt Blyton als

a writer who can get through entire novels without even bothering to mention whether a particular child even has a mother or father, let alone where he or she is. But she still finds the time to go into quite exhaustive detail about the content of every meal, and the provenance of all its appurtenances.

[B]etween the adventures, and before them, and after them, and during them – in fact all through every single Enid Blyton book I've ever read, so far as I can work out – everyone still finds time for one thing. And that's eating. (Fine 1997: 14, 12)

Laut Fine (1997: 14) sind Blytons Bücher „paeons of praise to the finest and richest nursery food“; Barker (1982: 5) nennt sie „full of Edwardian, gargantuan meals“ und Woods (1969: 229) spricht schlichtweg von „archetypal feasting“.

⁸⁵ Ebenso: Barker (1982: 4) und Cresswell (1997: 103).

Die vielzähligen Mahlzeiten in den Büchern sind besonders auffällig, da Enid Blyton die meisten von ihnen während einer Zeit schrieb, in der Nahrung knapp war. Die kriegsbedingte Rationierung von Lebensmitteln in England dauerte von 1940 bis 1954 (vgl. Barker 1982: 9, Cresswell 1997: 103), weshalb sich Barker fragt (1982: 5): „[C]an any war child really have had a cook who provided him with veal and ham pies?“ ‚Nein‘, lautet seine Antwort und er sieht die für die damaligen Verhältnisse unrealistischen Beschreibungen daher als ein weiteres Element der tagträumerischen Natur der Blyton-Bücher und als ein weiteres Argument für ihre große Beliebtheit. Es wäre anzunehmen, dass all das Essen für die heutigen Leser, die keinen Hunger kennen, keinen besonderen Reiz mehr hat. Fine (1997: 14f.) zieht aber einen gegenteiligen Schluss: „This, after all, is a generation of children starved, not of food, but of the time and conversations of communal meals. It’s a generation of children raised to eat pizza out of boxes in front of the telly.“

Aufgrund der großen Bedeutung von Speisen in der Kinderliteratur im Allgemeinen und in Blytons Werken im Speziellen sowie aufgrund der besonderen Herausforderung, die das Übersetzen von Lebensmitteln mit sich bringt, muss auch in der vorliegenden Arbeit ein Augenmerk auf den Umgang mit Nahrung gelegt werden. Klingberg spricht sich bei der Übersetzung von in einem Ausgangstext erwähnten Gerichten gegen die Kontextadaptation aus: „What children in other countries eat and drink may thus awaken the reader’s interest in the foreign culture. In translation deletion and change should be avoided.“ (Klingberg 1986a: 38) Oittinen (zit. n. Ippolito 2005: 109) hingegen empfiehlt, Kulinarisches für die Zielleser kulturell anzupassen, da Kinder sich nicht mit Personen identifizieren können, die unbekannte Dinge verspeisen. Auch Nord (1993: 409) erklärt anhand der verschiedenen Übersetzungen von *Alice in Wonderland*, dass es nicht darauf ankommt, ob „custard“ als „Vanillesoße“, „Eierpastete“ oder „Vanillepudding“ wiedergegeben wird, sondern allein darauf, dass der Leser „Alicens positive Bewertung des Geschmacks [versteht]. Dieses ist natürlich eher nachzuvollziehen, wenn der Zielleser die beschriebenen Speisen auch kennt (und – als Kind! – positiv bewertet).“

Genau wie in den anderen Blyton-Büchern wird auf St Clare’s viel gegessen. Neben den üblichen Mahlzeiten – Frühstück, Mittag, Nachmittagssnack und Abendessen – naschen die Mädchen aus ihren Süßigkeiten-Boxen, bekommen Geburtstagspakete voller Leckereien oder gehen ins nächste Dorf, um sich eine Kleinigkeit zu gönnen. Außerdem wird nach den Sportwettkämpfen, nach Theateraufführungen oder am Elternbesuchstag großzügig aufgetischt, ganz abgesehen von Blytons berühmten Mitternachtsfesten, bei denen die Schülerinnen heimlich im Schlafsaal alle ihre Lieblingsgerichte durcheinander essen. In Band zwei kann man beispielsweise schon auf Seite zwei von der ersten Mahlzeit lesen, dann auf Seite 27, 30, 34f., 67, 74, 84 und 101 (D2).

Bei vielen der beschriebenen Lebensmittel handelt es sich um typisch englische Produkte und die Übersetzerin war wie Oittinen und Nord der Meinung, dass diese an die deutsche Küche anzupassen sind. So werden beispielsweise „shortbread biscuits“, „pepper mint creams“ (E1:75) und „stew and gravy“ (E4:149) mit den etwa bedeutungsgleichen Äquivalenten „Butterkekse“, „Sahnebonbons“ (D1:57) sowie „Kartoffeln, Gemüse, Fleisch mit Soße“ (D4:134) übersetzt. Da deutsche Kinder weder

„asparagus sandwiches“ (E1: 206) noch „tins of prawns“ (E4:105) zu ihren Lieblingsspeisen zählen, wurden daraus „Schinkenbrötchen“ (D1:132) und „zwei riesige Würste“ (D4:99). Neben den Substitutionen werden manche Lebensmittel durch Verallgemeinerungen wiedergegeben. Zum Beispiel gibt es „Fleischpastete“ statt „pork pie“ (D1:57/E1:77) oder Gewürzkuchen statt „ginger cake“ (D2:27/E2:27). Für das in allen Blyton-Büchern häufig getrunkene „ginger beer“ wählte die Übersetzerin verschiedene Strategien: Manchmal wird es mit dem Überbegriffen „Getränke“ (E1:75/D1:57), „allerlei zu trinken“ (E6:16/D6:17) oder „eine Flasche“ (E1:75/D1:62) übersetzt, beziehungsweise durch „Fruchtsaft“ (E1:80f./D1:61) oder „Limonade“ (E2:34/D2:32) ersetzt.

Ein spezielles Problem, mit dem jeder Übersetzer eines britischen Ausgangstexts – unabhängig von der jeweiligen Zielsprache oder davon, ob es sich um Kinder- oder Erwachsenenliteratur handelt – konfrontiert wird, ist die typisch englische ‚teatime‘. Jung schildert die Bredouille des Übersetzers sehr anschaulich:

Wie übersetzt man eigentlich tea-time? [...] Einfach mit ‚Tee-Zeit‘? Aber so etwas gibt es eigentlich in Deutschland nicht, also sollte man stattdessen lieber ‚Kaffee-Zeit‘ sagen? Oder noch besser ‚Kaffee und Kuchen‘? Das kennt schließlich jedes Kind. Andererseits ist Kaffee und Kuchen nun wirklich nicht dasselbe wie tea-time. Schon von der Uhrzeit nicht. Tea-time findet ab 17 Uhr statt, während das deutsche Kaffeetrinken schon um 15 Uhr beginnt. Außerdem trinken englische Kinder zwar Tee, aber Kindern in Deutschland selten Kaffee. Und dann gibt es in Deutschland zwar Kuchen, aber in England beim tea ordentlich was zu essen – fast schon wie unser Abendbrot... soll das heißen man müßte tea-time mit Abendbrot übersetzen? Und wenn man nun in einer kleinen Fußnote erklären würde, worum es eigentlich geht...? (Jung 1996: 13)

Wenn in den *St Clare's*-Büchern ‚teatime‘ oder ‚tea‘ ausschließlich als zeitlicher Hinweis verwendet wird, zog die Übersetzerin Zeitangaben wie „nachher“ (E1:90/D1:68), „[b]ald darauf“ (E2:19/D2:22) oder „heute nachmittag“ (E6:28/D6:26) heran. Ist jedoch die Mahlzeit an sich gemeint, wurden unterschiedliche Strategien angewandt. Allgemeinere Beschreibungen finden sich zum Beispiel in den Übersetzungen von „I don't know which I enjoyed most the play or the tea.“ mit „Ich weiß nicht was besser war die Aufführung oder das Essen.“ (E2:74/D2:59), von „She wanted a cup of tea to drink, and she was hungry too.“ mit „Außerdem fühlte sie sich elend vor Hunger und Durst.“ (E2:84/D2:67) oder von „go out to tea“ durch „Besuche machen“ (E3:4/D3:11). In der Regel jedoch entschied sich die Übersetzerin für „Nachmittagskaffee“ (vgl. E1:81/D1:162, E1:104/D1:77, E3:6/D3:13), „Kaffeezeit“ (E2:132/D2:101), „Kaffee trinken“ (E2:93/D2:74) oder „Kaffee und Kuchen“ (E1:112/D1:81). Analog wird aus dem „tea-shop“ „ein kleines Café“ (E1:112/D1:81, E2:48/D2:41). Die Wahl dieser Übersetzungsmöglichkeit bringt jedoch die von Jung erwähnte Schwierigkeit der unterschiedlichen Uhrzeiten und angebotenen Speisen mit sich: „Um fünf Uhr machte sich die zweite Klasse auf den Weg. Fräulein Roberts zeigte sich sehr großzügig und spendierte jedem Mädchen eine große Portion Kaffee und Torte.“ (E1:142/D1:102) Dies ist in Deutschland ebenso ungewöhnlich wie „Am Nachmittag sollte es [...] Gebäck und belegte Brote [geben].“ (E5:67/D5:54). Zweimal wird auch eine Mischung aus beiden Traditionen verwendet, indem „tea“ mit „Kaffee oder Tee“ wiedergegeben wird (E6:15/D6:16f., E6:26/D6:24). Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, dass ‚tea‘ im Englischen sowohl als Bezeichnung für das Getränk als auch für die ganze Mahlzeit verwendet wird. Stellen, wie „Sei jetzt vernünf-

tig und trink deinen Kaffee. Du bist sicher hungrig.“ (E4:13/D4:19) oder „Ich habe gar keine Lust mehr auf Tee“, sagte Elli und blickte angeekelt auf die Überreste des Brots.“ (E6:52/D6:47) bringen den erwachsenen Wissenschaftler zum Schmunzeln – doch an dieser Stelle sei an Oittinen’s These erinnert: Stört es den kindlichen Leser?

Maßeinheiten und Währung

Neben Nahrungsmitteln sind nach Cascallana (2006: 104f.) Maßeinheiten häufig Ansatzpunkte kultureller Adaptation. Dies bestätigt sich im Falle der *St Clare’s*-Übersetzungen, in welchen etwa „feet“ zu „Meter“ (E2:123/D2:94) und „miles“ zu „Kilometer“ werden (E2:93/D2:74, E3:130/D3:111). Auch verschiedene Währungseinheiten sind oft von Einbürgerung betroffen. Obwohl Klingberg (1986a: 55) warnt: „Among the different possibilities one should certainly advise against the use of an equivalent. The exchange rate shift.“ ersetzte Christa Kupfer die englischen durch deutsche Begriffe. Englische Kinder lesen von „a sixpence“, „a shilling“ und „half a crown“ (E1:73f.), deutsche Kinder von „fünfzig Pfennig“, „eine Mark“ und „zwei Mark“ (D1:55f.). In den jeweiligen Neuausgaben heißt es dann „something“, „some money“ und „a pound“ (e1:61f.) sowie „50 Cent“, „Geld“ und „zwei Euro“ (d1:61f.).

Buch- und Filmtitel

Die Nationaldichter eines Landes sind Kindern aus anderen Ländern selten bekannt. Dies führt dazu, dass Schriftsteller und ihre Werke zumeist zielsprachlich angepasst werden, wobei darauf geachtet werden sollte, dass „the relevant function of a specific literary allusion and endeavours to provide a similar effect on the target reader.“ (Cascallana 2006: 105) Im hier behandelten Analysematerial lassen sich beim Umgang mit literarischen Referenzen drei Strategien nachweisen. Erstens zeigt sich die Methode der Verallgemeinerung, wie bei der Übertragung der Beschreibung „Gladys acted many different parts form different Shakespeare plays – Lady Macbeth – Miranda – Malvolio – Hamlet“ mit „Carla spielte mehrere Rollen.“ (E4:78/D4:78)⁸⁶ An anderer Stelle werden deutsche Äquivalente verwendet, zum Beispiel für „Shakespeare“ die Autoren „Schiller“ (E4:21/D4:26) oder „Goethe“ gewählt (E6:61/D6:54) beziehungsweise für den englischen Dichter „Matthew Arnold“ der deutsche Poet „Ludwig Uhland“ (E6:138/D6:115). Als dritter Ansatz wurde die Substitution durch ein anderes literarisches Werk der Ausgangskultur gewählt. Der deutsche Leser weiß nicht, dass der Film „Clive of India“ von dem britischen General Robert Clive handelt, der im 18. Jahrhundert in Indien bedeutende Schlachten für Großbritannien entschied und damit zur Ausdehnung des britischen Überseeterritoriums beitrug (vgl. Wendt 2007: 134). Hingegen ist der Titelheld aus der für die deutsche Fassung gewählten Übersetzung „Robin Hood“ auch in der Bundesrepublik bekannt. Das gleiche gilt für ein Theaterstück über den englischen Admiral Francis Drake, der 1588 am Sieg über die Spanische Armada beteiligt war (ibid.: 113): „There’s a play in the next town, at the Royal Theater – and it’s called ‚Dra-

⁸⁶ Siehe auch: (E2:14/D2:18) und (E4:71/D4:71).

ke.“ Daher heißt es im Deutschen: „Im Theater wird zur Zeit ein Stück gespielt, das von der Entdeckung Amerikas handelt.“ (E2:66/D2:52) Obwohl der Ausgangstext in beiden Fällen auf ein anderes historisches Ereignis verweist, wird die zentrale Aussage beibehalten: die Hervorhebung britischer Erfolge und Helden. Die militärische Komponente wird allerdings minimiert.

Dritt-Sprachen

Sowohl in den *Malory Towers* als auch in den *St Clare's*-Büchern spielen Französischlehrerinnen eine zentrale Rolle, weswegen beide Serien viele Begriffe und Redewendungen auf Französisch enthalten. Das Auftreten einer solchen Dritt-Sprache verkompliziert eine Übersetzungssituation zusätzlich, denn der Übersetzer muss entscheiden, ob er die drittsprachlichen Begriffe dem Zielleser zumuten kann, oder aber, ob er sie zur Verständniserleichterung in die Zielsprache übersetzen soll. Als Entscheidungskriterium nennt Klingberg (1986a: 29): „[W]ords and passages in another language than the source language should be retained in the target text if there is reason to suppose that its readers are equally familiar or unfamiliar with the foreign language as the readers of the source text [...]“. Die *St Clare's*-Übersetzerin scheint angenommen zu haben, dass englische Kinder mit dem Französischen vertrauter sind als deutsche, denn sie übersetzte beinahe alle französischen Floskeln ins Deutsche. Laut Klingberg tendieren die meisten Übersetzer von Kinderliteratur zu dieser Option. So heißt es im Unterricht nicht „Take down dictée, please.“ sondern „Nehmt eure Hefte und fangt an zu schreiben.“ (E1:182/D1:127) und die Schülerinnen werden nicht ermahnt mit „Méchante fille!“, „Assez!“, sondern mit „Du freches Mädchen!“, „Genug jetzt [...]“. (E2:160/D2:121, E3:105/D3:88) Am deutlichsten zeigt sich die Eindeutschung beim Namen der Französischlehrerin. Da die Französischkenntnisse Patricias und Isabells zu wünschen übrig lassen, bekommen sie häufig ein „C'est abominable!“ zu hören und geben der Lehrerin daraufhin den Spitznamen „Mam'zelle Abominable“. Hanni und Nanni hingegen werden von „Mamselle Fürchterlich“ unterrichtet (E2:3/D2:11). Allerdings erfolgt das Übersetzen der Drittsprache nicht durchgehend, denn einige Aussagen werden unverändert übernommen. Zum Beispiel heißt es auch im deutschen Text: „Hilda, ma petite! Que faites-vous?“ (E3:104/D3:87).

Technik

Als letzte Realien-Gruppe soll die Übersetzung technischer Geräte betrachtet werden. Die Einbürgerungen, die hinsichtlich dieser Objekte vorgenommen werden, beruhen jedoch weniger auf kulturell- als vielmehr auf zeitlich-bedingten Unterschieden. Denn die Ausstattung mit technischen Geräten und deren Einsatzmöglichkeiten haben sich gerade im Zeitraum zwischen dem Verfassen der Originale in den 1940ern bis zu den Übersetzungen in den 1960ern Jahren und wiederum bis zu den Neuauflagen um 2000 grundlegend verändert. Um den kindlichen Leser nicht durch sonderbare Objekte abzuschrecken, fehlt in der Übersetzung eine „oil-lamp“ (E3:142/D3:126--) und aus einem „oil-stove“, der während einer Mitternachtsparty den Raum aufwärmen soll, wird eine „Heizsonne“ (E2:26/D2:26). Da die Mädchen den Ölofen jedoch auch zum Würstchenbraten benutzen können, was auf einer Heizsonne

schwierig ist, wird im deutschen Text kurzerhand noch „ein kleiner elektrischer Kocher“ organisiert (E2:26--/D2:26). Besonders auffällig ist die große Zahl der Modernisierungen in den englischen Neuauflagen. Hier werden „a wireless, a gramophone“ zu „a radio, a record player“ (E1:14/e1:12), man liest nun von „cars“ statt „motor-cars“ (E1:146/e1:124, E1:216/e1:182) und für einen Kinobesuch sagt man nicht mehr „see the cinema“ oder „see the picture“, sondern „see the film“ (E2:92/e2:92, E3:38/e3:46).

Kommunikatives Handeln und nicht-kommunikatives Handeln

Kommunikatives Handeln und nicht-kommunikatives Handeln beziehen sich zum einen auf kulturelle Markierungen wie zum Beispiel Anredeformen, zum anderen auf Wertesystem, Rituale und Sitten. Wie bei den technischen Realien zeigen sich hinsichtlich des kommunikativen Handelns Fälle zeitlicher Domestikation. In den *St Clare's*-Originalen werden die Schülerinnen gelegentlich mit „Miss“ angesprochen. Diese Bezeichnungen sind in den Übersetzungen nicht mehr wiederzufinden (vgl. u. a. E2:51f./D2:43). Eine weitere Anpassung, in der sich veränderte Gepflogenheiten sowie die veränderte Stellung der Frau widerspiegeln, wird in den deutschen Neuauflagen erkennbar. Während die unverheirateten Lehrerinnen Mitte der Sechziger noch mit „Fräulein“ adressiert wurden, heißt es nun „Frau Roberts“ oder „Frau Theobald“. In den neuesten englischen Ausgaben hingegen wird die Unterscheidung in „Miss“ für alleinstehende und „Mrs“ für verheiratete Frauen beibehalten.

Nicht-kommunikatives Handeln tritt in den Internatsgeschichten in Form von spezifisch britischen Werten und Grundhaltungen auf. Hierzu gehören die Ideale ‚common sense‘ und ‚work and play‘. Das Konzept des ‚common sense‘, das einen gesunden Menschenverstand, Pragmatismus und Sachlichkeit kennzeichnet (vgl. Weber-Fas 2008: 54), soll auch von den *St Clare's*-Mädchen erworben werden, besitzt jedoch keine – in einer Formulierung vereinigte – deutsche Entsprechung. Der bisherigen Einbürgerungs- und Eliminierungsstrategie folgend, verzichtete die Übersetzerin daher auf Erklärungen und ließ Bemerkungen wie die folgende im Zieltext weg: „This will make Angela a nicer person all together and will end in giving Alison quite a lot of common sense.“ (E5:145/D5:116--)

Da es sich bei dem Schauplatz der Buchserie um ein Internat handelt, tritt außerdem ein Prinzip der britischen Pädagogik zutage: „All work and no play makes Jack a dull boy; All play and no work makes Jack a dull toy“ lautet eine häufig zitierte Redewendung, die betont, wie wichtig eine gesunde Balance zwischen harter Arbeit und süßem Nichtstun ist:

[Dah]inter [...] verbirgt sich die Einsicht, dass ausschließliche Orientierung des Menschen an der Arbeit die Gefahr der charakterlichen Deformation mit sich bringt, denn kaum etwas wird auf den Britischen Inseln so abschätzig betrachtet wie ‚dullness‘, womit nicht allein Langeweile, sondern vielmehr intellektuelle Leere gemeint ist. [...] Umgekehrt wird aber auch die einseitige Betonung von Amüsement und Freizeit kritisiert, da sie den Menschen zu einem bloßen Spielzeug degradiert und die Entwicklung seiner autonomen Handlungsfähigkeit behindert. Arbeit und Freizeit bilden daher zwei wechselseitig aufeinander bezogene Pole menschlicher Existenz. (Kamm 2004: 233)

Dieses Ideal liegt auch dem Internat *St Clare's* zugrunde. Die Direktorin begrüßt die Zwillinge mit den Worten: „Well, Patricia and Isabel, this isn't the same kind of school as Redroofs – we work hard and

play hard here.“ (E1:15/D1:19--) Der Französischlehrerin, die dieses Prinzip nicht versteht, erklärt die Direktorin: „It is just as important to know how to have good fun – as how to do good work, you know!“ (E2:46/D2:40--) Und im dritten Band ermahnt eine Schülerin eine andere mit dem oben zitierten Reim „All work and no play ...“ Die deutsche Entsprechung lautet: „Du solltest wirklich ein bißchen weniger arbeiten [...].“ (E3:26/D3:28)

Die Neuellustrierungen

Als der Schneider Verlag die *Hanni und Nanni*-Bände für den Druck vorbereitete, entschied man sich gegen die Übernahme der Illustrationen von W. Lindsay Cable. Seine detailgetreuen Zeichnungen spiegeln die Strenge und Tradition der britischen Internatswelt des frühen zwanzigsten Jahrhunderts wieder. Zu sehen sind Schülerinnen in Schuluniformen und mit ordentlichem Bubikopf, die trotz der lustigen Situationen, in denen sie dargestellt werden, einen braven Eindruck machen (vgl. Abbildung 9 und 10). Diese Bilder passten nicht mehr zu dem von Christa Kupfer an deutsche Schulverhältnisse der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts an-

geglichenen Erzähltext, weshalb die Bücher mit neuen Illustrationen von Nikolaus Moras versehen wurden. Moras folgt der Einbürgerung und Modernisierung Kupfers und zeichnet die Mädchen mit lockeren Strichen in schicker Kleidung und lässiger Haltung (vgl. Abbildung 11 und 12). Somit bilden die Text- und Bildebene in den Übersetzungen erneut eine geschlossene Einheit. Beide transportieren die Bücher in ein anderes Land und eine andere Zeit – es gibt kaum noch etwas, das den Leser an das ursprünglich englische Internat und die damaligen Schülerinnen erinnert. Die Neubebildung zeigt darüber hinaus die kommerzielle Funktion der Schneiderbücher sowie die Ausrichtung der Übersetzung auf Lesevergnügen. Die neuen Illustrationen, die laut Schmidt (1984: 79) „an Modezeichnungen erinnern“, sollen die zeitgenössischen Mädchen ansprechen und genau wie die Text-Übersetzung vermeiden, dass sie mit Fremdem konfrontiert werden.

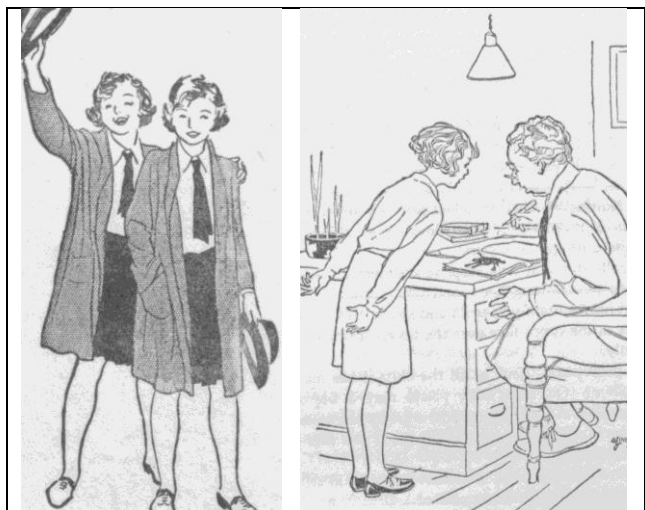


Abb. 9 und 10: Illustrationen der englischen Erstausgaben von W. Lindsay Cable



Abb. 11 und 12: Neuellustrationen der deutschen Erstausgaben von Nikolaus Moras

„Sahnebonbons“ statt „Pepper Mint Creams“ – Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die in diesem Kapitel vorgenommene Untersuchung der kulturellen Markierungen auf mikro- und makrotextueller Ebene ergab, dass die Realien aller Kategorien an deutsche Gegebenheiten angepasst wurden. Als Bestandteile der aktuellen Situation der Handlung wird der Schauplatz in das Zielland verlegt und insbesondere die Vornamen der Charaktere werden eingedeutscht. Elemente der Hintergrundsituation, die eingebürgert werden, sind in erster Linie Bestandteile des Schulsystems, darunter die Unterteilung des Schuljahrs, Länge der Ferien, Anreisemodalitäten, Schuluniform sowie die Notengebung und Unterrichtsfächer. Typisch britische oder altmodische Schulrituale, wie das Morgengebet, Aufstehen zur Begrüßung des Lehrers und das Schullied, werden entfernt. Veränderungen zeigen sich außerdem sowohl bei Realien, wie Nahrungsmitteln, Maßeinheiten und Währung, als auch bei Aussagen in Französisch als Drittsprache, literarischen Referenzen und technischen Geräten. Nicht zuletzt soll eine Konfrontation des jungen Lesers mit unbekanntem Anredeformen oder Idealen, wie dem britischen „common sense“ oder „work and play“, vermieden werden. Exakt die gleichen Ergebnisse lassen sich aus der Analyse der Neuillustrationen ziehen: Ebenso wie Christa Kupfer glich Nikolaus Moras die Bilder an deutsche, zeitgenössische Verhältnisse an. Es lässt sich somit von einer umfassenden Kontextadaptation sprechen: Der deutsche Leser findet sich nicht in einer englischen Internatswelt, sondern in einer ihm vertrauten deutschen Schule wieder.

Doch ist es erneut der Wissenschaftler, dem Texttreue, oder der Lehrer, dem Wissensvermittlung am Herzen liegt, der diesen Tatbestand bedauert oder kritisiert. Rudd erklärt, dass all die genannten Punkte, für den Leser eine untergeordnete Rolle spielen:

However, if we turn from text to reader, the discourse of Englishness is not so prevalent. Only a few respondents said they liked the books for this aspect. [...] Her minimalist descriptions can be linked to a great variety of actual landscapes [...] [and are perceived] as more imaginary than real. (Rudd 2000: 92)

6.2.4.2 Die sprachliche Komplexität der *St Clare's*-Serie

Ebenso wie die Komplexität der Ereignisse stellte auch der sprachliche Schwierigkeitsgrad keinen relevanten Einflussfaktor für die Übersetzung der *St Clare's*-Bücher dar. Denn die allgemeinen Anforderungen an Kinderliteratur – sie sollte nicht zu schweres Vokabular, nicht zu komplexe Syntax und nicht zu viele Stilmittel enthalten – erfüllt Enid Blyton ohnehin. Die Übersetzerin hielt es nur an sehr wenigen Stellen für notwendig, vereinfachende Veränderungen vorzunehmen; ihre Vorstellung davon, wie ein kinderliterarischer Text sprachlich gestaltet sein müsse, stimmte mit Blytons Stil überein.

Die Sprache der Werke von Enid Blyton ist sogar so einfach, dass dies zu einem der zentralen Punkte wurde, die Kritiker immer wieder bemängeln. Dixon (1974: 54) nennt ihren Stil „colourless, dead and totally undemanding“, Fine (1997: 7) spricht von „Blyton’s tiresome, unliterary, on-and-on prose“ und Ray (1982: 202) schreibt: „she [...] seems at times to have an almost pathological fear of using a word which might not be understood by all her readers.“ Hauptsächlich werden Blyton ein eingeschränkter, einfallsloser Wortschatz, eine zu simple Satzstruktur und fehlende metaphorische

Wendungen vorgeworfen.⁸⁷ Dies trifft auch auf ihre Schulgeschichten zu: „Although the school stories represent something of a peak of achievement, they are still written at a very simple level. [...] The vocabulary and style are undemanding“ (Ray 1982: 200).

Nur wenige Wissenschaftler verteidigen Blyton. Fine (1997: 7) argumentiert, dass es genau dieser Sprachstil ist, der sie bei Kindern so beliebt macht, während Tucker (1975: 193) meint, die Vorwürfe seien übertrieben: „Her writing is altogether too professionally competent [...]. Even the famed ‚limited vocabulary‘ of her books has been overstressed.“ Hierin stimmt Tabbert (1994: 55) ihm zu: „Blyton-Bücher sind sprachlich nicht so simpel, wie häufig zu hören ist, und gelegentlich ausgefallene Wörter tun ihrem Erfolg keinen Abbruch.“

In der vergleichenden Analyse der *St Clare's*- und *Hanni und Nanni*-Bände ließen sich nur zwei, für junge Leser womöglich schwierige Begriffe finden, die beide entfernt wurden. Weder für das taktangegebende Musikutensil „metronome“ (E2:35/D2:32--) noch für die französische Verbform „Subjunctive“ (E3:67/D3:63--) gibt es eine Entsprechung im deutschen Text. Ebenso treten nur an fünf Textstellen Stilmittel auf, wobei zwei der drei Vergleiche⁸⁸ und eine der beiden Metaphern⁸⁹ im Übersetzungsprozess eliminiert wurden. So lautet eine Beschreibung im Englischen „They all slipped upstairs **like mice** and tiptoed in their stocking feet to their dormitory“.⁹⁰ Im Deutschen hingegen: „Auf Zehenspitzen stiegen sie die Treppe hinauf und hasteten zum Schlafsaal.“ (E1:134/D1:96) Auch wenn die sprachliche Komplexität des Ausgangstexts die Übersetzung kaum beeinflusste, stimmen diese wenigen Beispiele dennoch mit dem zuvor identifizierten Trend überein: Es ist das Anliegen der Übersetzerin, die Geschichte für den Zielleser so einfach wie möglich zu formulieren.

6.2.4.3 Die formale Komplexität der *St Clare's*-Serie

Jedes Land besitzt unterschiedliche schriftstellerische Konventionen und so stoßen auch Übersetzer für Kinder immer wieder auf Textgattungen und Genres, die in ihrer eigenen Kultur nicht bekannt sind oder als nicht literarisch gelten. Um ein Buch an den gedachten intellektuellen Horizont der kindlichen Leser anzupassen und um bei den erwachsenen Lesern Akzeptanz zu finden, werden kinderliterarische Ausgangstexte daher häufig an im Zielland etablierte literarische Formen angenähert. Ein solches Vorgehen lässt sich auch bei den Übersetzungen der *St Clare's*-Bände feststellen.

Die Merkmale der literarischen und mündlichen Erzähltradition

In den vorhergehenden Kapiteln wurden bereits viele der Kritikpunkte an Enid Blytons Werk genannt. Hierbei wurden ihre Bücher jedoch stets aus der Perspektive und anhand der Kriterien der Literaturwissenschaft bewertet. Rudd (1997: 36f.) argumentiert, dass diese Herangehensweise ausschließlich

⁸⁷ Vgl. u. a. Ray (1978: 154; 1982: 119, 201f.), Brunken (1997: 407), Pinsent (1997: 74) sowie Rudd (2000: 45ff.).

⁸⁸ Vgl. zu den entfernten Vergleichen (E1:55/D1:47--) und (E1:134/D1:96--). Beibehalten wurde (E2:77/D2:62).

⁸⁹ Vgl. zu der entfernten Metapher (E6:64/D6:56--). Beibehalten wurde (E5:102/D5:84).

⁹⁰ Hervorhebungen in den *St Clare's*-Zitaten – graues Hinterlegen oder fett Drucken von Satzbestandteilen – wurden stets von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen, weshalb nicht jedesmal erneut darauf hingewiesen wird.

zu der Verdammung der Autorin führen kann und es nicht erlaubt, sie in einem anderen Licht zu sehen. Um Blyton gerecht werden und um ihre Qualitäten schätzen zu können, schlägt er vor, sie als eine Vertreterin der mündlichen Erzähltradition zu verstehen: „The oral tradition⁹¹ [...] explains Blyton’s appeal far better than the literary, which can only see her as lacking certain qualities for the weaknesses of the literary tradition are often the strengths of the oral.“ Greenfield (1998: 75) stimmt Rudd zu: „To apply the strict rules of literary criticism to Enid Blyton’s writing would be both unfair and absurd. Her forte was telling stories and her technique adapted for that purpose.“

In seinem Artikel *Why the Ephemeral Blyton Won’t Go Away* sowie in einem der zentralen Kapitel seines Buches erläutert Rudd (1997, 2000: 155–169) die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Erzählweise. Ein kunstvoll-literarischer Schreibstil ist das wichtigste Merkmal der schriftlichen Tradition, deren Autoren so lange an einem Werk feilen, bis ein auf hochglanzpoliertes Meisterstück entsteht. Die Werke eines Geschichtenerzählers hingegen kommen nie über das Stadium eines ‚ersten Entwurfs‘ hinaus, denn der Erzähler hat die Zuhörer vor sich sitzen und formuliert spontan – ohne die Möglichkeit, den Text später zu lektorieren. Da der Leser im selben Augenblick wie der Erzähler selbst etwas Neues über ein Ereignis lernt, sind die Geschichten durch Unmittelbarkeit gekennzeichnet. Gleichzeitig können Unstimmigkeiten und Fehler auftreten, denn es stellt eine große Herausforderung dar, alle Handlungslinien fehlerfrei im Gedächtnis zu behalten.

Die Formulierungen eines Schriftstellers sind hypotaktisch, gekennzeichnet durch eine sparsame aber pointierte, ausdrucksstarke aber nicht blumige Wortwahl. Eine solche metaphorisch-abstrakte Ausdrucksweise ist für einen ‚storyteller‘ ungeeignet. Stattdessen orientiert er sich eng an der gesprochenen Sprache, die ein einfaches Vokabular und wenig Stilmittel beinhaltet – dafür aber viele Wiederholungen und Füllwörter. Diese benötigt der Erzähler, um Zeit für seine Überlegungen zu den nächsten Handlungsschritten zu gewinnen.

Ein drittes Merkmal der Schriftstellerei ist die Verwobenheit und Dichte ihrer Inhalte. Dies bedeutet, dass die einzelnen Elemente der Handlung in kausalem Zusammenhang und in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Dem gegenüber sind alle Bestandteile eines mündlich entstandenen Plots auf der gleichen Ebene angeordnet und lose miteinander verknüpft. Durch die episodische Reihung der Ereignisse entstehen immer wieder Erzählstränge, die nicht zu Ende geführt werden.

Ein literarisches Werk existiert nur in einer einzigen, vollendeten Version, die für alle Zeit unverändert bleibt und möglicherweise in den begrenzten Korpus des literarischen Kanons aufgenommen wird. In der schriftlichen Folklore gibt es keine ein für alle Mal abgeschlossenen Geschichten. Die Inhalte werden wieder und immer wieder erzählt, wobei die grundlegenden Handlungsmuster und Charaktertypen je nach Kontext, Zeitpunkt und Publikum neu variiert werden. Die Geschichten werden stets für genau diesen Augenblick geschaffen und es geht um das Zelebrieren der gesamten Erzählsituation – nicht nur eines alleinstehenden Textes.

⁹¹ Als Äquivalent wird in der deutschen Kinderliteraturwissenschaft der Begriff „schriftliche Folklore“ verwendet (Ewers 2000a: 135).

In literarischen Werken stehen die Protagonisten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie sind detailliert und authentisch gezeichnet, wobei der Fokus auf ihrer Gedankenwelt und auf psychologischen Erklärungen ihres Verhaltens liegt. Es sind die spezifischen Charakterzüge der Hauptpersonen, die als Auslöser der Ereignisse fungieren. Demgegenüber stellt die orale Erzählkunst Handlung und Ereignisse in den Mittelpunkt. Die Figuren werden nur flüchtig aus der Außenperspektive beschrieben und häufig mit stereotypen Eigenschaften ausgestattet.

Gemäß dem Prinzip ‚Show, don’t tell‘ sind literarische Texte durch eine Distanz des Autors von dem Geschilderten gekennzeichnet. In einer mündlichen Erzählsituation ist der Erzähler jedoch in seine Geschichte involviert – er ist ja tatsächlich physisch präsent. Sein Mitwirken zeigt sich an metadiskursiven Elementen, beispielsweise wenn er das Geschehen kommentiert, die Zuhörer direkt anspricht oder die Geschichte mit einem Abschlussatz im Sinne von ‚Und wenn sie nicht gestorben sind...‘ beendet, welcher für das Publikum die Rückkehr in die Realität und Gegenwart signalisiert.

Ebenso unterschiedlich ist die Situation der jeweiligen Zielgruppe. Während Lesen eine private Tätigkeit ist, die zumeist in Abgeschiedenheit stattfindet, ist das Hören einer Geschichte ein Gemeinschaftserlebnis: Die Zuhörer sitzen um den Erzähler herum, spüren seine Nähe und werden direkt in die Handlung einbezogen.

Passend zur jeweiligen Rezeptionssituation ist es das Ziel eines Autors, die Vorstellungskraft seiner Leser auf einer intellektuellen Ebene zu stimulieren, wohingegen der Geschichtenerzähler die Emotionen und Sinne seiner Zuhörer anspricht. Durch sensorische Beschreibungen nimmt er sie in eine geradezu fühl-, sicht- und hörbare fiktive Welt mit.

Die Geschichtenerzählerin Enid Blyton

Enid Blytons Werke besitzen all die genannten Kennzeichen der oralen Erzähltradition. Erstens erinnert ihre Arbeitsweise an die einer Geschichtenerzählerin. Die beeindruckende Geschwindigkeit, in der sie schrieb, ließ ihr keine Zeit, lange an einer Formulierung zu feilen. Rudd (1997: 37) schreibt hierzu: „At one extreme we have Oscar Wilde, spending half a day putting in a comma, the remainder in taking it out, whereas Blyton, at the other extreme, could have a whole book written in the same period [...]“. Ebenso hatte sie aufgrund der Menge der Bücher, die sie verfasste, keine Zeit für eine Überarbeitung ihrer Texte – abgedruckt wurde stets der ‚erste Entwurf‘. Vor allem aber ähnelt ihre kreative Schaffungsphase, wie sie Blyton in ihrer 1969 erschienen Autobiographie beschreibt, der eines ‚storytellers‘ der im Kreise seiner Zuhörer spontan zu erzählen beginnt:

Es gibt zwei Wege, um ein Buch zu schreiben. Manche Autoren denken sich eine fortlaufende Handlung aus und notieren sie in Stichworten. [...] Andere Autoren hingegen machen sich weder Listen noch Notizen, sie denken sich auch vorher nichts aus und kennen anfangs vielleicht nur das Thema des Buches. [...] Ich gebrauche beim Schreiben vorwiegend meine Phantasie. Wenn ich ein neues Buch beginne, bin ich genauso gespannt wie jeder Leser, der das erste Kapitel aufschlägt. [...] [I]ch sitze auf meinem Stuhl, schließe die Augen, und nach ein oder zwei Minuten zeigen sich meinem ‚geistigen‘ Auge die ersten Bilder – die Handlung beginnt. [...] In meinem Kopf läuft dann die Handlung ähnlich wie in einem Film an. Wenn die ersten Szenen an mir vorbeigezogen sind, kenne ich Namen, Charaktere und Aussehen der Leute, die in meiner Geschichte vorkommen. [...] Dann öffne ich die Augen und meine Hände beginnen über die Schreibmaschine zu fliegen. (Blyton 1983: 56–58)

Wie in vielen anderen Texten Blytons treten daher auch in *St Clare's* Unstimmigkeiten auf und an einigen Stellen ist erkennbar, dass ein bestimmtes Detail Blyton erst im Moment des Schreibens eingefallen beziehungsweise, dass sie sich über die exakte Ausgestaltung dieses Details noch im Unklaren war. Gleichzeitig stimmen Blytons hauptsächliches Verfassen von Serienliteratur, der episodische Charakter ihrer Bücher, die einfache, repetitive Sprache und das häufige Verwenden von Floskeln und Füllwörtern⁹² mit den Merkmalen der Oralität überein. Zudem sollen ihre Beschreibungen die sensorische und emotionale Ebene der jungen Leser ansprechen – sei es auch nur durch die vielen Essensszenen. Nicht zuletzt tritt die Erzählerin Blyton in ihren Geschichten merklich zu Tage, indem sie metadiskursive Bewertungen abgibt, Fragen stellt und stets mit einem zusammenfassenden Schlusskommentar endet. Kurz gesagt, Blyton war „a storyteller *par excellence*“ (Greenfield 1998: 86). Aus all diesen Beobachtungen schlussfolgert Rudd, dass es vor allem die Unmittelbarkeit der mündlichen Erzählkunst ist, die dazu führt, dass auch die heutigen Kinder nach wie vor Blyton-Fans sind:

Blyton won't go away precisely because of her 'present-centeredness'. However dated her works may seem, in their reading they are always happening in the here and now – on the day. Hence critics were right to see her as 'ephemeral' – though not quite in the way they intended, for it is this very quality that seems guaranteed to make her endure. (Rudd 1997: 46)

Was aber macht ein Übersetzer von *Kinderliteratur*, wenn er mit einer Mädchenserie konfrontiert wird, die eher einer mündlich erzählten Geschichte als einem der etablierten schriftlich-literarischen Kinderbuchgenres gleicht? Dieser Frage sah sich Christa Kupfer bei der Übersetzung der *St Clare's*-Bände gegenübergestellt.

