



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Kindheitsbild in den englischen Übersetzungen von
Erich Kästners Werk *Das Fliegende Klassenzimmer*“

verfasst von / submitted by

Christine Allertshammer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 060 342 345

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Übersetzen UG2002 Englisch
Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus Kaindl

DANKSAGUNG

Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen bedanken, die mich während der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben, v.a. bei meiner Familie für ihren Beistand und bei meinem Betreuer Hr. Prof. Kaindl für seine wertvollen Hinweise und sein konstruktives Feedback.

INHALTSVERZEICHNIS

0 Einleitung	1
1 Descriptive Translation Studies	3
1.1 Der Paradigmenwechsel.....	3
1.1.1 Die Anfänge	3
1.2.1 Die Manipulation School	4
1.2.2 Grundlagen der DTS	5
1.2 Die Polysystemtheorie	7
1.2.1 Das Polysystem	7
1.2.2 Die Position der Übersetzung im Polysystem	10
1.2.3 Die Weiterentwicklung der Polysystemtheorie.....	12
1.3 Normen in den DTS.....	13
1.3.1 Tourys Normenkonzept.....	13
1.3.1.1 Was sind Normen?.....	13
1.3.1.2 Die Übersetzungsnormen	14
1.3.1.3 Die Untersuchung von Übersetzungsnormen.....	16
1.3.2 Andere Ansätze	18
2 Übersetzen von KJL in der Translationswissenschaft.....	20
2.1 Präskriptive Ansätze	20
2.1.1 KJL als Sonderfall.....	21
2.1.2 Übersetzen von KJL im Rahmen der Äquivalenztheorie.....	21
2.1.3 Eine kindzentrierte Theorie des Übersetzens	23
2.2 Deskriptive Ansätze.....	26
2.2.1 Übersetzen von KJL im Rahmen der Polysystemtheorie.....	26
2.2.2 Kinderliterarisches Übersetzen in der Komparatistik	30
2.2.2.1 O’Sullivans Bestandsaufnahme der Kinderliteraturforschung	30
2.2.2.2 Bausteine zu einer Theorie der Kinderliteratur	31
2.2.2.3 Weiterentwicklung der Theorie des kinderliterarischen Übersetzens.....	32
2.2.2.4 Einfluss von Normen und Annahmen über die kindliche Rezeptionsfähigkeit .	35
2.2.2.5 Kritik am Konzept der Internationalität von KJL.....	38
2.2.2.6 Zusammenfassung und Bewertung	39
2.3 Aktuelle Entwicklung.....	39

2.3.1 Einfluss der Globalisierung.....	40
2.3.2 Aktuelle Themen und Methoden.....	40
2.3.3 Ausblick	43
2.4 Zusammenfassung.....	43
3 Das Kindheitsbild in der KJL	44
3.1 Die Wandlung des Kindheitsbild	44
3.1.1 Theorien der Kindheit	44
3.1.2 Mittelalter und Neuzeit.....	45
3.1.3 Aufklärung und Romantik.....	45
3.1.4 Das Kind im 20. Jahrhundert.....	47
3.2 Das Kindheitsbild und die KJL.....	49
3.2.1 Zusammenhang zwischen Kindheitsbild und KJL.....	49
3.2.2 Die frühe KJL.....	50
3.2.3 Aufklärung und Romantik.....	51
3.2.4 Das Kind und die deutsche KJL	52
3.2.4.1 <i>Deutsches Kaiserreich und wilhelminische Ära</i>	52
3.2.4.2 <i>Weimarer Republik</i>	54
3.2.4.3 <i>Die NS-Zeit</i>	56
3.2.4.4 <i>Die Nachkriegszeit (50er und 60er Jahre)</i>	57
3.2.4.5 <i>70er Jahre bis Gegenwart</i>	58
3.2.5 Das Kind und die britische KJL	60
3.2.5.1 <i>Die Viktorianische Zeit und das „Golden Age“</i>	60
3.2.5.2 <i>1914-1945</i>	62
3.2.5.3 <i>1945-1970</i>	63
3.2.5.4 <i>1970er Jahre bis Gegenwart</i>	65
3.3 Zusammenfassung und Fazit.....	67
4 Erich Kästner.....	70
4.1 Biographie	70
4.2 Kästners Weltbild und Wertesystem.....	73
4.2.1 Kästners Menschenbild	73
4.2.2 Kästners Kinderbild.....	75
4.2.2.1 <i>aufklärerisches Kindheitsbild</i>	75
4.2.2.2 <i>Rolle und Platz der Kinder in der Gesellschaft</i>	76

4.3 Kästners Kinderbücher	77
4.3.1 Kinderwelt-Erwachsenenwelt	77
4.3.2 Figuren	79
4.3.2.1 Die Kinderfiguren.....	79
4.3.2.2 Die Erwachsenenfiguren	81
4.3.3 Die Wertevermittlung.....	82
4.3.3.1 Welche Werte will Kästner vermitteln?	82
4.3.3.2 Auf welche Weise werden diese Werte vermittelt?	84
4.3.4 Das fliegende Klassenzimmer	86
4.3.4.1 Inhaltsangabe	86
4.3.4.2 Die Figuren	86
4.3.4.3 Das Kindheitsbild und die vermittelten Werte.....	88
5 Analyse der englischen Übersetzungen	91
5.1 Die Übersetzung von 1934	91
5.1.1 Die sprachliche Charakterisierung der Figuren.....	91
5.1.1.1 Die Verwendung von Umgang- und Jugendsprache	92
5.1.1.2 Die Verwendung von Kraftausdrücken und derber Sprache.....	95
5.1.1.3 Die Verwendung von gehobener Sprache	96
5.1.2 Das Verhältnis der Kinder zu Autoritätspersonen.....	97
5.1.2.1 Die Bezeichnungen für Autoritätspersonen.....	97
5.1.2.2 Konfrontation der Kinder mit Theodor	98
5.1.3 Ironie und Sarkasmus	99
5.1.4 Erzählerstimme.....	100
5.1.4.1 Kindheit	100
5.1.4.2 Gesellschaftskritik	101
5.1.4.3 Kästners Erzählton	102
5.1.5 Zusammenfassung	103
5.2 Die Übersetzung von 2014	104
5.2.1 Die sprachliche Charakterisierung der Figuren.....	104
5.2.1.1 Die Verwendung von Umgang- und Jugendsprache	104
5.2.1.2 Die Verwendung von Kraftausdrücken und derber Sprache.....	107
5.2.1.3 Die Verwendung von gehobener Sprache	108
5.2.2 Das Verhältnis der Kinder zu Autoritätspersonen.....	109
5.2.2.1 Die Bezeichnungen für Autoritätspersonen.....	109
5.2.2.2 Die Konfrontation mit Theodor	110
5.2.3 Ironie und Sarkasmus	111

5.2.4 Erzählerstimme.....	112
5.2.4.1 <i>Kindheit</i>	112
5.2.4.2 <i>Gesellschaftskritik</i>	113
5.2.4.3 <i>Kästners Erzählton</i>	114
5.2.5 Zusammenfassung.....	115
6 Conclusio	116
BIBLIOGRAPHIE	120
Primärliteratur	120
Sekundärliteratur.....	122
ABSTRACT (DEUTSCH)	134
ABSTRACT (ENGLISCH)	134

0 Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Kindheitsbild in den englischen Übersetzungen von Erich Kästners Kinderbuch *Das Fliegende Klassenzimmer*. Kästner ist bekannt für seine zeitkritischen und humoristischen Texte und Aphorismen, aber v.a. für seine Kinderbücher und seine Meinungen und Äußerungen zu Kindern und zur Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden „KJL“). Als Vertreter einer neuartigen, modernen KJL waren seine Bücher geprägt vom Zeitgeist der Weimarer Republik und den fortschrittlichen 1920er Jahren. Sie zeichneten sich durch einen offenen, gleichwertigen Umgang mit Kindern, der Verwendung von Umgangssprache und die authentischen, teilweise satirisch-überzeichneten Figuren aus und waren ihrer Zeit teilweise weit voraus. Kinder spielten für Kästner stets eine zentrale Rolle: Er sah sie als Hoffnungsträger der Menschheit und stellte sie beispielhaft den unvernünftigen, gescheiterten Erwachsenen gegenüber. Es war seine Überzeugung, dass jeder Mensch seine Kindheit in der Erinnerung lebendig halten müsse, um sich Integrität und Einfühlungsvermögen zu bewahren.

Diese Arbeit widmet sich nun der Frage, welches Kindheitsbild Kästners KJL zugrunde liegt, welche Funktionen seine Kinderbücher haben und welche Werte er durch sie vermitteln will. Das Ziel ist es, festzustellen, inwiefern dies in den englischen Übersetzungen Berücksichtigung findet, also ob und wenn ja, welche Aspekte des Textes geändert wurden, um die englische Übersetzung an das zu dem Zeitpunkt in Großbritannien vorherrschende Kindheitsbild anzupassen. Zu diesem Zweck werden beispielhaft die beiden englischen Übersetzungen des *Fliegenden Klassenzimmers* analysiert und Schlüsselfaktoren wie die sprachliche Charakterisierung der Figuren, das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen und der Umgang mit Ironie und Sarkasmus beleuchtet. Die erste Übersetzung ist von Cyrus Brooks und stammt aus den 1930er Jahren, die zweite wurde 2014 von Anthea Bell angefertigt. Es stellt sich die Frage der Eingliederung des Buches in das System der englischen KJL und ob es aufgrund eines unterschiedlichen Kindheitsbildes zu Änderungen am Text kommt.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel, wobei zunächst die theoretischen Grundlagen für die Analyse diskutiert werden. Das erste Kapitel enthält einen Überblick über die Descriptive Translation Studies (DTS), deren Erkenntnisse und Methoden die Basis des praktischen Teils bilden. Die Absicht der DTS ist eine möglichst wertfreie, funktionale Beschreibung einer Übersetzung mit empirischen Methoden. Somit steht bei diesem Ansatz nicht mehr der Äquivalenzbegriff im Mittelpunkt, sondern die Einbeziehung soziokultureller Faktoren und des historischen Kontextes. Der Fokus des Kapitels liegt auf der Darstellung der Polysystemtheorie von Even-Zohar und Gideon Tourys Normenkonzept. Die Polysystemtheorie versteht Literatur als ein System innerhalb des Polysystems Kultur und

wurde von Toury weiterentwickelt, der v.a. die Rolle von gesellschaftlichen Normen und Konventionen untersuchte, wobei er diese nicht als Handlungsrichtlinien sieht, sondern ihren Einfluss auf ÜbersetzerInnen und ihre Arbeit erforschte.

Anschließend wird das Thema Übersetzen von KJL aus dem Blickwinkel der Translationswissenschaft beleuchtet und verschiedene Ansätze vorgestellt. Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind v.a. deskriptive Zugänge, wie z.B. die Anwendung der Polysystemtheorie auf die Übersetzung von KJL von Zohar Shavit (1968) oder der komparatistische Ansatz von O'Sullivan (2000). Schließlich wird noch auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen. Nachdem die KJL erst relativ spät im 20. Jahrhundert als wissenschaftlicher Gegenstand entdeckt wurde, interessieren sich nun mehr und mehr Disziplinen für sie, darunter auch die Translationswissenschaft.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung des Kindheitsbildes und der KJL und versucht zu eruieren, welcher Zusammenhang zwischen den beiden besteht. Dazu wird zunächst auf die verschiedenen Kindheitsideale im Laufe der Zeit eingegangen, während der nächste Teil die Rolle der KJL zum Thema hat. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Entwicklung der deutschen und der englischen KJL von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis ins 21. Jahrhundert. Ziel dieses Kapitels ist es, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Kindheitsbild und KJL in Deutschland und Großbritannien herauszuarbeiten, sodass im letzten Kapitel Rückschlüsse hinsichtlich der analysierten Übersetzungen gezogen werden können.

Das vierte Kapitel widmet sich Erich Kästner als Autor und Mensch. Es werden kurz sein Leben und Werk dargestellt und danach folgt eine Analyse seines Weltbildes und Wertesystems, sodass im Folgenden sein Kindheitsbild ermittelt werden kann. Außerdem wird gezeigt, wie sich dieses in seinen Kinderbüchern manifestiert und welche Rolle und Aufgaben er seinen Büchern zuschreibt. Zuletzt wird das *Fliegende Klassenzimmer* als Werk vorgestellt: Eine Inhaltsangabe und eine Diskussion der Figurenkonstellation sowie der Wertevermittlung bilden die Basis für die Analyse der Übersetzungen.

Im letzten Kapitel wird schließlich die Analyse der beiden Übersetzungen durchgeführt. Für die Untersuchung werden vier Aspekte analysiert, die Aufschluss über das Kindheitsbild in Original und Übersetzungen geben sollen: die sprachliche Charakterisierung der Figuren, das Verhältnis der Kinder zu Älteren und Autoritätspersonen, die Verwendung von Ironie und Sarkasmus und die Erzählerstimme. Es handelt sich um eine rein deskriptive Analyse, die Qualität der Übersetzungen, etwaige Fehler, etc. werden nicht beurteilt. Den Abschluss bilden die Schlussfolgerungen, in denen die Ergebnisse des fünften Kapitels in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der restlichen Arbeit gebracht werden.

1 Descriptive Translation Studies

In diesem Kapitel wird der deskriptive Ansatz innerhalb der Translationswissenschaft vorgestellt, der den Rahmen dieser Arbeit darstellt. Dabei wird insbesondere auf die sog. israelische Schule, die Polysystemtheorie von Even-Zohar und die Übersetzungsnormen von Toury, eingegangen.

1.1 Der Paradigmenwechsel

1.1.1 Die Anfänge

In den 1960er und 1970er Jahren kam es als Reaktion auf den präskriptiven, ausgangstextorientierten Ansatz allmählich zu einer Neuausrichtung der damals noch in der Sprach- und Literaturwissenschaft angesiedelten Translationswissenschaft. Bisher war die Äquivalenz zwischen Ausgangstext (AT) und Zieltext (ZT) das ausschlaggebende Kriterium einer Übersetzung gewesen und es wurden hauptsächlich Fragen wie die Definition von (guter) Translation, Unübersetzbarkeit etc. diskutiert, was Hermans (1985/2014:9) als „unproduktiv“ bezeichnete. Besonders die literarische Übersetzung war von dieser Sackgasse betroffen, da sie durch ihre Sonderrolle von der äquivalenzorientierten Theorie kaum beachtet wurde (vgl. Prunc 2007:201).

Die neuen Impulse gingen v.a. von ForscherInnen in den Niederlanden, Belgien und Israel aus. Sie entwickelten die Richtung, die heute als deskriptive Translationswissenschaft oder *Descriptive Translation Studies (DTS)* bezeichnet wird. Darunter versteht man jene Richtung der literaturwissenschaftlich orientierten Translationswissenschaft, die Translation im historischen und kulturellen Kontext mit empirischen Methoden beschreibt und den ZT in den Mittelpunkt stellt (vgl. Prunc 2007:220).

Den entscheidenden Beitrag zur Begründung einer deskriptiven Translationswissenschaft lieferte James Holmes mit seinem Vortrag „The Name and Nature of Translation Studies“ (1988/2004²). Darin beschreibt er seine Vision einer neuen, eigenständigen Disziplin namens „Translation Studies“ und gliedert diese in zwei Bereiche: den „reinen“ (pure) und „angewandten“ (applied). Während der angewandte Bereich praktische Aspekte wie z.B. die Übersetzungsausbildung behandelt sollte, unterteilte er den „reinen“ Zweig weiter in einen theoretischen und einen deskriptiven Bereich, wobei letzterer aus drei Forschungsbereichen besteht: einem produkt-, einem prozess- und einem funktionsorientierten, sodass sowohl Translate und deren Funktion als auch der Übersetzungsprozess als solcher untersucht und beschrieben werden können (vgl. Holmes 1988/2004²). Die drei Hauptbereiche sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig: Der deskriptive Zweig soll zur Beschreibung realer Translationsphänomene dienen, während im theoretischen Zweig Prinzipien etabliert werden sollen, die diese Phänomene erklären und vorhersagen können, und im angewandten Zweig sollen schließlich

die Erkenntnisse der anderen beiden Bereiche für die Praxis des Übersetzens und die Übersetzer Ausbildung genutzt werden. Mit dieser „Map of Translation Studies“, die später von Gideon Toury (1995) weiterentwickelt wurde, legte Holmes den Grundstein für die DTS.

Auch Gideon Toury suchte in den 1970er Jahren nach einer Theorie der Translation für die junge Disziplin der Translation Studies. Wie Holmes sieht er diese als empirische Wissenschaft, die unbedingt deskriptiv arbeiten müsse: „No empirical science can make a claim for completeness and (relative) autonomy unless it has developed a descriptive branch.“ (Toury 1985/2014:16) Den Grund für das Fehlen eines solchen deskriptiven Zweigs sieht er hauptsächlich im starken Fokus des bisherigen theoretischen, präskriptiv-orientierten Ansatzes auf praktische Anwendungsmöglichkeiten der theoretischen Erkenntnisse. Was die Disziplin brauche, sei nicht die isolierte Betrachtung einzelner Phänomene, sondern empirische Untersuchungen im Rahmen eines systematischen wissenschaftlichen Zweiges, der als integraler Bestandteil der Translation Studies gesehen wird. Nur so könne sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse einzelner Fallstudien überprüfbar und wissenschaftlich relevant sind.

1.2.1 Die Manipulation School

Die ForscherInnengruppe um Theo Hermans, André Lefevere, Susan Bassnet-MacGuire, José Lambert, etc. führte Holmes' Überlegungen weiter und veröffentlichte ihre Ergebnisse 1985 im von Hermans herausgegebenen Sammelband *The Manipulation of Literature*. Darin wurde der Paradigmenwechsel weiter bekräftigt und vorangetrieben: Hermans kritisierte v.a. die Literaturwissenschaft, die bei der Übersetzung literarischer Werke weiterhin größtmögliche Äquivalenz fordert und so das Original als unerreichbares Meisterwerk verklärt, was dazu führe, dass literarische Übersetzungen automatisch als minderwertig und sekundär gelten und sie auf eine Stufe mit geringgeschätzten Literaturen wie Populärliteratur und Kinderliteratur gestellt werden (vgl. Hermans 1985/2014:8). Er betonte aber, dass auch die Übersetzungswissenschaft Mitschuld trage, da sie es nicht schaffe, sich vom präskriptiven, ausgangstext-orientierten Ansatz zu lösen. Er findet es unerlässlich, das Ansehen von literarischen Übersetzungen zu verbessern und ihre wichtige Rolle für die (Welt)literatur anzuerkennen. Hermans vertritt die revolutionäre These, dass „all translation implies a degree of manipulation of the source text for a certain purpose.“ (Hermans 1985/2014:11) Damit wurde das in der Übersetzungswissenschaft bisher zentrale Äquivalenzkriterium in Frage gestellt, was laut Prunc (2007:229) der Enthronung des AT in der ungefähr zeitgleich entwickelten Skopostheorie (Reiss/Vermeer 1984) gleich kam.

Die „Manipulationisten“ sehen Literatur als dynamisches System, eine Ansicht, die sich bereits im Russischen Formalismus und im Prager Strukturalismus findet. Die Vorstellung von Literatur als eine Art komplexes Polysystem, welches aus vielen voneinander abhängigen, hierarchisch gegliederten Elementen besteht, wurde von Even-Zohar unter dem

Namen der Polysystemtheorie weiterentwickelt, welche später in diesem Kapitel näher erläutert wird. In der deskriptiven Übersetzungsforschung spielt die (literarische) Übersetzung also eine wesentliche Rolle: Sie soll im Rahmen einer neuen Herangehensweise deskriptiv, zieltextorientiert und funktional mit empirischen Methoden untersucht werden.

1.2.2 Grundlagen der DTS

Eine der wichtigsten Eigenschaften des deskriptiven Ansatzes ist die zieltext-orientierte Herangehensweise an das Phänomen Translation.¹ Die Notwendigkeit, Translationsprodukte aus Sicht der Zielkultur zu untersuchen, ergebe sich aus der Tatsache, dass diese hauptsächlich im rezipierenden System als relevant wahrgenommen werden. Im Ausgangssystem hingegen herrscht kaum ein Bewusstsein für die Existenz von Übersetzungen vor, denn diese beeinflussen weder den AT, noch die linguistischen und textuellen Regeln und Normen der Ausgangskultur. Die Zielkultur und –sprache hingegen kann sehr wohl von Übersetzungen beeinflusst werden, wobei Übersetzungen oft ein eigenes (Sub)system der rezipierenden Literatur bilden (vgl. Toury 1995: 26f).²

Wichtig ist auch, die (intendierte) Funktion der Übersetzung in der Zielkultur zu berücksichtigen. Um diese festzustellen, soll bei der Analyse zuallererst bei den Endprodukten der Translation, also den Translaten, begonnen werden, da diese leichter zu beobachten und analysieren sind als der Übersetzungsprozess (vgl. Hermans 1999:39f, Toury 1985/2014:18). Dabei zeichnen sich die DTS durch die Weigerung aus, a priori eine Definition von Translation zu liefern, also festzulegen, was eine Übersetzung ist bzw. wie sie sein sollte. Das führt zu einem sehr weitgefassten Übersetzungsbegriff: Für Toury (1985/2014:20) beispielsweise ist eine Übersetzung alles, was in der Zielkultur als solche gilt: „[A] ‘translation’ will be taken to be any target-language utterance which is presented or regarded as such within the target culture, on whatever grounds.“ Oder in Hermans (1985/2014:13) Worten: „a (literary) translation is that which is regarded as a (literary) translation by a certain cultural community at a certain time.“ Diese breite Auffassung von Translation steht in völligem Gegensatz zum äquivalenzorientierten Paradigma, da es nun nicht mehr darum geht, ob ein Text eine Übersetzung ist, sondern ob er von der rezipierenden Kultur als solche gesehen bzw. akzeptiert wird.

¹ Ein zieltextorientierter Ansatz wird z.B. von Katharina Reiß und Hans Vermeer (1984) vertreten.

² Das Phänomen Translation wird in der neueren Forschung nicht mehr nur zieltext-orientiert untersucht, sondern als Transfer und Interaktion zwischen zwei Kulturen gesehen (vgl. z.B. Snell-Hornby 1988). Das Bewusstsein für Translation ist in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen: Im Rahmen des „cultural turn“, des „translational turn“, sowie soziologischer Ansätze wird sehr wohl die wechselseitige Beziehung zwischen AK und ZK thematisiert und analysiert, welche Agenda und (Macht)interessen beim Übersetzungsprozess ausschlaggebend sind (siehe Bassnet/Lefevere 1990, 1998, Casanova 2002, Heilbron 2010, etc.)