Der Umgang mit den Merkmalen der mündlichen Erzähltradition in den *St Clare's*-Übersetzungen

Die deutschen Übersetzungen der *St Clare's*-Romane zeigen, dass Christa Kupfer die orale Erzählform als nicht geeignet für ein in Druckform erscheinendes Kinderbuch erachtete. Um die Texte an die zielkulturellen Vorstellungen eines (kinder-)literarischen Textes anzupassen, bearbeitete sie die entsprechenden Textmerkmale. Im Folgenden wird vorgestellt, wie im Übersetzungsprozess mit den inhaltlichen Unstimmigkeiten in den *St Clare's*-Büchern, der Unentschiedenheit Blytons, der starken Emotionalität der Beschreibungen sowie mit den metadiskursiven Elementen umgegangen wurde.

Die inhaltlichen Unstimmigkeiten in den *St Clare's*-Büchern

Angesichts Blytons Schreibtempo ist es verständlich, dass in den *St Clare's*-Bänden die eine oder andere Ungereimtheit auftritt. Da jedoch Fehler in Kinderbüchern ungern gesehen werden – weil die Verwirrung oder die fehlerhafte Wissensaufnahme des jungen Lesers verhindert werden soll – wurden die Unstimmigkeiten im Übersetzungsprozess korrigiert oder entfernt. Eine Verbesserung wurde bei-

⁹² Der übersetzerische Umgang mit den Redefloskeln und Füllworten sowie mit den typografischen Elementen, die dafür sprechen, Blytons Texte der schriftlichen Folklore zuzuordnen, werden im Rahmen der sprachpädagogischen Einflussfaktoren in Kapitel 6.2.5.3 behandelt.

spielsweise in einem Kapitel des ersten Bandes vorgenommen, in dem die Klasse verschiedene Nummern für einen bunten Abend einübt. Im Original heißt es „Vera was **to play the piano**.“ (E1:163) Jedoch wird ihr Klaviersolo später nie wieder erwähnt und stattdessen spielt Vera auf einmal eine der Hauptrollen im Theaterstück. Dies ist wichtig, da sie sich nur einen Tag vor der Aufführung den Arm bricht und somit einer anderen Mitschülerin die Chance gibt, spontan einzuspringen, welche sich daraufhin als Schauspieltalent entpuppt. Die deutsche Übersetzung lautet daher: „Vera studierte **eine Rolle für ein Theaterstück**.“ (D1:115f.)

Eine weitere Korrektur wurde an der Szene vorgenommen, die im Rektorat spielt und in welcher sich Aussage und Handlung der Direktorin widersprechen: „I will tell Lucy **tonight**.‘ Miss Theobald sent for Lucy [...].“ Der Übersetzerin erschien es folgerichtiger, zu schreiben: „Lucie erfährt es **sofort**.‘ Fräulein Theobald ließ sie rufen [...].“ (E2:155/D2:117) Andere Ungereimtheiten hingegen wurden ersatzlos entfernt. So war die Übersetzerin der Ansicht, dass man nicht „**quite unconscious**“ sein kann, weshalb es im Deutschen nur „Sie [...] war bewusstlos.“ heißt (E2:123/D2:94). Auch die Tatsache, dass Fenster nach Norden hin dem Zeichensaal gutes Licht schenken, hielt sie für unglaublich:

The twins showed her cousin over the school – the big classrooms – the fin-art-room, high up under the roof **with a good north light** – the laboratory [...].

Dann zeigten sie der Kusine die übrigen Räume: die großen Klassenzimmer [...] – den schönen Zeichensaal hoch unter dem Dach – den Chemiesaal [...]. (E2:12/D2:17)

Insgesamt weisen die Übersetzungen kaum Hinzufügungen auf, nur wenn die Übersetzerin die geschilderten Ereignisse für zu unwahrscheinlich hielt, fügte sie einzelne Sätze ein. Als zum Beispiel eine der St Clare’s-Schülerinnen entführt wird, retten die Mädchen sie mit Hilfe von Zirkusleuten. Wichtig ist, dass die Freundinnen bisher keine Informationen über das Aussehen der Entführer oder deren Fluchtwagen haben. Um die Handlung logischer zu machen, wurden die fett gedruckten Stellen im Deutschen ergänzt:

‘I’m just going to cycle to the telephone kiosk down the lane’, she called. [...] ‘I phoned the circus-camp’, she said. ‘They’ll be on the watch for the car. They’ll stop it and surround it – and if they don’t rescue Saddy I’ll eat my hat!’

‘Ich radle rasch zum nächsten Telefonhäuschen’, sagte sie. **‘Geld habe ich dabei.’** [...] ‘Ich habe mit dem Zirkus telefoniert’, sagte sie. ‘Man will die Straße beobachten. Wenn der Wagen mit Saddy kommt, wird er angehalten und umstellt. **Wißt ihr, es ist gar nicht schwer das Auto zu erkennen, denn die Straße nach Pfalzburg wird im allgemeinen kaum befahren.**‘ (E3:139/D3:122)

Der Fairness halber sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich die Persönlichkeit der Übersetzerin nicht nur dadurch in den Zieltexten manifestiert, dass sie Fehler Blytons ausräumt, sondern sie fügt auch selber einige hinzu. Möglicherweise aufgrund kurzer Unaufmerksamkeit entstanden Übertragungen wie „now, **mother** is ill.“ – „jetzt wo meine **Schwester** krank ist.“ (E1:112/D1:81) oder „**two** pages in French“ – „einen **dreiseitigen** französischen Aufsatz“ (E3:105/D3:88). Ebenso weisen einige Stellen mangelndes Wissen der Übersetzerin über die britische Küche auf. So entspricht beispielsweise das englische „marmelade“, ein Brotaufstrich aus Orangen, nicht ganz der deutschen „Marmelade“, die üblicherweise aus anderen Früchten hergestellt wird (E2:2/D2:10). Genauso wenig, wie ein „Christ-

mas-pudding“ ein „Weihnachtspudding“ ist (E4:157/D4:137) – es handelt sich vielmehr um ein im Advent gegessenes Früchtebrot. Auch wird bei der Bestellung eines „treacle pudding“ kein „Pudding mit Himbeersaft“ serviert (E1:90/D1:67), sondern ein Kuchen mit Sirup. Schließlich wird der englische Begriff „pudding“ auch mit der Bedeutung „Dessert“ verwendet, weshalb es genaugenommen für „But when the pudding arrived [...]“, nicht „Aber als sie den Pudding vor sich stehen hatte“ (E4:151/D4:133), sondern ‚Aber als sie den Nachtsch vor sich stehen hatte‘ heißen müsste.

Die metadiskursiven Elemente

In den *St Clare's*-Büchern begegnet man immer wieder der Stimme der Erzählerin. Sie äußert sich beispielsweise am Schluss eines Handlungs bogens, wie am Ende von Kapitel 13 und 19 in Band Eins:

The four truants slept peacefully – but there was a shock in store fort hem in the morning. (E1:135)
[P]robably next term those O’Sullivan twins would be top in nearly everything! (E1:199)

Oder ganz am Ende eines Buches:

‚See you next term!‘, called Pat. [...] Yes – see you all next term. That’s what we will hope to do – see them all next term! (E2:185)
What will happen to them when they are important second-formers? Ah – that’s another story altogether! (E3:153)

Zudem gibt die Erzählerin Kommentare zu den Geschehnissen ab:

But alas for Janet! Midnight came – and she slept on! (E2:36)

Der Umgang mit diesen metadiskursiven Elementen folgt keiner einheitlichen Übersetzungsstrategie, denn während die hier genannten Beispiele unverändert übernommen wurden, wird die Präsenz der Erzählerin in der Geschichte an anderen Stellen bewusst minimiert. Entfernt werden unter anderem die Erzählkommentare „What luck!“ (E1:48/D1:42--) oder „How all the class stared.“ (E1:185/D1:128--) Ebenso fehlen einige der für die Erzählsituation typischen Abschlussfloskeln, darunter „And the time came when she did!“ (E5:91/D5:75--) und „What will they be like? Not very different I expect! We’ll wait and see.“ (E5:158/D5:125--)

Drittens sind metadiskursive Elemente, die Hinweise auf einen Medienwechsel geben, in den deutschen Texten nicht wiederzufinden. In einem narrativen Text stellt es keine Schwierigkeit dar, ein anderes Schriftstück, zum Beispiel einen Brief, zu integrieren. Ein Absatz und eventuell eine andere Schriftgröße oder -art genügen als Indikatoren dafür, dass es sich bei dem folgenden Abschnitt nicht um einen Teil des Fließtexts handelt. Dem Geschichtenerzähler stehen diese Möglichkeiten nicht zur Verfügung, er muss stattdessen verbale Hinweise geben. Eben dies ist Blytons Methode: Vor einem Brief, den die Schülerinnen geschrieben haben, liest man zum Beispiel: „Here it is just as it was written by the three of them.“ (E2:140/D2:107--) Zu Beginn einer kurzen handschriftlichen Nachricht heißt es ähnlich: „Darling Sis, (said the note)“ (E5:40/D5:38--). Da diese Hinweise aus Perspektive der schriftlichen Tradition überflüssig sind, fehlen sie in den deutschen Übersetzungen.

Die Emotionalität der Beschreibungen

Wie es üblich ist für einen Geschichtenerzähler, spricht Enid Blyton ihre Leser stark auf der Sinnes- und Gefühlsebene an. Eines der Mittel, das sie zur emotionalen Stimulation anwendet, ist die sehr deutliche Hervorstellung der Reaktionen und Emotionen der Protagonisten. Diese Überbetonung widerspricht der ökonomisch-präzisen Wortwahl eines hochliterarischen Textes, was Christa Kupfer veranlasste, sowohl die positiven als auch negativen ‚Gefühlsausbrüche‘ abzumildern.

Denn es gibt auf St Clare’s viel zu lachen: Über die Französischlehrerin Mam’zelle heißt es „she used to go off into enormous roars of laughter“, wohingegen sie im Deutschen nur „herzlich lach[t]“ (E1:22/D1:24). Ebenso wirkt auch die Übersetzung des Gelächters der Mädchen weniger ungezügelt, denn aus „The girls put down their heads on their desks and almost sobbed with laughter.“ wird „Die Mädchen schüttelten sich vor Lachen.“ (E1:110/D1:80). Der gleichen Tendenz folgen die Änderungen von „her kind little face glow[ed] with friendliness“ in „[sie] lächelte“ (E2:129/D2:98) sowie von „The whole class was in a state of fidget and excitement“ in „Die ganze Klasse war gespannt“ (E2:170/D2:128).

Doch nicht immer geht es so fröhlich und aufregend zu. Die Protagonisten befinden sich gelegentlich auch „in surprise and horror“ und „in tears, looking very subdued and unlike herself“ oder fühlen sich „upset and angry and very foolish.“ Auch diese Beschreibungen waren wohl zu übertrieben, denn die deutschen Pendanten lauten „entsetzt“ (E2:166/D2:125), „sehr niedergeschlagen“ (E3:75f./D3:71) und „töricht“ (E1:34/D1:33).

Üblich für Enid Blytons Stil ist es darüber hinaus, dass sie zusätzliche Hinweise zu der Redeweise der Charaktere gibt, wie zum Beispiel „said the new girl, **in a rather affected voice**“ (E5:8f./D5:11--), „asked Miss Roberts, **in her most sarcastic voice**“ (E1:69/D:54--), „muttered Pat, **in a low voice**“ (E1:114/D1:82--) oder „cried Janet, **in a doleful voice**“ (E2:164/D2:123--). Keine dieser Spezifizierungen wurde in die deutsche Fassung übernommen.

Als einer der Gründe für Blytons Erfolg gilt der sichere Rahmen, den sie ihren Fans durch die schematische Handlung und stereotypen Charakterisierungen, durch die Abwesenheit wahrer Bosheit und Grausamkeit, durch die Vorausdeutungen auf zukünftige Handlungswendungen und das Wissen, dass alles stets ein gutes Ende nimmt, gibt (vgl. Woods 1969: 229, Brunken 1997: 404, Fine 1997: 15). So verspürt ein Leser „trotz aller Gefahrensituationen vermutlich weder Angst noch Verhaltensunsicherheit“ (Prieger 1982: 103). Der „feelgood factor“ (Greenfield 1998: 83) ist stets garantiert. Einen wichtigen Bestandteil dieser Sicherheit stellen auch die genauen Gefühlsbeschreibungen dar: „[Y]ou can’t get lost emotionally [...]. People’s feelings might be one-dimensional, but they are clear as a bell.“ (Fine 1997: 9) Aufgrund der Abschwächung der emotionalen Ausdrücke im Übertragungsprozess geht ein Teil dieser Sicherheit verloren.

Sicheres Geleit durch Handlung und Raum

Als Leser der Bücher Enid Blytons wird man an die Hand genommen und erkundet gemeinsam mit der Autorin die fiktive Welt; man sieht und erfährt Dinge im gleichen Augenblick wie sie. Dieses Gefühl des Geleitet-Werdens entsteht vor allem durch detaillierte Beschreibungen, in denen man Schritt für Schritt beobachten kann, was geschieht sowie durch genaue Orts- und Richtungsangaben, die den Leser nie im Ungewissen darüber lassen, wo sich die Hauptpersonen gerade befinden. Minutiös erlebt man unter anderem den folgenden Schülerstreich oder den Aufbruch zweier Mädchen zu einem Spaziergang:

Bobby nodded and lept to her feet. She ran quietly **to the mantelpiece and opened the glass covering** the big schoolroom clock. In a trice she had put the hands on more than ten minutes. She **shut the glass with a click and** returned to her place.

Bobby nickte und sprang auf. Eilig rannte sie zu der runden Schuluhr und rückte den großen Zeiger um mehr als zehn Minuten vor. Dann ging sie seelenruhig zu ihrem Platz zurück. (E3:34/D3:31)

She shut up her book and went to get her hat and her notebook. The two girls set off. **Down through the grounds they went, out of the gate and across the field paths.**

Nun waren beide unterwegs. (E3:61/D3:57)

Wie diese Vergleiche verdeutlichen, entschied die Übersetzerin, auch solche Kennzeichen der oralen Erzähltradition an literarische Konventionen anzupassen; hierzu wurden die Beschreibungen um die fett markierten Stellen reduziert. Das zweite Beispiel weist bereits auf die Entfernungen der Orts- und Richtungsangaben hin, welche in großer Anzahl vorgenommen werden. Nicht in den deutschen Texten enthalten sind Platzierungen wie „underneath one of the corridors’ radiators“ (E1:184/D1:128--) oder Bewegungen wie „out of the dormitory“ (E1:102/D1:75--), „up the passage to the door of the little room“ (E2:40/D2:36--) oder das besonders detaillierte „out of the room, down a few stairs, round a corner, past the second-form dormitory“ (E2:36/D2:33--). Es ist dieses gemeinsame Erleben und Erkunden, das einen weiteren Beitrag zu dem sicheren Halt, den Blytons Geschichten bieten, leistet:

And, just as the vocabulary in her books isn’t against you, so, also, you can’t get lost in the plot. No, not even if there’s noise all around you, and your attention slips for a moment. No problem. People in Blyton’s books are forever bringing themselves and others, up to date with the plot. [...] [Y]ou can’t miss things coming. (Fine 1997: 7)

Durch die genannten übersetzerischen Eingriffe finden die deutschen Leser einen weniger zuverlässigen Orientierungsrahmen vor.

Die Unentschiedenheit Blytons

Als letztes Merkmal, dass Blyton als Erzählerin kennzeichnet, sei ihre Unentschiedenheit genannt. Beginnt ein Vortragender eine Geschichte, ohne sich zuvor Gedanken über den Inhalt zu machen, so wird er an Stellen gelangen, an denen er sich noch nicht ganz im Klaren darüber ist, wohin dieser Handlungsstrang führen soll oder an denen ihm im entscheidenden Moment nicht die richtigen Worte einfallen. Es lässt sich vermuten, dass Blyton bereits die ersten Fassungen ihrer Bücher in Druck gab, weshalb die unfertigen Details nie überarbeitet wurden. Diese Aufgabe übernahm 25 Jahre später die

Übersetzerin, als sie die *St Clare's*-Serie an literarische Anforderungen anpasste. Um dieses Ziel zu erreichen, konkretisierte sie die unpräzisen Stellen. Das Ersetzen ungenauer Floskeln durch spezifische Objekte oder Handlungen zeigt sich in folgenden Ausschnitten:

I shan't go to the rehearsals or **anything**.
Ich werde weder zu den Proben noch zur **Aufführung** gehen. (E1:164/D1:117)

[S]uch nice cloths and **things**. – [S]o schöne Kleider und **Schuhe**. (E3:28/D3:26)

She's taking the sixth for **something**. I heard her say so. And they are right at the other end of the school!
Sie will der neunten Klasse **im Laboratorium etwas** zeigen. Das sagte sie vorhin zu jemand. Sie ist also im entgegengesetzten Teil der Schule und **bereitet einen Versuch vor**. (E1:62/D1:50)

[They] put on the wireless **or** the grammophone.“
Das Radio wurde angestellt, **und** der Plattenspieler dudelte. (E3:15/D3:18)

Werden mehrere Möglichkeiten genannt, so entschied sich die Übersetzerin im Sinne der Reduktion der Unentschiedenheit Blytons für eine der beiden Optionen:

The twins got in to a carriage where **three or four** girls were already sitting and chattering.
Die Zwillinge stiegen in ein Abteil, indem bereits **vier** Mädchen saßen und miteinander schwatzten.
(E1:10/D1:15)

„I shall not grant any [visits to the town] **for a week or two**.“ „Außerdem hast du **in der nächsten Woche** Hausarrest.“ (E3:45/D3:43)

gifts and things – Geschenk[e] (E1:103/D1:76)

Christa Kupfer waren die Merkmale der Oralität in den *St Clare's*-Bänden eindeutig ein Dorn im Auge. Sie griff verändernd hinsichtlich der inhaltlichen Unstimmigkeiten, der Unentschiedenheit Blytons, der starken Emotionalität der Schilderungen sowie der metadiskursiven Elemente ein und rückte die Texte durch diese Bearbeitungen weg von der mündlichen hin zur schriftlichen Erzähltradition. Nachdem somit dargelegt wurde, dass der Wirkungsfaktor ‚Formale Komplexität‘ eine große Rolle im Übersetzungsvorgang spielte, wird als Nächstes untersucht, ob erzieherische, gesellschaftliche oder sprachpädagogische Normen von Bedeutung waren.

6.2.5 Der Einfluss verschiedener Normen auf die *St Clare's*-Übersetzungen

Um im kinderliterarischen Polysystem Akzeptanz und Ansehen zu erlangen, muss eine Übersetzung mit den vorherrschenden Grundüberzeugungen der Zielkultur übereinstimmen. Aus diesem Grund bringt ein Ausgangstext, der abweichende erzieherische, gesellschaftliche oder sprachpädagogische Normen enthält, einen Kinderbuch-Übersetzer wiederholt in Konfliktsituationen, in denen er zwischen der Übernahme dieser Werte und Text bereinigender Purifikation abwägen muss.

6.2.5.1 Der Einfluss erzieherischer Normen

Kulturell bedingte Vorstellungen darüber, welche Regeln Kinder befolgen sollen und welche Themen für sie geeignet sind, stellen zentrale Einflussfaktoren bei der Übersetzung von Kinderbüchern dar. Im Falle der Übertragung der Geschichten rund um das Internat *St Clare's* wurden normativ begründete

Modifikationen aufgrund von Verstößen gegen allgemeine Sauberkeitsvorstellungen sowie aufgrund der Darstellung von lebensgefährlichem Verhalten, Tod und Gewalt vorgenommen. Die Problematik freizügiger Beschreibungen in der Kinderliteratur spielte bei den Übersetzungen keine Rolle, da es ohnehin ein Kennzeichen der Blyton'schen Erzählweise ist – entsprechend der Gepflogenheiten der britischen Mittelklasse –, keine körperliche Funktionen oder sexuelle Attraktion zwischen Protagonisten darzustellen (vgl. Gartmann 1973: 248). Mit Bezug auf die Internatsgeschichten schreibt Greenfield (1998: 82): „Her characters, even the sixteen- and seventeen-year old schoolgirls seem to be crystallized into a pre-sex state. There are no flirtations with boys, no talk even of boyfriends. The stories could in fact be played at a convent.“

Verstöße gegen Sauberkeitsvorstellungen und Gesundheitskonventionen

Unhygienisches Verhalten wird in Kinderbüchern ungern gesehen, da man befürchtet, Kinder könnten dem Beispiel der fiktiven Figuren folgen und im schlimmsten Falle krank werden. Diese Überzeugung bildet die Grundlage für drei übersetzerische Abwandlungen der *St Clare's*-Ausgangstexte. Zum Beispiel treffen sich die Zwillinge in den Ferien mit Bekannten und erfahren später, dass eine ihrer Freundinnen Masern bekommen hat. Patricia versucht ihre Mutter mit den Worten „Well mother, we didn't breathe her breath or anything“ zu beruhigen. Den Atem eines anderen Menschen direkt einzuatmen, entspricht offensichtlich nicht der Gesundheitserziehung im Zielland, denn im Deutschen heißt es: „Wir haben uns sicher nicht angesteckt“, meine Hanni.“ (E3:3/D3:11)

Ebenfalls mit der Sorge um das körperliche Wohlergehen der Kinder ist die nächste Modifikation verbunden. Bereits von klein auf lernen viele Sprösslinge, sich Pantoffeln anzuziehen, wenn sie nachts aufstehen, um sich nicht zu erkälten. Diese Grundregel gilt auch für fiktive Personen, denen die Übersetzerin eine Vorbildrolle zuschreibt. Aus „She went quietly on bare feet [...]“ wird daher „Leise ging sie in ihren weichen Hausschuhen [...]“ (E3:116/D3:96).

Die dritte Szene, in der die Besorgnis der Übersetzerin um die Gesundheit des kindlichen Lesers deutlich wird, beschreibt, wie zwei Schülerinnen einen angeschossenen Hund finden. Isabel meint, man müsse die Polizei anrufen und sich nach dem Besitzer erkundigen:

„Well, I'll ring up and see if any one has been asking for him“, said Kathleen. „But if you think I'm going to leave a dog bleeding all by itself out in the fields, you're folly well mistaken!“ „All right, all right!“, said Isabel. „But how are you going to take him home? He'll cover you with blood.“ „As if I care about that“, said Kathleen picking the dog up very gently. (E1:72)

Da durch direkten Kontakt mit fremdem Blut gefährliche Erreger übertragen und Krankheiten ausgelöst werden können, sollte Kathleens Verhalten von Kindern nicht nachgeahmt werden. Aus diesem Grund wurden die unhygienischen Beschreibungen im Übertragungsvorgang eliminiert: „Ich werde anrufen und mich erkundigen“, versprach Katrin. Aber jetzt nehme ich ihn erst einmal mit. Sie hob den Hund sehr sanft vom Boden.“ (D1:121) Darüber hinaus weist dieses Beispiel bereits auf ein Thema des nächsten Unterkapitels hin, nämlich dass Kinder vor zu grausamen Beschreibungen geschützt werden sollen.

Die Darstellung von lebensgefährlichem Verhalten

Genauso wie Kinder davor bewahrt werden sollen, sich durch unhygienisches Verhalten schmutzig zu machen oder anzustecken, so sollen sie umso mehr aus Büchern keine Ideen erhalten, die eine tatsächliche Gefahr für Leib und Leben darstellen.

In diese Kategorie fallen aber einige der waghalsigen Sportmanöver der *St Clare's*-Schülerinnen. Um die jungen Leser nicht auf dumme Gedanken zu bringen, wurden daher im Übersetzungsprozess zum Beispiel die Beschreibung Carlottas akrobatischer Sprünge vom Sprungbrett eliminiert (E3:56f./D3:54--). Auch eine Aktion der Torhüterin Berta wurde umformuliert: Anstatt „But poor Bertha couldn't possibly save the goal that time, though she threw herself down on her front to do so.“, heißt es für den Leser des Zieltextes: „Aber diesmal konnte Berta ihn wirklich nicht halten, obwohl sie blitzschnell hochsprang.“ (E2:81/D2:65)

Einen wichtigen Bestandteil der Internatsgeschichten bildet das regelmäßige Streichespielen. Im ersten *St Clare's*-Band wollen die Mädchen ihre Französischlehrerin erschrecken und werfen hierzu Feuerwerkskörper in das Kaminfeuer im Klassenzimmer – es zischt und kracht und ein Funkenregen ergießt sich aus dem Kamin. Die Befürchtung, Kinder könnten diesen Streich nachahmen und sich verletzen oder gar das Haus in Brand stecken, motivierte eine Abänderung dahin gehend, dass in der deutschen Fassung lediglich Knallfrösche auf den Fußboden geworfen und – um ebenfalls einen Funkenregen zu erzeugen – zusätzlich Wunderkerzen angezündet werden (vgl. E1:62f/D1:51).

Ein Blick in die englischen Neuausgaben zeigt, dass die Besorgnis um das kindliche Wohlergehen und das Ziel, sie vor Gefahrensituationen zu bewahren, nach wie vor ein starker Einflussfaktor im Bereich der Kinderliteratur ist. Im Original räumen die Mädchen am Schuljahresende ihre Schränke aus und eine Schülerin freut sich: „Oh! I thought I'd never see that penknife again!“, squealed Doris pouncing a small pearl-handled knife in delight“ Doch da Waffen jeglicher Art, seien es Pistolen wie in dem Beispiel aus den Pippi Langstrumpf-Büchern oder eben Messer, nicht in Kinderhände gehören, findet Doris in der aktuellen englischen Version einen harmloseren Gegenstand: „a small ruler“ (E1:201/e1:169).⁹³

Die Beschreibung von Verletzungen und Tod

Vor allem Übersetzer, deren Kindheitsbild von Vorstellungen des Kindes als schutzbedürftig und verletzlich geprägt ist, möchten junge Leser nicht mit betrüblichen Inhalten konfrontieren. Da Enid Blyton dasselbe Ziel verfolgte, kommen tabuisierte Themen wie schwere Krankheiten oder Tod kaum in ihren Büchern vor. Auch in der *St Clare's*-Serie sind unerfreuliche Tatsachen selten anzutreffen. Doch sogar diese wenigen Erwähnungen stimmen nicht mit der Funktion überein, dass die Übersetzungen

⁹³ Das Utensil „penknife“ kann nicht nur mit der Bedeutung ‚Taschenmesser‘, sondern auch als ‚Federegger‘, welches ursprünglich zum Anspitzen von Federkielen beziehungsweise Stiften verwendet wurde, verstanden werden. Zieht man die zweite Bedeutung heran, ist die Überarbeitung in der englischen Neuausgabe vielmehr auf eine zeitliche Domestikation, als auf erzieherische Normen zurückzuführen.

Kindern vor allem Spaß bereiten sollen. Es ist leicht nachvollziehbar, warum dieser Einflussfaktor die Übersetzerin etwa an der folgenden Beschreibung eingreifen lässt:

[A] nasty accident happened in the gym. It happened to Pauline. She was climbing one of the ropes, and somehow slipped and fell to the ground – she fell with one leg doubled up under her, and there was a sickening crack. Pauline crumpled up on the floor, went very white and quietly fainted. (E5:125)

Der ZIELTEXT reduziert die Grausamkeit deutlich: „Bettina [brach sich] im Turnsaal das Bein.“ (D5:102) Wie zuvor, so handelt es sich hier gleichermaßen um einen Einflussfaktor, der die Zeit überdauerte. Bei den 2005 in Deutschland erschienenen, überarbeiteten *Hanni und Nanni*-Bänden wurden weitere Erwähnungen von Unfällen herausgekürzt. Zu einer Verletzung hieß es in der Übersetzung der 1960er Jahre analog zum englischen Text: „[A]ber Margaret lag ganz still da. Sie hatte ihren Kopf aufgeschlagen und war bewußtlos.“ Der heutige Leser erfährt nichts mehr über die Wunde: „[A]ber Margaret lag ganz still da. Sie war bewusstlos.“ (D2:94/d2:105)

Nimmt ein Übersetzer an, dass bereits solche Schilderungen Kindern zu viel Angst einjagen, dann möchte er sie erst recht nicht mit Todesfällen konfrontieren. Es stirbt niemand in den sechs *St Clare's*-Büchern, jedoch befürchtet Kathleen, dass der kleine Hund, den sie gefunden hat, eingeschläfert wird: „You know if nobody claimed him at all the police would have him put to sleep.“ Diesen Gedanken an das Lebensende des Tieres empfindet die Übersetzerin für ihre zielkulturelle Leserschaft als zu brutal. Sie entscheidet sich für: „Ich könnte es nicht ertragen, daß ihn die Polizei abholt und ins Tierasyl bringt.“ (E1:183/D1:127)

Bisher wurde dargelegt, dass Verstöße gegen Sauberkeits- und Gesundheitsvorstellungen, Darstellungen von Gefahrensituationen sowie die Beschreibungen von Unfällen und Tod in den deutschen *Hanni und Nanni*-Büchern unerwünscht sind. Ein weiterer Aspekt, der für die Übersetzerin nicht mit ihren Vorstellungen von Kindererziehung vereinbar war, sind die vielen von Blyton geschilderten Gewaltakte.

Körperliche und verbale Gewaltausübung

Kinder sollen keine Gewaltdarstellungen sehen und auch selber keine Gewalt ausüben – diese allgemeine Überzeugung wird in der in den letzten Jahren heftig geführten Diskussion um die unter jungen Menschen zunehmende Beliebtheit sogenannter ‚Baller‘-Computerspiele deutlich. Da die Regel ‚Man schlägt und prügelt sich nicht!‘ schon immer zu den Maximen der Kindererziehung gehörte, werden Gewaltschilderungen und -anwendungen in Kinderbüchern entschieden abgelehnt. Umso mehr überrascht es, dass im Laufe der Analyse der *St Clare's*-Bände knapp über 45 Situationen, die Gewalt involvieren, identifiziert werden konnten. Hierbei handelt es sich um körperliche und verbale Gewaltausübung, die teils im Spaß, teils sehr ernst gemeint ist. Es wird sich zeigen, dass dieser Aspekt sowohl der Übersetzerin als auch bis heute den englischen und deutschen Lektoren Bedenken bereitet. Bevor auf konkrete Textbeispiele eingegangen wird, ist es zunächst notwendig, die der britischen Internatsgeschichte zugrundeliegenden Wertvorstellungen zu verstehen.

Der Verhaltenskodex der britischen Eliteinternate

Im heutigen Verständnis ist es das Ziel eines Schulbesuches, Wissen zu erwerben und zu einem kritisch denkenden, mündigen Bürger heranzuwachsen. Das Internat des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts setzte jedoch einen anderen Schwerpunkt. Es handelte sich um eine „Eliteinstitution und Facheinrichtung für Charakterbildung“ (Prieger 1982: 121), in welcher es in erster Linie darum ging, bestimmte Tugenden zu erlernen: „[T]he inculcation of certain moral, rather than intellectual qualities was seen as the main aim of elite secondary schooling.“ (Musgrave 1985: 246) Folglich stand dieses Ziel auch im Mittelpunkt der traditionellen Schulgeschichte: „[T]he internalization of a school’s ethos was the central theme of the classic school stories of the nineteenth century.“ (Grenby 2008a: 100)

Die Verhaltensnormen, die ein Internatsschüler erwerben sollte, entsprangen „den Vorstellungen mittelständisch-elitären Erziehungsdenkens“ (Gartmann 1997: 243) und waren klar in erstrebenswerte und zu verachtende Eigenschaften unterteilt.⁹⁴ Unehrllichkeit, Hinterhältigkeit, Bössartigkeit oder Feigheit waren verpönt, besonders schlimm war jegliches Lauschen, Petzen, Stehlen, Lügen, Betrügen oder Angeben. Als positive Charakterzüge galten hingegen ‚the English sense of honour‘, ‚sense of fun‘ und der erwähnte ‚common sense‘. Darüber hinaus sollte sich ein Schüler durch Hilfsbereitschaft, Kameradschaftlichkeit, Höflichkeit, Fairness, Treue und Ehrlichkeit auszeichnen. Auch Fleiß und Intelligenz (aber ohne zu viel Ehrgeiz) wurden hochgeschätzt und im Falle der Schülerinnen ein gepflegtes Äußeres (aber keine Eitelkeit), im Falle der männlichen Schüler Mut und Tapferkeit. Schließlich gehörten auch ein gesundes Maß an Nationalstolz und Gehorsam gegenüber Autoritäten zum Schulethos. Zur Durchsetzung dieses Wertekanons war die Schule als stark hierarchisches System aufgebaut, an dessen Spitze der Direktor, gefolgt von den Lehrern, stand. Auch innerhalb der Schulklassen existierte eine Hierarchie.

Dieses Bild zeigt sich auch in St Clare’s. Es gibt einen feststehenden Schulethos und klare Machtverhältnisse. Beispielsweise ist es auf St Clare’s üblich, dass jüngere Schülerinnen für die Mädchen der oberen Klassen Schuhe putzen oder Tee kochen (vgl. Prieger 1982: 125). Am untersten Ende der Hierarchiepyramide stehen die Neuen, die jedes Schuljahr hinzukommen und die zentralen Werte und Eigenschaften noch nicht aufweisen. Jede neue Schülerin muss das St Clare’s-Normenrepertoire möglichst schnell übernehmen, wobei dieser Prozess weniger durch die Direktorin oder die Lehrerinnen, sondern vor allem durch die schon länger im Internat lebenden Schülerinnen vorangetrieben wird. Denn diese haben die Tugenden bereits fest verinnerlicht, müssen sie verteidigen und daher unerwünschte Verhaltensweisen der Neuankömmlinge bekämpfen. Während des Integrationsprozesses hat es die neue Schülerin nicht leicht, das Kennenlernen der ungeschriebenen Gesetze geht oft mit Sticheleien und Bestrafungen innerhalb der Gruppe einher. Ist die Neue schließlich bereit sich einzugliedern, wird sie in die verschworene Gemeinschaft aufgenommen; weigert sie sich jedoch, so bleibt sie Au-

⁹⁴ Zu den in britischen Internaten vermittelten Werten und Normen siehe Musgrave (1985: 244), Richards (1988:12), Gartmann (1973: 243) und Westman (2011: 99).

Benseiterin und muss die Feindseligkeit der anderen ertragen oder die Schule verlassen (vgl. Prieger 1982: 60, 111, 125, Bischof 1999a: o. S., Grenby 2008a: 99).⁹⁵

Das Mittel, das auf St Clare's zur Erzwingung der Integration der neuen Schülerinnen hauptsächlich eingesetzt wird, ist Gewalt. Welche Formen diese annimmt und wie die Übersetzerin und die Lektoren auf die rauen Umgangsformen reagierten, wird das folgende Kapitel behandeln.

Der übersetzerische Umgang mit den Gewaltakten

Anders als man es von einem Mädcheninternat erwarten würde, geht es hinter den Mauern von St Clare's alles andere als friedlich zu. Da es sich um eine Bildungsstätte des beginnenden 20. Jahrhunderts handelt, wäre die Vermutung naheliegend, dass es sich bei den Gewaltsituationen vor allem um Bestrafungen der Lehrer oder Eltern für unartige Schülerinnen und Töchter handelt. Doch von den 46 Szenen mit Gewaltpotential spielen sich nur fünf zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, vier zwischen der Hausmutter und den Mädchen sowie zwei zwischen einer Mutter und ihrer Tochter ab.⁹⁶ Demnach ereignen sich drei Viertel der Gewaltakte unter den Schülerinnen. Die Gesamtheit der 46 Szenen verteilt sich etwa je zur Hälfte auf die alleinige Androhung einer körperlichen Züchtigung und auf die tatsächliche Durchführung in einer mehr oder weniger extremen Form.

Grobheit scheint das einzige Mittel zu sein, mit dem die Mädchen ihre Zuneigung zueinander ausdrücken können. Umarmungen gibt es selten, stattdessen wird „im Spaß an den Haaren gezogen“ (D2: 137), „freundschaftlich[e] Rippenst[öße]“ verteilt (D3:15), „freundschaftlich auf den Rücken [geschlagen]“ (D3:63), „freundschaftliche, aber recht harte Klappe aus[geteilt]“ (D3:136) und in einer Kissenschlacht „gepufft und gekniffen“ (D1: 113). Allerdings ist nur ein kleiner Bruchteil der Gewaltsituationen im Spaß, der Großteil hingegen ernst gemeint. Besonders beliebt sind das Versprechen und Verteilen von Ohrfeigen (vgl. D2:38, 72, 136, D3:44, 67, D4:20, 29, D5:98). Die Opfer sind immer Neue und Außenseiterinnen, denen der moralische Verhaltenskodex im wahrsten Sinne des Wortes eingepregelt werden soll.

Die Analyse der deutschen Übertragungen zeigt, dass die Übersetzerin keine dieser Gewaltformen gutheißt, unabhängig davon, ob es sich um freundschaftliche oder bedrohliche, um rein verbale oder real durchgeführte Akte handelt sowie unabhängig davon, welche Personengruppen involviert sind.

⁹⁵ Somit erfüllen die in jedem Band sowohl der *St Clare's* als auch *Malory Towers*-Serie vorkommenden neuen Schülerinnen eine zweifache Funktion. Zum einen erlauben sie es der Autorin, klare didaktische Signale zu setzen: „Bei der Internatsromantik von Lindenhof hält die Erzieherin Enid Blyton die Fäden ganz fest in der Hand und erteilt handfeste Lektionen für ‚vernünftiges und anständiges‘ Verhalten in der Gruppe.“ (Kreienkamp 1997: 10) Zweitens bringen die Schwierigkeiten mit den Neuankömmlingen Abwechslung in den schulischen Alltag: „Ewige Außenseiter sind offenbar die Garantie dafür, daß das Internatsleben nicht in der Bekanntheit ständig wiederholter Mitternachtsparties, Sportveranstaltungen und Unterrichtsstreichen erstarrt. Wo kein Außenseiter als ständige Reserve zur Verfügung steht, muß pro Band mindestens ein Neuer als Opfer für das Nivellierungsstreben der Mädchen geschaffen werden.“ (Prieger 1982: 115) Vor diesem Hintergrund bezeichnet Grenby (2008a: 113) die traditionelle Internatsgeschichte „as a repressive genre“ das durch die „suppression of individuality“ (ibid.: 100) und laut Dixon (1974: 57) vor allem durch „mindless conformity“ gekennzeichnet ist.

⁹⁶ An einer Stelle spielt sich Gewalt – in diesem Fall nur befürchtete, nicht ausgeführte – sogar zwischen zwei Schulangestellten ab. Die Hausmutter fürchtet sich vor der Französischlehrerin: „Matron even felt that Mam'zelle might come and scratch her face and pull her hair out if she dared to try and get Claudine expelled.“ (E5: 123)

Kupfer betrachtet diese Handlungen als in einem Kinderbuch nicht angebracht, weshalb sie 50 % der Fälle bearbeitete. Diese im Übersetzungsprozess vorgenommenen Abänderungen beinhalten Eliminierungen oder Milderungen der fraglichen Stellen.

Nicht im Zieltext wiedergegeben werden beispielsweise folgende Drohungen, die an drei Außenseiterinnen, die unbeliebte Neue Prudence, die reiche Angela sowie an die eingebildete Alison, gerichtet sind:

„Then Kathleen would chime in [...]. ‚Hilary, Janet! Do you suppose a worm really grows into two worms when it’s cut in half?‘ Then Bobby would cut in, rather cruelly. ‚What about cutting dear Prudence in two, then we’ll see!‘ (E3:86/D3:80--)

„Little snob! [...] She wants a good spanking.‘ (E5:17/D5:17--)

„You find fault with me again and I will give you two slaps!‘ (E3:47f./D3:44f.--)

An anderen Stellen schwächte die Übersetzerin das unbarmherzige Verhalten etwas ab – etwa bei den folgenden Beschreibungen, von denen die erste an die feige Elsie adressiert ist, die anderen beiden wieder Angela zum Opfer haben:

[A]ny one who calls Carlotta a low-down deserves a spanking with a hair-brush!
Wenn du Carlotta noch einmal ‚hergelaufen‘ nennst, dann wirst du etwas erleben. (E4:50/D4:54)

Two girls caught firmly hold of her arms and sat her down violently almost jerking the breath out of her body. [S]ie wurde von zwei Mädchen gepackt und zu ihrem Stuhl zurückgezerrt. (E5:132/D5:108)

Carlotta [...] gave Angela such a smack on her plump shoulder that she squealed in pain.
Carlotta [...] packte sie so grob an der Schulter, daß Angela vor Schmerz aufheulte. (E5:133/D5:108)

Der normativ-schützende Einflussfaktor, der diese Modifikationen bewirkte, hat bis in die Gegenwart nicht an Stärke verloren. Ein Vergleich mit den deutschen Neuausgaben ergab, dass in diesen die Gewalt an vier weiteren Stellen zurückgefahren wurde. Als zum Beispiel eine Fensterscheibe zu Bruch ging und die Schuldige sich nicht meldet, schimpft Hilda in der deutschen Erstausgabe über diesen Feigling: „Ich würde den Betreffenden **am Hals** packen und kräftig schütteln!“ Etwas weniger rabiat heißt es in der Neuausgabe: „Ich würde den Betreffenden packen und kräftig schütteln.“ (D1:89/d1:101) „Komm jetzt gefälligst! [...] Oder sollen wir Gewalt anwenden?“ lautete zunächst eine Warnung an die im zweiten Band neu hinzugekommene Erika, der es nicht gelingt, sich zu integrieren und die am Ende die Schule wieder verlassen muss. Hier wurde im Lektorat als Alternative bevorzugt: „Komm jetzt gefälligst! [...] Sonst kann ich für nichts mehr garantieren!“ (D2:44/d2:48)

Angesichts dieses Umgangstons mit den unbeliebten Schülerinnen ist es nicht verwunderlich, dass die eine oder andere Hassgefühle auf die ‚Ingroup‘ entwickelt. So befürchtet Jenni Rache durch Margaret, die aufgrund ihres übermäßigen sportlichen Ehrgeizes gemobbt wird: „Aber du weißt ja selbst, was dann passiert! Sie reißt uns den Kopf ab, und ich kann das sogar verstehen.“ Wiederum wurde die Brutalität in der zurzeit im Buchhandel erhältlichen Fassung minimiert. Der zweite Satz lautet nun: „Sie lässt uns ja doch nur auflaufen und ich kann das sogar verstehen.“ (D2:67/d2:73)

In England wird dieser Aspekt der *St Clare's*-Bücher mittlerweile ebenfalls kritisch gesehen. Die aktuellen Bände zeigen Abschwächungen der Gewalt bei einem Viertel der 46 Vorkommnisse, wobei sich der Lektor in einigen Fällen für eine weniger derbe Form der körperlichen Züchtigung entschied.

So tritt Carlotta der zu sehr auf ihr musikalisches Talent fokussierten Mirabel ‚nur‘ noch auf die Zehen anstatt sie zu ohrfeigen (vgl. E4:24./e4:27f.). Und während Margarets Rachegeanken zuvor lauteten „I might slap Pat or box her ears, or slash her at lacrosse“, wehrt sie sich in der Neuausgabe mit: „I might knock Pat or push her or clash with her at lacrosse“ (E2:90/e2:90). An den meisten Stellen jedoch findet eine Verlagerung der physischen Gewalt auf die verbale Ebene statt. Der Gedanke, wie schön es wäre, die hinterhältige Elsie mit einer Haarbürste zu verprügeln, wird umformuliert in: „how lovely it would be to teach you a lesson“ (E3:55/e3:68). Analog werden die in großer Anzahl vorkommenden Verben ‚to slap‘, ‚to spank‘ und ‚to box someone’s ears‘ ersetzt durch ‚to pay back‘, ‚to scream at someone‘ oder ‚to berate‘ (vgl. E3:47/e3:47) sowie besonders häufig durch ‚to scold‘.⁹⁷

Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass weder die Übersetzerin noch die Lektoren in ihren Bearbeitungen konsequent, das heißt im Sinne einer vollständigen Entfernung oder zumindest Umformulierung aller bedenklichen Stellen, vorgehen. Dennoch sind die Veränderungen zahlreich und deutlich genug, um hier von einer eindeutigen Tendenz hin zur Gewaltreduktion zu sprechen – welche auf dem erzieherischen Prinzip, Kinder sollen nicht mit Gewalt in Kontakt kommen, beruht.

All das Mobbing und die Prügeleien auf St Clare’s sind nicht zu übersehen – daher ist es zum einen fraglich, wie Simons (2008: 176) zu der Aussage kommt, „girls’ [school] stories place the accent on love, warmth and the security of friends [...]“. Zum anderen ist es verwunderlich, dass trotz der Vielzahl kritischer Publikationen zu Blytons Werk der Aspekt der Gewalt kaum jemals erwähnt wurde. Ein kleiner Hinweis findet sich nur bei Ray (1982: 69), die in ihrer Analyse von *The Folk of the Faraway Tree* viele „references to canning, aslapping and whipping“ sowie „physical punishment“ findet. Prieger (1982: 164–172) ist die einzige, die sich dem Thema ausführlich widmet. Sie legt dar, dass Gewaltszenen schon in Blytons Vorschulgeschichten, etwa *Mit Enid Blyton durch das Jahr: Sommergeschichten* und *Pfiffig der schlaue Schuster*, auftauchen und vor allem in ihren Jugendbüchern, darunter *Treffpunkt Keller*, *Die Farrellkinder* sowie in den *Fünf Freunde*-, *Geheimnis*- und *Internatsgeschichten*, präsent sind. Sie bescheinigt den Protagonisten „deutliche Freude an direkten körperlichen Strafen“ sowie „mangelhaft[e] Fähigkeit des Mitfühlens und Mitleidens“ und schlussfolgert, dass die Gewalt, die ihre „Legitimation aus [den] gegebenen Machtverhältnissen“ erhält, in erster Linie denjenigen betrifft, „der das System in Frage stellt“ (ibid.: 166, 169, 171f.).⁹⁸

Insgesamt lässt sich der Schluss ziehen, dass Kupfers und Blytons Vorstellungen von Kindererziehung und davon, welche Themen für junge Leser geeignet sind, an mehreren Stellen nicht übereinstimmen. Diese Meinungsverschiedenheiten resultierten in Modifikationen bezüglich Sauberkeits- und Gesundheitsregeln sowie bezüglich der Darstellung von gefährlichem Verhalten, Verletzungen, Tod und Gewalt. Normative Umkodierungen im Übersetzungsprozess werden jedoch nicht nur durch

⁹⁷ Vgl. (E2:44/e2:46), (E4:50/e4:57), (E5:17/e5:16), (E5:38/e5:41f.) und (E5:120/e5:139).

⁹⁸ Allerdings legte Prieger ihren Untersuchungen die deutschen Fassungen zugrunde, in welchen die Gewaltschilderungen höchst wahrscheinlich bereits im Übersetzungsprozess abgemildert wurden. Es ist daher naheliegend, dass das tatsächliche Gewaltpotential der englischen Ursprungstexte noch höher liegt, als Prieigers Ergebnisse es vorschlagen.

divergierende erzieherische, sondern ebenso durch unterschiedliche religiöse, politische und gesellschaftliche Ansichten veranlasst.

6.2.5.2 Der Einfluss religiöser, politischer und gesellschaftlicher Normen

Übersetzungseingriffe aufgrund unterschiedlicher Glaubensnormen, politischer Überzeugungen und gesellschaftlicher Grundhaltungen stellen schützende Abänderungen dar, die dazu dienen, den kindlichen Leser von schädlichen Inhalten fernzuhalten. Gleichzeitig erleichtert das Entfernen fremder Ideologie den Lesefluss. In Übersetzungen der *St Clare's*-Serie entfalteten weniger religiöse oder politische als vielmehr gesellschaftlich-normative Einflussfaktoren ihre Wirkung.

Religiöse und politische Normen

Religiös oder politisch motivierte Zensur betrifft häufig kinderliterarische Texte, in denen Kritik an kirchlichen oder staatlichen Institutionen geübt wird. Da Enid Blytons Texte hingegen bestehende Systeme unterstützen (vgl. Gartmann 1973: 244f., Prieger 1982: 95), gibt es kaum Übersetzungseingriffe, die sich auf religiöse oder politische Hintergründe zurückführen lassen. Die einzige Abänderung, die mit Glaubensunterschieden in Verbindung gebracht werden kann, ist die erwähnte Streichung des täglichen Schulgebets. Ebenso lassen sich politische Gründe nur hinter wenigen der im Zieltext vorgenommenen Umformulierungen vermuten. Diese sind, ähnlich wie bei den *Pippi Langstrumpf*-Übersetzungen, insbesondere auf die Folgen des Zweiten Weltkriegs und auf die – Mitte der sechziger Jahre in Deutschland dominierende – pazifistische Grundhaltung zurückzuführen. Bereits genannt wurden die Entfernungen militärischer Komponenten durch das Nicht-Übersetzen der Schuluniform, einiger Schulregeln sowie durch das Umbenennen der Titel „Clive of India“ und „Drake“. Dieser Trend setzt sich an anderer Stelle fort, zum Beispiel in der Übertragung von „Margery Fenworthy shot up like a bullet from a gun!“ mit „Margret schoß wie ein Blitz davon.“ (E2:77/D2:62) Der Versuch, alle Anspielungen auf Kriege zu vermeiden, würde auch die beiden Modifikationen in Band fünf erklären, in welchem „[...] said Matron, in a war-like ton“ mit „[...] sagte die Hausmutter energisch“ (E5:124/D5:101) wiedergegeben wird und man Angelas Vaters nicht als einen „tall, soldierly-looking man“, sondern als „ein[en] große[n] sympathisch aussehende[n] Mann“ kennenlernt (E5:70/D5:56). Diesen wenigen religiös- und politisch-motivierten Übersetzungseingriffen steht eine Vielzahl aufgrund gesellschaftlicher Normen vorgenommener Abänderungen gegenüber.

Gesellschaftliche Normen

Neben den Kritikern Enid Blytons, die ihr Werk aus sprachlichen Gründen ablehnen, existiert eine zweite Hauptgruppe, die ihre Bücher aus einem ideologischen Blickwinkel hinterfragt. Diese Diskussion, in deren Mitte elitäre, sexistische und rassistische Inhalte der Blyton-Bücher stehen, hinterließ ihre Spuren in den *St Clare's*-Übersetzungen. Darüber hinaus wird die Wirksamkeit gesellschaftlicher

Normen im Übersetzungsprozess an den Eingriffen deutlich, die bezüglich der Diffamierung von übergewichtigen Personen sowie bezüglich des Umgangs mit Tieren vorgenommen wurden. Bei all diesen Aspekten handelt es sich sowohl um interkulturell als auch um intertemporal wirksame Einflussfaktoren.

Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Beispiele zeigen, dass sowohl die Übersetzerin als auch die deutschen und englischen Lektoren mit Gartmann (1973: 241) darin übereinstimmen, dass die Kinderbücher Enid Blytons „ein [...] ideologisch [...] verzerrtes Weltbild vermitteln, indem sie ‚unter der Oberfläche‘ fragwürdige Normen, Wertvorstellungen und Rollenbilder tradieren [...].“ Übersetzerin und Lektoren bearbeiten die Ausgangstexte an den entsprechenden Stellen, da sie „Kinderliteratur [...] als Sozialisationsinstanz“ verstehen und mit Blick auf die jungen Leser

[ü]ber die Folgen solch reaktionärer Manipulation und Einflüsterungen [...] kein Zweifel bestehen [kann]: [...] Die Flexibilität und weitgehende Kritiklosigkeit dieser Altersstufe läßt es zu, daß die Akkumulation solcher Lektüre Spuren hinterläßt, und zwar nicht allein in ästhetischem Empfinden oder den moralischen Wertvorstellungen, sondern in einer ideologischen Verformung des politischen Bewußtseins. (Gartmann 1973: 245)

Es wird eine Purifikation der Übersetzungen und Neuausgaben der *St Clare's*-Reihe vorgenommen mit dem Ziel, „sämtliche Formen der Diskriminierung von Minderheiten aus der Literatur zu entfernen.“ (O’Sullivan 2000: 218) Diese Wertbereinigung der Texte wird in den aktualisierten englischen Fassungen insbesondere an der linguistischen Anpassung an den – im Zuge der ‚political correctness‘ veränderten – heutigen Sprachgebrauch deutlich.

Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft

Im Laufe der Geschichte bildete sich in Großbritannien eine Unterteilung in drei Klassen – ‚upper‘, ‚middle‘ and ‚lower class‘ – heraus, die trotz der gesellschaftlichen Differenzierung und Modernisierung, die sich in den letzten beiden Jahrhunderten vollzogen, bis heute fest etabliert, erkennbar und akzeptiert ist.⁹⁹ Die Oberschicht bildete historisch gesehen die kleine, abgeschlossene Gruppe des englischen Hochadels, die sich durch Einfluss, Ansehen, Traditionsbewusstsein und finanzielle Privilegien auszeichnete. Zur Mittelklasse zählten all diejenigen, die über Grundbesitz verfügten und ihre Angehörigen zeichneten sich aus durch „[e]motionale Distanz, soziale Orientierung an bedeutenden Persönlichkeiten [...], strikte Kontrolle der Dienerschaft, ausgeprägter Bildungswille, feine Tischsitten [...] [und] tadellose Pflichterfüllung“ (Kamm 2004: 205). Nach unten hin grenzten sie sich zur Unterschicht ab, der alle Personen ohne eigenes Land angehörten.

Die Geschichten Enid Blytons spielen hauptsächlich im mittleren sozialen Milieu, wobei die Autorin die Werte und Weltsicht dieser Gesellschaftsgruppe uneingeschränkt positiv bewertet. Gleichzeitig werden Moral und Verhalten der Unterschicht stark negativ geschildert und verurteilt (vgl. Prieger

⁹⁹ Zur Entwicklung des Klassensystems in Großbritannien siehe Kamm (2004: 198–206).

1982: 59). Aus diesem Grund bezeichnet Rudd (2000:93) das Blyton'sche Werk als unverkennbar „class-ist“.¹⁰⁰

Auch bei *St Clare's* handelt es sich um eine Eliteinstitution der Mittelklasse. Hier herrscht der angesprochene Schulethos, der den Wertvorstellungen der mittleren Schicht nahesteht, und das Internat wird aufgrund des teuren Schulgelds in erster Linie von ‚höheren Töchtern‘ besucht. Obwohl weniger gutbetuchte Mädchen ebenfalls aufgenommen und obwohl auch einige von ihnen Einlass in die ‚peer group‘ erhalten (vgl. Grenby 2008a: 104), werden die Mängel dieser Schülerinnen hinsichtlich ihrer finanziellen Situation, Sprechweise und Tischmanieren wiederholt herausgestellt. Bei den Hauptidentifikations- und Sympathieträgern handelt es sich zudem fast ausschließlich um Mädchen aus besserem Hause.

Die deutschen Übersetzungen weisen hinsichtlich dieser Aspekte zwei Tendenzen auf: Zum einen werden diskriminierende Aussagen über sozial niedriger stehende Personen abgeschwächt oder eliminiert. Zum anderen werden die Hinweise auf den reichen Hintergrund der Schülerinnen reduziert und so die soziale Distanz zwischen der Mittel- und Unterschicht verringert.

Diese Bearbeitungen der *St Clare's*-Bücher lassen sich auf drei potentielle Ursachen zurückführen: Sie können ideologisch, kulturell und/oder sozial motiviert sein. Erstens ist es möglich, dass Kupfer mit dem Schwarz-Weiß-Denken Blytons und der Abwertung ärmerer Schülerinnen nicht einverstanden war und diese Haltung nicht an ihre zielkulturellen Leser weitergeben wollte. Zweitens kann es sich um eine Form der Einbürgerung handeln, die für notwendig erachtet wurde, da es in Deutschland kein vergleichbar ausgeprägtes Klassendenken gibt. Als dritter Grund ist denkbar, dass die Übersetzerin eine zu große Kluft zwischen den deutschen Leserinnen aus den Arbeiter- und bürgerlichen Familien der 1960er und den wohlhabenden *St Clare's* Schülerinnen sah. Es würde sich dann um übersetzerische Eingriffe zur Identifikationserleichterung mit den Hauptpersonen auf sozialer Ebene handeln.¹⁰¹

Die erste Übersetzungsmodifikation zeichnet sich dadurch aus, dass in den deutschen *St Clare's*-Texten die Betonung des Internatsstatus vermindert wird. Statt „I don't see why people like Carlotta should be allowed to come to a **good-class** school like this.“ heißt es im Zieltext: „Ich weiß nicht, warum Leute wie Carlotta in **unser** Internat kommen dürfen.“ (E3:60/D3:56) Auch Bemerkungen wie die folgende, die die Schülerinnen besser stellen, werden eliminiert:

„I don't see why Eileen should be allowed to join the school just because her mother is here as matron“, said Pauline, in her rather affected voice. „Good gracious me – we shall have the cook's daughter here next, and the gardeners too!“ (E5:15/D5:16--)

Als zweites zeigt sich in den Eingriffen die Tendenz, die Schülerinnen weniger wohlhabend darzustellen. Es sind vor allem die Beschreibung des Reichtums in monetären oder materiellen Größen und die

¹⁰⁰ Rudd (2000: 130) räumt aber zugleich ein, dass – wie mit jedem Kritikpunkt an Blytons Büchern – eine solch absolute Verurteilung zu einseitig ist: „although there is an obvious upper-middle-class feel to the series, class is not the main criterion of worth. Character [...] is the key.“ Dies bestätigt der Ausspruch einer der *St Clare's*-Schülerinnen: „We should never judge people by the amount of money or possessions they have, but by what they are.“ (E5: 154)

¹⁰¹ Aufgrund dieser drei Optionen ist es möglich, die hier vorgestellten Übersetzungseingriffe an mehreren Stellen dieser Arbeit einzuordnen. Sie werden jedoch im Rahmen der gesellschaftlich-normativen Einflussfaktoren behandelt, da das Klassendenken zu den Hauptthemen der Ideologiekritik um Blytons Werk zählt.

Erwähnung des Dienstpersonals betroffen. Während es im Ausgangstext zum Beispiel in Vorfreude auf Tessies Geburtstag heißt: „She knew she would have **plenty of money** sent to her and plenty of good things to eat.“ Steht im Zieltext: „Sie erwartete **Geld** und viele Süßigkeiten.“ (E2:15/D2:25) Neben kleinen Entfernungen wie dieser werden auch größere Eliminierungen vorgenommen, etwa bezüglich des beeindruckenden Einkommens von Lucies Vater (vgl. E2:17/D2:21--), der Shoppingtour, die die Mädchen machen, um sich vor den Osterferien neue Kleider zu kaufen (vgl. E2:183/D2:137--) oder dieser Einrichtung, die sich zwei Mädchen für ihr Studierzimmer gekauft haben: „The girls crowded in curiously. They gasped at the polished furniture, beautiful mirrors and pictures, the two armchairs, and the lovely rugs. They fingered the silk curtains and looked at the brilliant chrysanthemus in the vases.“ (E6:16/D6:17--)

Ein Privileg der Mittelschicht war es, dass sie sich eigene Dienstboten für Haus und Garten leisten konnte. Es ist auffällig, wie beharrlich die Präsenz dieser Angestellten, sei es im Elternhaus der Mädchen oder im Internat, durch Entfernung und Substitution minimiert wird. So tauchen von den vielzähligen „maids“¹⁰², die in der Schule arbeiten, sowie von den „servants“ (E1:146/D1:104--), „chauffeurs“ (E5:7/D5:9--), dem „gardener“ (E3:5/D3:12--) und der „governess“ (E3:26/D3:25--), die die Mädchen zuhause um sich haben, oder von den „porters“ (E4:4/D4:12--) am Bahnhof fast keine mehr in der deutschen Ausgabe auf. An anderen Stellen wird die Erwähnung des Personals durch Substitution vermieden. Zum Beispiel heißt es nicht mehr „[You] talk about your **servants**, and your Rolls-Royce-cars“, sondern allgemeiner „Du redest dauernd von eurem **Reichtum** und eurem Mercedes-Wagen“ (E1:147/D1:105). In einem ähnlichen Gespräch ist nicht mehr die Rede von „[T]hey have [...] godness knows how many **servants**“, sondern „Sie haben [...] **alles, was man sich denken kann**“ (E1:152/D1:110). Zudem fand die Übersetzerin weitere Lösungen, um die Rolle der Angestellten anderweitig zu füllen:

Miss Theobald sat and thought for a few minutes. Then she rang her bell. ‚Ask Miss Jenks to come to me for a few minutes‘, she told the **maid**.
Fräulein Theobald dachte eine Weile nach. Dann **ließ** sie Fräulein Jenks zu sich rufen.‘ (E4:60f./D4:62)

After a few minutes the door opened and a **maid** looked in. ‚Please could Miss Gladys Hillmann go to Miss Theobald‘, she said.
Nach ein paar Augenblicken öffnete sich die Tür und eine **Schülerin** trat ein. ‚Carla Hillmann soll zur Direktorin kommen‘, sagte sie. (E4:155/D4:135)

Es fällt auf, dass in der englischen Neuausgabe exakt die gleichen Stellen abgeändert wurden:

Miss Theobald sat and thought for a few minutes. Then she sent a **message** to ask Miss Jenks to come to her for a few minutes. (E4:60f./e4:69)

After a few minutes the door opened and a **junior girl** looked in. (E4:155/e4:179)

Dies verdeutlicht, dass die Bedienung durch ein persönliches Dienstmädchen sowie ein solcher Umgang mit ihnen als nicht angebracht und nicht mehr zeitgemäß erachtet werden. Die in Großbritannien zunehmende Kritik an den Eliteinternaten führte zudem zu der – analog zur deutschen Übersetzung

¹⁰² Vgl. (E1:183/D1:127--), (E2:116/D2:90--), (E2:182/D2:136--), (E3:6/D3:13--), (E5:66f./D5:53--) sowie (E5:130/D5:106--).

vorgenommenen – Umwandlung von „a **good-class** school“ zu „a **good** school like this“ (E:3:60/e3:72). Zudem werden im Sinne der ‚political correctness‘ die Bezeichnungen für das Dienstpersonal modernisiert. Die „maids“ heißen nun je nach Aufgabenbereich „kitchen help“ (E2:27/e2:27), „laundry staff“ (E5:66f./e5:75) oder schlicht „staff“ (E1:96/e1:81, E1:132/e1:112) beziehungsweise werden bei ihrem Vornamen gerufen (vgl. E3:6/e3:7).

Als Zusammenfassung dieser Übersetzungseingriffe lässt sich sagen, dass es der Übersetzerin gelingt, die Zugehörigkeit der Hauptpersonen vom oberen Bereich der britischen an den unteren Rand der deutschen Mittelschicht zu verlagern. Einer der Gründe für diese Modifikation – die Ablehnung sozialer Diskriminierung im Kinderbuch – zeigt sich auch in den neuen englischen Versionen.

Richtet man den Blick auf den Leser, stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Änderungen notwendig waren. Denn Studien belegen, dass der elitäre Charakter der Internatsgeschichten die kindlichen Leser nicht abschreckt. Blytons Erzählungen wurden und werden von Kindern aller sozialen Schichten gelesen – auch und insbesondere von Kindern der Arbeiterschicht¹⁰³: „In fact, most readers, child or adult, prefer their fiction reading to provide a window on a more affluent way of life, not a mirror reflection of their own, perhaps rather dull life.“ (Ray 1982: 119)

Neben der sozialen Stellung verwendet Enid Blyton die Nationalität als ein weiteres Merkmal zur Kennzeichnung der Protagonisten. Die nationale Zuordnung liefert laut Rudd (2000: 130) wichtigere Hinweise über einen Darsteller als dessen soziale Herkunft: „[N]ationality is more marked than class [...]“. Wie die Übersetzerin auf diesen Aspekt der Ausgangstexte reagierte, schildert das anschließende Kapitel.

Diskriminierung aufgrund der nationalen Herkunft

Seit dem 16. Jahrhundert ist die britische Nation von einer Grundhaltung geprägt, die Kamm (2004: 97, 86) als „Empire-“ und „insulare Mentalität“ bezeichnet. Hierunter ist zum einen die sich mit der Ausweitung der überseeischen Besitzungen entwickelten „Überzeugung, Großbritannien sei den Kolonien überlegen und habe deshalb einen zivilisatorischen Sendungsauftrag zu erfüllen“ zu verstehen (ibid.: 94).¹⁰⁴ Dazu gesellt sich spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhundert ein – zunächst ebenfalls außenpolitisch geprägtes – „insulares Denken“ (ibid.: 85). Die sogenannte ‚Splendid Isolation‘ sieht die britische Insellage als schützende Distanz vom europäischen Festland und betont die Unabhängigkeit des Vereinigten Königreichs.

Bei dem Urtypus der britischen Internatsgeschichte handelt es sich um ein Genre, das ganz besonders von der imperialistischen Werthaltung geprägt ist (vgl. Lathey 2001: 296). So sind auch Enid Blytons Schulserien von dem Glauben an die Überlegenheit Englands und der Abwertung anderer Nationen durchdrungen (vgl. u. a. Gartmann 1973: 244, Prieger 1982: 85–90).

¹⁰³ Vgl. Cadogan (1976: 232), Musgrave (1985: 247), Richards (1988: 18), Pinsent (2005: 14) und Simons (2008: 166).

¹⁰⁴ Kamm (2004: 92, 97) verweist darauf, dass die Empire- und Insellage-Mentalität auch bis heute fortwirkt, was sich zum Beispiel in der zögerlich-ablehnenden Haltung Großbritanniens im europäischen Einigungsprozess zeigt.

Laut Dixon (1974: 55) liegt den Büchern Blytons eine hierarchische Struktur zugrunde, in welcher jeder Charakter gemäß seiner nationalen Herkunft einen Platz zugewiesen bekommt. An der Spitze stehen die Personen, die Blytons propagierter Norm des englischen, weißen Mittelstandsbürgers entsprechen. Darunter sind, wie im letzten Kapitel dargelegt, die Angehörigen der englischen Unterschicht angesiedelt – sie sind immerhin noch englisch –, gefolgt von den Ausländern aus Europa oder den USA – zwar nicht englisch, aber immerhin weiß. Am untersten Ende werden die Ausländer aus südlichen Ländern eingeordnet – in Blytons Geschichten sind sie in der Regel die Verbrecher. Zur klaren Unterscheidung der Personengruppen und somit von Gut und Böse verwendet Enid Blyton drei Merkmale: Aussehen, Verhalten und Sprechweise (vgl. Prieger 1982: 94, Lathey 2001: 296). Die *St Clare's*-Übersetzungen und Neuausgaben belegen, dass Übersetzerin und Lektoren dieses Weltbild als nicht vertretbar und als nicht für Kinder geeignet ansehen. Die Bearbeitungen betreffen die Charakterisierungen von ‚europäisch-stämmigen‘ Ausländern, darunter Franzosen und Amerikaner, sowie von ‚südländischen‘ Fremden, zu denen bei Blyton vor allem Zigeuner und Zirkusleute gehören.

Zwischen England und Frankreich herrscht seit Langem eine teils erbitterte, teils freundschaftliche Rivalität: „Jahrhundertlang avancierte Frankreich zum Erb- und Erzfeind und wurde mit entsprechenden Attributen abgewertet. Das Wort ‚französisch‘ wurde zum Inbegriff des Negativen.“ (Kamm 2004: 86) Blytons drei Internatsserien wird häufig vorgeworfen, dass sie eben diese Haltung gegenüber Frankreich in die Beschreibungen der französischen Lehrerinnen und Schülerinnen einfließen lässt. So wird die korpulente und tollpatschige *St Clare's*-Französischlehrerin Mam'zelle regelmäßig zur Witzfigur, weil sie auf jeden Schülerstreich hereinfällt und es ihr trotz ihres langen Aufenthalts in England noch nicht gelungen ist, die Sprache korrekt zu erlernen. Gleichzeitig aber ist sie eine der beliebtesten Lehrerinnen und sorgt für einige der humorvollsten Episoden in Blytons Gesamtwerk (vgl. Prieger 1982: 89, Ray 1982: 199, Auchmuty 1997: 87).

Während die Darstellung der Mam'zelle im Ausgangstext unverändert in den Zieltext übernommen wird, erfährt die Schilderung der französischen Schülerinnen vermehrt Übersetzungseingriffe. Denn deren negative Charakterzüge dienen Blyton als Folie, um die positiven Eigenschaften der Engländerinnen hervorzuheben. Das diskriminierende Verhalten gegenüber den jungen Französischen wurde von der Übersetzerin nicht gut geheißen – möglicherweise weil sich mit dem Élysée-Vertrag vom 22. Januar 1963 eine besondere Freundschaft zwischen Deutschland und Frankreich entwickelte (vgl. Defrance 2005: 9f.). Besonders viele Modifikationen lassen sich in Band fünf finden, in dem Mam'zelles Nichte Claudine neu nach *St Clare's* kommt. Sie hat „very un-English ways“ (E5:22) zu denen Faulheit und Schummeln gehören sowie eine Abneigung gegen „this so sporting English school“ (E5:49). Die Gegenüberstellungen des französischen Mädchens und ihrer englischen Klassenkameradinnen, bei denen alles typisch Englische ausnahmslos besser abschneidet, werden in der Übersetzung neutralisiert oder entfernt. Der Hinweis auf die Nationalität wird beispielsweise in diesem Kommentar nicht übersetzt: „I might have known a **French** girl would play the fool like this.“ – „Ich hätte wissen sollen, daß **du** immer versuchst, uns zum Narren zu halten.“ (E6:52/D6:47)

Andere Szenen werden vollständig nicht übernommen, darunter die nächsten drei. Sie schildern die Gedanken Claudines nach einem Streich, das anschließende Gespräch mit der Direktorin sowie das darauffolgende Umdenken der Schülerin. Hierbei fällt auf, dass der entscheidende Unterschied zwischen den Britinnen und dem Mädchen aus Frankreich der „English sense of honour“ ist. Die Eliminierung der folgenden Ausschnitte könnte daher auch darauf zurückgeführt werden, dass Übersetzungen wie ‚das deutsche Ehrgefühl‘, ‚die deutsche Ehre‘ zu sehr an Begriffe aus der NS-Zeit erinnern.

For the first time a doubt came into her mind. She, Claudine, knew it to be a grand, grand joke [...] but would the others think like Claudine? Might not this curious ‚honour‘ they were always talking about prevent them from thinking it a joke? (E5:103/D5:88--)

‚That one thing is about the **English sense of honour**‘, said Miss Theobald. ‚You speak lightly of it even mockingly – but I think Claudine, in your heart of hearts you see it for the good and fine thing it really is. When you go back to **France**, Claudine, take one thing with you – the **English sense of honour**.‘ (E5:122/D5:100--)

‚You **English** girls you are so serious and solemn and so very very **honourable**. I too have my own honour and although it is not quite like yours yet, perhaps one day it will be.‘ (D5:136/D5:109--)

Nicht nur Franzosen, auch Amerikaner kommen nicht an das englische Ideal heran. Wiederum wirkt die diskriminierende Haltung im deutschen Text nicht mehr ganz so stark. Christa Kupfer schreibt beispielsweise statt „that vulgar American girl“ etwas netter „dies[e] albern[e] Amerikanerin“ (E3:17/D3:19). Ebenso wird die klischeehafte Charakterisierung der Mutter jener amerikanischen Schülerin Sadies reduziert. Das Original liest: „Mrs. Greene was [...] a feather-head! She had no brains at all, and her only interest in life were clothes and entertaining others – and her precious daughter Sadies!“ Kürzer heißt es im Deutschen: „Frau Greene war sehr auf Äußerlichkeiten bedacht. Alles andere interessierte sie nicht.“ (D3:146/D3:131) Neben den Charaktereigenschaften, die den Bewohnern der USA typischerweise zugeschrieben werden, ist der amerikanische Akzent ein weiteres Ziel für Spott. Die folgenden Kommentare sind nur im Ausgangstext zu finden:

‚It’s sure a wunnerful way of fixing the hair‘, said Doris, with a very good imitation of Sadies’s American accent. (E3:16/D3:19--)

Claudine always sounded funny when she brought American slang into her speech. (E5:28/D5:28--)

Die Ablehnung gegenüber Fremden verstärkt sich, sobald sie einen dunkleren Hautton haben. Eindeutig imperialistisches Gedankengut zeigt sich im Kommentar einer Schülerin vor einem Geographieexamen: „I don’t feel I know an awful lot about Africa though we’ve been studying **the wretched place** all term.“ (E1:192) Da das ganze Kapitel im Deutschen fehlt, kann keine Aussage dazu getroffen werden, wie dieser Ausspruch von der Übersetzerin gehandhabt worden wäre. Eine normativ-motivierte Modifikation wird jedoch in der englischen Neuausgabe deutlich. Dort heißt es nun: „[...] though we’ve been studying **it** all term.“ (e1:162)

Im Gegenteil zu beispielsweise den *Fünf Freunde*-Büchern ereignen sich in den Internatsserien nur wenige Kriminalfälle. Die einzige Verbrecherjagd der *St Clare’s*-Reihe findet in Band drei statt, als Sadies entführt wird. Die folgenden Zitate belegen, wie die rassistischen Elemente in der Beschrei-

bung des Aussehens des Entführers von Sprache zu Sprache und von den alten zu den neuen Ausgaben abnehmen:

He was not a pleasant looking fellow, **for he was very dark**, and his eyes were set very close together. [...] His voice sounded rather foreign, and had a slow American drawl with it. (E3:129)

He was not a pleasant looking fellow and his eyes were set very close together. [...] His voice sounded rather foreign, and had a slow American drawl with it. (e3:155)

Er sah nicht sehr vertrauenserweckend aus; **seine Haut war dunkel**; die Augen saßen sehr nahe zusammen [...]. Seine Sprache hatte einen leichten amerikanischen Akzent. (D3:111)

Er sah nicht sehr vertrauenserweckend aus. [...] Seine Sprache hatte einen leichten amerikanischen Akzent. (d3:123)

Selbst wenn eine Schilderung in keinerlei Zusammenhang mit Menschen aus anderen Ländern steht, wird heute die Verwendung des Wortes „brown“ im anglo-amerikanischen Kontext sehr vorsichtig gehandhabt. Dieses veränderte Bewusstsein im Sprachgebrauch wird etwa in der Umwandlung von „I say, doesn't my mother look nice and brown?“ in „nice and tanned“ (E5:69/e5:78) reflektiert, sowie im veränderten Aussehen der englischen (!) Außenseiterin Prudence. Über sie heißt es im Ursprungstext: „Prudence was pretty, but her mouth was hard and her eyes, set too close together, were a pale brown.“ Der heutige Leser erfährt jedoch, ihre Augen seien „pale blue“ (E3:18/e3:20). Der korrekte Sprachgebrauch geht sogar so weit, dass die Schulkatze „Blackie“ vorsichtshalber in „Sooty“ umbenannt wird (E1:108/e1:92).

Zur Gruppe der zweifelhaften Südländer zählen bei Enid Blyton auch Zirkusleute, die sie zumeist mit Zigeunern gleichsetzt. Die äußeren Merkmale eines Zirkusmitglieds machen eine ähnliche Wandlung wie die des Entführers durch und spiegeln damit erneut die sich veränderten gesellschaftlichen Werte wider: Aus dem in den 1940ern als „an untidy-haired, rough-looking groom“ (E3:63) erschaffenen Protagonisten wird in der Übersetzung „ei[n] jüngere[r], derb aussehende[r] Stallknecht“ (D3:59) und schließlich in der Neuausgabe „ei[n] jüngere[r] Mann“ (d3:64).

Unter den Schülerinnen ist Carlotta die Einzige, die südländische Wurzeln hat. Halb spanisch, halb englisch und in einem Zirkus aufgewachsen, fällt es ihr schwer, sich in den geregelten Schulalltag einzufügen. Sie wird als „such a common little thing“, „untidy“ (E3:51), ohne „any manners at all“ (E3:51) beschrieben und über ihre Frisur heißt es: „Carlotta's two hair ribbons did not match, were very dirty, and needed their frayed edges cutting.“ (E3:47) Neben ihrem Aussehen wird sie aufgrund ihrer Impulsivität und Sprechweise kritisiert: „Carlotta's idea of showing her dislike for any one was childish. She would make faces, turn her back, even slap. She would stamp her foot, call rude names, and often lapse into some foreign language, letting it flow out in an angry stream from her crimson lips.“ Lathey (2001: 296) erklärt, dass das Verb ‚to lapse‘ ‚to fall from grace‘ bedeutet und „the [...] superiority of the English language“ impliziert.