Dies hat logischerweise weitreichende Konsequenzen für den Äquivalenzbegriff, der in den DTS als funktional, historisch und veränderbar verstanden wird. Toury (1995) betrachtet Äquivalenz nicht als hypothetisches Ideal, sondern als empirische Gegebenheit. Er geht davon aus, dass zwischen verschiedenen linguistischen Systemen immer Unterschiede bestehen, sodass eine Übersetzung keine fixe Identität hat, sondern viele verschiedene Identitäten, die abhängig sind von den soziokulturellen Faktoren, die den translatorischen Entscheidungsprozess zu einem bestimmten Zeitpunkt determinieren. Wird ein Text von einer Zielkultur als Übersetzung gesehen, müssen laut Toury (1995:33ff) zumindest drei Bedingungen, die er als Postulate bezeichnet, erfüllt sein: das Ausgangstextpostulat, das Transferpostulat und das Beziehungspostulat. Das Ausgangstextpostulat legt fest, dass es, wenn ein Text als Übersetzung gesehen wird, in einer anderen Sprache bzw. Kultur einen anderen Text geben muss, der zu der Übersetzung in einem zeitlichen oder logischen Zusammenhang steht; dieser also vorausgegangen ist und als Ausgangspunkt für diese gedient hat. Das Transferpostulat bedeutet, dass ein Transfer von einer anderen Kultur in die Zielkultur stattgefunden haben muss, sodass AT und ZT gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Unter dem Beziehungspostulat versteht Toury die Tatsache, dass AT und ZT durch nachweisbare Beziehungen aneinander gebunden sein müssen, die von der Zielkultur als notwendig und/oder ausreichend betrachtet werden, um den Text als Übersetzung zu akzeptieren.

Das Äquivalenzverhältnis zwischen AT und ZT ist also das Ergebnis der Entscheidungen, die ein/e ÜbersetzerIn während des Übersetzungsprozesses trifft, welche wiederum von soziokulturellen Normen beeinflusst werden (vgl. Hermans 1999:54). Daher ist die Untersuchung des Einflusses von Normen und Einschränkungen in der Translation bei den DTS von zentraler Bedeutung. Im Rahmen des deskriptiven Ansatzes wird untersucht, welche Rolle gesellschaftliche Erwartungen und kulturelle Werte bei der Auswahl der zu übersetzenden Werke und beim Übersetzungsprozess selbst spielen. Übersetzte Texte werden als eigener Textkorpus gesehen und auf gemeinsame Eigenschaften hin analysiert. Die Ermittlung von Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten soll Aufschluss geben über die zu einem bestimmten Zeitpunkt geltenden Normen und Wertvorstellungen in einer Kultur. Dabei werden in den DTS Normen nicht wie im präskriptiven Ansatz als Handlungsrichtlinien für ÜbersetzerInnen betrachtet, sondern es sollen vielmehr deren Funktionen und Einfluss auf den Entscheidungsprozess der ÜbersetzerInnen und letztlich der Übersetzungen aufgezeigt werden. Somit steht im deskriptiven Ansatz nicht mehr die Beziehung zwischen AT und ZT im Vordergrund, sondern die Gemeinsamkeiten und Beziehungen der Übersetzungen untereinander. Mit der Untersuchung von Übersetzungsnormen hat sich besonders Toury beschäftigt, dessen Normenkonzept in einem Unterkapitel genauer erläutert wird.

Im Rahmen des deskriptiven Ansatzes werden Übersetzungen also erstmals nicht mehr als isolierte Texte untersucht, sondern als gesellschaftliches, von Normen und Werten beeinflusstes Phänomen betrachtet.

Im Folgenden wird nun auf zwei einander ergänzende deskriptive Ansätze näher eingegangen, die Polysystemtheorie von Itamar Even-Zohar und das Normenkonzept von Gideon Toury.

1.2 Die Polysystemtheorie

Itamar Even-Zohar gilt als einer der Mitbegründer der DTS und ist ein wichtiger Vertreter der sog. israelischen Schule. Er arbeitete v.a. mit dem Strukturbegriff der Russischen Formalisten wie z.B. Juri Tynjanov und Roman Jakobson und nannte seine Weiterentwicklung der Vorstellung von Literatur als System von Systemen „Polysystemtheorie“ (Even-Zohar 1979).

1.2.1 Das Polysystem

Wie andere VertreterInnen der DTS betont Even-Zohar die Wichtigkeit, semiotische Phänomene wie Kultur, Sprache, Literatur, etc. nicht isoliert voneinander, sondern in ihrem Kontext zu untersuchen. Werden diese Phänomene im Rahmen eines funktionalen Ansatzes als Systeme und nicht als Konglomerate einzelner Elemente gesehen, wird es möglich, ihre Funktionsweise zu beschreiben und zu verstehen. Dabei begreift Even-Zohar „System“ als ein dynamisches, komplexes, heterogenes Netzwerk von Elementen, die miteinander in Beziehung stehen. Jedes System ist mit anderen Systemen verbunden, deren Elemente miteinander interagieren, was letztlich ein Polysystem darstellt: „a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent.“ (Even-Zohar 1990a:11) Seine Vorstellung eines dynamischen, offenen Systems steht somit im Gegensatz zu Saussures statischem System und bietet eine Alternative zum prä-funktionalen mechanischen Datensammeln.

Nach Even-Zohar hat jedes System ein Zentrum und eine Peripherie und besteht aus zahlreichen hierarchischen, miteinander konkurrierenden Schichten, sodass ein Polysystem mehrere Zentren und Peripherien hat. Die einzelnen (Sub)systeme sind manchmal mit anderen Systemen vernetzt und interagieren miteinander. So sind z.B. alle kulturellen Systeme wie Sprache und Literatur Polysysteme, die gleichzeitig Teile des größeren Polysystems der Kultur sind und sich gegenseitig beeinflussen. Systeme bzw. Phänomene desselben müssen daher immer in Zusammenhang mit ihrer Position im Polysystem untersucht werden und können nicht isoliert von den benachbarten Systemen betrachtet werden (vgl. Even-Zohar 1979:292).

Zwischen den verschiedenen Schichten herrscht eine ständige Spannung, da die einzelnen Elemente um Macht und Einfluss kämpfen. Dabei können Phänomene aus dem

Zentrum in die Peripherie gedrängt werden, was Even-Zohar (1990a:14) als „zentrifugal“ bezeichnet, während periphere Phänomene ins Zentrum vordringen können („zentripetal“). Da die Systeme miteinander verbunden sind und sich teilweise überlappen, können manche Phänomene auch von der Peripherie eines Polysystems ins Zentrum eines benachbarten Polysystems gelangen. Eine solche Transferbewegung bezeichnet Even-Zohar (1979:293) als „Konversion“.

Im Zentrum eines Polysystems findet sich normalerweise das anerkannteste und angesehenste kanonisierte System. Als kanonisiert gelten jene Elemente, die von der dominanten Gesellschaftselite als legitim akzeptiert werden und die zum historischen Erbe einer Gemeinschaft zählen. Nicht-kanonisierte Elemente hingegen finden sich an der Peripherie, da sie nicht oder nicht in ausreichendem Maße den Regeln und Normen der dominierenden Gruppe entsprechen und von dieser abgelehnt werden. Diese Elemente, Funktionen, Modelle, etc. geraten zwar langfristig gesehen meist in Vergessenheit, üben aber trotzdem einen großen Einfluss auf die kanonisierten Schichten aus, betont Even-Zohar (1990a:15f): Durch die Spannungen, die zwischen kanonisiertem System (das auch eine Peripherie hat) und nicht-kanonisiertem System (auch offiziell vs. inoffiziell, hoch vs. niedrig, Standard vs. Nicht-Standard) herrschen, reguliert sich das Polysystem selbst. Im kulturellen Polysystem wäre das gleichbedeutend mit der Beziehung zwischen offizieller Hochkultur und den nicht-anerkannten Subkulturen; in der Literatur (das Polysystem, auf das sich Even-Zohar in seinen Forschungen konzentriert) mit dem Verhältnis zwischen sog. Hochliteratur und Populärliteratur. Um im Gleichgewicht zu bleiben, braucht das zentrale System eines Polysystems den Druck von der Peripherie, ohne deren Konkurrenz es nach einiger Zeit wahrscheinlich stagnieren würde. Die Notwendigkeit der ständigen Weiterentwicklung garantiert laut Even-Zohar den Fortbestand des kanonisierten Systems. Findet kein solcher Wettbewerb statt bzw. wird er nicht zugelassen, kommt es nach und nach zu einer „petrification“ des kanonisierten Systems. Eine „Versteinerung“ eines Systems zeigt sich in einer zunehmenden Stereotypisierung der verschiedenen Repertoires. Unter Repertoire versteht Even-Zohar (1990a:17) ein Set von Regeln und Objekten, die für den Umgang mit bestimmten Produkten gelten. Ein System kann sich also nur im Zentrum halten, solange es in der Lage ist, gewisse funktionale Bedürfnisse zu erfüllen.

Even-Zohar (1979:297) weist allerdings darauf hin, dass Kanonizität ein sehr komplexes Konzept ist, das noch nicht ausreichend erforscht ist. Es gibt nämlich nicht nur Aufschluss über den Status, den ein Element (z.B. ein Text oder ein Modell) zu einem bestimmten Zeitpunkt im Polysystem einnimmt, sondern umfasst auch seinen potenziellen Status, also beispielsweise das Potenzial, durch neue Optionen und Möglichkeiten von der Peripherie ins Zentrum des kanonisierten Systems zu gelangen. Da die Grenzen zwischen Zentrum und Peripherie fließend sind und sich alles ständig in Bewegung befindet, kann laut

Even-Zohar (1979:297) nur eine detaillierte historische, komparative Analyse Aufschluss über die Kanonizität geben.

Er unterscheidet zwei Arten von Kanonizität, die sich auf die Text- bzw. Modellebene beziehen: Bei der statischen Kanonizität wird ein als abgeschlossener Text in eine Gruppe Texte aufgenommen, die von der Literatur bzw. Kultur bewahrt werden, während sich bei der dynamischen Kanonizität ein bestimmtes literarisches Modell als produktives Prinzip im Repertoire eines Systems etabliert. Die dynamische Kanonizität bezeichnet Even-Zohar deshalb als besonders wichtig für die Dynamik des Systems, weil sie den Kanon generiert. (vgl. Even-Zohar 1990a:19).

Es ist wichtig zu beachten, dass Kanonizität gleichbedeutend mit den hierarchischen Beziehungen ist, die das sprachliche Polysystem regeln. Die Instanzen, die über die Aufnahme ins kanonisierte System entscheiden, sind laut Even-Zohar nämlich hauptsächlich sozio-kultureller Natur und nicht linguistischer. Im Rahmen eines deskriptiven Ansatzes ist daher eine intra-systemische Analyse, die historische und sozio-kulturelle Faktoren miteinbezieht, unumgänglich (vgl. Even-Zohar 1979:297f).

Um das Verhältnisse im System zu beschreiben, verwendet Even-Zohar (1990a:20ff) auch das binäre Oppositionspaar primär vs. sekundär, wobei sekundär mit konservativ und primär mit innovativ gleichgesetzt wird: Um ein konservatives Repertoire (und System) handelt es sich dann, wenn es nur bereits etablierte Modelle zulässt, was alle seine Produkte (z.B. Texte) vorhersehbar macht und jegliche Abweichung von den Regeln als Verstoß empfunden wird. Ein innovatives Repertoire hingegen ist durch die Eingliederung neuer Ideen und Elemente einer ständigen Erweiterung und Restrukturierung unterworfen. Die sog. primären Produkte eines innovativen Repertoires (und Systems) folgen neuen Modellen und sind so weniger vorhersehbar. Eine Veränderung im System ist nur möglich, wenn primäre Modelle innerhalb eines Repertoires dominant werden und auf diese Weise ins Zentrum des kanonisierten Systems vordringen. Dort werden sie allerdings nach einer gewissen Zeit sekundär, da sie nur noch erhalten und nicht mehr weiterentwickelt werden. Dabei findet üblicherweise ein Reduktionsprozess statt und es kommt zu einer Simplifizierung, was bedeutet, dass z.B. heterogene Modelle in homogene Modelle umgewandelt werden. Dasselbe gilt in umgekehrtem Sinne, wenn sekundäre Modelle zu primären werden. Ist ein vormals primäres Modell sekundär geworden, kann es wiederum von primären Modellen aus dem Zentrum verdrängt werden; eine Vorgang, der für die Evolution des Systems essentiell ist. Diejenigen Instanzen, die die Kontrolle über das System haben, tun alles, um ihren Machterhalt zu sichern. Generell wird dabei zur „secondarisation“ des Primären tendiert und Innovation unterdrückt. Neue, primäre Elemente oder literarische Modelle werden in die alten sekundären Modelle eingegliedert und mit den Methoden eines sekundären Modells interpretiert. Auf diese Weise wird Unverständliches verständlich(er) gemacht und Fremdes in Vertrautes umgewandelt.