Die Übersetzerin verwendet verschiedene Methoden, um die Diskriminierung Carlottas abzuschwächen. In Bezug auf ihr Aussehen wird zum Beispiel aus der Kritik an Carlottas dreckigen Haarschleifen: „Elli hatte sich über Carlotta's Haare lustig gemacht.“ (E3:47/D3:45) An einer anderen Stel-

le wird die stereotype Beschreibung spanischer Locken herausgekürzt und der deutsche Lektor entfernte im Modernisierungsprozess weitere negative Elemente:

She was read with running, and although she had brushed her unruly curls, she looked untidy and hot. (E3:64)

Vom Rennen war sie noch ganz rot im Gesicht, sie sah heiß und unordentlich aus. (D3:61)

Vom Rennen war sie noch ganz rot im Gesicht. (d3:66)

Während der deutsche Verlag weder zum Übersetzungszeitpunkt noch heute allzu große Bedenken hinsichtlich der Verwendung des Begriffs ‚Zigeuner‘ zeigt, wird die Bezeichnung Carlottas als ‚gypsy‘ in den neuen englischen Ausgaben durch andere Wendungen ersetzt:

Carlotta stopped grinning around and scowled. She looked like a fiery little **gypsy** with her black curls, deep-brown eyes and creamy-brown skin. Not even her school uniform could make her look ordinary. She glared at Miss Roberts. (E3:19)

Carlotta stopped grinning around and scowled. Not even her school uniform could make her look ordinary. She glared at Miss Roberts. (e3:22)

Carlotta hörte auf zu lachen und runzelte die Stirn. Mit ihrem tiefschwarzem Haar und den dunklen Augen und der bräunlichen Haut wirkte sie wie eine wilde **Zigeunerin**. Böse schaute sie Fräulein Roberts an. (D3:22)

When she puts on that fierce scowl and lets her curls drip all over her face and screws up her mouth till her lips are white, she looks like a regular little **gypsy**.“ (E3:51/ D3:48--)

[...] she looks like a regular little **tornado**. (e3:63)

Hingegen ist die deutsche Übersetzung strenger, was die Eliminierung sprachlicher Diffamierung anbelangt. Unterschiede zum Original zeigen sie unter anderem bei „She speaks very badly and has the most awful ideas“ – „Von der Schule hat sie ganz seltsame Vorstellungen“ (E3:11/D3:16) oder „her curious half-cockney, half foreign voice“ – „manchmal spricht sie sehr gewöhnlich“ (E3:51/D3:48). Die neueren englischen Fassungen zeigen keine Veränderungen an diesen Stellen.

Blytons Welt ist jedoch nicht ganz so schwarz-weiß, wie diese Auswahl an Zitaten vermuten lässt oder wie Dixon es mit seiner starren ‚Nationalitäten-Pyramide‘ behauptet. Denn über Claudine heißt es andererseits: „But she’s quite sincere and awfully kind.“ (E5:84) Carlotta hat ebenfalls gute Seiten: „but she’s pretty good fun.“ (E3:11) und „she’s so natural and truthful and outspoken I can’t help liking her.“ (E3:51) Auch die Bezeichnung Carlottas als ‚gypsy‘ ist nicht nur abwertend gemeint, der Begriff ist durchaus auch positiv konnotiert: „Her eyes were flashing, and she looked very wild and very beautiful. Like a beautiful gypsy.“ (E3:70)¹⁰⁵ Trotz ihrer herkunftsbedingten Fehler sind die französische und spanische Schülerin beliebter als englische Mädchen wie Prudence oder Alison, die sich durch Feigheit und Eitelkeit auszeichnen. Und manchen Beschreibungen fügt Blyton eine gute Portion Humor und Selbstironie hinzu – wie diese Unterhaltung zwischen Claudine und ihrer Schwester zeigt:

„It’s a great pity but I fear I have caught this sense of honour, Antoinette.“ „Oh, it is catching?!“, said Antoinette in alarm. „I do not want to get it, it is an uncomfortable thing to have.“ (E6:146/D6:121--)

¹⁰⁵ In der Neuausgabe lautet diese Stelle „Like a beautiful warrior.“ (e3:85) Zugunsten der ‚political correctness‘ geht durch die Umformulierung die romantisch-weibliche Konnotation verloren.

Diskriminierung aufgrund des Geschlechts

Neben ausgeprägtem Klassendenken und Fremdenfeindlichkeit wird Enid Blyton auch eine sexistische Haltung vorgeworfen. In vielen Publikationen wird ihr Gesamtwerk undifferenziert verurteilt und es finden sich regelmäßig Äußerungen wie die folgende:

Den Jungen und Mädchen werden Aufgaben und Fähigkeiten aufgrund des angeblich unterschiedlichen Wesens fest zugeordnet. Mädchen sind zimperlich, ängstlich und weinerlich, unselbstständig und bedürfen in gefährvollen Situationen des Schutzes und der Hilfe des Mannes. Positiv einzuschätzen sind allenfalls ihre Fähigkeiten als Köchin und Reinmachefrau sowie ihr Talent, Spannungen auszugleichen und Harmonie zu stiften. [...] Jungen dagegen werden als primäre Handlungsträger vorgestellt. Sie sind die Überlegenen, Verantwortlichen und Vernünftigen [...]. (Gartmann 1973: 248)

Die Kritik an den von Blyton dargestellten Rollenbildern wird dabei häufig durch Beispiele aus den *Fünf Freunde*-Büchern begleitet. Fine (1997: 4) zitiert folgende Stelle aus Band drei der Serie: „Julian came sliding down the rope. He looked admiringly. ‚My word Anne. The cave does look fine. Everything in order and looking so tidy. You are a good little girl.‘“ Wenige Seiten später fügt Julian hinzu: „Isn’t she a good little housewife!“

Die Verfasserin dieser Arbeit begann die Übersetzungsanalyse der *St Clare’s*-Serie daher auf Grundlage der Vermutung, dass viele Übersetzungseingriffe auf der normativ-bedingten Entfernung sexistischer Tendenzen beruhen würden. Umso überraschender ist das Ergebnis, das keine einzige zieltextliche Veränderung auf diesem gesellschaftlichen Einflussfaktor beruht. Es konnte nur eine Stelle identifiziert werden, welche ein aus heutiger Sicht altmodisches Frauenbild beinhaltet. Doch Christa Kupfer übersetzte den Text wortwörtlich aus dem Englischen und erst die neue deutsche Fassung weist die Wirkung der veränderten Normen auf. Äußert die Hausmutter sich zunächst auf die Beschwerde einer Schülerin, dass sie ihre Socken selber stopfen muss, folgendermaßen: „Vielleicht hat dich deine Mutter gerade hergeschickt, damit du es lernst [...]. Du willst doch einmal heiraten und einen Haushalt führen. Dann ist es sehr gut, wenn du diese Dinge kannst.“, so heißt es für die heutigen Leserinnen nur noch: „Wie willst du denn eines Tages einen eigenen Haushalt führen, wenn du von nichts eine Ahnung hast!“ (D2:16/d2:17)

Nach Abschluss der Textanalysen stimmt die Verfasserin daher mit Auchmuty (1997: 80–92) und Rudd (2000: 122–127) darin überein, dass die Schulgeschichten alles andere wollen, als eine geschlechterspezifische Rollenfixierung zu vermitteln. Auf *St Clare’s*, wo Männer kaum und wenn dann nur in unbedeutende Rollen wie Gärtner, Telegrammbote oder Metzgergehilfe auftauchen, sind Mädchen die Akteure: „[O]ut of the bounds of patriarchy, [the girls] could explore an alternative path of development.“ (Rudd 2000: 123) Es ist das Ziel der Direktorin, die Schülerinnen zu selbstständigen, selbstbewussten Mädchen zu erziehen: „We teach them to be independent, responsive, kind and intelligent“, „[to] be fine, strong characters of some real value in this muddled world of ours.“ „[B]ut we don’t teach them to be ‚cute‘.“ (E3:147, 126, 147) Hierbei dienen die Lehrerinnen, die alle unverheiratet sind, als Vorbilder und Mam’zelle trägt sogar „big, flat-heeled shoes like a man’s“ (E3:104). Die Schülerinnen verinnerlichen daher nicht nur den mittelständischen Wertekanon, sondern auch Ideale, die „a quite startling attack on contemporary notions of femininity“ darstellen (Auchmuty 1997: 80). So

wollen etwa Kathleen und Doris (Tier-)Ärztinnen werden (vgl. E1:175, E4: 68) und Bobby sagt: „I badly want to be the sort of person who can lead others and guide them [...]. I want others to lean on me not me on them.“ (E3: 125) Neben der lauten, jungenhaften Bobby entspricht auch die schlagfertige, sportliche Janet nicht dem traditionellen Mädchenbild. Während die beiden dennoch sehr beliebt sind, erfahren gerade die Figuren mit den weiblichsten Eigenschaften starke Ablehnung. Wer sich nur mit seinen Haaren oder Fingernägeln beschäftigt und keinen Sport treibt, wird gemobbt.

Rudd (2000: 122–127) bezeichnet die Internate Blytons daher als „female realm“. Neben der Unabhängigkeit und Freiheit der Schülerinnen schaffen die efeubewachsenen Türme des Schloss ähnlichen Gebäudes, der Blick aus den Klassenzimmern auf Wald und Blumenwiesen, die Beschreibungen der im Mondschein beschienenen Landschaft und die gemütlichen Cafés im Dorf einen typisch weiblichen, romantischen Schauplatz.¹⁰⁶

Während sich die Hypothese, die *St Clare's*-Serie beinhalte ein sexistisches Frauenbild, nicht bestätigt, so zeigt sich dafür eine andere Form der Diskriminierung, die in den bisherigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu Enid Blyton nicht erwähnt wird. Es handelt sich um die negative Charakterisierung übergewichtiger Protagonisten, wie sie im nächsten Abschnitt präsentiert wird.

Diskriminierung aufgrund des Gewichts

Die abwertende Haltung, die in den *St Clare's*-Bänden gegenüber übergewichtigen Charakteren zum Ausdruck kommt, ist so vehement, dass es erstaunt, dass dieser Aspekt bisher von keinem der Blyton-Kritiker aufgegriffen wurde. Die Zieltexte zeigen deutlich, dass die Übersetzerin diese Einstellung ablehnt und nicht durch ein Kinderbuch in der jungen Generation verbreiten möchte.

Die Übersetzungseingriffe zur Aufhebung der Diskriminierungen umfassen das Ersetzen, Abmildern und Entfernen der fraglichen Stellen. Die Charakterisierung eines Schulmädchens als „fat and lazy“ wird beispielsweise durch „faul und schläfrig“ substituiert (E4:43/D4:47). Die Abschwächung von Beschreibungen wie „fat and round“ oder „terribly fat and pasty“ wird durch eine Reduktion auf nur eines der beiden Adjektive – „rund“ (E5:9/D5:11) beziehungsweise „furchtbar fett“ (E6:95/D6:81) – vorgenommen. Ebenso wirkt eine Äußerung der Französischlehrerin durch die Streichung ihrer Reaktion weniger herabwürdigend: Das ausgangstextliche „This girl is always eating“, said Mam’zelle **in disgust**.“ wird im Zieltext zu „Dieses Mädchen ist dauernd am Essen“, sagte Mamselle.“ (E6:130/D6:108) Als weitere Methode verwendet die Übersetzerin die Handlungsoperation der kompletten Eliminierung diskriminierender Aussagen. Zu den kleineren Entfernungen zählen etwa „Mam’zelle’s plump arm“ (E6:130/D6:109--) oder der Satz „Alison took one look at the puffy, pasty face and turned away in dislike.“ (E6:143/D6:120--). Umfassende Löschungen sind in Band sechs zu finden, in welchem die neue Schülerin Alma in die Klasse der Zwillinge kommt. Genau wie die anderen Schülerinnen, die etwas mehr auf den Rippen haben, geht Almas Figur automatisch mit schlechten

¹⁰⁶ Vgl. (E1/112, 128), (E2:12), (E3:6, 60) sowie (E5:6, 102f.).

Charaktereigenschaften wie faul, dumm, betrügerisch und egoistisch einher. An den folgenden drei Ausschnitten zeigen sich die durch die Übersetzerin vorgenommenen Kürzungen besonders eindeutig:

Pauline [...] didn't like Alma very much. Nobody did. She was so **fat** and unwieldy and bad-tempered.

Bettina [...] konnte Elma nicht besonders gut leiden. Niemand konnte es. (E6:15/D6:16)

The only people whose study was quite plain and without character was the one shared by Pauline and Alma. Neither of them had any taste or much money, and except for a blue vase contributed by Pauline and a **tea-cosy as plump as Alma** herself given by Alma, the little study was as bare as in the holidays.

Der einzige Raum, der fast genauso kühl und nackt aussah wie vor den Ferien, war das Arbeitszimmer von Bettina und Elma. Beide hatten wenig Geschmack und gaben sich keinerlei Mühe bei der Einrichtung. (E6:16/D6:17)

Alma Pudden had a most unfortunate name. It would not have mattered a bit if she hadn't been so like a suet pudding to look at, but she was. Her school tunic always looked like a sack tied around in the middle. Her eyes were almost hidden in her round, pasty face. It was the fifth formers who nicknamed her Pudding and she hated it, which was not to be wondered at. If she had laughed and said **'Yes, I am rather pudding-ly – but I shall thin out soon!'** the others would probably have liked her, and called her Pudding more in affection than in derision. But Alma flew into one of her bad rages when she was teased.

Elma Pudden hatte einen sehr unglücklichen Namen. Wer sie bloß ansah, mit dem runden, aufgeschwemmten Gesicht, dachte gleich an Pudding. Und so bekam sie den Spitznamen Pudding. (E6:16f./D6:17)

Die Änderungen der negativen Beschreibungen stattlicher Protagonisten wird vergleichsweise unterschieden verfolgt, doch auch hier gibt es Ausnahmen (vgl. E6:9, 23, 59, 92). So lästert Alison sowohl in der Übersetzung als auch in der Neuausgabe über Alma: „Sie ist so seltsam. [...] Sie [...] ißt wie eine wiederkäuende Kuh.“ (E6: 92/D6:79)

In den letzten vier Kapiteln wurde dargelegt, wie gesellschaftliche Normen Übersetzungseingriffe hinsichtlich der sozialen, rassistischen, sexistischen sowie gewichtsbezogenen Diskriminierung an Personen bewirkten. Abschließend soll ein Blick auf die Übersetzungsbearbeitungen geworfen werden, die den Umgang mit Tieren betreffen.

Nicht artgerechter Umgang mit Tieren

In den *Fünf Freunde*-Büchern ist es der intelligente Hund Timmy, in den *Abenteuer*-Bänden der sprechende Kakadu Kiki – Blytons Kinderbanden werden oft von einem Tier begleitet und es wird argumentiert, dass dies einer der Gründe für die Attraktion der Geschichten ist (vgl. Woods 1969: 228, Ray 1982: 118). Obwohl in den Internatsgeschichten kaum Tiere vorkommen, stellte sich bei der Analyse der *St Clare's*-Bücher heraus, dass ein normativ-gesellschaftlicher Einflussfaktor an eben diesen wenigen Erwähnungen ansetzte. Es handelt sich hierbei um eine veränderte Einstellung gegenüber dem Umgang mit Tieren, welche im Laufe der Zeit an Bedeutung gewann und den Kindern nur in dieser neuen Form vermittelt werden soll. Der Faktor entfaltet seine Wirkung noch nicht in den Übersetzungen, die dem Ausgangstext wortgetreu folgen, jedoch in den Neuausgaben beider Länder. Im deutschen Verlag wurde die Schilderung „Neben sich her führte sie das Pferd, das sie an einer Strähne seiner langen Mähne festhielt.“ als nicht tierlieb genug betrachtet und in der gegenwärtig erhältlichen Ausgabe heißt es nun „Neben sich her führte sie das Pferd, das ihr willig folgte.“ (D3:126/d3:138f.) Veränderte Vorstellungen über Tierhaltung und Tierschutz weist die englische Neubearbeitung auf, in

der die Bären, die in einer von den St Clare's-Mädchen besuchten Zirkusvorstellung auftreten, entfernt werden (vgl. E1:117/e1:100--, E1:130/e1:110--). So wie heute keine Bären mehr im Zirkus auftreten, ist das Tragen bestimmter Felle gleichermaßen verpönt:

[H]er mother will wear **five or six furs** at once! – [H]er mother will wear the **crown jewels!**“ (E5:60/e5:68)

She hoped her mother would wear her famous pearls – and that **wonderful fox fur**.
She hoped her mother would wear her famous pearls. (E5:63/e5:71)

Die Präsentation der Modifikationen, die in der Übersetzung sowie in den Neuausgaben der *St Clare's*-Serie vorgefunden wurden, zeigt wie im Laufe des interkulturellen und intertemporalen Transfers die Sensibilität gegenüber Themen wie elitärem Klassendenken, Rassismus, Frauenfeindlichkeit, Gewichtsdiskriminierungen und Tierschutz zunimmt. Es soll abschließend allerdings betont werden, dass Blytons Texte nicht die einzigen sind, die derartige Übersetzungseingriffe und Überarbeitungen erfahren. Ideologisch-bedingte Änderungen wurden beispielsweise auch in Roald Dahls Kinderbüchern, darunter *Charlie and the Chocolate Factory*, vorgenommen (vgl. Fernández-López 2000: 42). Denn die Haltung Blytons gegenüber Angehörigen unterer Klassen, Ausländern und Frauen entsprach der zu ihrer Zeit weit verbreiteten Überzeugung (vgl. Prieger 1982: 205, Hunt 2001: 257). Das Lesen und Interpretieren von Texten vergangener Epochen im Lichte der heutigen Werte nennt Rudd (2000: 131) „presentism“. Und angesichts aller Kritik will Ray (1982: 69) Enid Blyton etwas Gerechtigkeit erfahren lassen: „Enid Blyton [...] was writing for a very different kind of society from the one in which today's children live: [she is] scarcely to blame if the books which [she] wrote are reprinted unthinkingly by publishers in the 1970s [...]“. Zusätzlich zu den vielfältigen religiösen, politischen und gesellschaftlichen Normen entfalteten sprachpädagogische Faktoren ihre Wirkung in den *St Clare's*-Übersetzungen.

6.2.5.3 Der Einfluss sprachpädagogischer Normen

Von Kinderbüchern wird nicht nur erwartet, dass sie auf inhaltlicher, sondern auch auf linguistischer Ebene Vorbild sind. Weil der Schriftspracherwerb des jungen Lesers noch nicht abgeschlossen ist, werden hohe Anforderungen an Sprache und Stil gestellt. Der Einfluss dieser sprachpädagogischen Normen zeigt sich in den *St Clare's*-Übersetzungen an der Bearbeitung von Wiederholungen und Sprachspielen sowie von umgangssprachlichen Elementen wie Redefloskeln, Beleidigungen und akzent- oder dialektgefärbter Sprache. In den deutschen Neuausgaben spielen diese Aspekte ebenso eine Rolle; zusätzlich werden sowohl in den deutschen als auch in den aktuellen englischen Fassungen altmodische Begriffe ausgetauscht.

Der Einfluss sprachpädagogischer Normen auf die *St Clare's*-Übersetzungen

Wiederholung von Textelementen

Iterative Elemente fallen dem kinderliterarischen Übersetzungsprozess häufig zum Opfer, denn sie widersprechen den literarischen Sprachanforderungen an einen Text sowie der Vorstellung, Kinderbü-

cher sollten den Wortschatz ihrer Leser bereichern. Aufgrund dieser Einflussfaktoren wurden in den deutschen Ziltexten der *St Clare's*-Serie Wiederholungen in großer Zahl bearbeitet, wobei die Übersetzerin entweder Synonyme verwendete oder die mehrfach vorkommenden Begriffe entfernte. Die drei hier ausgewählten Zitate zeigen die Variation der Verben ‚look‘ and ‚say‘, sowie des Substantivs ‚chance‘:

‚Go and **look**, Doris. Go and **look** now‘, begged Pat giggling. ‚**Look** where you haven’t **looked** before.‘

‚**Such** ihn sofort‘, bettelte Hanni kichernd. ‚**Schau** überall nach! **Streng** dich ein bißchen an!‘ (E2:163/D2:123)

‘She’s like a gramophone record always set to say: Sadie **says**... Sadie **says**... Sadie **says**.‘

Sie ähnelt einer Schallplatte, die an einer Stelle hängen geblieben ist, die nichts anderes mehr hervorbringt, als ‚Saddie **findet** ... Saddie **sagt**... Saddie **findet**...‘ (E3:16/D3:19)

The other girls [...] gave her a **chance**. She took the **chance** [...].

Sie gaben ihr die **Möglichkeit** [...]. Und Suse nutzte die **Chance**. (E1:156/D1:113)

Das Ziel, sprachliche Abwechslung zu bieten, lässt sich ebenso in den Kapitelüberschriften erkennen. Während die Überschriften für Kapitel elf und 13 des zweiten Bandes „Erica get her own back“ und „Erica again“ lauten, variiert die Übersetzung „Erika rächt sich“ und „Neuer Ärger für Hanni“. Analog sind Kapitel 18 und 20 des vierten Bandes mit „An Exciting Match“ und „An Exciting End of Term“ überschrieben. In der Übertragung mit „Ein aufregender Wettkampf“ sowie „Zum Schluß noch ein Schreck für Mamsell“ fehlt dieser Parallelismus.

Als weitere Handlungsoperation wurde die Löschung der doppelt oder dreifach genannten Wörter eingesetzt. Äußerungen wie „I **never, never** thought of that before [...]“ „The **good, good** little girl!“ oder „It would take me **ages and ages**.“ werden reduziert auf „Daran habe ich **nie** gedacht.“ (E2:138/D2:105), „Was für ein **gutes** Kind sie doch war!“ (E5:87/D5:71) und „Ich würde ja eine **Ewigkeit** brauchen.“ (E2: 160/D2:121) Dass die zusätzliche Betonung der Aussagen durch diese Eliminierungen weg fällt, wird vor allem an der folgenden Modifikation deutlich: „It was Fire, Fire, Fire!“ – „[E]in Brand war ausgebrochen.“ (E2:114/D2:88) Als letztes Beispiel sei eine Beschreibung einer durchwachten Nacht angeführt, die beide Methoden – Variation und Entfernen – aufweist:

Always, always, wherever she went, her secret was found out. [...] If only she could stop **thinking** and **thinking!** [...] She heard the school **clock** chime out. Eleven **o’clock**. Twelve **o’clock**. One **o’clock**. Two **o’clock**. Was there such a long **night** as this? At this rate the night would **never, never** be over.

Man hatte also auch hier ihr Geheimnis herausgefunden – wie überall. [...] Wenn sie nur schlafen könnte! [...] Sie hörte die Schulglocke schlagen. Elf, zwölf, eins, zwei. Gab es noch eine längere Nacht als diese? Wenn es so weiterging, würde sie nie ein Ende nehmen. (E2:112f./D2:87)

Der repetitive Schreibstil der Serie ist ein weiterer Aspekt, der dafür spricht, die Texte der Tradition der oralen Erzählung zuzuordnen. Das mündliche Geschichtenerzählen lässt erstens keine Zeit, um lange über Synonyme nachzudenken, und zweitens bietet gerade das Wiederholen von Textelementen dem Sprecher die Möglichkeit, sich den weiteren Handlungsverlauf zu überlegen. Das Eliminieren der iterativen Begriffe in den *St Clare's*-Bänden trägt daher zu dem Versuch bei, die Reihe aus einem

mündlichen in ein literarisches Genre zu übertragen. Das kommende Kapitel zeigt, dass die bezüglich der Sprachspiele vorgenommenen Abänderungen dieses Ziel gleichermaßen unterstützen.

Sprachspiele

Wie Wiederholungen dienen auch Sprachspiele dazu, kinderliterarischen Texten einen für den jungen Rezipienten interessanten Klang und Rhythmus zu verleihen und bieten dem Leser die Möglichkeit, Sprache auf spielerische Weise kennenzulernen. Aus sprachpädagogischer Perspektive stellen sie jedoch einen nicht angemessenen Umgang mit Sprache dar und werden daher im intersprachlichen Übertragungsvorgang oft entfernt.

Die Sprachspiele, die Blyton in ihre Internatsserie integriert, entpuppen sich alle als Merkmale der Oralität. Typografische Besonderheiten wie Großschreibungen, Kursivierungen und Zeichensetzung weisen auf Lautstärke beziehungsweise Betonung hin und lassen die Stimme des Erzählers lebendig werden (vgl. Rudd 1997: 41). Lautmalereien tragen zum emotional-sensorischen Erleben der Geschichte bei.

Das Schreiben ganzer Wörter in Versalien wird in den *St Clare's*-Bänden häufig verwendet, um entnervte Ausrufe der Lehrerinnen als sehr laut zu kennzeichnen. Jedoch werden solche Hervorhebungen in literarischen Texten ungern gesehen, da erwartet wird, dass Informationen nicht über die Typografie, sondern den Erzähltext vermittelt werden. Aus diesem Grund sind die Übersetzungen von „AT ONCE“ (E5:91/D5:75)“, „DO LISTEN“ (E2:134/D2:102) und „DO YOU HEAR ME, JANET?“ (E1:61/D1:50) im Zieltext alle in Kleinbuchstaben abgedruckt. Ebenso wird die zusätzliche Betonung des Verbs in dem Kommentar „You simply CAN'T help a girl like that.“ aufgehoben: „Man kann einem solchen Menschen einfach nicht helfen.“ (E2: 72/D2:59). Die Strategie der Eliminierung der Großschreibungen wird in den Übersetzungen konsequent angewendet – nur in einer Ausnahme heißt es sowohl in Ausgangs- wie Zieltext „CLAUDINE!“ (E5:46/D5:41).

Zusätzlich zu den Hervorhebungen durch Versalien sollen Kursivierungen bestimmten Äußerungen Nachdruck verleihen. Doch auch diese sind in den Zieltexten nicht wiederzufinden. Beispielsweise wird „[A]nd if we can't *find* the thief, we'll make it difficult for her to *be* one!“ mit „[U]nd wenn wir den Dieb nicht finden, so werden wir es ihm zumindest schwer machen, einer zu sein.“ übersetzt (E1:96/D1:71). Genauso fehlt die typografische Besonderheit von „Janet! *Not beetles!*“ (E2:167/D2:126) oder „Well – *I shan't* clap [...]!“ (E2:73/D2:59) im Deutschen. Irregularitäten in der Anwendung dieser Übersetzungsstrategie zeigen sich allerdings in dem Vorwurf „*You* talk about manners!“ – „*Du* sprichst von Manieren!“ (E1:147/D1:105)

Es lässt sich die These aufstellen, dass Blytons Lieblingssatzzeichen das Ausrufezeichen war, denn sie verwendete es durch ihr Gesamtwerk hinweg in auffällender Vielzahl (vgl. Ray 1982: 202, Rudd 1997: 37). Wie das Setzen von Text in großen oder kursiven Buchstaben, so dient das Ausrufezeichen der Betonung oder Kennzeichnung eines lauten Tonfalls. In den bisherigen Kapiteln wurden bereits

einige Zitate genannt, in denen die Übersetzerin eine Substitution vieler Ausrufezeichen vornahm. Zwei weitere Beispiele sollen diese Tendenz verdeutlichen:

But alas for Janet! Midnight came – and she slept on! Her will-power must have been a little weak that night! The three first-formers would certainly have missed the party of the second-formers hadn't sent to see why they didn't turn up!

Aber Mitternacht kam und Jenni schlief weiter! Ihre Willenskraft war anscheinend in dieser Nacht nicht stark genug! Die drei Mädchen hätten die Party bestimmt verpasst, wenn die Kameradinnen aus dem anderen Schlafsaal nicht nachgeschaut hätten! (E2:36/D2:33)

„Hopeless!“, she said. „Just a mass of self-pity and tears! She'll fade away and we'll never notice she's gone if she doesn't buck up!“

„Hoffnungslos“, sagte Nanni. „Carla besteht nur aus Selbstmitleid und Tränen! Bald wird sie sich in Luft auflösen, und wir werden es nicht einmal bemerken!“ (E4:16/D4:22)

Neben Ausrufezeichen setzt Blyton gelegentlich Gedankenstriche als Indikatoren einer vehementen Sprechweise ein. Sprachpädagogische und literarische Bedenken verhindern, dass sie in den deutschen Büchern auf gleiche Weise wiedergegeben werden: „I know all about you. All – about – you!“ – „Ich weiß genau über dich Bescheid – ich weiß alles!“ (E3:81/D3:76)

Ein viertes Sprachspiel und Merkmal der schriftlichen Folklore sind Lautmalereien, welche in den *St Clare's*-Geschichten Geräusche wiedergeben und Gefühle verdeutlichen. Im Sinne der generischen Umformung wie des Schutzes der Schriftsprache, werden die Onomatopöien im Übersetzungsprozess entfernt. In der erwähnten Szene mit den Feuerwerkskörpern werden die Übersetzungseingriffe besonders deutlich:

„Well, you throw them on the fire and they crack and spit and hiss“, whispered Janet [...]. Whatever would Kenny say when the fire began to spit and hiss and crack? [...] CRACK! SPIT! HISS! [...] Sparks jumped up the chimney [...]. CRACK! Ssssssssss! Everyone watched and listened [...]. CRACK! CRACK! [...] CRACK! Ssssss! CRACK!

„Die sollen einen Heidenlärm verursachen.“ [...] Es krachte und fauchte und zischte. Beim nächsten Schritt krachte es wieder. (E1 59–67, D1:49–51)

Auf die gleiche Art und Weise wird das Klopfen an einer Tür „rap-rap-rap“ (E2:44/D2:39--) und das Quietschen eines Scherzartikels „EEEEEEEEEE“ (D3:106/D3:89--) nicht in den Zieltext übernommen. Im Kapitel zur Änderung des Texttyps wurde auf die Abmilderung von Gefühlsausdrücken hingewiesen. In die gleiche Richtung geht das Löschen einiger lautmalerischer Elemente. Die Betonung von Angst, wie in „I-I-I“ oder Freude durch „Oooh yes“ wird in den deutschen Formulierungen „ich“ (E1:100/D1:74) und „Wunderbar“ (E3:103/D3:85) reduziert. Die gleiche Folge ergibt sich aus den Tilgungen „Ah-h-h“ (E2:9/D2:15--, E3:109/D3:81), „Ugh!“ oder „Oh“ (E3:69/D3:65) als Ausdruck des Gereiztseins, der Abneigung und Überraschung. Einige wenige Onomatopöien sind in Band fünf und sechs erhalten geblieben. Zum einen die Reaktion auf Gestank „Sniff-sniff-sniff!“ – „Schnupf – schnupf-schnupf!“ (E5: 93/D5:76) und das Klingeln der Feuerglocke „Clang, clang, clang!“ – „Bing, bing, bing!“ (E6:86/D6:75).

Umgangssprachliche Elemente

Als Texte, die der mündlichen Geschichtenerzählung ähnlich sind, weist die *St Clare's*-Serie zahlreiche umgangssprachliche Elemente auf. Redefloskeln und Füllwörter, Beleidigungen und Dialekte entsprechen jedoch nicht dem zu verteidigenden Gut der normenkonformen literarischen Sprache.

Neben freier Wortstellung oder unvollendeten Gedankengängen zeichnet sich Alltagssprache durch Redefloskeln aus, welche sich danach unterscheiden lassen, ob sie zu Beginn, inmitten oder am Ende einer Aussage eingefügt werden. Unabhängig von der Stellung im Satz überstehen Füllwörter den Übersetzungsvorgang nur selten, denn Kinder sollen eine klare, flüssige Sprechweise erlernen, die nicht durch inhaltslose Einschübe verunstaltet wird.

Vorangestellte Floskeln geben dem Erzähler kurze Denkpausen bevor der Inhalt der Rede folgt. In einem geschriebenen Text wird diese Funktion nicht benötigt und daher ungern gesehen:

„**Well**¹⁰⁷ – I’m going to cut that out and send it to Margery’s father [...]!‘ **I say** – that really *is* a good idea!‘ said Lucy. ‚I’d wish I’d thought of it. We can get the address from Miss Theobald. **My word** – that will make Margery’s father sit up a bit [...].‘

„Das ist wirklich eine glänzende Idee!“, sagte Lucie. „Die Anschrift können wir sicher von Fräulein Theobald bekommen. Wie wird sich Margrets Vater freuen.“ (E2:139/D2:106f.)

Wie in diesem Beispiel, so lassen sich die zur Einleitung benutzten Ausdrücke „Honestly“ (E1:61f./D1:50--) oder „Surely“ (E2:153/D2:116--) sowie „For goodness‘ sake“ (E1:41/D1:38--, E1:46/D1:41--, E2:23/D2:24--) und „My goodness“ (E1:20/D1:22--, E1:48/D1:42--, E1:147/D1:105--) in der Übersetzung nicht wiederfinden.

Dasselbe gilt für inmitten der syntaktischen Struktur eingewobene Füllwörter, denn für „[B]ut, **oh dear, oh dear** – extra French each day!“ oder „No one, **in fact**, took any notice of her at all.“ wird als zieltextliches Pendant gewählt: „[A]ber jeden Tag zusätzlich Französisch!“ (E1:53/D1:45) beziehungsweise „Kein einziges Mädchen kümmerte sich um sie.“ (E2:83/D2:66)

Nicht zuletzt sind nachgestellte Redefloskeln ein typischer Bestandteil der englischen Umgangssprache. Dass auch diese von Eliminierung betroffen sind, zeigen die folgenden beiden Übersetzungen:

I don’t see why people like Carlotta should be allowed to come to a good-class school like this, **do you, Pam?**

Ich weiß nicht, warum Leute wie Carlotta in unser Internat kommen dürfen. (E3:60/D3:56)

I am here to help in any difficulty, so don’t be afraid to come, **will you?**

Ihr könnt jederzeit zu mir kommen, wenn ihr etwas auf dem Herzen habt. (E2:12/D2:17)

Die *St Clare's*-Schülerinnen gehen nicht zimperlich miteinander um; körperliche Gewalt oder die Androhung derselben sind an der Tagesordnung. Zusätzlich pflegen sie einen sehr rauen Umgangston – Beleidigungen wie „Jammersuse“, „Dummkopf“ und „Schaf“ (E2:23/D2:24), „[D]umme Gans!“ (E1:24/D1:22), „[G]emeine Petze!“ (E3:48/D3:45) oder „Du bist ein Biest!“ (E2:75/D2:61) sind noch

¹⁰⁷ Das einleitende „Well“ wird auch an folgenden Stellen nicht übersetzt: (E1:59/D1:49--), (E1:22/D1:23--), (E1:27/D1:27--) sowie (E3:5/D3:33--).

harmlos. Obwohl Kraftausdrücke in der Regel in kinderliterarischen Übersetzungen nicht in die Zielsprache übertragen werden, zeigen diese Zitate bereits, dass die deutschen *St Clare's*-Bände durchaus Beleidigungen enthalten. Andererseits wurden jedoch Betitelungen wie „the meanie“ (E2:71/D2:57--), „featherhead“ (E2:95/D2:75--) und „mean pig“ (E2:134/D2:102--), „silly little creature“ (E3:86/D3:80--) beziehungsweise „sneak“ (E3:103/D3:85) aus den Dialogen herausgekürzt. Aufgrund dieser inkonstanten Vorgehensweise, lässt sich nur von einem leichten Einfluss der Schimpfworte in Kinderbüchern ablehnenden, sprachpädagogischen Faktoren sprechen.

Etwas deutlicher zeigen sich Übersetzungseingriffe, wenn die Kritik nicht andere Protagonisten betrifft, sondern der Sprecher sie an sich selber übt oder wenn diese nicht im Dialog von einer fiktiven Figur, sondern im Erzähltext vom Erzähler geäußert wird. Diese beiden Formen, die sich teilweise überschneiden, scheinen besonderes Gewicht und der Übersetzerin mehr Unbehagen bereitet zu haben. Zwei Schülerinnen, die durch einen schmerzhaften Integrationsprozess ihren schlechten Charakter erkannt haben, äußern stark selbstverurteilende Gedanken. Diese beleidigende Herabsetzung der eigenen Person erschien der Übersetzerin unpassend für ihre kindlichen Leser. Sie milderte die Stellen folgendermaßen ab:

I don't think I'm much a person really – but anyway, I'll be better than that **awful conceited creature** I've pretended to be for a year.

Ich glaube zwar nicht, daß ich eine große Persönlichkeit bin, aber sicher bin ich auch **nicht weniger als die anderen**. (E1:156/D1:113)

And that is what poor Erica found herself doing. She saw herself clearly – **a mean, small, spiteful, little creature, insincere and dishonest**, and she didn't like herself at all.

Und das tat Erika jetzt. Sie fühlte sich immer elender. (E2:127f./D2:97)

Herabwürdigende Bezeichnungen der Protagonisten im Erzähltext geben den Büchern einen stark didaktischen Ton. Es ist unübersehbar, welches Verhalten gutgeheißen und welches verurteilt wird. An manchen Stellen wird dies so deutlich, dass im Übersetzungsprozess die Entscheidung fiel, die Anmerkungen zu entfernen oder abzuändern. Eliminiert wurde beispielsweise die Schilderung „Erica hugged herself secretly, pleased with what she had done. In her mean little soul she rejoiced that she had harmed someone [...].“ (E2:87/D2:68--). Werden Schülerinnen im Fließtext als „sneaky Erica“ oder „the little humbug“ bezeichnet, findet sich im Zieltext ein neutrales „sie“ (E3:148/D3:133, E2:52/D2:43); aus „her silly little cousin“ wird „ihre Kusine“ (E2:183/D2:137) und statt der Beleidigung „silly little Alison“ heißt es im Deutschen „d[ie] ungeschickt[e] Elli“ (E2:62/D2:50).

Im Abschnitt zur Diskriminierung sozial niedrigerer Schichten wurde bereits dargelegt, dass amerikanische Akzente sowie andere Hinweise auf abweichende Redeweisen der Charaktere nicht in die Zieltexte übernommen werden. Eine solche Strategie wird nicht nur durch gesellschaftliche Normen, die Degradierungen nicht gutheißen, sondern auch durch sprachpädagogische Normen, die Abweichungen von der Standardsprache ablehnen, ausgelöst. Auf diesen zweiten Einflussfaktor lässt sich zum Beispiel die Entfernung des französischen Akzents zurückführen. Mam'zelle nennt zwei Schülerinnen in der deutschen Fassung nicht „Bobbee!“ und „Prrrrrrudence“, sondern normgemäß „Bobby“

(E6:5/D6:8) und „Helene“ (E3:109/D3:81/E3:149/D3:134). Ein Fischerjunge äußert sich im englischen Text folgendermaßen: „I’ve brought the ‘addock and ‘ake and ‘ailbut, miss!“ Im Deutschen wird sein Dialekt nicht wiedergegeben, außerdem – vermutlich, weil in Deutschland die meisten Städte weiter von der Küste entfernt liegen als in England – wird er in einen Metzgergehilfen verwandelt: „Gibt es heute Kotelett oder wieder Gulasch?“ (E5:33/D5:32)

Die in diesem Kapitel behandelten Textgestaltungselemente sind bei Kindern, unabhängig davon, ob sie zuhören oder selber lesen, besonders beliebt. Wiederholungen, Sprachspiele, Floskeln, eigentlich unerlaubte Redewendungen und akzent- oder dialektgefärbte Ausdrucksweisen lassen sie die Texte nicht nur auf der inhaltlichen, sondern zugleich auf der lautlichen Ebene genießen. Das auf sprachpädagogischen Ansichten beruhende, weitgehende Eliminieren dieser Aspekte in den *St Clare’s*-Übersetzungen verändert den Rhythmus des Leseflusses und somit die (Vor-)Lesequalität der Texte. Anhand eines vergleichenden Blicks in die Neuausgaben soll im nächsten Kapitel untersucht werden, ob die sprachlich-normativen Einflussfaktoren im Zeitverlauf konstant blieben, sich verstärkten oder sich ihre Wirkung abgeschwächt hat.

Der Einfluss sprachpädagogischer Normen auf die Neuausgaben

Seit in England in den 1980er Jahren die ersten überarbeiteten Ausgaben der *Noddy*-Geschichten erschienen, wurde eine Großzahl der Bücher Enid Blytons ‚aktualisiert‘ (vgl. Rudd 2000: 40, Fernández-López 2000: 49). In Deutschland gingen Modernisierungen in vielen Verlagen mit den Relaunchs der Serien anlässlich des Jubiläumsjahrs einher (vgl. Feder 1997: 169). Neben die genannten inhaltlichen Veränderungen – insbesondere bezüglich sozialer, rassistischer und sexistischer Tendenzen – treten Überarbeitungen auf sprachlicher Ebene. Hinter diesen Neuausgaben steht das Ziel „bringing Enid Blyton into the 21st century“, wie es der Managing Director von Hachette Children’s Books formuliert. Dies geht einher mit der Bestrebung, dem kindlichen Leser ein ungestörtes Lesevergnügen zu bereiten, bei dem weder unbekannte Inhalte noch Wörter stören. Klingberg (1986a: 12) bezeichnet diese ‚Updates‘ als eine Form der Kontextadaptation: „When appearing in translation, modernization may be a form of adaptation with the aim of making the text more easily understandable or interesting.“ Er schränkt aber zugleich ein: „This is of course no special translation problem; the same changes may be effected when new editions are published in the original language.“ (ibid.: 56)

Werden die Neuausgaben der *St Clare’s*-Reihe hinsichtlich der Frage untersucht, welche sprachpädagogischen Einflussfaktoren im Modernisierungsprozess involviert waren, zeigt sich erstens, dass sowohl auf die englischen als auch die deutschen Neuausgaben ein Faktor einwirkte, der zuvor keine Rolle gespielt hatte. Eine Überraschung bietet das zweite Ergebnis: Anhand der aktualisierten deutschen Fassungen lässt sich belegen, dass sich die Normen der Sprachpädagogik, die in den 1960er Jahren gültig waren und auf die Übersetzungen einwirkten, zu Beginn des 21. Jahrhunderts in ihr Gegenteil verkehrt haben.

Der Einfluss zusätzlicher sprachpädagogischer Normen auf die Neuausgaben

Bei dem Einflussfaktor, der erst in den Neuausgaben Einfluss erlangt, handelt es sich um die Befürchtung, antiquierte Begriffe würden Kindern Verständnisschwierigkeiten bereiten oder ihnen den Spaß am Lesen verderben, weil die Texte zu altmodisch wirkten. Aus diesem Grund wurden im englischen Text beispielsweise die heute nicht mehr gebräuchlichen Nomen „drawing-room“, „eiderdowns“, „sanatorium“ und „frocks“ durch „sitting-room“ (E1:14/e1:12), „quilt“ (E1:19/e1:16), „sick-bay“ (E2:110/e2:110) und „dresses“ (E1:9/e1:7) ersetzt. Nicht nur um Kinder vor Verwirrung zu schützen, sondern auch um vor möglicher Kritik vonseiten Erwachsener sicher zu sein, nahmen Verlage im Heimatland Blytons außerdem Änderungen an Begriffen vor, die im Laufe der Zeit eine Bedeutungsverschiebung durchmachten. Da „queer“ heute nicht mehr nur ‚merkwürdig‘ sondern auch ‚homosexuell‘ heißt, wird dieses Adjektiv zumeist durch „odd“¹⁰⁸ oder „strange“¹⁰⁹ substituiert, gelegentlich mit „peculiar“ (E5:127/e5:147) wiedergegeben beziehungsweise ganz entfernt (vgl. E3:90/e3:109--). Das gleiche gilt für „gay“, das neben der Bedeutung ‚fröhlich‘ oder ‚bunt‘ mittlerweile zusätzlich zur Bezeichnung Schwuler verwendet wird. Als Alternative steht an Stelle von „gay“ nun „bright“ (E2:14/e2:15, E3:28/e3:33) oder es erfolgt eine Tilgung des Adjektivs (vgl. E3:27/e3:33--). Kielinger (2012: o. S.) berichtet, dass, um „[b]loß keine Nebengedanken aufkommen [zu]lassen“ auch die Namen in einigen der Werke Blytons abgeändert wurden:

[E]ine Lehrerin namens ‚Slap‘ wurde in ‚Snap‘ verwandelt, denn ‚Slap‘ ist zu nahe dem heutigen ‚slapper‘, sprich: einer Nutte. [...] Bessie, der Vorname einer Schülerin, erinnerte [...] zu sehr an ein Namensklischee aus der Zeit der Sklaverei. Also wurde sie in ‚Beth‘ umgetauft. [...] Namen wie ‚Fanny‘ und ‚Dick‘ [...] wurden zu ‚Franny‘ und ‚Rick‘, denn im heutigen Slang bezeichnet ‚fanny‘ das weibliche, ‚dick‘ das männliche Geschlechtsorgan. (Kielinger 2012: o. S.)

Die sprachlichen Neuformulierungen in den deutschen *St Clare's*-Ausgaben beschränken sich auf das Anpassen an die neue Rechtschreibung und das Austauschen veralteter Begriffe. Hier werden zum Beispiel die Verben schwatzen, bange sein und hasten substituiert durch laut reden, Angst haben und laufen.¹¹⁰ Anstatt „wunderbar“ und „herrlich“, liest man heute „toll“, „klasse“ oder „fantastisch“.¹¹¹ Ebenso werden altmodisch wirkende Adjektive ersetzt, etwa „eigensüchtig“ durch „egoistisch“ (D1:118/d1:133), „niederträchtig“ durch „gemein“ (D2:76/d2:84) oder „nährisch“ durch „verrückt“ (D2:103/d2:115, D3:79/d3:86). Außerdem heißt es in der Neuausgabe nicht mehr „eine Tanzkapelle spielte heitere Weisen“, sondern „eine Band spielte heiße Tanzmusik“ (D1:19/d1:19). Das „Mahl“ nennt man heute „Essen“ (D2:67/d2:73), „Buben“ „Söhne“ (D2:105/d2:117) und das „Zusammensetzspiel“ „Puzzle“ (D3:75/d3:82).

Diese Anpassungen an den heutigen Sprachgebrauch werden sowohl in England als auch in Deutschland kritisch beäugt. Rudd (2000: 202) spricht von „superficial updating, which makes the anachronisms of a computer – and car-free rural environment even more prominent.“ Und Brunken

¹⁰⁸ Vgl. (E1:9/e1:7), (E1:203/e1:171), (E3:54/e3:66), (E3:60/e3:72), (E3:78/e3:94), (E3:91/e3:111), E6:63/e6:79).

¹⁰⁹ Vgl. (E1:52/e1:45), (E2:84/e2:84), (E2:94/e2:94), (E6:77/e6:96).

¹¹⁰ Vgl. (D1:15/d1:16), (D1:34/d1:37) und (D2:68/d2:75), (D3:38/d3:43).

¹¹¹ Vgl. (D1:57/d1:63), (D3:85/d3:93), (D3:90/d:99) und (D1:62/d1:68), (D1:85/d1:96), (D3:16/d3:17).

(1997: 407) schreibt, dass so ein „Gegensatz [ent]steh[t] zu der antiquierten, techniklosen und in starren gesellschaftlichen Konventionen befangenen Welt des Romans [...]“. Es scheint widersprüchlich, dass trotz der genannten Aktualisierungen nach wie vor von „elektrische[m] Licht“ (D1:57/d1:64) und „Morgenröcke[n]“ (D1:59/d1:61) die Rede ist. Nachrichten nach Hause versenden die Schülerinnen nach wie vor per „Telegramm“ (D4:57/d4:64).

Die Umkehrung zuvor gültiger sprachpädagogischer Normen

Während die Strategie der linguistischen Modernisierung in der Übersetzung kaum verfolgt wurde, bewirkten andere sprachpädagogische Normen Eingriffe bezüglich Satzzeichen, Floskeln, Beleidigungen sowie weiterer umgangssprachlicher Elemente. Genau an diesen Punkten wurde auch in den deutschen Neuausgaben angesetzt. Wie die folgenden Beispiele zeigen, gingen die Bearbeitungen jedoch in eine andere Richtung.

Während die Übersetzerin sich bemühte, einen Teil der Ausrufezeichen zu eliminieren, um den Zieltext an literarisere Konventionen anzugleichen, werden in den neuen Büchern wieder Ausrufe- und andere Satzzeichen hinzugefügt. Dies ist unter anderem abzulesen an „Es war kaum zu glauben.“ – „Es war kaum zu glauben!“ (D3:79/d3:87) und „Es war schrecklich ein solcher Versager zu sein.“ – „Was war sie bloß für eine Versagerin!“ (D1:45/d1:49)¹¹² Hinter diesen Änderungen steht möglicherweise die Befürchtung des Verlags, die Blyton'schen Geschichten seien für die heutige Lesergeneration zu langweilig, weshalb man versucht, die Dramatik mit typografischen Mitteln zu erhöhen. Besonders deutlich zeigt sich dieses Ziel an der Umwandlung von „Erika hatte doch gar nichts damit zu tun,“ sagte Hanni. Sie war nicht eingeladen.“ in den Ausspruch „Erika??? Was hat denn die damit zu tun?“ Hanni war aufs Höchste alarmiert. Die war doch gar nicht eingeladen!“ (D2:43/d2:47) Mehr Spannung soll außerdem durch Auslassungspunkte wie in „Jetzt musste sie nur noch die rechte Gelegenheit abwarten ...“ statt „[N]un mußte sie die rechte Gelegenheit abwarten.“ erzielt werden (d2:74/D2:68).

Ein Rückgängigmachen vorheriger Tendenzen zeigt sich zudem in der Einfügung von Füllwörtern. Dem Entfernen von Floskeln wie etwa ‚My goodness‘ oder ‚in fact‘ beim Übergang vom Ausgangs- zum Zieltext stehen Einfügungen wie „weiß Gott“, „[m]ein Gott“ und „also“ gegenüber. Diese Einschübe zielen auf eine Auflockerung des Satzbaus ab:

Armes Fräulein Kennedy! Jedesmal mußte sie sich mit solchen Ungezogenheiten herumplagen.
Arme Frau Kennedy, ihre Schülerinnen machten ihr **weiß Gott** das Leben schwer. (D1:48/d1:52)

Was die Fahrräder für einen Lärm machen [...].
Mein Gott, machen die Fahrräder einen Lärm [...]. (D1:93/d1:103f.)

Die Würstchen wurden in die Pfanne gelegt [...].
Die Würstchen wurden **also** in die Pfanne gelegt [...]. (D2:36/d2:39)

Es wurde gezeigt, dass erzieherische und sprachpädagogische Bedenken zu einer Abmilderung von physischer und verbaler Gewalt im Übersetzungsprozess führten. In den Neuausgaben scheinen diese

¹¹² Weitere Stellen, an denen Punkte in Ausrufezeichen umgewandelt werden sind beispielsweise (D1:25/d1:27), (D2:72/d2:78), (D2:92/d2:102) sowie (D2:107/d2:118).

Normen gelegentlich hinter die Bestrebung, die *St Clare's*-Romane mit mehr Brisanz zu füllen, zurückzutreten. Es gilt, die Serie für die an actionreiche Computerspiele und Filme gewöhnten heutigen Leser interessant zu machen. So werden etwa in den neuen *Hanni und Nanni*-Bänden Nummer vier und fünf Androhungen verstärkt. Schrieb die Übersetzerin „Halt jetzt endlich deine spitze Zunge im Zaum, Helene!“ und „Ich warne dich, halt deine Zunge im Zaum!“ so korrigierte der Lektor diese Aussagen zu „Wenn du jetzt nicht endlich aufhörst mit deinen giftigen Bemerkungen, dann kannst du was erleben!“ (D3:54/d3:59) beziehungsweise „Ich warne dich, halt dich zurück, sonst kriegst du es mit mir zu tun!“ (D4:54/d4:60).

Der deutsche Zieltext wies zudem an einigen Stellen die Reduktion verbaler Anfeindungen auf. Da für Kinder nach wie vor gilt, dass sie keine Schimpfwörter benutzen sollen, ließe sich vermuten, dass die Neuausgaben weitere Eliminierungen der Kraftausdrücke beinhalten. Stattdessen wird in der neuen Fassung aus „[U]nd nun will sie dir nicht mal diesen kleinen Gefallen tun.“ die Äußerung „Dabei ist sie eine ganz scheinheilige Kuh.“ (D3:37/d3:41) Mit Abänderungen wie „die Schuldige“ – „dieses Miststück“ (D2:43/d2:46), „die liebe Margret“ – „dieses Früchtchen“ (D2:83/d2:92) oder „diese gemeine Helene“ – „diese gemeine Ziege“ (D3:44/d3:49) sollen die Dialoge ‚aufgepeppt‘ werden.

Um die *St Clare's*-Bücher auf stilistischer Ebene näher an die Gegenwart heranzurücken, werden außerdem jugendsprachliche Wendungen integriert. Hierunter fallen unter anderem:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Aber wie ich diese Schule hasse! | – Aber mir stinkts gewaltig! (D1:13/d1:14) |
| Aber du kannst versichert sein [...]. | – [A]ber eins schwör ich dir [...]. (D1:28/d1:30) |
| Pflaumenmarmelade liebe ich geradezu. | – Auf Pflaumenmarmelade bin ich ganz scharf. (D1:38/d1:41) |
| Du lieber Himmel! | – Du bist nicht mehr ganz dicht! (D1:105f./d1:118) |

Sogar eine Lehrerin ermahnt in den Neuausgaben nicht mehr: „Oh, bist du ungezogen [...]!“ sondern schimpft: „Du hast wohl nicht mehr alle Tassen im Schrank [...]!“ (D2:79/d2:87)

Das Hinzufügen von Satzzeichen, Redefloskeln und Füllwörtern, Beleidigungen und Androhungen sowie von umgangssprachlichen Ausdrücken steht der in den Übersetzungen angewandten Strategie der Entfernung eben dieser Textgestaltungselemente entgegen und macht sie zum Großteil rückgängig. Hierbei zeigt sich allerdings, dass die Ergänzungen in den neuen Ausgaben nicht an den Punkten vorgenommen wurden, an denen zuvor Bestandteile eliminiert worden waren, sondern an beliebigen Stellen im Text. Laut Surmatz (2005: 164) ist es bei Kinderbüchern nicht selten, dass „lediglich von einer Überarbeitungsstufe zur anderen revidiert [wird], ohne konsequenten Rückgriff auf den A[usgangs]T[ext].“ Diese Änderungen lassen vermuten, dass sprachpädagogischen Einflussfaktoren keine so große Bedeutung mehr zukommt wie vor fünfzig Jahren oder aber dass das kommerzielle Bestreben, die Bücher der heutigen Zielgruppe so nahe wie möglich zu bringen, gegenüber den sprachlichen Normen überwiegt.

Insgesamt bewirkt das Rückgängigmachen der Übersetzungseingriffe, dass die Neuausgaben den *St Clare's*-Ursprungstexten näher stehen, als die ersten deutschen Zieltexte. Es vollzieht sich eine Bewe-

gung, welche weg von einem literarischen hin zu einem mündlichen Stil führt. Somit revidierten die deutschen Lektoren die durch die Übersetzerin vorgenommene Genreveränderung und ordneten die aktuelle deutsche Ausgabe wieder der mündlichen Erzähltradition zu.

Als abschließender Beleg für diese Rückführung auf die ursprüngliche Textgattung der Internatsromane soll auf die emotionale Ebene der Geschichten hingewiesen werden. Die für die Oralität typische Ansprache der Gefühle der Zuhörer wurde in der Übersetzung abgeschwächt. Auch diese Anpassung an literarische Ansprüche wird in den Neuausgaben rückgängig gemacht. Dies betrifft sowohl positive als auch negative Beschreibungen. Positive emotionale Verstärkung zeigt sich zum Beispiel in den geänderten Beschreibungen „lachend und schwatzend huschten die Mädchen herein.“ – „Wie ein aufgescheuchter Krähenschwarm kamen die Mädchen hereingeflattert.“ (D1:59/d1:66) und „Margret wurde vor Freude rot.“ – „Vor Freude und Glück strahlte Margret wie eine Schneekönigin.“ (D2:104/d2:115) oder in der umformulierten Aussage der Zwillinge „Wir haben uns so an Lindenhof gewöhnt.“ – „Lindenhof ist uns richtig ans Herz gewachsen.“ (D1:137/d1:153) Ebenso werden negative Beschreibungen intensiviert, wenn aus „Unwohlsein“ – „gewaltiges Bauchziehen“ (D1:65/d1:71), aus „Angst“ – „Panik“ (D1:121/d1:135), aus „Schock“ – „Todesschreck“ (D2:130/d2:145), aus „unheimliche Stille“ – „Totenstille“ (D3:98/d3:108) oder aus „bleich“ – „totenbleich“ wird (D2:91/d2:101). Schlechter ergeht es auch Nanni und Helene:

„Das werde ich nie wagen“, rief die arme Nanni.
„Das traue ich mich nie und nimmer!“ Nanni war außer sich vor Angst! (D1:39/d1:42)
Helene schrie wieder laut [...]. – Helene schrie wie am Spieß [...]. (D3:65/d3:71)

Neben der Dezimierung emotionaler Schilderungen waren für den Zieltext neutralere Verben des Sagens und Meinens gewählt worden. Hinsichtlich dieses Aspekts kehrt die aktualisierte Ausgabe ebenfalls zum Ausgangstext zurück. Wer gegenwärtig ein *Hanni und Nanni*-Buch im Handel erwirbt, liest nicht „sagte Jenni“, sondern „sagte Jenni heftig gestikulierend“ (D2:78/d2:87); nicht „sagte Winnie vergnügt.“ sondern „Winnie rieb sich vergnügt die Hände.“ (D2:27/d2:30). Als weitere Substitutionen für ‚sagen‘ wurden ausdrucksstärkere Verben wie ermuntern, staunen, strahlen, zischen, beharren, stottern, säuseln und schimpfen verwendet.¹¹³

Angesichts dieser Analyseergebnisse ist Kreienkamps (1997:10) Einschätzung, in Deutschland sei „[d]ie Serie [...] leicht überarbeitet“ worden, zu behutsam formuliert. Dies trifft nicht auf die deutschen, höchstens auf die englischen Neuausgaben zu. Diese wurden zwar ebenfalls auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene verändert, die Veränderungen sind jedoch gezielter und weniger umfassend. Es kann angenommen werden, dass diese Feststellung darauf zurückzuführen ist, dass im Heimatland der Autorin die Originale mit mehr Respekt behandelt werden.

An der Bewertung der Neuausgaben scheiden sich jedoch – wie eigentlich bei jedem Blyton-bezogenen Thema – in beiden Ländern die Geister. Auf der einen Seite beschwert sich Kielinger

¹¹³ Vgl. (D1:27/d1:29), (D1:85/d1:96), (D1:119/d1:143), (D2:44/d2:48), (D2:45/d2:49), (D3:29/d3:33), (D3:74/d3:80) und (D3:226/d3:141).

(2012: o. S.) über „[d]ie linguistischen Ordnungshüter“, Bischof (1997: 26) bedauert den Verlust der „erzählerische[n] Individualität der Autorin“ und ein aufgebrachter Fan fragt sogar: „Who’s for rising en masse and firebombing Egmont’s offices?“ (Canning 2005). Im anderen Lager ist man „glad that her books have been cleaned up [...]“ (Fine 1997: 5) und Kreienkamp (1997: 9) schlussfolgert: „Die Mühe hat sich gelohnt: Gerade weil auf zwei Ebenen verändert wurde, sprachlich und inhaltlich, ist dem Verlag eine stimmige und homogene – und weit weniger tendenziöse – Fassung gelungen.“ Nicht zuletzt vertritt Rudd die Meinung, dass die Modernisierungen sicherlich die Zustimmung Enid Blytons erhalten hätten:

Blyton updated herself throughout her career, reworking stories and themes, and adapting to new media as she went. Though many find the updating heresy, I am sure that Blyton herself would have been more pragmatic. The precious stance towards every word written is, far more characteristic of literary culture. But Blyton, as a storyteller, was always refashioning her work. She would have been the first to retell her stories without golliwogs¹¹⁴ [...] just, as, had she lived, she would have updated her language [...]. This said, had Blyton been responsible for new editions they would, in effect, have been new texts – not the fractured works we now have. (Rudd 2000: 202)

6.2.6 Über Landesgrenzen hinweg: Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse der deutschen Übersetzungen der *St Clare's*-Serie hat die zu Beginn aufgestellte Hypothese bestätigt. Aufgrund des geringen Ansehens des Ausgangstextes und Enid Blytons sowie infolge der Ausrichtung des Verlags auf Unterhaltung und Gewinnmaximierung war die Vermutung geäußert worden, dass die Übersetzung einbürgernde Tendenzen und viele Texteingriffe aufweist. Es wurde gezeigt, dass dies tatsächlich der Fall ist. Gemäß der Zielsetzung, den Kindern einen wenig herausfordernden, mühelos lesbaren Text zu bieten, erfolgte eine umfassende Kontextadaptation an die deutsche Lebenswelt. Die Anpassung des Genres an literarische Anforderungen sowie die weitreichende Purifikation hinsichtlich erzieherischer, religiöser, politischer und gesellschaftlicher sowie sprachpädagogischer Normen sprechen von dem geringen Respekt, der einem Werk aus der Feder Blytons entgegen gebracht wurde. Zur Umsetzung all dieser Strategien wurde hauptsächlich auf die Handlungsoperationen Substitution durch deutsche Äquivalente, Verallgemeinerung oder Entfernung zurückgegriffen. Auf Erklärungen oder Verfremdungen wurde verzichtet, da diese geistige Anstrengungen erfordern und somit das Lesevergnügen der Kinder schmälern könnten. Daher sind Textveränderungen in Form von Hinzufügungen selten. Der Vergleich mit den Neuausgaben ergab, dass sich diese Tendenzen fortsetzen.

Nach der ausführlichen Analyse der Übersetzungen und dem darin integrierten Blick auf die aktualisierten Fassungen stehen im nächsten Kapitel die deutschen Übertragungen der *St Clare's*-Fortsetzungen im Mittelpunkt. Dieser Vergleich soll insbesondere dazu dienen, die bis zu diesem

¹¹⁴ ‚Golliwogs‘ waren beliebte Spielfiguren mit dunkler Hautfarbe, die bereits zu Blytons Lebzeit als xenophobisch kritisiert wurden. Die Nachsilbe ‚wog‘ stand hierbei für die Abkürzung ‚wily oriental gentleman‘, mit der alle Ausländer dunkleren Hauttönen bezeichnet wurden. ‚The Wogs start at Calais‘ lautete ein bekanntes Sprichwort (vgl. Kielinger 2012: o. S.).

Punkt generierten Ergebnisse mit einer zeitgenössischen Übersetzung eines Kinderbuchs zu vergleichen.

6.3 Die deutschen Übersetzungen der *St Clare's*-Fortsetzungen von Pamela Cox

6.3.1 „Schulische Soapopera im Dauerstrickverfahren“ – Die Fortsetzungen der Bücher Enid Blytons

Auf den immensen Erfolg, den Enid Blytons Bücher erzielt hatten, wollten Verleger weltweit auch nach dem Tod der Autorin nicht verzichten. Es erschienen in den 1970er Jahren daher in England Fortsetzungen zu Blytons *Naughtiest Girl*- und *Famous Five*-Serien, die von anderen Autoren verfasst worden waren.¹¹⁵ Etwa zeitgleich wurden in Frankreich weitere Bände zu den *Secret Seven*- und *Mystery*-Abenteuern sowie 22 weitere *Famous Five*-Bände herausgegeben, die teilweise sogar für den englischen Markt (rück-)übersetzt wurden. Fortsetzungen in großer Zahl erschienen – und erscheinen bis heute – auch in Deutschland, unter anderem zu den *Malory Towers*-, *St Clare's*- und ebenfalls zu den *Famous Five*-Büchern (vgl. Rudd 2004: 115).

Diese „fast biblisch-wundersam anmutende Buchvermehrung“ (Bischof 1997: 25) ist möglich, da der Autorenname ‚Enid Blyton‘ sowie ihr berühmter Schriftzug eingetragene Markenzeichen sind und die Verlage unter diesem Label weitere Geschichten veröffentlichen dürfen. Die wahre Herkunft der Fortsetzungen wird hierbei nur ungern preisgegeben, denn die Wahrung der Illusion, die Bücher stammten aus Blytons Feder, sichert die Verkaufszahlen (vgl. Krutz-Arnold 1978a: 60, 1978b: 55, Worring 2008: 19). So ist in der Öffentlichkeit und Wissenschaft kaum bekannt, dass es sich bei den zusätzlichen Bänden nicht um Originale handelt. Zwei Fans äußern sich auf einer Internet-Plattform folgendermaßen:

Mir ist ehrlich gesagt nie der Gedanke gekommen, daß diese Bücher jemand anders geschrieben haben könnte [...]. (Berte Bratt Forum)

Ich bin mit den erweiterten Serien von H&N aufgewachsen, wie einige andere habe ich mir früher nie die Frage gestellt, ob sie auch wirklich von Enid Blyton geschrieben wurden und habe alle Bände geliebt. (Berte Bratt Forum)

¹¹⁵ Für das literarische Phänomen, dass die Handlungsfäden eines eigentlich abgeschlossenen Werkes durch andere Autoren wieder aufgenommen und fortgeführt oder ergänzt werden, gibt es bislang keine einheitliche Bezeichnung. In deutschen Publikationen sind die Begriffe „Folgetext“ (Nowak 1994: 35), „Fortsetzungsbände“ (Grenz 2000: 338) und „Weiterführungen“ (Karg 2009: 188) zu finden. Gelegentlich wird auch auf die in der englischen Literaturwissenschaft verwendeten Bezeichnungen „sequel“, „continuation“ oder „supplement“ (Budra 1998: 3, Ganner-Rauth 1983: 129) zurückgegriffen. In Anlehnung an Lexe (1997: 22), die sich mit diesem Texttypus im Rahmen der Kinderliteratur beschäftigt, wird im Folgenden von „Fortsetzung“ gesprochen. Es handelt sich bei den Fortsetzungen der Blyton-Geschichten um keinen Einzelfall, sowohl auf dem Kinder- als auch auf dem Erwachsenenbuchmarkt ist das Fortführen beliebter Werke seit Langem gute Praxis. Weitere Beispiele für die Fortsetzungen erfolgreicher Mädchenserien sind etwa die in Frankreich erschienenen drei weiteren Bände zu den *Heidi*-Büchern (vgl. Tabbert 1996: 99), die zwei kanadischen Fortsetzungen zu *Anne of Green Gables* (vgl. Mackey 2006: 71), die zusätzlichen fünf *Trotzkopf*-Romane (vgl. Grenz 2000: 338) und ganz aktuell die von Thomas Schmid verfassten, an Cornelias Funkes *Die Wilden Hühner* anschließenden *Die Wilden Küken*.

Selbst Kinderliteraturwissenschaftler sind sich dieser Tatsache nicht bewusst. Zum Beispiel zieht Dahrendorf (1980b: 158–160) die Fortsetzung *Fünf Freunde und der blaue Diamant*, Lehnert (1992: 112f.) die zusätzlichen *Dolly*-Bände für eine Textanalyse heran. Auch Prieger (1982: 105) verwechselt originär-Blyton und nur unter ihrem Namen herausgegebene Serien, wenn sie *Tina und Tini* Enid Blyton zuschreibt.

Obwohl Enid Blyton nur sechs *St Clare's*-Bücher verfasste, umfasst die Reihe in Deutschland mittlerweile 27 Titel. „Schulische Soapopera im Dauerstrickverfahren“ nennt Kielinger (2012: o. S.) dieses Phänomen. Die ersten Fortsetzungen von Rosemarie von Schach, eine Kinderbuchautorin, die auch unter dem Namen Tina Caspari veröffentlichte, wurden in den 1970er Jahren auf den Markt gebracht (vgl. Gaschke 2006: o. S.). Seit 2007 setzt Brigitte Endres die Serie fort. In England erschienen erst nach 2000 drei Fortsetzungen zu *St Clare's*, welche von der Schriftstellerin Pamela Cox geschrieben wurden.

6.3.2 Die Analyse der Übersetzung des *St Clare's*-Fortsetzungsbands Nummer Neun

Im Anschluss an die im Hauptteil erfolgte detaillierte Betrachtung der Übersetzungen der von Blyton verfassten *St Clare's*-Bände, soll eine stichprobenhafte Untersuchung der Übersetzung einer der Fortsetzungen erfolgen. Hierzu wurde Pamela Cox' dritte Fortsetzung und der entsprechende deutsche Zieltext ausgewählt – Seriennummer neun im Englischen; 21 im Deutschen.¹¹⁶ Wer diese Übersetzung vornahm, ließ sich nicht herausfinden, denn weder im Impressum noch auf der Verlags-Homepage wird ein Name genannt.

Die Analyse einer der Übersetzungen der *St Clare's*-Fortsetzungen von Pamela Cox erfolgt an dieser Stelle aus mehreren Gründen. Die Untersuchung der von Christa Kupfer angefertigten Übertragungen der sechs Original-Blyton-Bände zeigte weitgehende Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zieltext auf. Die Verfasserin dieser Arbeit stellte fest, dass sie selbst sowie andere in Gesprächen über diese Arbeit häufig dazu tendierten, die Übersetzungseingriffe auf den weit zurückliegenden Übersetzungszeitpunkt zu schieben. Es scheint die Überzeugung vorzuherrschen, die zeitgenössische Übersetzungspraxis von Kinderbüchern orientiere sich stärker am jeweiligen Ausgangstext. Das Hauptziel der Analyse der Fortsetzungsübersetzung ist es daher, diese Vermutung zu überprüfen. Hierzu wäre es selbstverständlich möglich gewesen, jedes andere in letzter Zeit ins Deutsche übertragene Kinderbuch heranzuziehen. Die Wahl des Textes von Pamela Cox bietet jedoch folgenden Vorteil: Wie oben dargelegt, werden die Fortsetzungen und deren Übersetzungen sowohl von der breiten Öffentlichkeit als auch von der Kinderliteraturforschung als von Blyton selbst verfasste Texte aufgefasst. Somit kann die Übersetzungssituation beinahe so gehandhabt werden, als wäre ein weiterer *St Clare's*-Band aus der

¹¹⁶ Weder in Deutschland noch in England wurden die Fortsetzungen einfach an die sechs Originalbände angehängt und von sieben aufwärts nummeriert. Da Blyton nicht jedes Trimester der fünf Schuljahre beschrieb, wurden die Fortsetzungen teilweise zwischen die Originale eingeschoben. Die Geschichten von Pamela Cox sind in England daher als Nummer fünf, sechs und neun eingefügt worden. Band fünf und neun wurden übersetzt und als Band 21 und 22 in die deutsche Serie eingegliedert. Eine genaue Übersicht der Bände beider Reihen ist im Anhang (A2) zu finden.

Feder Enid Blytons gefunden und vom Schneider Verlag übersetzt worden. Es ist also ein nahezu direkter Vergleich mit den Übersetzungen der sechs Originale möglich.¹¹⁷

Damit einher geht das zweite Ziel. Der Status der Mädchenbücher, der Unterhaltungsliteratur sowie Enid Blytons und ihrer Werke hat sich in den vergangenen fünfzig Jahren deutlich verbessert. Da die Fortsetzungen als Blyton-Original wahrgenommen werden, müsste sich – gemäß Shavits These, der Treuegrad einer Übersetzung sei von dem Status des Autors und des Ausgangstexts abhängig – die Übertragung der Fortsetzung enger am englischen Ausgangstext orientieren als es bei den Übersetzungen der 1960er Jahre der Fall war. Schließlich bietet sich in diesem Rahmen die Möglichkeit, zu untersuchen, welche Wirkungsgrößen den Fortsetzungsübersetzungsprozess dominierten und ob diese Einflussfaktoren mit den in den vorherigen Analysen identifizierten übereinstimmen.

Dem folgenden Textvergleich liegen daher zwei Hypothesen zugrunde. Erstens, dass sich bei der Fortsetzungsübersetzung aufgrund des verbesserten Status und der heutigen Übersetzungspraxis der deutsche Zieltext stärker am englischen Original orientiert. Dies bedeutet, dass weniger Übersetzungseingriffe in Form von umfassenden Entfernungen und Ersetzungen vorgenommen werden und möglicherweise sogar Erklärungen eingefügt werden. Diese erste Vermutung impliziert die zweite Hypothese, nämlich dass, um Kontinuität innerhalb der Serie zu gewährleisten, bisherige Übersetzungsstrategien, wie etwa die Einbürgerung, beibehalten werden. Vor Beginn der Übersetzungsanalyse muss zunächst ein Blick auf den heutigen Ruf Enid Blytons geworfen werden.

6.3.2.1 Der Status Enid Blytons im 21. Jahrhundert

Die Betrachtung der Rezeption von Blytons Werken durch die erwachsenen Leser in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatte gezeigt, dass die Autorin gegen Ende ihrer Schaffenszeit stark kritisiert und ihre Bücher allgemein abgelehnt wurden. Diese Situation hat sich in den letzten 50 Jahren allmählich gewandelt – aus der „ehemals umstrittene[n] Autorin“ ist ein „Kult“ geworden (Feder 1997: 168f.). Schrieb Ray (1982: 207) „Among future generations Enid Blyton’s work may well enjoy classic status.“ und bezeichnete Ulrich Störiko-Blume, Cheflektor des Schneider Verlags, Mitte der achtziger Jahre *Hanni und Nanni* als „Fast-schon Klassiker“ (Czernich 1986: 1640), so werden Blytons Bücher heute in der Tat als Klassiker angesehen.¹¹⁸ Dies gilt in England und Deutschland, sowohl auf dem

¹¹⁷ Da es sich natürlich dennoch um keinen Blyton-Originaltext handelt, können in den Übersetzungsprozess noch weitere, zuvor nicht vorhandene Faktoren involviert gewesen sein. Dazu zählen der geringe Status der Fortsetzung, die „als wenig originell beziehungsweise innovativ angesehen w[ird].“ (Nowak 1994: 15, auch Ganner-Rauth 1983: 130, Gómez-Galisteo 2011: 8). Hinzu kommen der Status von Pamela Cox sowie die Persönlichkeit des neuen Übersetzers. Da diese Aspekte für das Hauptziel der Analyse nicht relevant sind, werden sie im Folgenden vernachlässigt.

¹¹⁸ Darüber, welche Bücher zum Kanon der (Kinderbuch-)Klassiker zählen, herrscht keine Einigkeit. O’Sullivan (2000: 394) führt dies auf die unterschiedlichen Definitionsansätze der kinderliterarischen Forschung einer- und des Marktes andererseits zurück. Da die vielzähligen Ansätze an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachverfolgt werden können, sei für einen Überblick auf Emmrich (1988), Kümmerling-Meibauer (1997) und O’Sullivan (2000: 385–404) verwiesen. Im Folgenden werden in Anlehnung an Emmrich (1988: 59f.) Kinderbuchklassiker verstanden als „Bücher [...], die über mehrere Generationen hinweg bei jungen Lesern verschiedener Klassen und Nationen Erfolg hatten und dadurch zu Lieblingsbüchern oder Evergreens geworden sind. Im Bewußtsein der Öffentlichkeit gelten sie infolgedessen als Muster und Norm. Ihren literarischen Wert verdanken sie weniger ästhetischen Qualitäten [...].“

Buchmarkt als auch in der Wissenschaftswelt. So sind nicht nur laut dem Herausgeber „Enid Blytons Mädchenserien Dolly und Hanni und Nanni [...] Klassiker geworden“ (Egmont o. J.a), sondern auch beispielsweise *Spiegel Online* (2009) bezeichnet *Hanni und Nanni* als „Genreklassiker“, Kino.de (2010) als „Jugendbuchklassiker“ und das Bücherempfehlungsportal literaturtipps.de (o. J.) führt die *Fünf Freunde* unter „Kinderbuch-Klassiker“.

In die gleiche Richtung, nur mit etwas mehr Zögern und Zurückhaltung, bewegt sich die Einschätzung der Kinderliteraturwissenschaftler. Hunt (1997: 30) und Ghesquire (2006: 29) betonen, dass die verbreitete schlechte Meinung über Blyton neu überdacht und gegebenenfalls revidiert werden muss. Watson (2000: 4) formuliert seine Ansicht nur indirekt: „In the last five or six years, I have noticed a readiness to think of Enid Blyton as a great classic writer and to regard some of her works [...] as great classics of their time.“ und Just (2003: 82) gesteht Blyton lediglich einen „[e]ingeschränkten Klassiker-Status“ zu. Bischof (1997: 26) und Brunken (1997: 401) sehen die Bücher der Autorin jedoch eindeutig als „Kinderbuchklassiker“.

Dafür, dass den *Hanni und Nanni*-Büchern insbesondere in Deutschland mittlerweile ein klassischer ‚Touch‘ anhaftet, spricht das Design der Neuauflagen. Die Hardcover-Bände mit zartgelber Umschlaggestaltung und der nahezu identischen Übernahme der alten Frontcover verleihen den Büchern ein edles Aussehen und zielen auf die nostalgischen Erinnerungen der Mütter als Käuferinnen ab. Ebenso scheint der Inhalt der Internatsgeschichte mittlerweile zum Allgemeinwissen zu zählen. Denn in seiner Quizshow auf ARD stellte Jörg Pilawa im Februar 2003 die 30.000-Frage: „In welchem Internat leben ‚Hanni und Nanni‘ aus den gleichnamigen Romanen von Enid Blyton?“ Die Antwort war „[k]ein Problem für die Augsburger Politik-Studentinnen Nina Gmeiner, 23, und Anja Bertl, 26. [...] [Da] waren sich die beiden sofort einig: ‚Lindenhof‘ war natürlich richtig.“ (Bartsch 2003: 65) Zur Verbesserung von Blytons Ruf im (kinder-)literarischen System hat vor allem eines ihrer zuvor regelmäßig diskreditierten Merkmale beigetragen:

Der Vorwurf der Unkomplexheit kommt einem heute, in Zeiten des Niederschwelligkeit-Dogmas, fast rührend vor: in der Post-Pisa Ära gilt ja alles, was Mädchen und Jungen überhaupt irgendwie zum Lesen bringt, als segensreich. Gegen die in Deutschland populären Wilden Fußballkerle, gegen Schlichtgruselserien wie *Fear Street* oder *Gänsehaut* liest sich Blyton fast wie Literatur.“ (Gaschke 2006: o. S.)¹¹⁹

Genau wie der Status Enid Blytons hat sich die Stellung der Textgattungen, denen sich die *St Clare*’s-Serie zuordnen lässt, erhöht: Inzwischen „ist die Mädchenliteratur zu einem bedeutenden Gegenstand der Kinder- und Jugendliteraturforschung geworden“ und wird als „ernstzunehmende[r] Literaturzweig“ betrachtet (Lehnert 1995: 111).

¹¹⁹ Diese Auffassung wird in England und Deutschland von Ray (1978: 153, 1997: 53), Prieger (1982: 174), Earnshaw (1995: 65), Cresswell (1997: 103), Fine (1997: 3), Kreienkamp (1997: 10), Greenfield (1998: 100) und Rudd (2004: 113) geteilt. Im März 1997 verschickte die Stiftung Lesen sogar Arbeitsmappen zu Enid Blyton an 17.000 Deutschlehrer aller Schultypen (vgl. Feder 1997: 168). Bei aller Begeisterung für die lesefördernde Wirkung der Blyton-Bücher, wird aber immer darauf hingewiesen, dass Kinder sich – sobald sie Dank Blyton sichere Lesekompetenz erworben haben – anderen Autoren zuwenden müssen. Denn der häufige Vergleich lautet, Blyton sei wie eine Süßigkeit; zu viel davon sei dann doch ungesund (vgl. Ray 1978: 154, 1982: 205, Hollindale 1997: 35, Tucker 1997: xiii).