Transfer-Vorgänge finden nicht nur innerhalb eines Systems statt, sondern auch intersystemisch, also zwischen verschiedenen Polysystemen. Ein kulturelles Polysystem, wie z.B. Literatur, steht in ständiger Verbindung mit anderen kulturellen Polysystemen wie dem sozialen System, aber auch mit parallelen Systemen, die von anderen Gruppen kontrolliert werden. Die Beziehungen zwischen den kulturellen Systemen bezeichnet Even-Zohar (1990a:22f) als isomorph; der gegenseitige Austausch bzw. die Übermittlung neuer Elemente findet oft über die Peripherien statt.

Jedes soziokulturelle System ist bestrebt, ein möglichst großes Inventar an alternativen Optionen anzulegen, damit es unabhängig von anderen funktionieren kann. Ist eine gewisse Heterogenität, die Voraussetzung für seine Unabhängigkeit ist, nicht mehr gegeben, finden intersystemischer Transfers statt. Diese Veränderungen dürfen aber nicht als Instabilität gedeutet werden, betont Even-Zohar (1990a:26), genauso wenig, wie „Versteinerung“ Stabilität bedeutet:

Die Stabilität (oder Instabilität) von Repertoires ist nicht gleichzusetzen mit der eines Systems. Ein stabiles System ist vielmehr eines, das sich in einem ständigen, kontrollierten Wandel befindet und sich selbst erhalten kann, während in einem instabilen System Erhalt und Fortbestand nicht gesichert sind und das System so am Rande des Zusammenbruchs steht (vgl. Even-Zohar 1990a:26). Ein gesundes System kann mit Krisen und „Katastrophen“ umgehen und diese überleben, während ein instabiles System dazu nicht fähig ist und untergeht.

1.2.2 Die Position der Übersetzung im Polysystem

Even-Zohar (1990b:45) sieht übersetzte Literatur als eigenes (Poly)system im größeren Polysystem der Literatur. Seiner Meinung nach stellt Übersetzungsliteratur sogar ein sehr wichtiges und aktives System dar, ohne dem ein grundlegendes Verständnis des literarischen Polysystems nicht möglich ist. Im Gegensatz zur bisherigen Auffassung, derzufolge Übersetzungen als beendete Einheiten gesehen und isoliert von der Zielkultur- und literatur analysiert wurden, meint Even-Zohar (1990b:46), dass übersetzte Literatur sehr wohl mit dem Polysystem der rezipierenden Literatur interagiert, und zwar auf zwei Arten: erstens durch die Auswahl der Ausgangstexte durch die Zielliteratur (die Auswahlkriterien stehen immer mit dem entsprechendem System in der Zielkultur in Zusammenhang und beziehen sich auf die Bedürfnisse der Zielliteratur) und zweitens durch die spezifischen Normen und Strategien (Repertoires), die eng verbunden mit den heimischen Co-Systemen sind.

Zwar nimmt übersetzte Literatur in starken, dominanten Literaturen meist eine periphere Position ein, dies darf aber nicht verallgemeinert werden, meint Even-Zohar (1990b:47), denn die Position im Polysystem hängt von der spezifischen Konstellation des Systems ab. Er identifiziert drei Fälle, in denen Übersetzungen eine zentrale Rolle innerhalb eines literarischen Systems einnehmen können, z.B. in einer jungen Literatur, die noch nicht

auf einen Bestand eigener Werke ausreichender Größe zurückgreifen kann und die von der Erfahrung älterer, bereits etablierter Literaturen profitiert. Aber auch relativ etablierte, periphere oder „schwache“ Literaturen, die nur eingeschränkt über Ressourcen (z.B. Repertoires) verfügen, können sich Übersetzungen zu Nutze machen, um diesen Mangel auszugleichen. In manchen Fällen kann das Inventar einer peripheren Literatur sogar zur Gänze aus Übersetzungen bestehen. Es kann zu Abhängigkeitsbeziehungen kommen, da das Innovationsvermögen peripherer, schwächerer Literaturen nicht so stark ausgeprägt ist wie bei angrenzenden, größeren Literaturen. Das gilt z.B. für die Literaturen kleinerer Nationen, die oft zum großen Teil auf den Modellen und Systemen von stärkeren Literaturen größerer Nationen basieren. Während letztere die Möglichkeit haben, neue Repertoires und Modelle aus den Peripherien ihres eigenen Systems zu beziehen, sind schwächere Literaturen auf extrasystemische Importe angewiesen. Der dritte Fall, in dem Übersetzungen im Polysystem eine zentrale Rolle spielen, bezieht sich auf historische Wendepunkte und Systemkrisen, in denen etablierte Modelle nicht mehr akzeptiert werden. Das gilt besonders, wenn das abgelehnte Modell nicht von einem anderen, heimischen ersetzt werden kann und es zu einem literarischen „Vakuum“ kommt. Dies ermöglicht es fremden Elementen wie Übersetzungen, diese Lücke zu füllen und eine wichtige Position im System einzunehmen (vgl. Even-Zohar 1990b:46ff).

Der jeweilige Status von übersetzter Literatur im System hat grundlegenden Einfluss auf die Übersetzungsnormen und die Strategien, die beim Übersetzen angewandt werden: Wenn die Übersetzung eine zentrale Position im literarischen Polysystem einnimmt, kann sie eine wichtige Rolle bei der Entwicklung neuer, primärer literarischer Konzepte und Modelle spielen. Durch ihr Innovationspotenzial kann Neues in ein zielsprachliches System importiert werden. ÜbersetzerInnen liefern dazu einen entscheidenden Beitrag, da sie sich in solchen Fällen nicht verpflichtet fühlen, sich an bereits bekannte, etablierte Modelle zu halten, sondern bereit sind, mit den heimischen Konventionen ihres Systems zu brechen. Auf diese Weise beteiligen sie sich an der Erweiterung und Flexibilitätserhöhung des Repertoires übersetzter Literatur, wenn die für die Begriffe des ZS „fremdklingende“ Übersetzung angenommen wird (vgl. Even-Zohar 1990b:50f).

Wenn übersetzte Literatur jedoch eine periphere Position im Polysystem einnimmt, was in den meisten „starken“, unabhängigen Literatursystemen der Fall ist, verhält es sich naturgemäß umgekehrt: Die Übersetzung wird dann als Verstärker traditioneller Werte und Normen verwendet und dient so dem Erhalt bereits etablierter sekundärer Modelle. Die ÜbersetzerInnen übernehmen in solchen Fällen nicht innovative Repertoires und Modelle aus dem Ausgangssystem, sondern konzentrieren sich darauf, ein passendes, im Zielsystem anerkanntes Modell zu finden, um den Text problemlos in der Zielkultur integrieren zu können.

Ausschlaggebend ist dabei für Even-Zohar (1990b:50) nicht die Äquivalenzbeziehung zwischen Original und Übersetzung, sondern die Frage, wie nahe die Übersetzung dem Ausgangstext in Bezug auf die Adäquatheit (die er als Reproduktion der dominanten textuellen Charakteristika des AT definiert) kommt. Die Chance dafür, eine optimale Adäquatheitsbeziehung zwischen Original und Übersetzung herzustellen, sieht er bei ersterem Fall besser als bei zweiterem, wo die Wahrscheinlichkeit für eine nicht-adäquate Übersetzung deutlich höher ist.

Aussagen zur Position von übersetzter Literatur im literarischen Polysystem dürfen jedoch nicht verallgemeinert werden, betont Even-Zohar (1990b:49f): Wie jedes andere System ist auch das der Übersetzungen komplex und vielschichtig; es ist also durchaus möglich, dass ein Teilbereich eine zentrale Position einnimmt, während andere Bereiche peripher bleiben. Grundsätzlich hängt die Position und Rolle übersetzter Literatur also von der Konstellation des spezifischen Polysystems und der untersuchten Kultur ab.

Even-Zohar konzentriert sich in seinen Untersuchungen auf das Polysystem „Literatur“ und folglich auf die Literaturübersetzung. In diesem Zusammenhang übt er Kritik an der Literaturwissenschaft, die nicht nur die übersetzte Literatur vernachlässigt hat, sondern ganze literarische Systeme nicht in ihre Forschungsaktivitäten miteinbezogen hat (vgl. Even-Zohar 1990a:13). Damit bezieht sich Even-Zohar auf marginalisierte Systeme, wie beispielsweise die Kinder- und Jugendliteratur und die Trivilliteratur. Diese Literaturen seien aber mit benachbarten Systemen verbunden, z.B. die Kinderliteratur mit der Erwachsenenliteratur und die übersetzte Literatur mit der „Originalliteratur“. Das eine könne also ohne Kenntnis des anderen nicht umfassend verstanden und erklärt werden. Somit ist eine Integration von vormals ignorierten Literaturen Voraussetzung für ein adäquates Verständnis des Polysystems „Literatur“. Ganz im Sinne der DTS plädiert er für eine deskriptive Herangehensweise an das Literatursystem anstelle einer willkürlichen und temporären Selektion von Werken und deren Bewertung. Diese vorherrschenden Wertungen sollen nach seinem Verständnis vielmehr selbst zum Forschungsobjekt werden.

1.2.3 Die Weiterentwicklung der Polysystemtheorie

Even-Zohars systemorientierter Ansatz führte die Translationswissenschaft aus dem einengenden und textbasierten Äquivalenzparadigma heraus und ermöglicht die Erforschung von übersetzter Literatur in ihrem kulturellen Kontext. Die Polysystemtheorie hat besonders durch ihre Untersuchung der Rolle von Übersetzung einen wichtigen Beitrag zur Translationstheorie geleistet und hat einen nachhaltigen Einfluss auf die Translationswissenschaft. Allerdings blieb Even-Zohars Ansatz stark sprach- und literaturzentriert und stellte sich bei praktischer Anwendung oft als zu unflexibel heraus. Als problematisch erwies sich v.a. seine unkritische Übernahme des Russischen Formalismus und dessen formalistischer Konzepte, die letztlich einschränkend und abstrakt sind und die

tatsächlichen politischen und sozialen Machtverhältnisse, und involvierten Institutionen und Gruppen zu wenig miteinzubeziehen. So können die wahren Ursachen für die beobachteten Phänomene nicht gefunden werden (vgl. Gentzler 2001²:121). Even-Zohar wurde auch für seinen Hang zu Generalisierungen und die Aufstellung universell gültiger Regeln kritisiert und dafür, diesen Regeln widersprechende Ergebnisse seiner Forschungsarbeiten nicht zu berücksichtigen. Hermans (1999:118f) wiederum meint, dass die binären Oppositionspaare, die Even-Zohars Polysystemtheorie prägen, komplexen und ambivalenten semiotischen Phänomenen nicht gerecht werden können. Dabei bezieht er sich besonders auf den primär/sekundär-Gegensatz, den er als selbsterfüllende Prophezeiung bezeichnet, da dieser erst im Nachhinein aufgestellt wird.