Ähnliches gilt für die Schema- und Unterhaltungsliteratur. Unter anderem spricht Grenz (2008: 393) von der

große[n] Bedeutung, die in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur dem Faktor der Unterhaltung zukommt – im Sinne von Zerstreuung, Spannung, Flucht aus der Alltagswelt, und allgemein, Realitätsentlastung. Damit verbunden ist eine veränderte Einschätzung der Unterhaltungsfunktion durch die kinderliterarische Kritik, Unterhaltung wird stärker als früher als legitim beurteilt und im Zusammenhang mit der postmodernen Erlebnisgesellschaft gesehen. (Grenz 2008: 393)

6.3.2.2 Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Übersetzungen

Das vergleichende Lesen der englischen Fortsetzung *The Sixth Form at St Clare's* und der deutschen Übertragung *Hanni und Nanni kommen groß raus* führte zu dem Ergebnis, dass viele der Strategien, die für die Übersetzung der Originale verfolgt wurden, weiterhin verwendet werden. Aufgrund des Einflussfaktors ‚Inhaltliche Komplexität‘ werden zum Beispiel Realien der Hintergrundsituation weiterhin eingebürgert. So wird aus der britischen die deutsche Währung (vgl. CE:108/CD:98)¹²⁰, das Essen wird an die deutsche Küche angepasst – „Pfefferminzschokolade“ statt „Fudge“ CE:46/CD:44 – und Hinweise auf Dialekte, wie auf den „cockney accent“ einer Schülerin, werden entfernt (CE:72/CD:66--). Das gleiche gilt für kulturelle Markierungen der Kategorie ‚Aktuelle Situation‘. Wie in den vorherigen Übersetzungen wird der Schauplatz in die Bundesrepublik verlegt, was an Übertragungen wie „in town“ – „Rottstadt“ (CE:40/CD:38) oder dieser Beschreibung deutlich wird: „Joan almost danced from the room and along the corridor, clenching the box of sweets as though it contained the crown jewels.“ – „Glücklich presste sie die Schachtel mit der Schokolade an sich.“ (CE:47/CD:45).

Auch erzieherische, gesellschaftliche und sprachpädagogische Normen sind nach wie vor wirksam. Dies führt erstens zur Löschung gewaltbeinhalten Textelemente, wie etwa der Aussage „Evidently the only place Morag wants to bury the hatchet is in my head.“ (CE:96/CD:84--) Zweitens wird auch in diesen Übersetzungen das soziale Milieu der Schülerinnen herabgestuft, indem zum Beispiel auf die Erwähnung der „[m]illions“ (CE:34/CD:35--), die eine Familie geerbt hat, verzichtet wird. Durch die Entfernung von „sense of honour“ (CE:12/CD:21, CE69:/CD:63--) soll im Zieltext die diskriminierende Überhöhung britischer Tugenden abgeschwächt werden. Schließlich lässt sich die Wirkung sprachpädagogischer Normen nachweisen, da zum Beispiel Redefloskeln wie „Well“ (CE:55/CD:52--), (CE:55/CD:53--), „you see.“ (CE:38/CD:37--) oder „would you?“ (CE:4/CD:14--) eliminiert wurden. All diese Übersetzungseingriffe stimmen mit den in den sechziger Jahren von Christa Kupfer getroffenen Entscheidungen überein und waren notwendig, um Kontinuität zu erreichen.

Andererseits aber zeigen sich Widersprüche zu den Übersetzungen der Originalbände, denn nun wird „tea“ mit „Abendessen“ wiedergegeben (CE:15/CD:23), die Mädchen tragen plötzlich auch im deutschen Internat eine Schuluniform (vgl. CE:2/CD:12, CE:35/CD:35, CE:99/CD:89) und einige

¹²⁰ Für die Zitate aus der Fortsetzung und dem zugehörigen deutschen Zieltext wird folgende Nomenklatur verwendet. „CE“ bezeichnet den von Cox verfassten englischen Ausgangstext, „CD“ bezieht sich auf die deutsche Übersetzung. Auf Bandnummern wird verzichtet, da nur dieses eine Textpaar (Seriennummer neun im Englischen; 21 im Deutschen) untersucht wurde.

Protagonistinnen erhalten neue Namen. Mirabel, deren Name ursprünglich mit Marianne übersetzt wurde, wird zu Mira; Marie, die in Deutschland unter Anneliese bekannt ist, heißt jetzt Anne-Marie. Da es sich bei der Schulkleidung und den Vornamen um für die Handlung zentrale Elemente handelt, stellt sich angesichts dieser Irregularitäten die Frage, wie viel Mühe tatsächlich in das Sicherstellen inhaltlicher Konstanz investiert wurde.

Die Zweifel an der übersetzerischen Sorgfalt verstärken sich, wenn Fehler wie die Übertragung von „seated **round** the big dining table“ mit „an dem **runden** Esstisch“ (CE:16/CD:24) anstatt von „**um** den großen Esstisch **herum**“ ins Auge fallen. Lässt sich die Abweichung in diesem Beispiel mit der in Übersetzungen häufig auftretenden Verwechslung morphologisch ähnlicher Worte begründen, so werden zahlreiche Textstellen von der Übersetzerin bewusst abgeändert:

[...]’, said Pam grimly, getting to her feet.

[...]’, sagte Nanni, während sie die Straße überquerten. (CE:56/CD:54)

Daphne’s eyes are a slightly deeper blue than Dora’s [...]. And she’s just a fraction taller.

Daphnes Augen sind ein bisschen dunkler als Doras [...]. Und sie ist ein klein wenig dünner.

Diese Zitate zeigen, wie sehr die deutschen Zieldtexte immer wieder von den englischen Fortsetzungen abweichen. Wenig Texttreue zeigt sich zusätzlich in den vielen Entfernungen. Es gibt kaum eine Seite des Ausgangstexts, von der nicht mindestens ein bis zwei Sätze nicht in den Zieldtext übernommen wurden, häufig fehlen ganze Absätze. Hinzu kommen größere Eliminierungen von bis zu sechs Seiten Umfang¹²¹ und eine veränderte Kapiteleinteilung. Schließlich zeigt sich in der deutschen Fassung eine neue Methode, die von Christa Kupfer nicht herangezogen wurde, für kinderliterarische Übersetzungen aber nicht ungewöhnlich ist. Dass „Hi, twins!“ im Deutschen zu „Hallo, Zwillingmäuse!“ (CE:2/CD:13) oder „a little girl“ zu „ein kleines, niedliches Mädchen“ wird (CE:2/CD:12), verdeutlicht – im wahrsten Sinne des Wortes – die Verniedlichungsstrategie, die den Text durchzieht.

6.3.2.3 Ins neue Jahrtausend: Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Befunde der Übersetzungsanalyse des Fortsetzungsbandes stehen im Gegensatz zu den zuvor aufgestellten Vermutungen, denn weder die Diskontinuitäten oder Fehler noch die freien Übersetzungen, weder die umfassenden Kürzungen noch die Verniedlichungen stimmen mit dem Bild einer modernen Übersetzungspraxis oder mit den Ansprüchen an die Übertragung eines (Kinderbuch-)Klassikers überein. Somit sind die Hypothesen, dass kinderliterarische Übersetzungen sich heute enger am jeweiligen Ausgangstext orientieren beziehungsweise dass der veränderte Status Enid Blytons eine größere Texttreue bewirkt, nicht haltbar. Es lässt sich daher erstens schlussfolgern, dass die relativ ausgangstextfernen Übersetzungen der *St Clare’s*-Originale nicht durch Einflüsse und Praktiken zustande kamen, die ausschließlich zur damaligen Zeit existierten – Kinderbücher werden auch heute noch genauso

¹²¹ Nicht in der deutschen Übersetzung wiederzufinden sind unter anderem: (CE:29½–32), (CE:38½–39), (CE:64½–65) und (CE:86–92).

textnah oder textfern übersetzt wie in den 1960er Jahren. Als zweiter Befund kann festgehalten werden, dass der Status Enid Blytons als ein einzelner Faktor inmitten der vielzähligen Einflussfaktoren, die auf einen kinderliterarischen Übersetzungsprozess einwirken, eine untergeordnete Rolle spielt. Ein größeres Gewicht scheint anderen Faktoren, wie zum Beispiel der Ausrichtung der Blyton-Bücher und ihren Übersetzungen auf Verkaufserfolg und Unterhaltung oder die Arbeitsbedingungen der Übersetzer, zuzukommen.¹²²

Was sich seit der Übersetzung der *St Clare's*-Originale jedoch kontinuierlich verändert hat, ist das Produktumfeld, in dem Kinderliteratur vermarktet und rezipiert wird. Heute ist es üblich, dass ein Kinderbuch von Merchandising-Artikeln begleitet wird, dass Charaktere und Handlungsfäden in andere Medien übernommen und weitergesponnen werden. Diese Einbettung in einen sogenannten Medienverbund betrifft auch die *Hanni und Nanni*-Serie.

6.4 *Hanni und Nanni* im Medienverbund – Die mediale Umsetzung als Teil der Rezeption der Ausgangstexte

Seit der Vergabe der *St Clare's*-Lizenzrechte an den Schneider Verlag hat die *Hanni und Nanni*-Serie Landes-, Zeit- und Mediengrenzen überschritten. Die Erfolgsgeschichte begann Mitte der sechziger Jahre mit einer interlingualen Übertragung, der eine intertemporale, bis heute anhaltende Weiterführung durch das Herausgeben von Fortsetzungen folgte. Als dritte Transformation wurde der Stoff der Internatsgeschichten außerdem in unterschiedliche Medien übernommen. Nachdem die ersten beiden ‚Reiseabschnitte‘ der Kinderbuchserie bereits in den vorhergehenden Kapiteln behandelt wurden, soll nun die multimediale Dimension im Mittelpunkt stehen. Diese Betrachtung ist für das schlussendliche Erreichen des in dieser Arbeit anvisierten Ziels, die Besonderheiten der kinderliterarischen Übersetzung herauszuarbeiten, aus zwei Gründen relevant. Erstens werden Kinderbücher heute von den jungen Lesern nicht mehr in Isolation, sondern als ‚Teil einer multimedial strukturierten Kinderkultur‘ rezipiert (Bischof 1999b: 12). Es wird daher als notwendig erachtet, den Begriff der Kinderliteratur auszuweiten:

Children have consumed, and still consume, a huge variety of material – from fiction to textbooks, from Shakespeare to scriptures, from verse to advert, from picturebooks to computer games. Taken in its widest sense, the term ‚children’s literature‘ covers all these forms and many others. (Grenby 2008a: 2)

Auch der bekannte Kinderliteraturwissenschaftler Hunt fordert eine höhere Flexibilität der Begrifflichkeiten:

The book, the film, the video, the retellings, the prequels and sequels, the merchandising, the diaries, the television series [...], the ‚back stories‘, the biographies of the stars [...] all of these are a part of the ‚experience‘ of what we call the ‚text‘. [...] Children’s literature is now taken to include virtually anything produced for the entertainment, exploitation or enculturation of children. (Hunt 2001: 3)

¹²² Es wäre notwendig, diese Schlussfolgerung anhand einer empirisch angelegten Studie kinderliterarischer Übersetzungen zu bestätigen, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

In einer Abhandlung zur Kinderliteratur dürfen diese Bestandteile daher nicht vernachlässigt werden, in einer Arbeit zur Übersetzung von Kinderliteratur ist ihre Beachtung sogar noch wichtiger, da der Übergang von einem Medium in ein anderes vergleichbar ist mit dem Übergang von einer Sprache in eine andere; beides sind Formen des Übersetzens:

Children and youngsters from the 21st century certainly have a broader view of translation than former generations. Intermedial rewriting is just as familiar to them as traditional interlingual rewriting. It might even be argued that intermedial rewriting is what they are most familiar with. (Desmidt 2006: 92)

Zudem werden beide ‚Übersetzungsarten‘, sobald sie für eine junge Zielgruppe geschehen, von den gleichen Einflussgrößen bestimmt: „the particular demands of writing for a child audience affect the course of both translation and adaptation [= multi-media adaptation, N.K.] with the result that the two processes, when directed towards children, share a number of overarching principles.“ (Lathey 2006b: 120f.)

Dieses Kapitel soll daher der Analyse dienen, welche Einflussfaktoren bei der Übertragung der *Hanni und Nanni*-Geschichten in andere Medienformen involviert waren und inwiefern sich Verbindungen zu den bisherigen Befunden herstellen lassen. Hierzu werden im Folgenden die Bestandteile des *Hanni und Nanni*-Medienverbunds kurz vor- und dann der Kinofilm *Hanni und Nanni I* in den Mittelpunkt gestellt. Der Fokus auf den Film ist damit begründet, dass es sich um eines der neuesten Produkte zu den Internatsgeschichten handelt, das mit einer Besucherzahl von über 850.000 Kinogängern sehr erfolgreich war (vgl. Mediabiz 2012a: o. S.). Darüber hinaus wurde dem Übertragungsprozess Kinderbuch – Kinderfilm noch kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet: „Surprisingly, given the number of adaptations of children’s literature to screen the area has attracted very little critical attention.“ (Cartmell 2007a: 168)

Wie in der Einleitung zur Übersetzungsanalyse erläutert wurde, so soll auch an dieser Stelle betont werden, dass es weder das Ziel ist, die Qualität der Medienverbundangebote zu beurteilen, noch ein Urteil darüber zu treffen, wie eng sich die filmische Inszenierung an der literarischen Vorlage orientiert. Denn obwohl in den Anfängen der Filmtheorie – ähnlich wie zu Beginn der Übersetzungswissenschaft – ‚Treue‘ zum Buch, als überlegenem Medium, gefordert wurde, so wird dieser Zugang heute abgelehnt und der Film als gleichrangiges ästhetisches Werk mit eigenen Regeln und Rezeptionsbedingungen angesehen (vgl. McFarlane 1996: 8, Cadwell 2002: 52f., Cartmell 2007b: 2f.). Diese letzte Haltung zeichnet auch die bisher nur vereinzelt kinderlandwissenschaftlichen Publikationen zum Thema Medienverbund aus. So schreibt Cadogan (2006: 113): „[T]here is no doubt that the various media adaptations – radio, TV and film – [...] have to be seen as very different artistic creations from the original literary versions.“ Burn (2006: 228) zieht das Fazit „The [Harry] Potter phenomenon [...] demands a rethinking of adaptations across book, film and game.“ Und in ihrer Abhandlung zu der Repräsentation der *Anne of Green Gables*-Büchern in verschiedenen Medien kommt Mackey (2006: 65) zu dem Ergebnis: „On this basis, simply talking about faithfulness as a leading criterion for judging adaptations is likely to be misleading.“, weshalb sie „a more plural perspective“ auf den kinderlandwissenschaftlichen Medienverbund fordert.

6.4.1 Die Medialisierung der Kinderkultur und der Wandel vom Einzelangebot zum Medienverbund

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich die Medienlandschaft drastisch verändert. Mit dem Aufkommen der ‚neuen‘ Medien verloren traditionelle Produkte ihre Vorreiterrolle, mussten einerseits manche Funktion einbüßen, konnten andererseits aber neue übernehmen (vgl. Heidtmann 1992: 169, Bischof 2003: 9). Dieser Wandel betrifft auch den Kinderbuchmarkt, denn „[b]ei den kindlichen und jugendlichen Rezipienten von heute stößt man [...] immer weniger auf eine *exklusive Bindung an einzelne Medien*. Für die meisten von ihnen dürfte gelten, dass sie in einer multimedialen Umgebung aufgewachsen sind [...]“. Die junge Generation nutzt neue und alte Medien parallel. „Für eine solche *integrierte Mediennutzung* [...] stellen“ laut Ewers (2002: 19) „*Medienverbundangebote* [...] die ideale Entsprechung dar.“

Als Medienverbund wird die multimediale Produktpalette bezeichnet, die immer mehr Bücher umgibt.¹²³ Es handelt sich hierbei um kein nur innerhalb der Kinderkultur anzutreffendes Phänomen, jedoch wird das vielfältige Angebot von kindlichen Lesern intensiver genutzt als von Erwachsenen und bringt somit in dieser Zielgruppe besonders große Erfolge. Während auf Anbieterseite der Grund für das Anbieten eines Produktverbundes das sich gegenseitige Bewerben der einzelnen Bestandteile darstellt, wird auf Nachfrageseite die Kaufmotivation durch den Wunsch ausgelöst, erneut in die fiktive Welt einzutauchen und beliebte Charaktere wiederzutreffen.

Der Medienverbund stellt keine neuartige Entwicklung dar, denn bereits in den 1920er Jahren vergab Walt Disney Lizenzen an seinen Filmstoffen. Seit Disney verkauften immer mehr Verlage Nebenrechte an die Lebensmittel-, Bekleidungs- oder Spielzeugbranche und so tauchen kinderliterarische Figuren mittlerweile in Malheften, Comics, Hörbüchern, PC- und Konsolenspielen oder Filmen auf, sie erscheinen auf Aufklebern, Schulrucksäcken, Bettwäsche, Tapeten oder T-Shirts sowie in Form von Süßigkeiten, Lego-Produkten oder Kuscheltieren. Diese einzelnen Bestandteile des Verbundes übernehmen verschiedene Funktionen, ergänzen sich gegenseitig und formen ganze Produktuniversen. Auch das Buch erhält eine Position inmitten der Angebote, hat in den letzten Jahren allerdings an Attraktivität eingebüßt.

Als verbindendes Element fungiert eine zugrundeliegende Geschichte, die in allen Wiedergabeformen deutlich wiedererkennbar bleiben muss. Die vermarkteten Geschichten stammen häufig aus einem Buch, doch können ebenso ein Film oder eine Spielzeugfigur Ausgangspunkt eines Medienverbundes sein. Auf dem Medienmarkt geht die Tendenz aktuell weg von der Veröffentlichung eines Leitmediums, welchem später plurimediale Nachfolgegüter folgen und hin zu einem zeitgleichen Erscheinen aller Angebote.

¹²³ Die folgenden Absätze basieren auf: Hengst (1980: 44–50), Bischof (2003: 10–15), Ewers (2004: 4f., 10), Umlauf (2005: 167), Abraham (2007: 73–76) und Josting (2007: 7–9).

Der Grundstein für die umfassende Vermarktung der Blyton'schen Werke wurde von der Autorin selbst gelegt. Zur gleichen Zeit wie der oft als Pionier des Medienverbunds bezeichnete Walt Disney baute sie ein Produktimperium auf, das für damalige Verhältnisse äußerst innovativ war.

6.4.2 Die Marketingfachfrau Enid Blyton

Enid Blytons Gespür für Markttrends und Merchandising wird als ein weiterer der vielen Gründe für ihren Erfolg genannt. Neben ihrer Zeitschrift *Sunny Stories* gründete sie mehrere Enid Blyton-Clubs und rund um die Wichtelfigur *Noddy* gab es beispielsweise Ausmalbilder, Puzzles, Gesellschaftsspiele, Schlafanzüge und Lampenschirme. „Enid Blyton is not only a literary phenomenon but a whole industry“, schrieb Dixon (1974: 59). Bereits früh verwendete sie ihre Unterschrift als Wiedererkennungszeichen und baute ihren eigenen Namen in die Buchtitel, beispielsweise bei *Enid Blyton's Books of Faries*, ein. Sie behielt sich ein Mitspracherecht hinsichtlich der Form und des Layouts der Bücher vor und verwies in den Klappentexten auf andere ihrer Geschichten.¹²⁴

Damit einher ging, dass ab 1955 Blytons Werke regelmäßig für Kino und Fernsehen verfilmt wurden. Den Anfang machte der berühmte *Noddy*, gefolgt von den *Fünf Freunden* und der *Abenteuer-Serie*. Hinzu kamen in den 1980er Jahren Tonkassetten und seit Mitte der Neunziger sind CD-Roms mit interaktiven Erlebnisgeschichten für den Computer im Handel erhältlich.¹²⁵ Die Tatsache, dass ihre Werke sich so leicht in andere Medienformen umwandeln ließen, wird als weitere Erfolgsbegründung angeführt (vgl. Kreienkamp 1997: 8, Grenby 2008b: 19) und mit der Nähe ihrer Erzählweise zur mündlichen Tradition begründet (vgl. Ray 1982: 130, Rudd 2004: 116). Denn es besteht eine „direkte Beziehung zwischen [...] oralen und audio-visuellen Mitteilungsformen, beides Verständigungsformen ohne Entzifferung der Schriftsprache“ (O'Sullivan 2000: 429).

Wie in England, so wurde auch in Deutschland um die Übersetzungen der Blyton-Serien bald ein erfolgreicher Medienverbund mit Filmen, Kassetten und Computerspielen aufgebaut.¹²⁶ Unter anderem rund um die Mädchenserie *Hanni und Nanni*.

6.4.3 *Hanni und Nanni* im Medienverbund

Mit dem ersten Fortsetzungsband *Hanni und Nanni geben nicht auf* nahm die Entstehung des Produktverbundes rund um die Internatsgeschichte 1972 ihren Anfang. Ein Jahr später wurden die zwei Titel *Happy Adventures with Hanni and Nanni* und *Funny Adventures with Hanni and Nanni* veröffentlicht, welche die englischen Originaltexte des ersten Serienbandes mit Vokabelhilfen enthielten – nur die englischen Namen der beiden Zwillingen wurden überall durch ‚Hanni‘ beziehungsweise ‚Nanni‘ ersetzt. Auf Print-Ebene folgten außerdem bis zum heutigen Zeitpunkt zahlreiche Sammel- und Sonder-

¹²⁴ Zu Blytons Marketingstrategien siehe: Tucker (1975: 194, 1997: viii), Thwaite (1997: xvi), Gaschke (2006: o. S.) sowie Rudd (2008).

¹²⁵ Vgl. Ray (1982: 9, 106), Greenfield (1998: 42f.), Rudd (2000: 42f.) und Cartmell (2007a: 175).

¹²⁶ Vgl. Meier-Hirschi (1978: 9), Feder (1997: 169), Kreienkamp (1997: 9) und Bischof (1999a: o. S.).

bände. Auf Kassette waren die Internatsmädchen seit Anfang der siebziger Jahre erhältlich und zählten in diesem Segment neben den *Fünf Freunden* „zeitweise [...] zu den meistverkauften Kindertiteln“ (Bischof 1999a: o. S.). Bis 2009 hatte das Hörspiellabel EUROPA „sechs Millionen Hörspieltassetten und CDs von 33 ‚Hanni & Nanni‘-Folgen verkauft.“ (UFA 2009) Das Gesellschaftsspiel *Der letzte Schultag in Lindenhof* erschien 1988 (vgl. Heinsohn o. J.b); ebenso gab es ein Mäppchen im Buchformat mit den *Hanni und Nanni*-Covern.

In den neunziger Jahren zeigte sich eine deutliche Hinwendung zu den neuen Medien und dem bewegten Bild. So wurde 1997 die auf den *St. Clare's*-Büchern basierende japanische Zeichentrickserie *Ochame na Futago* synchronisiert und auf KiKA, dem Kinderkanal von ARD und ZDF, ausgestrahlt. Bis 2005 wurden die 26 Folgen jährlich wiederholt und sind auf Video sowie auf DVD erhältlich (vgl. Fernsehserien.de o. J.). Um 2000 wurden in Zusammenarbeit mit dem Ravensburger Buchverlag zwei Computerspiele auf CD-Rom produziert. Unter den Namen *Was ist los bei Hanni und Nanni?* und *Hanni und Nanni - Ponys in Not* bieten sie jungen Mädchen interaktives Spielvergnügen.

Schwickert (2010: o. S.) nennt es „ein Wunder, dass Enid Blytons ‚Hanni und Nanni‘ [...] erst [...] fünfzig Jahre nach dem Beginn des Siegeszuges [...] [für] de[n] deutschen [M]arkt verfilmt wird.“ Denn im Juni 2010 lief der Film zur Serie in den deutschen Kinos an und kam mit über 850.000 Besuchern bei den jungen Zuschauerinnen so gut an, dass Teil II im Sommer 2012 folgte (vgl. Mediabiz 2012a: o. S.). Parallel brachte EUROPA jeweils das ‚Hörspiel zum Film‘ und der Schneider Verlag ‚das Buch zum Film‘ heraus, wobei nach Aussage des Verlags von dem Begleitbuch zum ersten Kinofilm bis April 2012 bereits 130.000 Exemplare verkauft worden waren (vgl. Noss 2012). Außerdem können sich die Fans auf der Homepage zu den Filmen Soundtracks oder SMS-Sprüche downloaden, sich auf den passenden Schüler-VZ- und Facebook-Seiten austauschen sowie im neuen ‚Hanni und Nanni‘-Magazin des Egmont Ehapa Verlags schmökern. Vesperboxen, Umhängetaschen, Armbänder, Sonnenbrillen, T-Shirts und Schals im ‚Hanni und Nanni-Look‘ vervollständigen die rosafarbene Produktwelt, aus der einige Bestandteile in Abbildung 13 gezeigt werden.



Abb. 13: Bestandteile des *Hanni und Nanni*-Medienverbunds

6.4.4 Die bei der Verfilmung der *Hanni und Nanni*-Serie involvierten Einflussfaktoren

Die Reaktionen auf den ersten deutschen Kinofilm zur Hanni und Nanni-Serie waren geteilt. „Hanni und Nanni sind im Kino ein Desaster“ liest man auf der Homepage der Zeitung *Die Welt* und: „Ein Film zum in die Vorderlehne beißen“ (Krekeler 2010: o. S.). Etwas weniger kritisch schreibt Schwarze-Reiter (2010: o. S.) für *Focus Online* „Leider fehlt dem Film ein wenig der Pfiff.“ Auf der anderen Seite lobt eine Rezension die Produktion als „glorreich[e] Renaissance von Blytons 45 Jahre alten Internatsgeschichten“ (Kino.de 2010) und die Deutsche Film und Medienbewertung (2010: o. S.) vergibt sogar das „Prädikat besonders wertvoll“. Denn ihr Fazit lautet: „[I]nsgesamt als Unterhaltung für jüngere Zuschauer, in erster Linie junge Mädchen, sehr gelungen.“

Auf seinem Weg von der Buchseite auf die Leinwand machte der Stoff der Hanni und Nanni-Geschichten zahlreiche Wandlungen durch. Die intermediale Übersetzung war vor allem von den an inhaltlicher und formaler Komplexität ansetzenden Einflussfaktoren bestimmt sowie vom Einfluss der Lizenzgeber. Gesellschaftliche Normen sowie die auf der Asymmetrie der kinderliterarischen Vermittlung beruhende Zielsetzung, zwei Adressatengruppen anzusprechen, spielten ebenso eine Rolle.

Einbürgernde Tendenzen zeigen sich in Kinderfilmen oft noch stärker als in Kinderbüchern, denn: „the risk of alienation from a foreign environment is greater in a performance or screening than a translation. Setting, after all, is of paramount importance in a visual medium, whereas children reading the novel can create his or her own image“ (Lathey 2006b: 118). Diese Meinung scheinen auch Katharina Reschke und Jane Ainscough, die Drehbuchautorinnen von *Hanni und Nanni I*, zu teilen. Die Handlung, die im Übersetzungsprozess eine örtliche Einbürgerung im Sinne der Verlegung von England nach Deutschland erfuhr, wird im Film zusätzlich einer zeitlichen Einbürgerung unterzogen. Die jungen Zuschauerinnen treffen in den Zwillingen zwei Identifikationsfiguren, die ihnen sehr nahe stehen: Hanni und Nanni sind moderne Mädchen mit trendigen Turnschuhen und engen Jeans, die Popmusik auf ihrem iPod hören.

Doch diese Darstellung zieht sich nicht durch den gesamten Film. Denn sobald die Schülerinnen das Internat betreten, werden „d[ie] strikten Vorgaben des englischen Lizenzgebers“ wirksam (Worring 2008: 19). Diese erlauben keinerlei moderne technische Geräte oder sonstige Modernisierungen der Schulwelt und machen „dramaturgische Kniffe“ notwendig: Bei ihrer Ankunft im Internat werden den Mädchen ihre Handys und Laptops abgenommen und ab nun tragen sie die dunkle Schuluniform mit weißer Bluse.

Einen weiteren „dramaturgische[n] Knif[f]“ nahm die Regisseurin Christine Hartmann hinsichtlich der Genre-Einordnung vor. Sowohl kommerzielle Ziele als auch das Bestreben, den Kinogängerinnen ein vertrautes Format zu bieten, liegen folgender Entscheidung zugrunde: „Unser Lindenhof ist ein Internat zum Träumen, [...] ein bisschen wie ‚Harry Potter meets Fliegendes Klassenzimmer‘ angelegt.“ (Kino.de 2010: o. S.) Vor allem die Anlehnung an die unter der jungen Zielgruppe bekannten und beliebten Filme über den Zauberlehrling Harry Potter zeigt sich deutlich in Hartmanns Produktion. Bereits die düstere, geheimnisvolle Stimmung bei der ersten Ankunft der Zwillinge auf Lindenhof

erinnert stark an Harrys Ankunft in Hogwarts. Wie Abbildungen 14 bis 19 zeigen, ähneln sich die beiden schlossgleichen Schulgebäude ebenso wie die Speisesäle mit den langen Esstischen und den Lehrern an der Kopffront. Weitere Parallelen sind beispielsweise die Szenen im Gewächshaus während des Pflanzenkundeunterrichts oder die Charakterisierung der Lehrer. In einer Szene legt die Lindenhof-Direktorin sogar Tarotkarten und deutet an, dass sie etwas Zauberei anwenden wird, um dem Internat zu helfen.



Abb. 14–16: Filmszenen aus der *Hanni und Nanni*-Verfilmung



Abb. 17–19: Filmszenen aus der *Harry Potter*-Verfilmung

Im Film-Trailer wecken solche Bilder das Interesse von Kindern und im Kino selbst lösen sie Erinnerungen an eine bekannte Filmwelt aus, die den Zuschauern einen sicheren Rahmen bieten, innerhalb dessen sie das neue Filmerlebnis genießen können. Durch diese intertextuellen Anspielungen auf *Harry Potter* sowie das Einfügen von etwas Zauberei wird die ursprüngliche Textgattung ‚realistischer Internatsroman‘ in Richtung des durch J. K. Rowling etablierten Typs der magischen Schulgeschichte verschoben. Gleichzeitig aber bewirkt diese Änderung eine Rückkehr zu den *St. Clare's*-Originalbüchern, denn die kindlichen Rezipienten wissen, dass Hogwarts in England liegt. Somit erhält die nach Deutschland verlegte *Hanni und Nanni*-Handlung durch den Übergang zum Medium Film etwas von dem typisch-britischen Charakter der Ursprungstexte zurück. Dieser zentrale Befund wäre übersehen worden, hätte man den Film nur unter dem Aspekt der so oft geforderten ‚Werktreue‘ untersucht.

Da Kinder äußerst selten alleine ins Kino gehen und in der Regel nur das sehen können, was die Zustimmung ihrer Eltern erhalten hat, kommt der doppelten Adressatenanrede in einer filmischen Umsetzung die gleiche Bedeutung zu wie in einer literarischen Niederschrift. Während Enid Blyton den erwachsenen Leser, wie auch den erwachsenen Kritiker, ignorierte und ihre Bücher ausschließlich an junge Menschen richtete, war es für den Produzenten Nico Hofmann wichtig, dass der Film „klassische Familienunterhaltung“ bietet (UFA 2009: 19). Es sollen zwei Adressatengruppen – „Kinder wie auch Eltern“, „Kinozuschauer[r] – jung wie alt“ (ibid.: 16, 21) – angesprochen werden. Während für die jungen Rezipienten die Spannung der Handlung im Vordergrund steht, soll der Film „[b]ei den Zuschauerinnen, die mit den Zwillingen groß geworden sind, [...] Erinnerungen und Träume aus der Kindheit wachrufen und dieses Gefühl, dass alles möglich ist – wie damals [...]“ (ibid.: 21) Um nicht nur den jungen, sondern auch den älteren Kinogängerinnen Identifikationsfiguren zu bieten, spielt die Mutter der Zwillinge in der Verfilmung eine tragende Rolle. Während sie in den Büchern nur am Rand erwähnt wird, hat sie im Film die entscheidende Idee, wie sich Lindenhof aus der finanzielle Krise retten lässt.

Zu einem ähnlichen Befund, dass in der Übersetzung von Medium Buch zum Medium Film eine weitere Anspracheebene eingezogen wurde, gelangt Lathey (2006b: 126) bei ihrer Analyse der englischen Verfilmung der kinderliterarischen Vorlage *Emil und die Detektive*. Denn in diesem Fall legte der Drehbuchschreiber den Charakteren ironische Kommentare zu politischen Ereignissen in den Mund, die nur von den erwachsenen Zuschauern verstanden werden können.

Im Hinblick sowohl auf die sich im Sozialisations- und Lernprozess befindliche Zielgruppe als auch auf die erwachsenen Begleitpersonen spielten gesellschaftliche Normen im Übertragungsvorgang eine Rolle. Anhand der Übersetzungen der *St. Clare's*-Originale war gezeigt worden, dass sich das Milieu der deutschen Bücher nicht mehr der oberen, sondern vielmehr der unteren Mittelschicht zuordnen lässt. Dieser Versuch, jegliche Form der sozialen Diskriminierung zu vermeiden sowie Rezipienten aus weniger gut betuchten Familien die Identifikation zu erleichtern, setzt sich in der filmischen Inszenierung fort. Welchen Beruf der Vater von Pat und Isabel ausübt, wird von Enid Blyton nicht spezifiziert, aber die Beschreibungen lassen vermuten, dass es eine Tätigkeit ähnlichen Ansehens wie die des Vaters der Hauptperson Darell aus Blytons Internatsserie *Malory Towers* ist: Chirurg. Im Kino hingegen ist Herr Sullivan ein wenig erfolgreicher Übersetzer von Kochbüchern und fährt einen Passat.

Genau wie die geschilderten sozialen Verhältnisse soll auch die dargestellte Rollenverteilung weder zu einer Ablehnung des Filmes durch die Erwachsenen noch zu einer Verbreitung nicht mehr aktueller Werte unter den Kindern beitragen. Die Regisseurin erklärt, warum es wichtig war, die Mutter der Zwillinge im Film erfolgreiche Architektin und liebevolle Mama zugleich sein zu lassen:

Natürlich wird in den Büchern noch ein anderes Frauenbild vermittelt. [...] In den Originalgeschichten sticken die Mädchen, stopfen, nähen und putzen. Sie sollten vor allem zu Hausfrauen und Müttern erzogen werden. Das können sie heute natürlich auch noch gern werden, aber eben auch Regisseurinnen. Wir haben den Stoff deshalb modernisiert und den Schwerpunkt verlagert. (UFA 2009: 17)

6.4.5 Hinein in den multimedialen Raum: Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Befunde des vorhergehenden Kapitels verdeutlichen, dass es möglich und sinnvoll ist, den *Hanni und Nanni*-Medienverbund unter denselben Gesichtspunkten zu betrachten, die auch zur Untersuchung der Übersetzungen herangezogen wurden. In beiden Fällen führt der Zugang über die Einflussfaktoren zu gewinnbringenderen Erkenntnissen als das Verwenden der Werktreue als alleiniges Kriterium. Anhand der exemplarischen Untersuchung des Kinderfilms *Hanni und Nanni I* ließ sich zeigen, dass ein Kinderfilm-Produzent von den gleichen Wirkungsgrößen beeinflusst wird wie ein Kinderbuch-Übersetzer. Somit kann der intermediale Transfer kinderliterarischer Stoffe als eine dem interlingualen Transfer nahestehende Übersetzungsart angesehen werden. In beiden Übertragungen spielte die Frage, wie viel inhaltliche und formale Komplexität dem kindlichen Publikum zugemutet werden kann, eine Rolle – und sowohl in der sprachlichen Übersetzung als auch in der Verfilmung wurden zur Verständniserleichterung die Strategien Einbürgerung und Genreanpassung verfolgt. Jedes Produkt für Kinder – unabhängig von der Medienform – muss den gesellschaftlichen Normen entsprechen. Daher galt es, jeweils Diskriminierungen aufgrund der sozialen Herkunft oder aufgrund des Geschlechts zu vermeiden. Schließlich treten in *Hanni und Nanni I* zwei neue Einflussfaktoren zutage, die für die sprachlichen Übersetzungen nicht von Bedeutung waren. Aus den Kategorien ‚Der Einfluss der involvierten Akteure‘ und ‚Die besonderen Elemente der Kinderliteratur‘ werden die Faktoren ‚Einfluss des Lizenzgebers‘ beziehungsweise ‚Die Adressierung zweier Lesergruppen‘ wirksam.

Für Simons (2008: 168) ist es ein Rätsel, wieso die Produktwelt rund um das Internat St Clare’s nach wie vor so beliebt ist. Er fragt: “What could these books with their archaic midnight japes, heroic hockey deeds and gutsy head prefects offer late twentieth- or early twenty-first century girls [...]?” Die Antwort von Ariane Kampe, Produzentin bei UFA-Cinema, lautet:

„Hanni & Nanni“ spricht Themen an, die universell und zeitlos sind. [Werte wie] ‚Freundschaft‘ [...] beschäftigt[en] Jugendliche damals wie heute und sicherlich auch in Zukunft. Gerade in unserer sich schnell verändernden Welt fragen sich viele Heranwachsende: Wo ist mein Platz? Wer sind meine Freunde? Was ist Loyalität? ‚Hanni & Nanni‘ beantworten dies auf ihre ganz spezielle Weise. (UFA 2009: 20)

Im Laufe dieser Arbeit wurde die ‚Reise‘ der *St Clare’s*-Serie über Landes-, Epochen- und Mediengrenzen hinweg vorgestellt.¹²⁷ Die finalen drei Kapitel dienen der Ergebniszusammenfassung, der Evaluation des Analyseschemas sowie der Formulierung eines abschließenden Fazits und Ausblicks.

6.5 „Den Zauber der Geschichten ins 21. Jahrhundert transportieren“ – Abschließende Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Der Untersuchung der deutschen Übersetzungen der *St Clare’s*-Serie von Enid Blyton lag das Ziel zugrunde, all diejenigen Einflussfaktoren zu identifizieren, die im Übertragungsprozess eine Rolle gespielt hatten. Das Anwendungsbeispiel sollte der Veranschaulichung der in Teil Eins dieser Arbeit

¹²⁷ „Den Zauber der Geschichten ins 21. Jahrhundert transportieren“ – dies ist laut Drehbuchautorin Jane Ainscough (UFA 2009: 18) das Ziel der ‚Reise‘. Daher dient das Zitat als Bestandteil der Überschrift des anschließenden Kapitels.

vorgestellten Theorien sowie der Überprüfung der Funktionalität des Baukasten-Analyseschemas dienen.