Unter diesen Kritikpunkten wurde die Polysystemtheorie von anderen Vertretern der DTS weiterentwickelt und in verschiedenen Fallstudien angewandt.³ Lefevere (1985, 1989, 1992) entwickelte ein eigenes Systemkonzept mit einer eigenen Terminologie, das sich im Unterschied zu Even-Zohars Theorie mehr auf die Interaktion zwischen System und Umwelt, die internen Strukturen des Systems und auf Kontrollmechanismen konzentrierte (vgl. Hermans 1999:125ff). Shavit, eine Schülerin Even-Zohars, wandte die Polysystemtheorie auf die Kinderliteratur an (1986); ihr Ansatz wird später in dieser Arbeit diskutiert. Die ausführlichste Anwendung und Weiterentwicklung des polysystemtheoretischen Ansatzes findet sich jedoch bei Toury, dessen Normenkonzept im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

1.3 Normen in den DTS

1.3.1 Tourys Normenkonzept

Ausgehend von einem deskriptiven Ansatz und basierend auf der Polysystemtheorie entwickelte Toury (1995) ein Normenkonzept, das den Anspruch hat, übersetzerisches Verhalten erklären und vorhersagen zu können. Zunächst soll jedoch diskutiert werden, was Toury unter Normen versteht.

1.3.1.1 Was sind Normen?

Toury (1995:53-69) geht davon aus, dass Übersetzen eine sozial-gesellschaftliche Tätigkeit ist und daher von gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen, Regeln und Normen beeinflusst wird. Die Entscheidungen, die ÜbersetzerInnen während des Übersetzungsprozesses treffen, beruhen also nicht auf Zufälligkeit, sondern unterliegen gewissen soziokulturellen Normen, die in einer Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt gelten. Nach diesem Verständnis erfüllen ÜbersetzerInnen eine gesellschaftliche Funktion innerhalb einer Gemeinschaft, wofür die Kenntnis der relevanten Gesetzmäßigkeiten eine

³ vgl. z.B. Yahalom 1980, 1981 und D'hulst 1987

wichtige Voraussetzung darstellt. Dazu gehört im Rahmen von Tourys systemischen Ansatzes auch ein Bewusstsein für den Status eines Textes bzw. der Position der Übersetzung im Zielsystem und den daraus folgenden Konsequenzen. Um diese Normen im Translationsverhalten zu ermitteln, wird empirisch ein Korpus von Übersetzungen analysiert und anhand von Übersetzungsmustern und Strategien werden Rückschlüsse auf historische und kulturelle Gegebenheiten gezogen und das Übersetzungsverhalten beschrieben.

Die soziokulturellen Einschränkungen bewegen sich laut Toury (1995:54) zwischen zwei Extremen: Am einen Ende des Spektrums finden sich die (relativ) absoluten Regeln und am anderen Ende die bloßen Idiosynkrasien. Die Normen nehmen als intersubjektive Faktoren den Raum dazwischen ein, wobei die Grenzen zwischen ihnen verschwimmen, da nicht alle Normen gleich streng und diese Konzepte relativ sind. Das heißt, dass sie nicht unbedingt von allen Bevölkerungsgruppen im selben Ausmaß als relevant betrachtet werden. Normen sind also variabel und zeitabhängig, sie unterliegen einer ständigen Veränderung. So können z.B. Normen über einen gewissen Zeitraum immer mehr Gültigkeit erlangen, bis sie quasi denselben Status wie Regeln erreicht haben. Ein solcher Wandel ist oft auf eine Veränderung des Status innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen.

Normen können als Resultat von gemeinsamen, allgemeingültigen Werten und Ideen einer Gesellschaft bezeichnet werden. Sie beschreiben, welches Verhalten in einer bestimmten Situation angemessen ist, was vorgegeben und verboten, toleriert oder erlaubt ist. Das richtige Verhalten erlernt ein Individuum im Laufe seiner Sozialisation. Das Konzept von Normen ist immer mit tatsächlichen oder potenziellen Sanktionen verbunden, sowohl im positiven als auch im negativen Sinn. Ein Abweichen vom erwarteten Verhalten hat also für ein Individuum innerhalb einer Gemeinschaft immer Konsequenzen. Solange eine Norm aktiv und effektiv ist, lassen sich Verhaltensregelmäßigkeiten in sich wiederholenden Situationen beobachten, was diese Regelmäßigkeiten zur wichtigsten Quelle für die Erforschung von Normen macht (vgl. Toury 1995:54f).

Normen sind deshalb so wichtig, weil sie die soziale Relevanz von Aktivitäten bestimmen und weil ihre Existenz und ihr großer Wirkungsbereich die wichtigsten Faktoren für die Etablierung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung sind. Toury (1995:55) hält allerdings fest, dass natürlich auch Verhalten möglich ist, das sich nicht an den relevanten Normen orientiert. Von Normen abweichendes Verhalten setzt die betreffende Norm zwar nicht außer Kraft, bringt aber normalerweise Sanktionen mit sich. Dabei ist zu beachten, dass gesellschaftliche Normen nicht expressiv festgeschrieben sind, sondern unter den Mitgliedern der Gesellschaft ein generelles Bewusstsein für ihre Existenz besteht.

1.3.1.2 Die Übersetzungsnormen

Da jeder Translationsakt zumindest zwei Sprachen und Kulturen umfasst, sind logischerweise auch zwei verschiedene Normensets involviert. Dadurch kommt es zu einer gewissen

Spannung, da einerseits der AT in das Normensystem der Ausgangskultur eingebettet ist, durch die Übersetzung aber andererseits in ein anderes System mit eventuell anderen Normen transferiert wird. Ohne die regulierende Wirkung von Normen würden Übersetzungsentscheidungen auf individueller Basis, von Einzelfall zu Einzelfall getroffen werden.

Die Grundentscheidung zwischen diesen beiden Normensets bezeichnet Toury (1995:56) als „Initialnorm“. Darunter versteht er die Entscheidung des Übersetzers bzw. der Übersetzerin mehr dem Normensystem des AT (und somit den Normen der Ausgangskultur) oder dem des ZT (und den Normen der Zielkultur) zu folgen. Bei der Wahl für Ersteres kann es zu Inkompatibilitäten mit den Normen des Zielsystems kommen, Zweiteres hingegen führt zur Aktivierung der Normen der Zielkultur, was Veränderungen des AT praktisch unvermeidbar macht. Toury (1995:56f) zufolge bestimmt also die Übernahme der Normen des Ausgangssystems die Adäquatheit einer Übersetzung im Vergleich mit dem AT, während die Übernahme der Normen der Zielkultur die Akzeptabilität einer Übersetzung festlegt. Zu gewissen Abweichungen bzw. Bedeutungsverschiebungen kommt es aber auch bei der adäquatheitsorientierten Übersetzung, wobei diese ebenfalls von Normen bestimmt werden. Die Initialnorm versteht Toury als den anderen Normen übergeordnet, was sich aus ihrer logischen Priorität ergibt. Sie soll als Erklärungshilfe dienen, darf aber nicht zu einschränkend angewandt werden, da sich Übersetzungsentscheidungen in der Realität meist aus einer Kombination oder einem Kompromiss zwischen den beiden Extremen zusammensetzen.

Toury (1995:58) unterscheidet in der Folge zwischen zwei Arten von Übersetzungsnormen: die „Präliminarnormen“ und die „Operativnormen“. Die Präliminarnormen beziehen sich auf die Auswahl der Texte, die übersetzt werden sollen und die Art der Übersetzung. Hier geht es also um die Translationspolitik, die bestimmt, welche Textsorten und sogar welche einzelnen Texte zu einem bestimmten Zeitpunkt in eine Kultur importiert werden (sollen), aus welchen Sprachen übersetzt wird, welche AutorInnen bevorzugt und welche Übersetzungsstrategien verwendet werden. Die Operativnormen sind jene Normen, die die während des Übersetzungsprozesses getroffenen Entscheidungen beeinflussen und so den Translationsakt selbst steuern. Sie werden unterteilt in die Matrixnormen und die sprachlich-textuellen Normen: Die Matrixnormen beziehen sich auf die Makroebene des Textes und bestimmen die Vollständigkeit von zielsprachigem Material, seine Position bzw. Verteilung im Text und die textuelle Segmentierung. Sie entscheiden darüber, ob bzw. in welchem Ausmaß Auslassungen, Zusätze, Positions- und Segmentierungsänderungen zugelassen werden. Die sprachlich-textuellen Normen hingegen regeln die Mikroebene des Textes, betreffen also die linguistischen und stilistischen Entscheidungen des Übersetzers bzw. der Übersetzerin.

Es ist somit offensichtlich, dass Normen nach Tourys Auffassung jede Phase des Übersetzungsprozesses – von der Auswahl der Texte bis zur sprachlichen Gestaltung der Übersetzung – beeinflussen. Dabei sind Übersetzungsnormen untrennbar mit systemischen Aspekten verbunden: Die Einstellung des Übersetzers bzw. der Übersetzerin zum AT und somit seine Entscheidung in Bezug auf die Initialnorm wird bedingt durch dessen Position im literarischen Polysystem der Ausgangskultur, ebenso wie die Position von übersetzter Literatur im Polysystem der Zielkultur Einfluss auf alle Entscheidungen auf der Textebene und somit die Operativnormen hat.

1.3.1.3 Die Untersuchung von Übersetzungsnormen

Die Untersuchung von (Übersetzungs)normen gestaltet sich laut Toury (1995:61f) aufgrund deren Eigenschaften oft schwierig. Das liegt v.a. an der Vielfältigkeit von Übersetzungsnormen, ihrer soziokulturellen Spezifität und ihrer Instabilität. Normen sind meist sehr spezifisch und gelten nicht im selben Maße für alle Subsysteme einer Gesellschaft, was es sehr unwahrscheinlich macht, dass sie auch auf (Sub)systeme einer anderen Kultur überhaupt zutreffen. Toury (1995:62) bezeichnet die Übereinstimmung von Normen in Ausgangs- und Zielkultur sogar als Zufall – oder als Ergebnis lange bestehender Kontakte zwischen den Systemen.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Instabilität von Normen dar: Sie sind immer temporär und einem ständigen Änderungsprozess unterworfen, der allerdings nicht immer gleich schnell abläuft. So bestehen manche Normen für einen sehr langen Zeitraum, während andere sich schneller verändern. Das führt in der Realität zu sehr komplexen Situationen, in denen sich in einer Gesellschaft meist drei Arten von Normen finden: die sogenannten mainstream-Normen, die das Zentrum des Systems dominieren und teilweise die Überreste von den vorherigen Normen und den Anfängen von neuen, die sich in der Peripherie befinden. Diese Komplexität muss laut Toury (1995:63) unbedingt in den Analyseprozess von Normen einbezogen werden, um diese richtig einordnen und bewerten zu können. Die Kontextualisierung von Texten, Situationen, etc. und der Einbezug der historischen Perspektive sind also unabdingbare Faktoren bei der Untersuchung von Normen.

Tourys Ansicht nach können ÜbersetzerInnen eine recht aktive Rolle bei der Gestaltung von Normen spielen und sind diesen keineswegs nur passiv unterworfen (vgl. Toury 1995:62). Das gilt auch für andere am Normungsprozess beteiligten AkteurInnen wie ÜbersetzungskritikerInnen und Ausbildungszentren für ÜbersetzerInnen. Es steht ÜbersetzerInnen also grundsätzlich frei, an welchen der Normen – allgemein akzeptiert, veraltet oder neu – sie sich orientieren. Die fehlende oder ungenügende Einhaltung oder Anpassung des Verhaltens an sich verändernde Gegebenheiten und Regeln kann allerdings den Verlust des Status als ÜbersetzerIn zur Folge haben.