Ausgehend von den Thesen, dass keine Entscheidung, die ein Übersetzer trifft, willkürlich ist sowie dass auf jeden Übersetzungsprozess zahlreiche Kräfte einwirken, wurden Einflussfaktoren definiert als „all die Einflüsse, Beschränkungen, Prinzipien, Akteure und andere Wirkungsgrößen, die mit dem Übersetzungsprozess von Kinderliteratur in Zusammenhang stehen und die Besonderheiten des kinderliterarischen Übersetzens ausmachen oder bedingen.“ (siehe Kapitel 4) Zur Klassifizierung der Einflussfaktoren wurden die folgenden sechs Kategorien gebildet:

- Der junge Leser und seine Bedürfnisse
- Der Status von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen
- Die Funktion von Kinderliteratur und ihren Übersetzungen
- Die Auswirkung verschiedener Normen auf den Übersetzungsprozess
- Der Einfluss der involvierten Akteure
- Die besonderen Elemente der Kinderliteratur

Im Laufe der Arbeit wurde der Begriff der Übersetzung von dem anfänglichen Verständnis als ein interlingualer Transfer auf intertemporale und intermediale Übergänge ausgedehnt. Als Analysematerial dienten daher neben den sechs Originalbüchern der *St Clare's*-Reihe und ihren jeweiligen Übersetzungen auch die englischen und deutschen Neuausgaben sowie die Übersetzung einer der Fortsetzungsbände von Pamela Cox. Ebenso wurde der *Hanni und Nanni*-Medienverbund vorgestellt und die erste Folge der Film-Trilogie einer genauen Untersuchung unterzogen. Die angewandte Methodik bestand aus einem detaillierten Übersetzungsvergleich der verschiedenen Ausgangs- und Zielprodukte auf Grundlage des Baukasten-Schemas. Die Ergebnispräsentation erfolgte gegliedert nach den jeweils identifizierten Einflussfaktoren.

Auf diese Weise gelang es zu zeigen, dass über den gesamten interlingualen, -temporalen und -medialen Transfer der *St Clare's*-Serie hinweg Einflussfaktoren aus allen sechs Kategorien involviert waren. Jedoch spielten nicht alle Bereiche für jeden Teilprozess eine Rolle; hinsichtlich der prägenden Faktoren kamen über die Zeit neue hinzu, andere veränderten sich in ihrer Wirkungskraft oder fielen weg.

Die ersten Analyseobjekte stellten die englischen Originalbände aus den 1940er sowie die entsprechenden deutschen Übersetzungen aus den 1960er Jahren dar. Hierbei ermöglichte die Betrachtung der Bereiche ‚Status‘ und ‚Funktion‘ das Formulieren einer Hypothese als Grundlage für die weiteren Ausführungen. Aussagen von Franz Schneider lieferten Informationen über das ‚Kindheitsbild‘ des Verlegers und bekräftigten die aufgestellte These. Aus der Kategorie ‚Der junge Leser und seine Bedürfnisse‘ waren die Faktoren ‚inhaltliche‘ und ‚formale Komplexität‘ relevant; aus der Kategorie ‚Der Einfluss verschiedene Normen‘ entfalteten ‚erzieherische‘, ‚religiöse, politische und gesellschaftliche‘ sowie ‚sprachpädagogische Normen‘ große Wirkung. Um Vergleiche zu aktuellen Publikationen zu ziehen, wurden parallel zu den Übersetzungen der Originalfassungen die deutschen und englischen Neuausgaben betrachtet. Dies ermöglichte die Feststellung, dass insbesondere ‚erzieherische‘, ‚gesellschaftliche‘ und ‚sprachpädagogische Normen‘ weiterhin von Bedeutung sind.

Da die Möglichkeit bestand, dass die Einflüsse der bisher aufgezählten Faktoren mit dem Übersetzungszeitpunkt zusammenhängen, folgte in einem nächsten Schritt die Untersuchung einer zeitgenössischen kinderliterarischen Übersetzung. Anhand der Übertragung eines Fortsetzungsbands von Pamela Cox ließ sich belegen, dass der namentlich nicht bekannte Übersetzer trotz des zeitnäheren Übersetzungszeitpunktes sowie trotz des verbesserten Rufs Enid Blytons noch immer sehr ‚frei‘ mit dem Text verfuhr. Seine Arbeit war nach wie vor von Eingriffen aufgrund der Einflussfaktoren ‚sprachpädagogische Normen‘ und ‚inhaltliche Komplexität‘ geprägt.

Schließlich konnten in der Verfilmung der *Hanni und Nanni*-Bücher Wirkungsgrößen des Typs ‚Der Einfluss der involvierten Akteure‘ sowie des Typs ‚Die besonderen Elemente der Kinderliteratur‘ identifiziert werden, denn Vorgaben des Lizenzgebers sowie das Ziel der Ansprache zweier Zielgruppen bestimmten die intermediale Übertragung. Zudem setzte sich der Einfluss der Faktoren ‚inhaltliche Komplexität‘ und ‚gesellschaftliche Normen‘ fort.

Angesichts dieser Befunde lässt sich abschließend festhalten, dass die sechs abgegrenzten Bereiche eine sinnvolle Unterteilung der auf eine kinderliterarische Übersetzung einwirkenden Faktoren darstellt. Inwiefern sich die anderen Bestandteile des Baukasten-Schemas als zweckmäßig erwiesen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

7 Evaluation und Revision des Baukasten-Schemas zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen

Werden ein Kinderbuch und seine Übersetzung in eine andere Sprache nebeneinandergelegt, so fallen in der Regel gravierende inhaltliche und formale Unterschiede auf, für die sich auf den ersten Blick keine Erklärungen finden lassen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde dargelegt, dass ein Verstehen der Abweichungen umfassendes Wissen über übersetzungstheoretische Ansätze sowie über die besonderen Merkmale der Kinderliteratur erfordert. Zugleich ist eine komplexe Analyse notwendig, bei welcher sich der Wissenschaftler zwischen Ausgangs- und Zielprodukt hin und her bewegt und anhand der vorliegenden Texte versucht, Rückschlüsse auf den Entstehungsprozess zu ziehen.

Obwohl in einer Übersetzungsstudie das Erzielen qualitativ-hochwertiger Analyseergebnisse nur auf Grundlage eines systematischen Vorgehens möglich ist, existiert in der Übersetzungs- und Kinderliteraturforschung bislang keine Anleitung für eine entsprechende Durchführung. In dieser Arbeit wurde daher als Leitfaden für die Untersuchung von Kinderbuchübersetzungen das ‚Baukasten-Schema‘ entwickelt und anschließend auf die deutschen *St Clare*’s-Übersetzungen angewandt.

An dieser Stelle soll nun ausgewertet werden, inwiefern sich das Analyseschema in der Praxis als funktional, praktikabel und vollständig erwiesen hat. Dabei gilt das Kriterium der Funktionsfähigkeit als erfüllt, wenn die vier Voraussetzungen, die bei Entwicklung des Schemas zu beachten waren, ausreichend berücksichtigt wurden. Der Aspekt der Praktikabilität bezieht sich auf den Grad der Anwen-

derfreundlichkeit und das Kriterium der Vollständigkeit fragt nach der Aufnahme aller zentralen Punkte sowie nach der Angemessenheit des Umfangs.

Bei der Anwendung des Schemas auf die deutschen Übersetzungen der *St Clare's*-Reihe von Enid Blyton handelt es sich um eine exemplarische Umsetzung, die lediglich Aussagen für die englisch-deutsche Sprachkombination, für das kinderliterarische Genre des Mädchenbuchs, für das Thema ‚Internat‘ sowie für den Erstellungs- und Übersetzungszeitpunkt Mitte der 1940er/1960er Jahre ermöglicht. Zur abschließenden Beurteilung der Funktionalität des Baukasten-Schemas ist eine Anwendung auf Übersetzungen aus anderen Kulturräumen, Textgattungen und Epochen notwendig, jedoch kann eine solch umfassende Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Die Ergebnisse des *St Clare's*-Beispiels sind aufgrund des Umfangs des herangezogenen Korpus dennoch aussagekräftig und ermöglichen es, erste Tendenzen aufzuzeigen.

7.1 Das Kriterium ‚Funktionsfähigkeit‘

Die Untersuchung der *St Clare's*-Texte mithilfe des Baukasten-Schemas ergab, dass das Kriterium der Funktionsfähigkeit erfüllt ist, da alle vier grundlegenden Voraussetzungen ausreichend Berücksichtigung fanden. Diese waren erstens, dass das Schema allgemeingültig, das heißt, für alle Sprachkombinationen, kinderliterarischen Genres, Themen sowie Übersetzungszeitpunkte anwendbar sein sollte. Als Zweites galt es, strukturelle Anforderungen zu beachten, denn während starre Analyseraster unerwünscht sind, sind dennoch gewisse Anhaltspunkte notwendig. Drittens musste der Entwurf die besonderen Eigenschaften der Einflussfaktoren berücksichtigen. Zu diesen Spezifika zählt, dass meist mehrere Faktoren gleichzeitig auftreten, die sich für jede Übersetzungssituation anders zusammensetzen. Zudem stehen die Wirkungsgrößen in Wechselwirkung zueinander, formen eine Hierarchie und verändern sich gegebenenfalls im Zeitverlauf. Nicht zuletzt war es viertens erforderlich, dass das Baukasten-Schema ein systematisches Vorgehen und aussagekräftige Ergebnisse ermöglicht.

Hinsichtlich der ersten Forderung nach Allgemeingültigkeit kann zwar aufgrund des exemplarischen Charakters des *St Clare's*-Beispiels kein abschließendes Fazit gezogen werden, es konnte allerdings gezeigt werden, dass das Schema nicht nur für die Untersuchung von intersprachlichen Übersetzungen, sondern auch von Neuausgaben oder Produkten eines Medienverbundes geeignet ist. Ebenso bot der Leitfaden ausreichende Flexibilität: Nicht relevante Einflussfaktoren wie ‚Die Darstellung körperlicher Funktionen‘ konnten beiseitegelassen, andere Faktoren wie zum Beispiel die Verniedlichung nur an bestimmten Stellen herangezogen werden. Nichtsdestotrotz war es wichtig, Anknüpfungspunkte für den Analysebeginn zu erhalten – ein Aspekt, den das Schema gleichermaßen erfüllt.

Gemäß der dritten Voraussetzung wird der besonderen Beschaffenheit der Einflussfaktoren ausreichend Raum gegeben. Insbesondere das Aufzeigen der vielen Ansatzpunkte im Schema half dabei, die unterschiedlichen Faktoren in den *St Clare's*-Übersetzungen aufzudecken, sodass ein für diese Übersetzungssituation spezifisches Profil erstellt werden konnte. Das Baukasten-Prinzip erlaubt es, Wech-

selwirkungen aufzuzeigen, wie zum Beispiel die gegenseitige Verstärkung der Faktoren ‚geringer Status‘ und ‚Unterhaltung/Gewinnmaximierung als Zielsetzung‘, die beide weitreichende Texteingriffe begünstigten. Gleichzeitig ist es mithilfe des Schemas möglich, die Position einzelner Einflussfaktoren in der Gesamthierarchie zu bestimmen. Während der Faktor ‚erzieherische Normen‘ umfassende Modifikationen hinsichtlich Gewaltszenen auslöst, kam ‚gesellschaftlichen Normen‘ in Bezug auf sexistische Äußerungen eine geringe Bedeutung zu. Dass es der Leitfaden außerdem zulässt, die Veränderung der Wirkungsgrößen im Zeitverlauf zu beobachten, lässt sich anhand der Neuausgaben veranschaulichen: Hier wurden zum einen zusätzliche Veränderungen an bereits zuvor bearbeiteten Stellen vorgenommen – so hatte sich zum Beispiel das Bedenken bezüglich rassistischer Aussagen verstärkt. Zum anderen wurden vorherige Modifikationen teilweise rückgängig gemacht – beispielsweise durch eine Lockerung sprachpädagogischer Vorstellungen. Schließlich kamen bei jedem Transfer neue Einflussfaktoren – wie die Doppeladressierung in der Verfilmung – hinzu.

Genau wie die anderen drei, wird die vierte Voraussetzung zufriedenstellend umgesetzt: Das Schema half sowohl dabei, ein systematisches Vorgehen zu planen und durchzuführen als auch die Befunde schlüssig aufzubereiten. Während die Ergebnispräsentation auf erster Ebene die Einflussfaktoren nacheinander behandelte, bot das Aufdecken der hierarchischen und chronologischen Zusammenhänge eine sinnvolle Strukturierungsmöglichkeit auf zweiter Ebene. Als besonderer Vorteil des ‚Baukasten-Schemas‘ ist zu nennen, dass es Zusammenhänge aufdeckt, die bei alleiniger Heranziehung des ‚Werktreue‘-Kriteriums übersehen werden.

7.2 Die Kriterien ‚Praktikabilität‘ und ‚Vollständigkeit‘

Ebenso wie die Frage nach der Funktionsfähigkeit des Baukasten-Schemas, lässt sich die Frage nach der Anwenderfreundlichkeit positiv beantworten. Die übersichtliche Zusammenfassung des Schemas auf einer Seite erlaubt es, sich den Leitfaden stets neben das Analysematerial zu legen und immer wieder einen Blick darauf zu werfen. Im Fall der Anwendung auf die *St Clare*’s-Übersetzungen wurde das Schema nicht als einengend, sondern wegweisend empfunden.

Zuletzt gilt es, das Analyseschema auf Vollständigkeit zu überprüfen, wobei sich dieses Kriterium darauf bezieht, ob das Schema alle relevanten Gesichtspunkte beinhaltet und zugleich einen angemessenen Umfang besitzt. Zunächst kann gesagt werden, dass die sieben Bausteine die wichtigsten Bereiche abzudecken scheinen. Es hat sich jedoch als sinnvoll herausgestellt, zwei weitere Blöcke zu integrieren. Es handelt sich um die Bausteine ‚Analyseobjekte‘ und ‚Analyseziel‘, da diese beiden Aspekte zur Planung jeder Studie von grundlegender Wichtigkeit sind und dabei helfen, den Fokus zu bewahren. Außerdem wird vorgeschlagen, im Block ‚Informationsquellen‘ zu dem Unterpunkt ‚extratextuelle Quellen‘ den Hinweis hinzuzufügen, dass Informationen über den Autor und die Rezeption seiner Werke aufschlussreich sein können. Denn gerade die kritischen Publikationen zu Blytons Büchern halfen dabei, zentrale Eingriffe in den Zieltexten zu entdecken und die dahinterstehenden Einflussfak-

toren zu verstehen. Unter Berücksichtigung dieser drei Ergänzungen stellt das Baukasten-Schema eine äußerst nutzbringende Unterstützung bei einer umfassenden Übersetzungsuntersuchung dar.

Gleichzeitig ist jedoch hinsichtlich des Kriteriums der Vollständigkeit Kritik zu üben. Die gebotene Flexibilität und Offenheit des Schemas ist einerseits notwendig, um eine Anpassung an individuelle Übersetzungsbeispiele zu ermöglichen, andererseits bietet das Schema so keine Garantie, dass seine Anwendung zur Identifikation aller wichtigen Aspekte eines Übertragungsvorgangs führt – zentrale Bereiche können durchaus übersehen werden. Dieser erste Entwurf eines Leitfadens erhebt jedoch keinesfalls den Anspruch, alle möglichen Übersetzungsphänomene aufzuzeigen und es ist erstrebenswert, durch zukünftige Forschung weitere Punkte zu ergänzen. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass erstens keine noch so ausführliche und detaillierte Checkliste jemals alle denkbaren Punkte aufführen kann und dass es zweitens nicht erstrebenswert ist, alle Sonderfälle aufzunehmen, da ein zu großer Umfang die Anwenderfreundlichkeit beeinträchtigen würde.

Insgesamt lautet das Ergebnis der hier vorgenommenen Evaluation daher, dass sich das Baukasten-Schema sowohl durch Funktionalität und Praktikabilität als auch durch Vollständigkeit auszeichnet. Es erfüllt den angestrebten Zweck, eine Hilfestellung bei der Planung und Strukturierung eines Übersetzungsvergleichs zu bieten und kann darüber hinaus zur abschließenden Reflexion genutzt werden.

8 Fazit und Ausblick

Wie ist es möglich, daß deutsche Übersetzungen von Kinder- und Jugendbüchern auf so drastische Weise verändert werden dürfen? Man kann mit Sicherheit davon ausgehen, daß eine solche Behandlung von Literatur für Erwachsene einen Schrei der Entrüstung auslösen würde. (Jung 1996: 18f)

Diese Frage, die Jung in ihrem Artikel nur ansatzweise beantwortet, stand im Mittelpunkt dieser Arbeit. Aufbauend auf kinderliteratur- und übersetzungswissenschaftlichen Theorien wurden die Besonderheiten des kinderliterarischen Übersetzens darauf zurückgeführt, dass bei der Übertragung eines Kinderbuchs andere Einflussfaktoren wirken als bei der Übersetzung von Erwachsenenliteratur. Zudem wurde gezeigt, dass bestimmten Faktoren, die jegliche Übersetzung prägen, im Falle von kinderliterarischen Übersetzungen besondere Bedeutung zukommt. Es sind diese Wirkungsgrößen – darunter das Kindheitsbild des Übersetzers, status- und funktionsbezogene Fragen, normative Einstellungen sowie der Einfluss verschiedener Akteure und der besonderen Elemente eines Kinderbuches – die dazu führen, dass „Kinder- und Jugendbüch[e]r auf so drastische Weise verändert werden“. Um einen Überblick zu erhalten, wurden diese Faktoren sechs Themenfeldern zugeordnet, anschließend in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen und Auswirkungen vorgestellt und durch zahlreiche Beispiele veranschaulicht. Es folgte die Entwicklung eines Schemas zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen, dessen Funktionsfähigkeit durch eine ausführliche Fallstudie zu den interlingualen, -temporalen und -medialen Übertragungen der *St Clare's*-Reihe bestätigt wurde. Das Ziel der vorliegenden Abhandlung wurde somit erfüllt und die Fragestellung umfassend beantwortet.

Obwohl diese Arbeit einen grundlegenden Beitrag zur kinderliterarischen Übersetzungs- sowie zur Enid Blyton-Forschung geleistet hat, sind die Themen längst nicht erschöpfend behandelt. In diesem abschließenden Kapitel soll daher der Blick nach vorne gerichtet werden, wobei sich vier Fragen stellen. Diese sind erstens, ob die identifizierten Einflussfaktoren auch weiterhin eine Rolle spielen werden; zweitens, wie es um die Zukunft der *Hanni und Nanni*-Serie steht. Außerdem gilt es drittens aufzuzeigen, an welchen Stellen weiterer Forschungsbedarf besteht und letztens welche Vorteile sich zukünftig durch eine tiefer gehende Beschäftigung mit den Einflussfaktoren ergeben können.

Hinsichtlich der Relevanz der Einflussfaktoren lassen sich zwei unterschiedliche Entwicklungen prognostizieren. Einerseits ist zu erwarten, dass sowohl die einzelnen Übersetzer und Lektoren als auch diejenigen Wirkungsgrößen, die einbürgernde Übersetzungen begünstigen, an Einfluss verlieren werden. Denn die Kinderbuchbranche „unterlieg[t] zunehmend einer Tendenz zur Internationalisierung der Produktion“ und somit dem Zwang zu „inhaltlich[en] Konglomerat[en]“. Gleichzeitig „näher[n] sich Kulturformen und Lebensverhältnisse jedenfalls in den bedeutenden Industrieländern immer mehr an“ (Umlauf 2005: 158), was übersetzerische Domestikation überflüssig macht. Andererseits werden Faktoren wie die Elemente der Kinderliteratur, unterschiedliche Kindheitsbilder, Wertüberzeugungen und Vorstellungen davon, was auf inhaltlicher oder sprachlicher Ebene ‚gut‘ für den jungen Leser ist, unverändert bestehen bleiben. Hunt (2001: 8) begründet dies folgendermaßen: „However there is an underlying idea of what a children’s book should be which does not, perhaps surprisingly, change very much“. Und er fügt hinzu: „Children’s books have been and will continue to be about control, and attempts to control will continue to be an accurate reflection of the intellectual acuity of the censors and sensibilities of societies.“ (ibid.: 258)

Eine Tendenz zu einer konstanten Fortführung zeigt sich auch für die *St Clare’s*-Serie. Ende der neunziger Jahre schrieb Kreienkamp in Bezug auf Blytons Gesamtwerk (1997: 10): „Die Bücher werden sich weiter gut verkaufen, denn auch heutige Kinder haben, genau wie wir damals, das Bedürfnis nach Spannung und Unterhaltung und Lust auf Abenteuer ohne Ende.“ Bisher hat sich Kreienkamps Vorhersage bewahrheitet und der derzeitige Ausbau des *Hanni und Nanni*-Medienverbundes weist daraufhin, dass sie weiterhin recht behalten könnte. So begann im Sommer 2012 der Dreh für *Hanni und Nanni III* (vgl. Mediabiz 2012b: o. S.), das Begleitbuch zum zweiten Film stand im September 2012 auf Platz Vier der Spiegel-Jugendbuch-Bestseller-Liste (vgl. Spiegel Online 2012) und bei den ersten E-Books des Schneider Verlags handelt es sich um die *Hanni und Nanni*-Bände – ein weiterer Transfer, durch den die Serie ihre Präsenz auf dem digitalen Buchmarkt der Zukunft sichert.

Der letzte Aspekt bietet zugleich interessante Ansätze für künftige Forschungsprojekte. Es gilt Bischofs (1999a: o. S.) Frage „Blyton forever?“, zu beantworten und weiterhin zu verfolgen, wie lange und bei welcher Lesergruppe sich Blytons Beliebtheit fortsetzt. Des Weiteren stellte die vorliegende Arbeit fest, dass bisher kaum Abhandlungen über die Gewaltakte oder die gewichtsbezogenen Diskriminierungen in Blytons Büchern vorliegen. Daher sind weitere Untersuchungen notwendig, um zu klären, inwiefern sich diese Themen durch ihr Gesamtwerk hindurchziehen.

Neben der Vertiefung der Blyton-Forschung verlangt das Gebiet der Übersetzung von Kinderbüchern nach vermehrter Aufmerksamkeit. Insbesondere die Anwendung des Baukasten-Schemas auf Übersetzung aus anderen Genres, Epochen-, Sprach- und Kulturräumen ist wünschenswert, um die Allgemeingültigkeit des Analyseleitfadens überprüfen und Anpassungen vornehmen zu können.

Schließlich stellt die Analyse anderer Übersetzungen der Werke Blytons einen vielversprechenden Anknüpfungspunkt dar. Eine Studie zu den Übertragungen der *St Clare's*-Serie in unterschiedliche Sprachen würde die Gegenprobe erlauben, welche der in dieser Arbeit identifizierten Einflussfaktoren Sprachpaar-spezifischer und welche kulturübergreifender Natur sind. Ein Vergleich mit deutschen Übersetzungen anderer Blyton-Bücher kann dazu Aufschlüsse liefern, welche Wirkungsgrößen alle deutschen Blyton-Übersetzungen bestimmen.

Die Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren ist hierbei nicht nur für die Wissenschaft, sondern vor allem auch für die Praxis relevant. Auf der einen Seite erlangt der Literatur- und Übersetzungswissenschaftler Kenntnis über die Tradierung von Kinderliteratur – speziell darüber „welche Eigendynamik und Wandlungsfähigkeit ein ‚klassisch‘ gewordener kinderliterarischer Stoff hat“ (O’Sullivan 2000: 419). Auf der anderen Seite ist das Wissen um die bei einer Kinderbuchübersetzung involvierten Faktoren von großer Bedeutung für den Berufsalltag im Verlag. Nur wenn ein Lektor über diese Wirkungskräfte Bescheid weiß, kann er entscheiden, welche Übersetzungsmethode für einen bestimmten Text gewählt werden soll. Nur dann kann er einem Übersetzer klare Vorgaben zum Beispiel dahin gehend geben, dass der Verlag normative Eingriffe wünscht, aber Einbürgerungen ablehnt, weshalb bezüglich kultureller Markierungen Erklärungs- und Verfremdungsstrategien angewendet werden sollen. Das Gleiche gilt bei der Vergabe von Übersetzungsrechten an ausländische Lizenznehmer. In diesem Zusammenhang bieten sich auch einem Autor, der sich für seine Repräsentation im Ausland interessiert, große Vorteile. Denn das Wissen über kinderliterarische Übersetzungspraktiken ermöglicht es ihm, bestimmte Klauseln in seine Verträge aufzunehmen.

Selbstverständlich ist „theoretisch[es] Rüstzeug“ (Reiß 1982: 7) für den Übersetzer als Schlüsselperson besonders wichtig. Er muss erkennen, in welchem Spannungsfeld er seine Arbeit verrichtet, um nicht unbewusst bestimmten Einflüssen zu unterliegen, sondern reflektierte Entscheidungen treffen zu können. Gelangt ein übersetztes Kinderbuch schließlich auf den Markt, so lässt sich hoffen, dass Rezensionen schreibende Literaturkritiker mit der Thematik ausreichend vertraut sind, um ‚freie‘ Übertragungen nicht schlichtweg zu verurteilen, sondern den Lesern einen Einblick in die Entstehungsprozesse bieten zu können. Aus der Notwendigkeit heraus, das Wissen über sowie die Qualität und das Ansehen kinderliterarischer Übersetzungen zu verbessern, schließt sich die Verfasserin dieser Arbeit daher Goldsmiths Forderung an:

There is a great need for infrastructure, training and mentoring. Perhaps publishing schools could include working with translations as an integral part of their children’s publishing programs. In addition, continuing education courses and conference workshops could be offered for booksellers, teachers and librarians by their professional associations. (Goldsmith 2005: 98)

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Englische Originalausgaben (E1–E6)

(Bandnummern entsprechen der heutigen englischen Zählung)

Blyton, Enid (1941): *The Twins at St Clare's*. London: Methuen (Bd. 1).

Blyton, Enid (1942): *The O'Sullivan Twins*. London: Methuen (Bd. 2).

Blyton, Enid (1943): *Summer Term at St Clare's*. London: Methuen (Bd. 3).

Blyton, Enid (1944): *The Second Form at St Clare's*. London: Methuen (Bd. 4).

Blyton, Enid (1944): *Claudine at St Clare's*. London: Methuen (Bd. 7).

Blyton, Enid (1945): *Fifth Formers at St Clare's*. London: Methuen (Bd. 8).

Englische Neuausgaben (e1–e6)

(Bandnummern entsprechen der heutigen englischen Zählung)

Blyton, Enid (2005): *The Twins at St Clare's*. London: Egmont (Bd. 1).

Blyton, Enid (2005): *The O'Sullivan Twins*. London: Egmont (Bd. 2).

Blyton, Enid (2005): *Summer Term at St Clare's*. London: Egmont (Bd. 3).

Blyton, Enid (2005): *The Second Form at St Clare's*. London: Egmont (Bd. 4).

Blyton, Enid (2005): *Claudine at St Clare's*. London: Egmont (Bd. 7).

Blyton, Enid (2005): *Fifth Formers at St Clare's*. London: Egmont (Bd. 8).

Englische Fortsetzungen (CE)

(Bandnummern entsprechen der heutigen englischen Zählung)

Cox, Pamela (2005): *The Third Form at St. Clare's*. London: Egmont (Bd. 5).

Cox, Pamela (2005): *The Sixth Form at St. Clare's*. London: Egmont (Bd. 9).

Cox, Pamela (2010): *Kitty at St. Clare's*. London: Egmont (Bd. 6).

Deutsche Erstübersetzungen (D1–D6)

(Bandnummern entsprechen der heutigen deutschen Zählung)

Blyton, Enid (1965): *Hanni und Nanni sind immer dagegen*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 1).

Blyton, Enid (1965): *Hanni und Nanni schmieden neue Pläne*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 2).

Blyton, Enid (1965): *Hanni und Nanni in neuen Abenteuern*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 3).

Blyton, Enid (1965): *Kein Spaß ohne Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 4).

Blyton, Enid (1967): *Lustige Streiche mit Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 11).

Blyton, Enid (1967): *Fröhliche Tage für Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 13).

Deutsche Neuauflagen (d1–d6)

(Bandnummern entsprechen der heutigen deutschen Zählung)

Blyton, Enid (2005): *Hanni und Nanni sind immer dagegen*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 1).

Blyton, Enid (2005): *Hanni und Nanni schmieden neue Pläne*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 2).

Blyton, Enid (2005): *Hanni und Nanni in neuen Abenteuern*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 3).

Blyton, Enid (2005): *Kein Spaß ohne Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 4).

Blyton, Enid (2005): *Lustige Streiche mit Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 11).

Blyton, Enid (2005): *Fröhliche Tage für Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München: Schneider (Bd. 13).

Deutsche Fortsetzungen

(Bandnummern entsprechen der heutigen deutschen Zählung)

o. A. (1972): *Hanni und Nanni geben nicht auf*. München, Wien: Schneider (Bd. 5).

o. A. (1972): *Hanni und Nanni im Geisterschloss*. München, Wien: Schneider (Bd. 6).

o. A. (1973): *Hanni und Nanni suchen Gespenster*. München, Wien: Schneider (Bd. 7).

o. A. (1975): *Hanni und Nanni groß in Form*. München, Wien: Schneider (Bd. 9).

o. A. (1984): *Hanni und Nanni bringen alle in Schwung*. München, Wien, Zürich: Schneider (Bd. 16).

Endres, Brigitte (2007): *Hanni und Nanni. Lindenhof in Gefahr*. Köln: Schneider (Bd. 23).

Endres, Brigitte (2009): *Hanni und Nanni. Auf Klassenfahrt ins Abenteuer*. Köln: Schneider (Bd. 27).

Deutsche Übersetzungen der englischen Fortsetzungen (CD)

Cox, Pamela (2005): *Gute Zeiten mit Hanni und Nanni*. o. Ü. Köln: Schneider (Bd. 20).

Cox, Pamela (2005): *Hanni und Nanni kommen groß raus*. o. Ü. Köln: Schneider (Bd. 21).

Sonderbände

Kessler, Pascale (2010): *Hanni und Nanni retten die Mädchenehre*. Köln: Schneider.

Kessler, Pascale (2010): *Hanni und Nanni. Das Buch zum Film*. Nach dem Drehbuch von Katharina Reschke und Jane Ainscough. Köln: Schneider.

Sonstige Primärquellen

Universal Pictures International/UFA Cinema (Produzenten) (2010): *Hanni und Nanni*. [Film, DVD]. In Kooperation mit Feine Filme und ZDF. 83 Min., Hamburg: Universal Pictures Germany (Vertrieb).

Elephant Seven GmbH (Produzent) (2001): *Hanni und Nanni. Pony in Not* [Computerspiel, CD-ROM]. Hamburg: Ravensburger Interactive Media (Vertrieb).

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2007): „Kinderfilme“. In: Josting (2007: 73–83).

Altner, Manfred (1981): *Die deutsche Kinder- und Jugendliteratur zwischen Gründerzeit und Novemberrevolution*. Berlin: Kinderbuchverlag (= Studien zur Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, 5).

Ariès, Philippe (1962): *Centuries of Childhood*. London: Cape.

Aschenberg, Heidi (1991): *Eigennamen im Kinderbuch. Eine textlinguistische Studie*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 351).

Auchmuty, Rosemary (1997): „Enid Blyton and the School Story“. In: Tucker (1997: 79–95).

Bamberger, Richard (1968): *Übersetzung von Jugendbüchern*. Wien: Buchklub der Jugend (= Schriftenreihe des Buchklubs der Jugend, 17).

Bardola, Nicola (2004): „Neue Liebe zum SchneiderBuch“. In: *Börsenblatt SPEZIAL* 6, S. 29.

Barker, Keith (1982): „The Use of Food in Enid Blyton’s Fiction“. In: *Children’s Literature in Education* 13: 4, S. 4–12.

Bartsch, Günter (2003): „Nina, Anja, Hanni & Nanni“. In: *UniPress. Zeitschrift der Universität Augsburg* 2, S. 65. URL: <http://www.presse.uni-augsburg.de/unipress/up20032/inhalt.pdf> [Abfrage: 28.3.2012].

Bell, Anthea (1985): „Translator’s Notebook. The Naming of Names“. In: *Signal* 46, S. 3–11.

Bell, Anthea (2005): „Grounds for Cautious Optimism?“. In: Pinsent (2005: 45–54).

- Ben-Ari, Nitsa (1992): „Didactic and Pedagogic Tendencies in the Norms Dictating the Translation of Children’s Literature. The Case of Postwar German-Hebrew Translations”. In: *Poetics Today* 13: 1, S. 221–230.
- Berger, Manfred (1996): „Zum 100. Geburtstag von Enid Blyton“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 48: 2, S. 113–114.
- Berte Bratt Forum (o. J.): User-Diskussion zum Thema „Was haltet ihr von den neuen Büchern? (Dolly/H+N)“. URL: <http://anniksaxegaard.iphpbb3.com/forum/92932604nx9257/enid-blyton-fl34/buch-was-haltet-ihr-von-den-neuen-buechern-dolly-hn-t597.html> [Abfrage: 28.3.2012].
- Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (1997): „,Ich wusste nur, dass ich für mein Leben gern Geschichten erfand‘. 100 Jahre Enid Blyton. Happy Birthday, Enid Blyton Company!“. In: *Tausend und ein Buch. Das österreichische Magazin für Kinder- und Jugendliteratur* 5, S. 24–31.
- Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (1999a): „Kinder lieben Serien. Enid Blyton, erfolgreichste Kinderbuchautorin der Welt“. In: Duderstadt, Matthias/Forytta, Claus (Hrsg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule e.V. (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 107), S. 50–58. URL: <http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/publikationen/ifak/pdfs/BLYTON.pdf> [Abfrage: 25.4.2012].
- Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst/Nagl, Manfred (1999b): *Film- und Fernsehbegleitbücher. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Erste Ergebnisse eines IfaK-Forschungsprojektes*. Stuttgart: Hochschule der Medien, Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK).
- Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (2003): *Film- und Fernhehbücher. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund*. Stuttgart: Hochschule der Medien, Institut für angewandte Kindermedienforschung (= Stuttgarter Beiträge zur Medienwirtschaft, 9).
- Blyton, Enid (1983): *Enid Blyton erzählt aus ihrem Leben. Eine Biographie*. Übersetzt von Maren Majewski. 6. Aufl. Berlin: Klopp [OA: *The Story of My Life*. 1969].
- Bödecker, Hans (1959a): „Dein Lieblingsbuch – Dein Lieblingsautor“. In: *Jugendschriftenwarte* 11: 3, S. 17–20.
- Bödecker, Hans (1959b): „Dein Lieblingsbuch – Dein Lieblingsautor“. In: *Jugendschriftenwarte* 11: 4, S. 25–27.
- Börsenblatt (2007): „Anbiedernde Jugendsprache kommt nicht an“. 4.9.2007. URL: <http://www.boersenblatt.net/159533/> [Abfrage: 10.5.2012].
- Bookseller (2012): „Hachette Snaps up Blyton Estate“. 26.3.2012. URL: <http://www.thebookseller.com/trackback/119166> [Abfrage: 15.5.2012].
- Borodo, Michal (2005): „Between the Global and the Local. Child-Oriented Translation Today“. In: Pinsent (2005: 138–154).
- Breuer, Rolf (2003): *Irland. Eine Einführung in seine Geschichte, Literatur und Kultur*. Paderborn: Fink.
- Brunken, Otto (1997): „Das Rätsel Enid Blyton und die Lust am Trivialen. Enid Blytons ‚Fünf Freunde‘-Bücher“. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 401–418.
- Budra, Paul Vincent/Schellenberg, Betty A. (Hrsg.) (1998): *Reflections on the Sequel*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press (= Band 2).

- Burgess, Melvin (2011): „How Not to Write. Seven Deadly Sins“. In: *The Times*, 8.10.2011, S. 18.
- Burn, Andrew (2006): „Multi-Text Magic. *Harry Potter* in Book, Film and Videogame“. In: Collins, Fiona M./Ridgman, Jeremy (Hrsg.): *Turning the Page. Children's Literature in Performance and the Media*. Oxford et al.: Lang, S. 227–249.
- Cadogan, Mary/Craig, Patricia (1976): *You're a Brick, Angela! A New Look at Girls' Fiction from 1839 to 1975*. London: Gollancz.
- Cadogan, Mary (1997): „The Magic of Enid Blyton“. In: Tucker (1997: 104–110).
- Cadogan, Mary (2006): „Multimedia William“. In: Collins, Fiona M./Ridgman, Jeremy (Hrsg.): *Turning the Page. Children's Literature in Performance and the Media*. Oxford et al.: Lang, S. 105–114.
- Cadwell, Sarah (2002): *Adaptation Revisited. Television and the Classic Novel*. Manchester, New York: Manchester University Press.
- Canning, Laura (2005): „The Twins at St Clare's. A Literature Review“. URL: <http://www.enidblyton.net/st-clares/the-twins-at-st-clares.html> [Abfrage: 23.4.2012].
- Cannon, Linda (1997): „Enid Blyton. Unravelling the Phenomenon“. Masterarbeit an der University of Surrey, London.
- Cartmell, Deborah (2007a): „Adapting Children's Literature“. In: Cartmell, Deborah/Whelehan, Imelda (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Literature on Screen*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 167–180.
- Cartmell, Deborah/Whelehan, Imelda (2007b): „Introduction. Literature on Screen. A Synoptic View“. In: Cartmell, Deborah/Whelehan, Imelda (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Literature on Screen*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–12.
- Cary, Edmond (1965): *La traduction dans la monde modern*. Genf: Georg.
- Cascallana, Belén (2005): „Translating Children's Literature. Spanish Translations of Deborah Ellis“. In: Pinsent (2005: 170–181).
- Cascallana, Belén (2006): „Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 97–110).
- Van Coillie, Jan/Verschuere, Walter (Hrsg.) (2006): *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome.
- Van Coillie, Jan (2006a): „Editors' Preface“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: v–ix).
- Van Coillie, Jan (2006b): „Character Names in Translation. A Functional Approach“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 123–139).
- Cresswell, Helen (1997): „Adapting the Famous Five for Television“. In: Tucker (1997: 96–103).
- Cronau, Sabine (2011): *Buch und Buchhandel in Zahlen 2011*. Frankfurt a. M.: Börsenverein des Deutschen Buchhandels.
- Czernich, Michael (1986): „Keine Wolken am Schneider-Himmel“. In: *Börsenblatt* 43, S. 1638-1641.

- Dahrendorf, Malte (1980a): *Das Mädchenbuch und seine Leserin. Jugendlektüre als Instrument der Sozialisation*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (= Jugendliteratur heute).
- Dahrendorf, Malte (1980b): „Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik“. Königstein: Scriptor (= Literatur, Sprache, Didaktik).
- Dahrendorf, Malte (1984): „Mädchenliteratur“. In: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Reclam, S. 110–138.
- Davies, González Maria/Oittinen, Riitta (Hrsg.) (2008): *Whose Story? Translating the Verbal and the Visual in Literature for Young Readers*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Defrance, Corine/Pfeil, Ulrich (2005): „Der Élysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen. Eine Einleitung“. In: *Der Élysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen 1945–1963–2003*. München: Oldenbourg, S. 9–46.
- Desmet, Mieke K. T. (1997): „Road-Blocks and Broken Bridges. Translation of Picture Books into Chinese“. In: Pinsent (2005: 191–200).
- Desmet, Mieke K. T. (2007): *Babysitting the Reader. Translating English Narrative Fiction for Girls into Dutch (1946–1995)*. Bern et al.: Lang (= European Literature for Children and Young Adults in an Inter-Cultural Context, 1).
- Desmidt, Isabelle (2006): „A Prototypical Approach within Descriptive Translation Studies? Colliding Norms in Translated Children’s Literature“. In: Van Coillie/Verschueren (2006: 79–96).
- Deutsche Film- und Medienbewertung (2010): „Hanni und Nanni“. URL: http://www.fbw-filmbewertung.com/film/hanni_und_nanni# [Abfrage: 13.6.2012].
- Dixon, Bob (1974): „The Nice, the Naughty and the Nasty. The Tiny World of Enid Blyton“. In: *Children’s Literature in Education* 15, S. 42–59.
- Druce, Robert (1992): *This Day Our Daily Fictions. An Enquiry into the Multi-Million Bestseller Status of Enid Blyton and Ian Fleming*. Amsterdam: Rodopi.
- Eales, Derek (1989): „Enid Blyton, Judy Blume, and Cultural Impossibilities“. In: *Children’s Literature in Education* 20: 2, S. 81–89.
- Earnshaw, Brian (1995): „Planets of Awful Dread“. In: Fox, Geoff (Hrsg.): *Celebrating Children’s Literature in Education*. London: Hodder & Stoughton, S. 63–68.
- Egmont (2008): „Die Kultserie für Mädchen: Hanni und Nanni“. Informationsblatt zur Serie, erhältlich bei der Pressestelle des Schneider Verlags.
- Egmont (o. J.a): „EGMONT Verlagsgesellschaften mbH. SchneiderBuch“. URL: http://www.schneiderbuch.de/index.php/cat/c931_verlag.html [Abfrage: 28.4.2012].
- Egmont (o. J.b): „Die EGMONT Verlagsgesellschaften mbH“. URL: http://www.vgs.de/praktikum/Firmenportrait_EGMONT_Verlagsgesellschaften.pdf [Abfrage: 28.4.2012].
- Emmrich, Christian (1988): „Zur Diskussion um die Kinderbuch-Klassiker. Kritische Anmerkungen“. In: *Aufsätze zur Kinder- und Jugendliteratur und zu anderen Medienkünsten*. Berlin: Kinderbuchverlag (= *Schauplatz*, 2), S. 58–66.
- Even-Zohar, Basmat (1992): „Translation Policy in Hebrew Children’s Literature. The Case of Astrid Lindgren“. In: *Poetics Today* 13: 1, S. 231–245.