Ein weiteres Problem bei der Untersuchung von Übersetzungsnormen ist die Tatsache, dass die Normen selbst kaum oder gar nicht beobachtbar sind. Rückschlüsse auf ihre Eigenschaften und Funktionsweise können also nur aus der Analyse des daraus folgenden Verhaltens oder der Produkte des Verhaltens, wie z.B. Übersetzungen, gezogen werden. Als Untersuchungsgegenstände können also entweder Übersetzungen als Primärprodukte und direkte Repräsentationen von normbestimmtem Verhalten oder semi-theoretische oder kritische Aussagen und Theorien von ÜbersetzerInnen, VerlegerInnen, etc. dienen. Normative Aussagen sind im Gegensatz zu Texten nur Nebenprodukte von Normen und müssen mit entsprechender Umsicht analysiert und kontextualisiert werden, da sie voreingenommen und parteiisch sind und sich widersprechen können. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Translation ein multidimensionales Phänomen ist; sämtliche Aspekte des Übersetzungsprozesses sind eng miteinander verknüpft, was die Betrachtung von Normen als isolierte Einheiten schwierig macht. Vielmehr sollte die Bestimmung der Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten und Faktoren Gegenstand der Untersuchung sein. Je dichter das Netz dieser Beziehungen ist, desto gerechtfertigter ist es, von einer normativen Struktur zu sprechen. Es darf aber nicht von einem systematischen Vorgehen von ÜbersetzerInnen ausgegangen werden: Dasselbe Verhalten zeigt sich nicht im ganzen Text mit der gleichen Konsistenz (vgl. Toury 1995:65ff).

Um die Intensität von Normen zu messen, also das Maß ihrer Akzeptanz in der Gesellschaft, spricht Toury (1995:67ff) von Primär- und Sekundärnormen und toleriertem Verhalten. Die Primärnormen sind mehr oder weniger obligatorisch, während die Sekundärnormen für bevorzugtes Verhalten stehen. Sie sind vorherrschend für eine bestimmte Gruppe, aber nicht verbindlich für das ganze System. Die tolerierten bzw. symptomatischen Verhaltensweisen sind nicht sehr verbreitet, aber typisch für kleinere Segmente einer Gruppe. Die Häufigkeit, mit der ein zieltextuelles Phänomen vorkommt, steht in Zusammenhang mit den Normen: Je häufiger ein Phänomen auftritt, desto wahrscheinlicher reflektiert es eine obligatorische Norm oder erlaubtes Verhalten allgemein. Je seltener sein Auftreten, desto kleiner ist die Gruppe, die sich durch es definiert und desto geringer auch die Verbindlichkeit der Norm.

Die deskriptive Untersuchung von Übersetzungsnormen soll nach Toury dem Zweck dienen, Aussagen über das tatsächliche Verhalten von ÜbersetzerInnen treffen und dieses sogar vorhersagen zu können. Keinesfalls sollten Direktiven u.ä. mit Normen verwechselt werden, da diese zwar häufig im Imperativ formuliert sind und verbindlich scheinen, was aber nicht bedeutet, dass sich die ÜbersetzerInnen in der Realität auch wirklich daran halten. Übersetzungsnormen können also nur von tatsächlichem Verhalten abgeleitet werden und sollten in Form von Wahrscheinlichkeitsaussagen, die die Beziehung zwischen beobachtetem Verhalten und determinierendem Faktor beschreiben, formuliert werden. Auf dieser Basis versucht Toury (1995:259-279), allgemein gültige Gesetze des Übersetzens zu entwerfen,

z.B. das Gesetz der Standardisierung, das besagt, dass sich ÜbersetzerInnen tendenziell eher an den Normen der Zielsprache orientieren und etablierte, konventionelle Lösungen bevorzugen.⁴ Um die Normen und Gesetze weiter zu erforschen, sollte die deskriptive Translationswissenschaft auch experimentell vorgehen, da so eine bessere Kontrollierbarkeit der Variablen gegeben ist und die Versuche zumindest theoretisch reproduzierbar sind (vgl. Toury 1995:265f).

1.3.2 Andere Ansätze

Tourys Verdienst ist es, den Fokus der (deskriptiven) Translationswissenschaft auf die Untersuchung der Eigenschaften von tatsächlichen Übersetzungen gelegt zu haben, sodass nicht mehr wie im präskriptiven Ansatz der Soll-Zustand von Übersetzungen relevant ist. Im Mittelpunkt stehen nun die Zielkultur und der ZT, systemische und sozio-kulturelle Faktoren, während die Äquivalenz zwischen Original und Übersetzung nicht mehr den entscheidenden wissenschaftlichen Faktor darstellt.

Einige Aspekte von Tourys Ansatz sind allerdings umstritten und werden kontroversiell diskutiert. Gentzler (2001²:139-144) beispielsweise kritisiert Tourys Versuch, das Verhalten von ÜbersetzerInnen durch die Formulierung von Übersetzungsgesetzen zu erklären und vorherzusagen und v.a. die daraus folgende Postulierung der Universalität der Kulturen und Systeme. Er findet die Gesetze zu sehr auf Westeuropa fokussiert; sie können seiner Meinung nach nicht einfach auf andere Kulturen umgelegt werden. Außerdem berücksichtige Toury die Forschungen aus anderen Ländern und Kulturen sowie anderer Disziplinen und Teilgebieten der Translationswissenschaft, wie z.B. feministische und postkoloniale Theorien, kaum. Neue Erkenntnisse und Daten dieser Gebiete widersprechen Tourys Annahmen teilweise, beispielsweise die Theorie, dass Translation in einer dominanten, „starken“ Kultur immer einen bewahrenden Charakter hat und die Normen und Werte der Zielkultur stärkt. Es müssen laut Gentzler also weitere Studien und Forschungen durchgeführt werden, bevor Verallgemeinerungen zulässig sind.

Eine sehr ausführliche Kritik an Tourys Arbeit findet sich auch bei Hermans (1999). Seine Kritik bezieht sich hauptsächlich auf drei Punkte: Erstens findet er Tourys Verwendung der Termini Adäquatheit und Akzeptabilität verwirrend und schlägt vor, sie durch andere, besser verständliche Begriffspaare, wie z.B. ausgangs(text)orientiert versus ziel(text)-orientiert zu ersetzen. Noch besser wäre es allerdings, Übersetzen als soziokulturelle Tätigkeit nicht auf die Wahl zwischen nur zwei Alternativen zu beschränken, sondern als

⁴ Übersetzungsnormen werden auch im Rahmen des soziologischen Ansatzes innerhalb der Translationswissenschaft behandelt, z.B. von Sela-Sheffy (2005). Sie weist daraufhin, dass sich die Annahme, ÜbersetzerInnen würden meist etablierte Muster übernehmen, in Untersuchungen durchaus nicht immer bestätigt hat und dass ÜbersetzerInnen bei der Entwicklung von Normen auch eine innovative Rolle einnehmen können. Zum Thema Normen in der Translationswissenschaft siehe u.a. auch Hermans (1996a), Chesterman (1997) und Nord (2011).

komplexe Handlung, die von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, zu verstehen (vgl. Hermans 1999:76f). Ein zweiter Kritikpunkt Hermans bezieht sich wie bei Gentzler auf die Übersetzungsgesetze Tourys. Toury gehe von der Möglichkeit aus, alle translationsrelevanten Variablen und ihre Beziehungen untereinander erfassen und bestimmen zu können und davon, dass diese alle messbar und vergleichbar sind, was er skeptisch sieht. Tourys Gesetze sollten seiner Meinung nach besser als Hypothesen betrachtet werden (vgl. Hermans 1999:92ff). Zuletzt widmet sich Hermans dem Äquivalenzbegriff Tourys. Dieser besagt, dass Äquivalenz jegliche Beziehungen zwischen AT und ZT darstellt, die Auskunft geben darüber, was verändert wurde und was unverändert blieb (vgl. Toury 1995:86). Hermans weist in diesem Zusammenhang auf die Asymmetrie der Sprachen und Kulturen hin, die ein solches Konzept schwer anwendbar machen. Die Postcolonial Studies hätten gezeigt, dass Translation fast immer im Kontext von ungleichen Machtverhältnissen stattfindet, weshalb es unangemessen sei, von „gleichem Wert“ zu sprechen (vgl. Hermans 1999:96ff).

Ein weiterer Translationswissenschaftler, der sich mit dem Normenbegriff beschäftigt hat, ist Chesterman (1997). Er arbeitet ebenfalls deskriptiv und entwickelt ein an Toury angelehntes Normenmodell, deckt aber einen größeren Bereich ab. Er geht davon aus, dass ÜbersetzerInnen vier Grundwerte (Klarheit, Wahrheit, Vertrauen und Verständnis) in ihre Arbeit integrieren wollen und spricht von zwei Hauptkategorien von Normen: „product“ oder „expectancy norms“ (Produktnormen) und „process“ oder „production norms“ (Prozessnormen) (vgl. Chesterman 1997:64-70).

Die Produktnormen beziehen sich auf die Erwartungen des Zielpublikums, auf die Übersetzungstradition in der Zielkultur, der Vergleich zwischen dem ZT und anderen, ähnlichen Texten der gleichen Textsorte, etc. Nur wenn diese Normen eingehalten werden, wird der ZT vom Zielpublikum als Übersetzung angenommen. Werden die Normen jedoch gebrochen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der ZT nicht als Übersetzung eingestuft wird, sondern als Adaption, Parodie, etc.

Die Prozessnormen bezeichnet Chesterman (1997:67) auch als „professional norms“, da sie vom Verhalten professioneller ÜbersetzerInnen abgeleitet werden, deren Handeln normgebend ist. Sie regeln den Übersetzungsprozess in ethischer, sozial-gesellschaftlicher und formaler Hinsicht und können in drei Unterkategorien unterteilt werden: Die „accountability norms“ beziehen sich auf den ethischen Aspekt des Übersetzens und die Integritätsstandards. Ihnen zufolge tragen ÜbersetzerInnen Verantwortung für ihr Tun sich selbst sowie gegenüber den AutorInnen der ATe, ihren KundInnen, dem Zielpublikum, etc.⁵ Den „communication norms“ zufolge sollen ÜbersetzerInnen dazu beitragen, den

⁵ Chestermans „accountability norm“ erinnert an das Loyalitätsprinzip von Nord (2011), die ein ähnliches Konzept entwickelt hat. Nord definiert Loyalität als die Verantwortung der TranslatorInnen, allen an der Translation Beteiligten gerecht zu werden (vgl. Nord 2011:31).

Kommunikationsprozess zu vereinfachen und zu optimieren, weshalb diese Normen auch als soziale Normen gelten. Die „relation norms“ sind hauptsächlich linguistischer Natur und fordern die ÜbersetzerInnen auf, eine angemessene Beziehung „of relevant similarity“ (Chesterman 1997:69) zwischen AT und ZT in Bezug auf formale, stilistische, semantische u.a. Aspekte herzustellen. Hermans (1999:78f) weist (wie auch Chesterman selbst) darauf hin, dass die ersten beiden Unterkategorien nicht spezifisch auf Translation, sondern auf Kommunikation im Allgemeinen bezogen sind. Die „relation norms“ hingegen sind zwar translationsrelevant, führen jedoch zur Frage zurück, was eigentlich eine Übersetzung ist bzw. was als solche gelte. Damit gehören sie jedoch zu den Produktnormen, da sie sich auf die Vorstellungen und Erwartungen des Zielpublikums beziehen.

Andere TranslationswissenschaftlerInnen wie z.B. Nord (2011:33-44) unterscheiden grundsätzlich zwischen Normen und Konventionen, wobei letzteren nicht verbindlich sind, sondern nur Präferenzen ausdrücken. Nord unterscheidet auch zwischen „constitutive“ und „regulative conventions“, die sich jeweils auf die Frage der Akzeptanz eines Textes als Übersetzung in einer bestimmten Kultur und die sprachlichen Übersetzungsentscheidungen auf Textebene beziehen.

Insgesamt ist das Normenkonzept von zentraler Bedeutung für die DTS und die Translationswissenschaft allgemein, auch wenn es oftmals kritisiert und weiterentwickelt wurde.

2 Übersetzen von KJL in der Translationswissenschaft

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Auseinandersetzung der Translationswissenschaft mit der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur (KJL)⁶ geboten werden. Die Kapiteleinteilung zeichnet die generelle Entwicklung in der Translationswissenschaft von einer sprachlich-präskriptiven zu einer mehr soziokulturell-deskriptiven Ausrichtung nach, wobei die wichtigsten Beiträge zu einer Theorie des kinderliterarischen Übersetzens vorgestellt werden. Zuletzt wird noch auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen und das Kapitel kurz zusammengefasst.

2.1 Präskriptive Ansätze

In diesem Punkt werden zunächst die Anfänge von KJL als wissenschaftlicher Gegenstand diskutiert und danach zwei Ansätze vorgestellt, die zwar verschiedene Strömungen innerhalb

⁶ Unter „Kinder- und Jugendliteratur“ (im Folgenden abgekürzt mit KJL) soll nach Ewers 2012² für die Zwecke dieser Arbeit der Korpus der intendierten KJL verstanden werden. Gemeint sind damit die von Kindern und Jugendlichen konsumierten Texte, die tatsächlich für sie geschrieben werden und an sie adressiert sind. Es existieren aber noch viele andere Möglichkeiten der Korpusbildung, siehe dazu Ewers (2000a) und (2012).

der Translationswissenschaft repräsentieren und ganz andere Schwerpunkte haben, aber die dennoch normativ geprägt sind.

2.1.1 KJL als Sonderfall

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Translationswissenschaft mit dem Bereich der Übersetzung von KJL ist noch sehr jung und begann vor ca. 20 bis 30 Jahren. Die KJL wurde von der Translationswissenschaft anfangs kaum beachtet bzw. als Sonderfall eingestuft. Es wurde davon ausgegangen, dass KJL aufgrund besonderer Merkmale einer eigenen Betrachtung bedürfe.

Die Übersetzungswissenschaftlerin Katharina Reiß (1982:7) identifizierte drei Faktoren, die die „spezifische[n], über die allgemeine Problematik hinausgehende[n], Übersetzungsprobleme“ der KJL darstellen: Zunächst nannte sie die Asymmetrie des gesamten Übersetzungsprozesses; also die Tatsache, dass Erwachsene für Kinder schreiben und übersetzen, was zu besonderen Herausforderungen für die AutorInnen und die ÜbersetzerInnen führe. Als weiteres Merkmal von KJL nennt Reiß die sogenannten „Vermittlerinstanzen“ (z.B. Eltern, Lehrende, Verlage, etc., 1982:8.), die direkt oder indirekt Druck auf die ÜbersetzerInnen ausüben und sie zur Beachtung von Tabus und pädagogischen Prinzipien der Zielkultur drängen. Dies führe dazu, dass im Gegensatz zur Erwachsenenliteratur nur indirekt für die eigentlichen Empfänger, nämlich die Kinder und Jugendlichen, übersetzt werde. Als dritten Faktor nennt Reiß die „noch eingeschränkte Weltkenntnis und Lebenserfahrung der Kinder und Jugendlichen“ (1982:8.), welche Auswirkungen auf das Verständnis des ausgangskulturellen Kontexts haben.

So wurde die Übersetzung von KJL zwar lange Zeit als schwieriger Sonderfall eingestuft, die Formulierung eines eigenen Übersetzungskonzeptes für KJL blieb laut O’Sullivan (2000:179) allerdings aus. Sie stellt allerdings fest, dass die KJL nicht nur von der Translationswissenschaft vernachlässigt wurde, sondern auch von der Vergleichenden Literaturwissenschaft, was sie v.a. auf deren niedrigen Status zurückführt (vgl. 2000:15). Besonders Transferaspekten von KJL wurde wenig Beachtung geschenkt, da man (wie später noch dargestellt wird) von einer Internationalität der KJL ausging (vgl. O’Sullivan 2000:181). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurden fremdsprachige Kinderbücher in Übersetzung gelesen und wie originäre Texte behandelt. In der Kinderliteraturforschung bestand wenig Bewusstsein für Übersetzungen und die Tatsache, dass sich diese oft erheblich von den Originalen unterscheiden. So wurde die Problematik der Übersetzung von KJL erst relativ spät wissenschaftlich untersucht.

2.1.2 Übersetzen von KJL im Rahmen der Äquivalenztheorie

Einer der Gründe, warum sich die Translationswissenschaft erst spät mit der Übersetzung von KJL beschäftigte, war die Tatsache, dass diese im Rahmen der Äquivalenztheorie (vgl.

z.B. Koller 1979) überhaupt nicht als Translation betrachtet wurde, da es in diesem Bereich oft zu Überschneidungen zwischen Übersetzungen und Bearbeitungen kommt (vgl. O'Sullivan 2000:178). Der eng gefasste Äquivalenzbegriff sorgte also dafür, dass (stark) bearbeitete Texte bzw. ‚Übersetzungen‘ nicht zum Gegenstand der Übersetzungswissenschaft gezählt wurden. Dementsprechend waren auch die ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Übersetzungen von KJL von dieser vorherrschenden Translationsphilosophie, die den Ausgangstext (AT) in den Mittelpunkt stellt, geprägt. Sofern dieser Bereich also überhaupt thematisiert wurde, geschah dies auf vorwiegend pragmatische Art durch praxisnahe und präskriptive Anleitungen, wie KJL am besten zu übersetzen sei. Diskutiert wurden hauptsächlich typische Sprachprobleme und Lösungsansätze oder Vergleiche von Text-passagen, gemeinsam mit allgemeinen Vorschlägen zum kinderliterarischen Übersetzen (vgl. O'Sullivan 2000:182).

Einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit der Übersetzung von KJL beschäftigte, war der schwedische Literaturwissenschaftler Göte Klingberg, dessen Buch *Children's Fiction in the Hands of the Translators* (1986) sich als Anleitung für die Praxis versteht. Klingberg nimmt darin eine Systematisierung von kultur- und sprachspezifischen Referenzen vor und macht Vorschläge für einen angemessenen Umgang mit ihnen in der Übersetzung. Grundsätzlich plädiert Klingberg für eine möglichst große Treue zum Original und meint, Kinderliteratur sei genauso Literatur wie Erwachsenenliteratur und sollte daher so wenig wie möglich verändert werden (vgl. 1986:10). Übersetzte Werke der KJL spielen für ihn eine wichtige Rolle, da sie Kindern fremde Kulturen näher bringen und außerdem durch Übersetzungen mehr Literatur für Kinder zugänglich gemacht werden kann – und zwar „hopefully works of literary merit“ (1986:10). Aus diesen Ansprüchen leitet er die Verpflichtung zu einer möglichst großen Nähe zum AT ab. Auslassungen bzw. Ersetzen der ausgangs-kulturellen Elemente durch Zielkulturelles sieht er nicht im Interesse der jungen LeserInnen, da dies weder ihr Wissen noch ihr Interesse an der Zielkultur fördere (vgl. 1986:10).

In manchen Fällen hält Klingberg Anpassungen an die Zielkultur aber für zulässig, wenn diese für das Textverständnis des noch jungen Zielpublikums notwendig sind und zu ihrem Interesse am Text beitragen. Diese „cultural context adaptations“ (1986:17f) genannten Änderungen betreffen jegliche Art von Bezügen auf Ausgangskulturelles, das so in der Zielkultur nicht vorkommt, wie etwa literarische Anspielungen und Zitate, landschaftsspezifische Pflanzen, Tiere und Konsumgüter, Namen und Titel, Bezüge auf Geschichte, Politik und Mythologie, etc. Klingberg nennt neun Strategien, wie mit diesen Referenzen umgegangen werden kann: added explanation, rewording, explanatory translation, explanation outside the text, substitution of an equivalent in the culture of the target language, substitution of a rough equivalent in the culture of the target language, simplification, deletion, and localization (1986:18). Die fünf letztgenannten Strategien hält er allerdings für nicht empfehlenswert, da

diese Methoden seiner Meinung nach das Original missachten. Es sollte also nach zunächst versucht werden, die ersten vier Strategien anzuwenden, die auf die Erläuterung des zielkulturellen Elements abzielen. Er räumt jedoch ein, dass es unmöglich sei, generelle Regeln für alle Eventualitäten aufzustellen, sodass in gewissen Fällen durchaus auch die fünf „extremere“ Strategien zulässig oder sogar ratsam sein können (1986:19).

Während Klingberg also zu „cultural context adaptations“ eine differenzierte Meinung hat, steht er textuellen Änderungen aus ideologischen Gründen ablehnend gegenüber. Dieser in der Übersetzung von KJL verbreitete Versuch, den ZT entsprechend dem Wertesystem der Zielkultur zu gestalten, nennt Klingberg „purification“ (1986:58). Solche Säuberungen werden v.a. dann durchgeführt, wenn die für die Übersetzung verantwortlichen Personen wie z.B. LektorInnen und ÜbersetzerInnen vermeintliche Tabuverstöße des AT in der Übersetzung weglassen bzw. die betreffenden Stellen an das Wertesystem der Zielkultur anpassen. Als Beispiele nennt Klingberg erotische Untertöne, Körperfunktionen, schlechte Manieren bei Kindern und fehlbare Erwachsene (1986:59f). Klingberg sieht ein wichtiges Ziel von KJL darin, das Verständnis von Kindern für fremde Kulturen zu fördern und ist somit der Überzeugung, dass ausgangskulturelle ideologische und moralische Werte im ZT erhalten bleiben sollen. Wenn dies jedoch nicht als pädagogisches Anliegen gesehen wird, wäre es seiner Meinung nach einfacher, das betreffende Buch gar nicht erst zu übersetzen (1986:62). Klingberg sieht Säuberungen also als unnötige Eingriffe, die das Original in seiner Ganzheit und Vollständigkeit beschädigen.

Das gilt auch für Modernisierungen oder Kürzungen, die Klingberg ebenfalls ablehnt. In beiden Fällen warnt er vor unvorhergesehenen Konsequenzen auf den Text, die solche Eingriffe nach sich ziehen können. Besonders vehement spricht er sich gegen sogenannte „hidden abridgements“ (1986:73) aus. Darunter versteht Klingberg Übersetzungen, die eine radikal gekürzte Version des Originals darstellen, ohne dass dies explizit vermerkt ist (1986:73). Generell empfiehlt Klingberg, Kürzungen nur in Ausnahmefällen vorzunehmen, wobei der Stil des Autors bzw. der Autorin jedoch unter keinen Umständen verändert werden sollte (1986:79f).

Klingberg leistete mit seinen Forschungen wichtige Pionierarbeit auf dem Gebiet der Kinderliteraturforschung, auch wenn sein äquivalenzbasierter Ansatz der „Unversehrtheit des Originals“ inzwischen als veraltet gilt. Sein Verdienst ist v.a. die Erforschung der (kinder)-literarischen Beziehungen zwischen Schweden und Deutschland und seine Arbeit für die International Research Society for Children's Literature (IRSCL), deren Präsident er von 1974 bis 1978 war (vgl. IRSCL).