- Ewers, Hans-Heino (1995): „Kinder- und Jugendliteratur‘ – Entwurf eines Lexikonartikels“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 13–24.
- Ewers, Hans-Heino (2000a): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder und Jugendliteraturwissenschaft*. München: Fink (= UTB).
- Ewers, Hans-Heino (2000b): „Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung“. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1. Grundlagen – Gattungen*. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 2–16.
- Ewers, Hans-Heino (2002): „Einleitung. Kinder- und Jugendliteratur, Neue Medien und Pop-Kultur. Kinder- und jugendliterarischer Wandel an der Wende zum 21. Jahrhundert“. In: Ewers, Hans-Heino/Weinmann, Andrea (Hrsg.): *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Weinheim, München: Juventa (= Jugendliteratur – Theorie und Praxis), S. 11–30.
- Ewers, Hans-Heino (2004): „Die Göttersagen der Gegenwart. Die Medienverbundangebote sind die großen Narrationen unserer Zeit“. In: *1000 und 1 Buch. Das österreichische Magazin für Kinder- und Jugendliteratur* 2, S. 4–10.
- Faulstich, Werner (1994): „Serialität aus kulturwissenschaftlicher Sicht“. In: Giesenfeld (1994: 46–54).
- Fine, Anne (1997): „Enid Blyton – Why Did We Love Her So?“ In: Tucker (1997: 1–16).
- Feder, Jan (1997): „Happy Birthday, Enid Blyton!“ In: *BuchMarkt* 1, S. 168–169.
- Fernández-López, Marisa (2000): „Translation Studies in Contemporary Children’s Literature. A Comparison of Intercultural Ideological Factors“. In: Lathey (2006a: 41–53).
- Fernsehserien.de (o. J.): „Hanni und Nanni“. URL: <http://www.fernsehserien.de/index.php?serie=273> [Abfrage: 8.7.2012].
- Flemmer, Walter/Schmitt-Carl, Fritz (1974): *Verlage in Bayern. Geschichte und Geschichten*. Pullach: Saur.
- Frey, Barbara (2006): *Zwillinge und Zwillingsmythen in der Literatur*. Frankfurt et al.: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ganner-Rauth, Heidi (1983): „To Be Continued? Sequels and Continuations of Nineteenth-Century Novels and Novel Fragments“. In: *English Studies* 64: 2, S. 129–143.
- Gartmann, Barbara/Chilla, Dieter (1973): „Kinderwelt und Indoktrination. Zur Ideologiekritik von Enid Blytons Jugendbüchern“. In: Vogt, Jochen (Hrsg.): *Literaturdidaktik. Aussichten und Aufgaben*. 2. Aufl. Düsseldorf: Bertelsmann (= Literatur in der Gesellschaft, 10), S. 240–252.
- Gaschke, Susanne (2006): „Stein des Anstoßes. Enid Blytons Bücher werden neu geschrieben, politisch korrekt umgedichtet und unvermindert massenhaft gelesen“. In: *DIE ZEIT Online*, 19.11.2006. URL: <http://www.zeit.de/2006/47/KJ-Blyton/komplettansicht> [Abfrage: 15.5.2012].
- Genette, Gerard (1987): *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ghesquire, Rita (2006): „Why Does Children’s Literature Need Translations?“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 19–33).
- Giesenfeld, Günther (Hrsg.) (1994): *Endlose Geschichten. Serialität in den Medien*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms-Weidmann (= Germanistische Texte und Studien, 43).
- Giesenfeld, Günther (1994): „Serialität als Erzählstrategie in der Literatur“. In: Giesenfeld (1994: 1–11).
- Goldsmith, Annette Y. (2005): „Found in Translation. How US Publishers Select Children’s Books in Foreign Languages“. In: Pinsent (2005: 88–101).
- Gómez-Galisteo, M. Carmen (2011): *The Wind Is Never Gone. Sequels, Parodies and Rewritings of Gone with the Wind*. Jefferson, North Carolina: McFarland.
- Greenfield, George (1998): *Enid Blyton*. Stroud: Sutton.
- Grenby, Matthew O. (2008a): *Children’s Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Grenby, Matthew O. (2008b): „General Introduction“. In: Briggs, Julia/Butts, Dennis/Grenby, Matthew O. (Hrsg.): *Popular Children’s Literature in Britain*. Aldershot: Ashgate, S. 1–20.
- Grenz, Dagmar (1984): „Mädchenbuch“. In: Grünewald, Dietrich/Kaminski, Winfried (Hrsg.): *Kinder- und Jugendmedien*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 461–470.
- Grenz, Dagmar (2000): „Mädchenliteratur“. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Grundlagen – Gattungen. 2.*, korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 332–358.
- Grenz, Dagmar (2008): „Mädchenliteratur“. In: Wild, Reiner (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3.*, vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 379–392.
- Grunder, Hans-Ulrich (2001): *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Haas, Gerhard (1987): „Bestseller in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Praxis Deutsch* 86, S. 17–20.
- Hazard, Paul (1932): *Kinder, Bücher und große Leute*. Mit einem Vorwort von Erich Kästner. Aus dem Französischen übersetzt von Harriet Wegener. Textidentischer Nachdruck 1952. Hamburg: Hoffmann und Campe (OA: *Les livres, les enfants et les hommes*).
- Heidtmann, Horst (1992): *Kindermedien*. Stuttgart: Metzler.
- Heidtmann, Horst (1996): „Enid Blyton bleibt im Trend. Die Ergebnisse einer Untersuchung über die erfolgreichsten Kinderbuchserien in den Bibliotheken“. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 12, S. 21–22.
- Heinsohn, Detlef (o. J.a): „Buchausgaben von Enid Blyton“. Angebote auf der Homepage des Kinderbuchantiquariats Detlef Heinsohn. URL: <http://www.detlef-heinsohn.de/ki-blyton.htm> [Abfrage: 16.5.2012].
- Heinsohn, Detlef (o. J.b): „Hanni und Nanni. Der letzte Schultag in Lindenhof“. Gesellschaftsspiel. Angebot auf der Homepage des Kinderbuchantiquariats Detlef Heinsohn. URL: <http://www.christine-heinsohn.de/spiel-weitere-Gesell.htm#Hanni%20und%20Nanni> [Abfrage: 16.5.2012].

- Hengst, Heinz (1980): „Mediatisierung der Erfahrung“. In: Bauer, Karl W./Hengst, Heinz (Hrsg.): *Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kinder in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienproduktion*. Reinbek: Rowolth, S. 27–60 (= rororo Sachbuch).
- Hickethier, Knut (1994): „Die Fernsehserie und das Serielle des Programms“. In: Giesenfeld (1994: 55–71).
- Hollindale, Peter (1997): *Signs of Childness in Children's Books*. Stroud: Thimble.
- Hoving, Isabel (2005): „In Praise of Imperfect Translations. Reading, Translating, and the Love of the Incomprehensible“. In: Pinsent (2005: 37–44).
- Hunt, Peter (1991): *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Hunt, Peter (1997): „Enid Blyton as Great Literature“. In: Tucker (1997: 30–35).
- Hunt, Peter (2001): *Children's Literature*. Oxford: Blackwell (= Blackwell Guides to Literature).
- IfaK, Institut für angewandte Kindermedienforschung (2002): „Die beliebtesten Kinder- und Jugendbuchserien und -reihen 2001“. Stuttgart: Hochschule der Medien. URL: http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/pdfs/kjautoren_01.pdf [Abfrage: 5.5.2012].
- Inglis, Fred (1997): „Enid Blyton, Malcolm Saville and the Good Society“. In: Tucker (1997: 127–133).
- Ippolito, Margherita (2005): „Translation of Culture-Specific Items in Children's Literature. The Case of Beatrix Potter“. In: Pinsent (2005: 107–118).
- Jacob, Hella R. (1999): *Zwillinge in der deutschen Prosa*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Jentsch, Nancy K. (2002): „Harry Potter and the Tower of Babel. Translating the Magic“. In: Lathey (2006a: 190–207).
- Joel, Rosie W. (1999): „Weaving World Understanding. The Importance of Translations in International Children's Literature“. In: *Children's Literature in Education* 30: 1, S. 65–83.
- Josting, Petra/Maiwald, Klaus (2007): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. In Zusammenarbeit der AJuM der GEW. München: kopaed (= kjl & m 7, extra).
- Jung, Christiane (1996): „Tea-Time oder Kaffee und Kuchen? Von den Schwierigkeiten des Übersetzens“. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 2, S. 13–20.
- Just, Martin-Christoph (2003): „Ignorieren als literaturkritische Strategie. Enid Blyton im Spiegel von Literatur-Lexika“. In: Dolle-Weinkauff, Bernd/Ewers, Hans-Heino/Pohlmann, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2002/03*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 79–99.
- Kaminski, Winfried (1987): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinhheim, München: Juventa.
- Kamm, Jürgen/Lenz, Bernd (2004): *Großbritannien verstehen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karg, Ina/Mende, Iris (2009): *Kulturphänomen Harry Potter. Multiadressiertheit und Internationalität eines nationalen Literatur- und Medienevents*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kielinger, Thomas (2012): „Politisch korrekt. Enid Blyton wird korrigiert“. In: *Welt Online*, 17.8.2012. URL: <http://www.welt.de/226953> [Abfrage: 22.8.2012].
- Kino.de (2010): „Hanni und Nanni. Der Film“. URL: <http://www.kino.de/kinofilm/hanni-und-nanni/90604> [Abfrage: 14.4.2012].
- Klingberg, Göte/Oervig, Mary/Amor, Stuart (Hrsg.) (1978): *Children's Books in Translation. The Situation and Problems*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Klingberg, Göte (1986a): *Children's Fiction in the Hands of the Translator*. Lund: CWK Gleerup (= *Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera*, 82).
- Klingberg, Göte (1986b): „Trauben in Schweden – ‚Nachmittagskaffee‘ in England? Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 36: 1, S. 39–46.
- Klopp (o. J.a): „Klopp im Dressler Verlag. Der Verlag und seine Geschichte“. URL: <http://www.klopp-buecher.de/?id=646> [Abfrage: 23.4.2012].
- Klopp (o. J. b): „Enid Blytons Bücher im Programm des Klopp Verlags“. URL: <http://www.klopp-buecher.de/buecher/autoren/a-c/details/mitwirkend/3548/4423/Autor/Enid/Blyton.html> [Abfrage: 25.4.2012].
- Knödler, Christine (2011): „Quo vadis? Eine eigenständige Kinder- und Jugendliteratur braucht eine eigenständige Kinder- und Jugendliteraturkritik. Und umgekehrt - ein Plädoyer“. In: Haug, Christine/Vogel, Anke (Hrsg.): *Quo vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 141–162.
- Knowles, Murray/Malmkjaer, Kirsten (1996): *Language and Control in Children's Literature*. London, New York: Routledge.
- Koppen, Erwin (1981): „Die literarische Übersetzung“. In: Schmeling, Manfred (Hrsg.): *Vergleichende Literaturwissenschaft. Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Athenaion, S. 125–156 (= *Athenaion Literaturwissenschaft*, 16).
- Koppen, Erwin (1985): „Komparatistik für Ahnungslose. Zehn typische Anfängerfragen und der Versuch, sie in Kürze zu beantworten“. In: *Neohelicon* 12, S. 164–175.
- Krah, Hans (2003): „Serie“. In: Müller, Dirk, (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band 3. Berlin: De Gruyter, S. 433.
- Kreienkamp, Ursula (1997): „Die Welt der Enid Blyton“. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 8, S. 7–10.
- Krekeler, Elmar (2010): „Hanni und Nanni sind im Kino ein Desaster. Nach siebzig Jahren kommt Enid Blytons Internatsroman ‚Hanni und Nanni‘ in die Kinos. Ein Film zum in die Vorderlehne beißen“. URL: <http://www.welt.de/kultur/article8075846/Hanni-und-Nanni-sind-im-Kino-ein-Desaster.html> [Abfrage: 27.4.2012].
- Krusche, Dietrich (1985): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturrräumlicher Distanz*. München: iudicium.
- Krutz-Arnold, Cornelia (1978a): „Die deutschen Übersetzungen der Blyton-Bücher“. In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur* 4, S. 53–67.
- Krutz-Arnold, Cornelia/Dahrendorf, Malte (1978b): „Übersetzungs- und Bearbeitungsprobleme bei Enid Blyton“. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien* 30, S. 53–55.

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (1997): „Internationale Kinderbuchklassiker. Definition und Standortbestimmung“. In: *Eselsohr* 2, S. 5–9.
- Kurulaty, Turgey (1994): „Kulturelle Begegnungen durch Übersetzung – Fragen und Überlegungen zur Übersetzung der deutschsprachigen Mädchenliteratur ins Türkische“. Vortrag gehalten auf der 7. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Kinderliteraturforschung in Falkenstein.
- Lathey, Gillian (2001): „Where Britain Meets ‚the Continent‘. Language and Cultural Exchange in Children’s Fiction“. In: *Children’s Literature in Education* 32: 4, S. 295–303.
- Lathey, Gillian (Hrsg.) (2006a): *The Translation of Children’s Literature. A Reader*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters (= Topics in Translation, 31).
- Lathey, Gillian (2006b): „‚What a Funny Name!‘ Cultural Transition in Versions of Erich Kaestner’s *Emil and the Detectives* for Page, Stage and Screen“. In: Collins, Fiona M./Ridgman, Jeremy (Hrsg.): *Turning the Page. Children’s Literature in Performance and the Media*. Oxford et al.: Lang, S. 115–132.
- Lathey, Gillian (2008): „Into New Worlds. Children’s Books in Translation“. In: Goodwin, Prue (Hrsg.): *Understanding Children’s Books. A Guide for Education Professionals*. London: Sage, S. 65–72.
- Lathey, Gillian (2009): „Children’s Literature“. In: Baker, Mona/Saldanha, Gabriela (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London, New York: Routledge, S. 31–34.
- Lathey, Gillian (2010): *The Role of Translators in Children’s Literature. Invisible Storytellers*. London, New York: Routledge.
- Lehnert, Gertrud (1992): „The Training of the Shrew. Socialization and Education of Young Woman in Children’s Literature“. In: *Poetics Today* 13: 1, S. 109–122.
- Lehnert, Gertrud (1995): „Mädchenliteraturforschung“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95*. Stuttgart: Metzler, S. 111–125.
- Levý, Jiri (1969): *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Lexe, Heidi (1997): „Unendliche Weiten ... Auf der Suche nach Spannungselementen in der Welt von Kinderbuchserien“. In: *Tausend und ein Buch. Das österreichische Magazin für Kinder- und Jugendliteratur* 12: 6, S. 15–30.
- Literaturtipps.de (o. J.): „Kinderbuch-Klassiker“. URL: <http://www.literaturtipps.de/listenansicht/buecher/toplist/klassiker.html> [Abfrage: 3.5.2012].
- Lönker, Fred/Turk, Horst (1987): „Das Fremde in und zwischen den Literaturen“. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des 1. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München: iudicium, S. 527–540.
- Lofting, Hugh (1924): „World Friendship and Children’s Literature“. In: *The Elementary English Review*. Textidentischer Nachdruck 1983. In: *Language Arts* 60: 1, S. 10–12.
- Mackey, Margaret (2006): „Inhabiting *Anne’s* World. The Performance of a Story Space“. In: Collins, Fiona M./Ridgman, Jeremy (Hrsg.): *Turning the Page. Children’s Literature in Performance and the Media*. Oxford et al.: Lang, S. 61–82.

- Marcus, Kendra (2003): „Buying and Selling International Children’s Book Rights. A Literary Agent’s Perspective“. In: *Publishing Research Quarterly* 2, S. 51–56.
- Marjanović, Lucia (2010): *Enid Blytons Fünf Freunde auf Deutsch. Übersetzungen, Neubearbeitungen, Fortführungen*. Diplomarbeit an der Universität Wien. URL: http://othes.univie.ac.at/9900/1/2010-04-26_0500639.pdf [Abfrage: 24.4.2012].
- Marx, Sonia (1994): „Komik in der Übersetzung. Am Beispiel der deutschen *Pinocchio*-Übersetzungen und -Bearbeitungen“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 154–171.
- McFarlane, Brian (1996): *Novel to Film. An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon.
- Mediabiz (2012a): „Hanni & Nanni“. URL: <http://www.mediabiz.de/film/firmen/programm/hanni-und-nanni/90604> [Abfrage: 27.7.2012].
- Mediabiz (2012b): „Hanni & Nanni 3‘ in Dreh“. URL: <http://www.mediabiz.de/film/news/hanni-und-nanni-3-in-dreh/321540> [Abfrage: 20.8.2012].
- Meier-Hirschi, Ursula (1996): „Enid Blyton. Ein Phänomen“. In: *Jugendliteratur. Zeitschrift des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur* 2, S. 6–9.
- Minier, Márta (2005): „Linguistic Inventions, Culture-Specific Terms and Intertexts in the Hungarian Translation of *Harry Potter*“. In: Pinsent (2005: 119–137).
- Mitchell, Geraldine (1993): „Trouble in Toyland“. In: *The Sunday Tribune*, 28.2.1993, S. 3.
- Mounin, Georges (1967): *Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung*. München: Nymphenburger.
- Müller, Birgitt (1977): „Zum Problem des Empfängerbezugs, am Beispiel von Kinderbuchübersetzungen“. Diplomarbeit an der Universität Heidelberg.
- Musgrave, P. W. (1985): *From Brown to Bunter. The Life and Death of the School Story*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nord, Christiane (1993): „Alice im Niemandsland. Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen. In: Holz-Mänttari, Justa/Nord, Christiane (Hrsg.): *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Universität Tampere (= *Studia Translatologica*, 3), S. 395–416.
- Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Groos.
- Noss, Elisabeth (2012): E-Mail der Marketingleiterin des Schneider Verlags, 4.4.2012. Das Schreiben ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt: Anhang A1.
- Nowak, Helge (1994): ‚*Completeness is all*‘. *Fortsetzungen und andere Weiterführungen britischer Romane als Beispiel zeitübergreifender und interkultureller Rezeption*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- O’Connell, Eithne (1999): „Translating for Children“. In: Lathey (2006a: 15–24).

- Oittinen, Riitta (2000): *Translating for Children*. New York: Garland.
- Oittinen, Riitta (2004): „Change and Renewal. Translating the Visual in Picture Books“. In: van der Walt, Walter/Fairer-Wessels, Felicité/Inggs, Judith (Hrsg.): *Change and Renewal in Children's Literature*. Westport, London: Praeger, S. 171–181.
- Oittinen, Riitta (2006): „No Innocent Act. On the Ethics of Translating for Children“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 35–45).
- Osberghaus, Monika (1997): „Die Zeitgebundenheit kinderliterarischer Übersetzungspraxis. Analyse eines exemplarischen Falles“. Magisterarbeit an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M.
- Øster, Anette (2006): „Hans Christian Andersen's Fairy Tales in Translation“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 147–155).
- O'Sullivan, Emer (1992): „Does *Pinocchio* have an Italian Passport? What Is Specifically National and what Is International about Classics in Children's Literature“. In: Lathey (2006a: 146–162).
- O'Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter (= Probleme der Dichtung, 28).
- O'Sullivan, Emer (2002): „Der Zauberlehrling im Internet. *Harry Potter* im Kontext der britischen Literaturtradition“. In: Lexe, Heidi (Hrsg.): *Alohomora! Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposiums*. Wien: Edition Praesens (= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, 2), S. 15–39.
- O'Sullivan, Emer (2003): „Narratology Meets Translation Studies, or The Voice of the Translator in Children's Literature“. In: Lathey (2006a: S. 98–109).
- Pascua-Febles, Isabel (2006): „Translating Cultural References. The Language of Young People in Literary Texts“. In: Van Coillie/Verschuere (2006: 111–121).
- Pedersen, Viggo Hjornager (1990): *Translation or Paraphrase? An Evaluation of Various Versions of 'The Tinder Box', 'The Ugly Duckling' and 'The Little Mermaid'*. Odense: H.C. Andersen-Centret.
- Petzold, Dieter (1994): „Die Rezeption klassischer englischsprachiger Kinderbücher in Deutschland“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 78–91.
- Pinsent, Pat (1997): „'The Wonderful Story-Teller'. Enid Blyton's Bible Stories“. In: Tucker (1997: 58–78).
- Pinsent, Pat (Hrsg.) (2005): *No Child Is an Island. The Case for Children's Literature in Translation*. Papers from the International Board on Books for Young People-/National Centre for Research in Children's Literature-Conference, Roehampton University, 12.11.2005. London: Pied Piper (= National Centre for Research in Children's Literature Papers, 12).
- Pullman, Phillip (2005): „Foreword“. In: Hallford, Deborah/Zaghini, Edgardo (Hrsg.): *Outside In. Children's Books in Translation*. Chicago: Milet, S. 6–9.
- Prieger, Almut (1982): *Das Werk Enid Blytons. Eine Analyse ihrer Erfolgsserien in westdeutschen Verlagen*. Mit einer Einleitung hrsg. von Klaus Doderer. Frankfurt a. M.: dipa.

- Prugger, Prisca (1994): „Wiederholung, Variation, Alltagsnähe. Zur Attraktivität der Sozialserie“. In: Giesenfeld (1994: 90–113).
- Puurtinen, Tiina (1994): „Translating Children’s Literature. Theoretical Approaches and Empirical Studies“. In: Lathey (2006a: 54–64).
- Puurtinen, Tiina (1995): *Linguistic Acceptability in Translated Children’s Literature*. Joensuu: University of Joensuu.
- Puurtinen, Tiina (1998): „Syntax, Readability and Ideology in Children’s Literature“. In: *Meta. Translators’ Journal* 43: 4, S. 1–10.
- Ray, Sheila G. (1978): „Blyton, Enid“. In: Kirkpatrick, D. L. (Hrsg.): *Twentieth-Century Children’s Writers*. New York: St. Martin’s, S. 137–154.
- Ray, Sheila G. (1982): *The Blyton Phenomenon. The Controversy Surrounding the World’s Most Successful Children’s Writer*. London: Deutsch.
- Ray, Sheila G. (1997): „Blyton for Today’s Young Readers“. In: Tucker (1997: 51–57).
- Reiß, Katharina (1982): „Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis“. In: *Lebende Sprachen* 27: 1, S. 7–13.
- Reynolds, Kimberley (2005): „Introduction“. In: Reynolds, Kimberley (Hrsg.): *Modern Children’s Literature*. New York: Palgrave, S. 1–7.
- Richards, Jeffrey (1988): *Happiest Days. The Public Schools in English Fiction*. Manchester: Manchester University Press.
- Rudd, David (1997): „Why the ‚Ephemeral‘ Blyton Won’t Go Away“. In: Tucker (1997: 36–50).
- Rudd, David (2000): *Enid Blyton and the Mystery of Children’s Literature*. Basingstoke: Macmillan.
- Rudd, David (2004): „Blytons, Noddies, and Denoddification Centers. The Changing Construction of a Cultural Icon“. In: van der Walt, Walter/Fairer-Wessels, Felicité/Inggs, Judith (Hrsg.): *Change and Renewal in Children’s Literature*. Westport, London: Praeger, S. 111–118.
- Rudd, David (2008): „From Froebel Teacher to English Disney. The Phenomenal Success of Enid Blyton“. In: Briggs, Julia/Butts, Dennis/Grenby, Matthew O. (Hrsg.): *Popular Children’s Literature in Britain*. Aldershot: Ashgate, S. 251–269.
- Schleiermacher, Friedrich (1813): „Methoden des Übersetzens“. In: Störig, Hans-Joachim (Hrsg.) (1963): *Das Problem des Übersetzens*. Stuttgart: Goverts, S. 38–70.
- Schmidt, Karin (1984): „Illustration“. In: Grünewald, Dietrich/Kaminski, Winfried (Hrsg.): *Kinder- und Jugendmedien*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 73–84.
- Schwarze-Reiter, Kathrin (2010): „Kinderbuchverfilmung. Hanni und Nanni“. In: *Focus Schule Online*, 16.6.2010. URL: http://www.focus.de/schule/familie/medien-tipps/kinotipps/kinderbuchverfilmung-hanni-und-nanni_aid_520333.html [Abfrage: 17.4.2012].
- Schwickert, Martin (2010): „Die ungezogenen Mädchen landen im Internat. Hanni & Nanni. Die Zwillinge treiben ihre Streiche stromlinienförmig“. In: *Allgäu-Briefe. Das Allgäuer Anzeigenblatt* 136, 17.05.2010. URL: http://www.allgaeuer-anzeigenblatt.de/se_data/filebank/Kino_17_06_2010.pdf [Abfrage: 13.5.2012].

- Simons, Judy (2008): „Angela Brazil and the Making of the Girl’s School Story“. In: Briggs, Julia/Butts, Dennis/Grenby, Matthew O. (Hrsg.): *Popular Children’s Literature in Britain*. Aldershot: Ashgate, S. 165–181.
- Spiegel Online (2009): „Die dunkle Seite der Enid Blyton“. 13.9.2009. URL: <http://www.spiegel.de/panorama/leute/0,1518,661222,00.html> [Abfrage: 2.6.2012].
- Spiegel Online (2012): „Bestseller KW 37/2012“. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/charts/uebersicht-bestseller-a-458623.html> [Abfrage: 11.9.2012].
- Stephens, John (1992): *Language and Ideology in Children’s Fiction*. London: Longmans.
- von Sternburg, Judith (2008): „Herrlich“. In: *Frankfurter Rundschau Online*, 22.8.2008. URL: <http://www.fr-online.de/kultur/times-mager-herrlich,1472786,3309552.html> [Abfrage: 17.4.2012].
- Stevens, Carla (1979): „The Image of Gypsies in Children’s Literature“. In: Stinton, Judith (Hrsg.): *Racism and Sexism in Children’s Books*. London: Writers & Readers, S. 75–79.
- Shavit, Zohar (1986): *Poetics of Children’s Literature*. Athens, London: University of Georgia Press.
- da Silva, Isabel Maria Morira (1992): „Das Bild beim interkulturellen Transfer von Kinderbüchern. Eine Herausforderung für den Übersetzer“. Manuskript.
- Smallwood, Imogen (1989): *A Childhood at Green Hedges*. London: Methuen.
- Stinton, Judith (1979) „Introduction“. In: Stinton, Judith (Hrsg.): *Racism and Sexism in Children’s Books*. London: Writers & Readers, S. 1–4.
- Stolt, Birgit (1978): „How Emil Becomes Michel. On the Translation of Children’s Books“. In: Lathey (2006a: S. 67–83).
- Stoney, Barbara (1974): *Enid Blyton. A Biography*. London, Sydney, Auckland: Hodder & Stoughton.
- Surmatz, Astrid (2005): *Pippi Langstrumpf als Paradigma. Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr internationaler Kontext*. Tübingen: Francke (= Schriften zur Nordischen Philologie, 34).
- Tabbert, Reinbert (1989): „Australien für junge Leserinnen und Leser“. In: Tabbert, Reinbert (Hrsg.): *Kinderbuchanalysen. Autoren, Themen, Gattungen*. Frankfurt a. M.: dipa, S. 122–140.
- Tabbert, Reinbert (1991): „Bilderbücher zwischen zwei Kulturen“. In: Tabbert, Reinbert (Hrsg.): *Kinderbuchanalysen II. Wirkung. Kultureller Kontext. Unterricht*. Frankfurt a.M.: dipa, S. 130–148.
- Tabbert, Reinbert (1994): „Was macht erfolgreiche Kinderbücher erfolgreich? Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 45–62.
- Tabbert, Reinbert (1996): „Forschung zum Übersetzen von Kinderliteratur (1975–1995)“. In: Ewers, Hans-Heino et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1995/96*. Stuttgart: Metzler, S. 97–108.
- Thomson-Wohlgemuth, Gaby (2006): „Flying High. Translation of Children’s Literature in East Germany“. In: Van Coillie/Verschueren (2006: 47–58).
- Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Townsend, John Rowe (1971): *A Sense of Story. Essays on Contemporary Writers for Children*. London: Longman.
- Tribunella, Eric L. (2011): „Tom Brown and the Schoolboy Crush. Boyhood Desire, Hero Worship, and the Boy’s School Story“. In: Mickenberg, Julia L./Vallone, Lynne (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Children’s Literature*. Oxford et al.: Oxford University Press, S. 455–473.
- Tucker, Nicholas (1975): „The Blyton Enigma“. In: *Children’s Literature in Education* 19, S. 191–197.
- Tucker, Nicholas/Reynolds, Kimberley (Hrsg.) (1997): *Enid Blyton. Celebration and Reappraisal*. London: K&N (= National Centre for Research in Children’s Literature Papers, 2).
- Thwaite, Ann (1997): „Preamble“. In: Tucker (1997: xv–xix).
- UFA Cinema (2009): Pressemappe zum ersten *Hanni und Nanni*-Film. URL: http://www.babylon-kino-fuerth.de/uploads/media/HANNINANNI_KINOSTART_Presseheft_final.pdf [Abfrage: 13.7.2012].
- Umlauf, Konrad (2005): *Moderne Buchkunde. Bücher in Bibliotheken und im Buchhandel heute*. 2., aktualisierte und neu gefasste Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012): „Index Translationum Database. World Bibliography of Translation: „TOP 50 Authors“. URL: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx?crit1L=5&nTyp=min&topN=50> [Abfrage: 5.6.2012].
- Venn-Brinkmann, Ursula (o. J.): „Protagonisten im Doppelpack. Zwillingsgestalten in der Kinder- und Jugendliteratur. Vorüberlegungen für einen handlungs- und produktionsorientierten, individuelle Interessen und Lernvoraussetzungen berücksichtigenden Literaturunterricht in der Grundschule“. URL: <http://www.uni-kassel.de/fb2/primardidaktik/Zwillinge%20-%20Protagonisten%20im%20Doppelpack2.pdf> [Abfrage: 9.7.2012].
- Venuti, Lawrence (1995): *The Translator’s Invisibility. A History of Translation*. London, New York: Routledge.
- Watson, Victor (2000): „Introduction. Children’s Literature Is Dead. Long Live Children’s Reading“. In: Bearne, Eve/Watson, Victor (Hrsg.): *Where Texts and Children Meet*. London, New York: Routledge, S. 1–7.
- Weber-Fas, Rudolf (2008): *Lexikon Politik und Recht. Geschichte und Gegenwart*. Paderborn: Fink.
- Wellen, Sammie (2005): „It’s All Dutch to Me!“ URL: <http://www.enidblyton.net/st-clares/its-all-dutch-to-me.html> [Abfrage: 23.6.2012].
- Wendt, Reinhard (2007): *Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500*. Paderborn: Schöningh (= UTB Geschichte).
- Westman, Karin E. (2011): „Blending Genres and Crossing Audiences. *Harry Potter* and the Future of Literary Fiction“. In: Mickenberg, Julia L./Vallone, Lynne (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Children’s Literature*. Oxford et al.: Oxford University Press, S. 95–112.
- Wilkending, Gisela (1997a): „Man sollte den *Trotzkopf* noch einmal lesen. Anmerkungen zu einer anderen Lesart“. In: Wilkending, Gisela/Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien), S. 123–138.

- Wilkending, Gisela (1997b): „Mädchenlektüre und Mädchenliteratur. ‚Backfischliteratur‘ im Widerstreit von Aufklärungspädagogik, Kunsterziehungs- und Frauenbewegung“. In: Wilkending, Gisela/Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien), S. 173–196.
- Woods, Michael (1969): „The Blyton Line. A Psychologist’s View“. Ausschnitt aus *Blyton Revisited*. In: Stoney (1974: 226–231).
- Worring, Christiane (2008): „Das gute, alte Hanni und Nanni-Prinzip“. In: *Kölnische Rundschau* 174, 28.7.2008, S. 19.
- Wunderlich, Richard (1992): „The Tribulations of Pinocchio. How Social Change Can Wreck a Good Story“. In: *Poetics Today* 13: 1, S. 197–219.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Modell des kinderliterarischen Übersetzungsprozesses mit den involvierten Einflussfaktoren:
Erstellt von der Verfasserin dieser Arbeit
- Abb. 2 und 3:** Schwedische Originalillustration von Björn Berg für *Michel aus Lönneberga*/
Deutschen Neuillustration von Rudolf Rettich für *Michel aus Lönneberga*:
Stolt, Birgit (1978): „How Emil Becomes Michel. On the Translation of Children’s Books“. In: Lathey, Gillian (Hrsg.): *The Translation of Children’s Literature. A Reader*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters (= Topics in Translation, 31), S. 67–83, Abbildungen auf S. 80.
- Abb. 4:** Baukasten-Schema zur Analyse kinderliterarischer Übersetzungen:
Erstellt von der Verfasserin dieser Arbeit
- Abb. 5–8:** Cover der *Hanni und Nanni*-Bände aus den Jahren 1967, 1968, 1997 und 2005:
Heinsohn, Detlef (o. J.): „Die Hanni und Nanni-Reihe“. Angebote auf der Homepage des Kinderbuchantiquariats Detlef Heinsohn. URL: <http://www.detlef-heinsohn.de/ki-schneider-blyton.htm#Die%20Hanni%20und%20Nanni%20-%20Reihe> [Abfrage: 16.5.2012].
- Abb. 9:** Illustration der englischen Erstausgaben von W. Lindsay Cable:
Blyton, Enid (1943): *Summer Term at St Clare’s*. London: Methuen (Bd. 3), S. 1.
- Abb. 10:** Illustration der englischen Erstausgaben von W. Lindsay Cable:
Blyton, Enid (1942): *The O’Sullivan Twins*. London: Methuen (Bd. 2), S. 165.
- Abb. 11:** Neuillustration der deutschen Erstausgaben von Nikolaus Moras:
Blyton, Enid (1965): *Kein Spaß ohne Hanni und Nanni*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 4), S. 4.
- Abb. 12:** Neuillustration der deutschen Erstausgaben von Nikolaus Moras:
Blyton, Enid (1965): *Hanni und Nanni schmieden neue Pläne*. Übersetzt von Christa Kupfer. München, Wien: Schneider (Bd. 2), S. 124.
- Abb. 13:** Bestandteile des *Hanni und Nanni*-Medienverbunds:
Trickfilm: *Ärger mit Mademoiselle, Arme Miss Kennedy*. URL: http://ecx.images-amazon.com/images/I/517IWxC0B-L_SL500_AA300_.jpg [Abfrage: 5.5.2012].
Ausgabe in Englisch mit Vokabeln: *Happy Adventures with Hanni and Nanni* (Bd. 1.). URL: [http://i.ebayimg.com/00/s/NDgwWDY0MA==/\\$%28KGrHqFHJBUEc!Trb,1BPtlcik4MQ~60_35.JPG](http://i.ebayimg.com/00/s/NDgwWDY0MA==/$%28KGrHqFHJBUEc!Trb,1BPtlcik4MQ~60_35.JPG) [Abfrage: 5.5.2012].
Kassette: *Hanni und Nanni und das Geisterschloß*. URL: <http://s32.dawandastatic.com/Product/30167/30167645/big/1334254450-829.jpg?20120412180417> [Abfrage: 5.5.2012].
CD-ROM: *Hanni und Nanni retten die Pferde*. URL: http://www.ihr-ankauf.de/onlineshop/out/pictures/1/Hanni_und_Nanni_rettet_die_Pferde-9783473651351.jpg [Abfrage: 5.5.2012].
DVD: *Hanni und Nanni 1*. URL: <http://images.weltrecords.de/img/cover/000/000/997/000000997118.jpg> [Abfrage: 5.5.2012].

Tupperdose: *Hanni & Nanni 2-Fanpaket*. URL: <http://img.tri.at/img/2/upa2012-5-10-55820-hanni.jpg> [Abfrage: 5.5.2012].

Facebook-Seite: *Fanseite zum Film Hanni & Nanni 2*. URL: <https://www.facebook.com/pages/Hanni-und-Nanni-2/262719750469879?ref=ts> [Abfrage: 5.5.2012].

Abb. 14: Filmszene aus der *Hanni und Nanni*-Verfilmung: Schulgebäude:

URL: http://images3.cinema.de/imedia/0213/4180213_4ed6S3v2zWk1GD6UDxN8BlwT0pTtOMusvGW2t6vM_WRbMtSCVai_EnHoxeVgiZb1aX%2BnfpXBgAMmtjWsCqzvHg%3D%3D.jpg [Abfrage: 5.5.2012].

Abb. 15: Filmszene aus der *Hanni und Nanni*-Verfilmung. Speisesaal:

Screenshots aus dem *Hanni und Nanni 1*-Trailer. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=YAVTokWoAKs> [Abfrage: 5.5.2012].

Abb. 16: Filmszene aus der *Hanni und Nanni*-Verfilmung. Gewächshaus:

Krekeler, Elmar (2010): „Hanni und Nanni sind im Kino ein Desaster. Nach siebzig Jahren kommt Enid Blytons Internatsroman ‚Hanni und Nanni‘ in die Kinos. Ein Film zum in die Vorderlehne beißen“. URL: <http://www.welt.de/kultur/article8075846/Hanni-und-Nanni-sind-im-Kino-ein-Desaster.html> [Abfrage: 27.4.2012].

Abb. 17: Filmszene aus der *Harry Potter*-Verfilmung. Schulgebäude:

URL: http://farm4.static.flickr.com/3394/3550833532_5ccb1b8c7.jpg [Abfrage: 5.5.2012].

Abb. 18: Filmszene aus der *Harry Potter*-Verfilmung. Speisesaal:

URL: http://3.bp.blogspot.com/_y-AGr-1n7GE/S8s0HDQZ2xI/AAAAAAAAAR8/YohIG5/Z64LG0/s1600/Harry%2BPotter%2BGreat%2BHall%2B1.png [Abfrage: 5.5.2012].

Abb. 19: Filmszene aus der *Harry Potter*-Verfilmung. Gewächshaus:

URL: <http://images1.fanpop.com/images/photos/2200000/Herbology-harry-potter-world-2254958-2400-1852.jpg> [Abfrage: 5.5.2012].