2.1.3 Eine kindzentrierte Theorie des Übersetzens

Einen ganz anderen, aber dennoch präskriptiv geprägten Ansatz zur Übersetzung von KJL stellt Riitta Oittinens (2000) Theorie vom „Übersetzen für Kinder“ dar. Aufbauend auf der

Theorie der Dialogizität von Bachtin (1979) sieht die finnische Übersetzungswissenschaftlerin den Übersetzungsvorgang als dialogischen Prozess zwischen dem/der AutorIn des AT, dem/der LeserIn des ZT, und dem/der ÜbersetzerIn (vgl. Oittinen 1993, 2000). Ihre Arbeiten sind beeinflusst von den modernen Entwicklungen in der Translationswissenschaft, wie der Skopos-Theorie (Reiß/Vermeer 1984) und Justa Holz-Mänttärís Theorie vom translatorischen Handeln (1984). Dementsprechend sieht sie ÜbersetzerInnen als ExpertInnen für Translation und Translation als kommunikativen Vorgang mit einem situations-spezifischen Zweck:

What really matters here is that we are aware of the situation – the future readers, the purpose of the translation. If the translation fulfils its purpose, if the “I” of the reader of the translation meets the “you” of the translator, the author, the illustrator, it is a good translation in that particular situation. (Oittinen 1993:95)

Im Gegensatz zu Klingberg ist der Ansatz Oittinens zieltextorientiert, das Original spielt in ihrer Theorie nur eine untergeordnete Rolle. Sie legt den Fokus auf die Interessen des Zielpublikums und auf die ÜbersetzerInnen, wobei sie Letztere in erster Linie den Kindern als RezipientInnen verpflichtet sieht. Es sei die Aufgabe der ÜbersetzerInnen dafür zu sorgen, dass das Zielpublikum den Text akzeptiert – damit sei auch den AutorInnen am besten gedient:

When translating for children, taking into consideration the target-language children as readers is a sign of loyalty to the original author. When a text lives on in the target-language, by which I mean that is accepted and loved thought the translation, the translator of such a text has achieved loyalty to the author of the original. (Oittinen 2000:84)

Oittinen verwendet hier das von Nord (1991) eingeführte Konzept der Loyalität der ÜbersetzerInnen, welches sie für wichtiger hält als die Treue zum Original. Sie sieht also die Loyalität zum/zur AutorIn nicht als Gegensatz zur Loyalität zum Zielpublikum, genauso wenig wie Äquivalenz und Adaption (vgl. Oittinen 2000:6). Für Oittinen stellt jede Art der Translation eine Art Adaption, Veränderung, und Einbürgerung in die Zielkultur dar (2000:6). Der einzige Unterschied zwischen Translation und Adaption sei die allgemeine Einstellung und Sichtweise der beiden Konzepte, während es ihrer Meinung nach keinen tatsächlichen Unterschied zwischen den beiden gibt (2000:80). Der in der kinderliterarischen Übersetzungsforschung verbreiteten Ansicht, jegliche Art von Adaption, Kürzung oder Veränderung von KJL in der Übersetzung sei falsch, da KJL genauso „gut“ übersetzt werden müsse wie Erwachsenenliteratur, steht sie daher kritisch gegenüber. Andererseits hat sie auch Verständnis für die Sorge um Adaptionen von KJL, da diese oft der Anpassung an die pädagogischen Ideale von Erwachsenen geschuldet sind anstatt den kindlichen Vorlieben und Bedürfnissen (2000:82). Kinderliterarische Texte können aber auch aus anderen Gründen bearbeitet werden, z.B. die klassische Adaption als Bearbeitung für ein anderes Medium, aber auch um den Text durch gewisse Veränderungen attraktiver für Erwachsene und andere Zielgruppen zu machen und die Verkaufszahlen zu erhöhen (vgl. Oittinen 2000:77).

Oittinen sieht die ÜbersetzerInnen von KJL (und auch Erwachsenenliteratur) in einer aktiven Rolle und spricht sich dafür aus, dass diese im Übersetzungsprozess durchaus „sichtbar“ werden (2000:6). Dabei stehen die (kindlichen) LeserInnen im Mittelpunkt: „All translators, if they want to be successful, need to adapt their texts according to the presumptive readers.“ (2000:78) Dieser Prozess des Übersetzens für Kinder wird Oittinen zufolge stark vom Kindheitsbild der ÜbersetzerInnen beeinflusst und davon, welche Vorstellung diese konkret von ihrem konstruierten Adressaten bzw. ihrer Adressatin haben, den/die Oittinen mit Bachtin (1979) „superaddressee“ nennt (2000:24). Wie die ÜbersetzerInnen mit den Kindern kommunizieren, beispielsweise welche Wortwahl sie treffen, hängt nicht nur von ihrem Kindheitsbild ab, sondern auch von dem „Kind in sich“ und davon, welche Erfahrungen sie selbst als Kinder gemacht haben. Oittinen weist darauf hin, dass „child image“ ein sehr komplexes Konzept darstellt, das schwer zu definieren ist: „on 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.“ (2000:4) Dasselbe gilt auch für die Begriffe „Kind“ und „Kindheit“. Grundsätzlich ist Oittinens Kindheitsbild geprägt von den Theorien Fraibergs (1959), Bachtins (1984), Vygotskys (1989) und Alice Millers (1990a, 1990b); dementsprechend sieht sie Kinder als emanzipierte und soziale (im Sinne von kommunikative) Wesen, als weise und fähige Menschen, die in der Lage sind, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen (2000:53).

Das Lesen stellt bei Oittinen einen wesentlichen Bestandteil des Übersetzungsprozesses dar: Der/die ÜbersetzerIn liest zunächst den Text und erstellt dann die Übersetzung gemäß der Interpretation des Gelesenen und gemäß seiner/ihrer Vorstellung des Leseerlebnisses der zukünftigen LeserInnen (2000:5). Oittinen findet es sehr wichtig, dass die ÜbersetzerInnen sich bewusst sind, wie unterschiedlich die Kinderwelt und die Erwachsenenwelt sind: „A child, after all, is not a miniature grown-up, but a human being in a magical world of talking animals.“ (2000:49) Dies ist bei der Übersetzung von KJL laut Oittinen unbedingt zu berücksichtigen, die meint, dass viele Erwachsene die Fähigkeit zu fantasieren verloren haben, und stattdessen logische, rationale Entscheidungen für Kinder auf Erwachsenen-Ebene treffen (2000:48). Ihrer Meinung nach haben Kinder ein Recht darauf, unangenehme Emotionen wie Angst oder Grauen zu empfinden, weshalb ihre Literatur nicht durch die Übersetzung davon befreit werden sollte. Sie gibt aber zu, dass es oft schwer ist zu bestimmen, wo der Versuch das Kind zu beschützen aufhört und die Zensur beginnt (2000:51).

Ihrem Kindheitsbild entsprechend hat Oittinen eine genaue Vorstellung davon, wie bei der Übersetzung von KJL vorzugehen sei: Die ÜbersetzerInnen müssen sich ganz auf die Welt der Kinder einlassen, die Kinder ernst nehmen, ihnen zuhören und auf ihr eigenes „inneres Kind“ zurückgreifen, um die besten Entscheidungen für das kindliche Zielpublikum treffen zu können.

Translators of children's literature should reach out to the children of their own culture. Translators should dive into the carnivalistic children's world, reexperience it. Even if they cannot stop being adults, to succeed they should try to reach into the realm of childhood, the children around them, the child in themselves. This reaching into the carnivalistic world of children, this reaching out to children, without the fear of relinquishing one's own authority, is dialogics. (Oittinen 2000:168)

Oittinens Theorie vom kindzentrierten Übersetzen stellt einen der ausführlichsten Beiträge zum Thema Übersetzen von KJL dar. In keiner anderen kinderliterarischen Übersetzungstheorie ist das Kindheitsbild, das ja auch Thema dieser Arbeit ist, von so zentraler Bedeutung wie bei Oittinen. Obwohl es nicht ihr Anspruch ist, übersetzerische Normen zu entwerfen (vgl. Oittinen 2000:6), ist ihr Ansatz dennoch präskriptiv geprägt. O'Sullivan (2000) kritisiert, dass Oittinen die vielen möglichen Funktionen von KJL auf die einzige Funktion der Akzeptanz des ZT durch das Zielpublikum reduziert. Oittinens Kindheitsbild sei ein utopisches Konstrukt, das beeinflusst ist von ihrem eigenen Verständnis von Kindern und Kindheit (2000:187). Außerdem weist sie darauf hin, dass sich Oittinens Theorie hauptsächlich auf Literatur für Kinder im Vorschulalter bezieht, also Bilderbücher und Vorlesebücher. Oittinen betont zwar, dass sich ihre Theorie auf die gesamte KJL anwenden lässt, doch O'Sullivan kritisiert diese angenommene „Homogenität von Kinderliteratur.“ (2000:189). Sie hält den Ansatz Oittinens daher insgesamt für „noch zu wenig differenziert“ (2000:189).

2.2 Deskriptive Ansätze

Die zunehmende Emanzipierung der Translationswissenschaft von der Sprachwissenschaft führte in den 1970er und -80er Jahren zu einem umfassenden Paradigmenwechsel: Der Fokus lag nun nicht mehr auf kontrastiv-linguistischen Untersuchungen, sondern auf dem Erkennen und wertfreiem Beschreiben von historischen Zusammenhängen durch empirische Methoden (vgl. Prunč 2007:141f). Im Rahmen der DTS werden Übersetzungen nicht mehr nach ihrem Äquivalenzverhältnis zum AT bewertet, sondern in ihrem soziokulturellen Kontext untersucht. In diesem Kapitel sollen nun exemplarisch zwei Beispiele für deskriptiv geprägte Ansätze im Bereich der kinderliterarischen Übersetzungsforschung vorgestellt werden.

2.2.1 Übersetzen von KJL im Rahmen der Polysystemtheorie

Die israelische Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Zohar Shavit (1986) untersucht Übersetzungen von KJL im Kontext der von Itamar Even-Zohar (1979) entwickelten Polysystemtheorie. Dementsprechend begreift Shavit KJL als Teil des komplexen, hierarchisch geordneten literarischen Polysystems, in dem KJL eine periphere Stellung einnimmt (vgl. Shavit 1986:ix). Ihr geht es v.a. darum, mit Hilfe semiotischer und systemtheoretischer Ansätze ein besseres Verständnis für die Zusammenhänge und Funktionsweisen von KJL zu entwickeln, historische Entwicklungen aufzuzeigen und diese wertfrei, ohne Berücksichtigung von normativen und ideologischen Aspekten, zu untersuchen (1986:x).

Die Übersetzung von KJL stellt laut Shavit einen besonders lohnenden Forschungsbereich dar, weil sie noch deutlicher als die Untersuchung originärer Texte die Normen und Anforderungen aufzeigt, denen ein Text genügen muss, um in das System der KJL aufgenommen zu werden (1986:112). Sie versteht Translation im weiteren Sinne als Transfer von einem Ausgangssystem in ein Zielsystem, wobei sie sowohl die Übertragung eines Textes von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache, als auch den Transfer von Texten von einem System ins andere (z.B. vom Erwachsenensystem in das Kindersystem) in diese Definition miteinschließt (1986:11f). Demzufolge sieht sie auch Adaptierungen bzw. verkürzte und vereinfachte Versionen als Übersetzung, da diese eine – wie immer geartete – Beziehung zum Original beanspruchen (1986:11f).

Laut Shavit (1986:11f) wurde KJL lange Zeit von der Wissenschaft vernachlässigt, da sie als unbedeutend galt und ihr kein bzw. kaum literarischer Wert beigemessen wurde. Betont wurde vielmehr ihre Zugehörigkeit zum pädagogischen System: KJL wurde als wichtiges Mittel für die Vermittlung von gesellschaftlichen und erzieherischen Normen gesehen (1986:35). Dies resultierte ihrer Meinung nach in einem geringen Selbstverständnis von KJL-AutorInnen, die gezwungen sind, sich an die für KJL gesellschaftlich vorgeschriebenen Einschränkungen zu halten und die sich um die Anerkennung sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern bemühen müssen. Diesen Anspruch an AutorInnen von KJL hält Shavit für widersprüchlich, da Erwachsene und Kinder unterschiedliche, ja sogar unvereinbare Vorlieben haben (1986:37). Im Umgang mit diesem Dilemma haben AutorInnen unterschiedliche Strategien entwickelt: Im Extremfall ignorieren sie entweder Erwachsene als potenzielle RezipientInnen und geben damit jede Hoffnung auf gesellschaftliche Anerkennung auf, oder sie verwenden Kinder nur als Vorwand und ignorieren diese zugunsten der Erwachsenen (1986:41f). Zumeist respektieren die AutorInnen den vorgebenden Rahmen jedoch und versuchen sowohl Kinder als auch Erwachsene, die im Bezug auf das Leseverhalten von Kindern die entscheidende Instanz darstellen, anzusprechen.

Shavit bezeichnet diejenigen kinderliterarischen Texte, die zwar zum System der KJL gehören, sich aber primär an die Zielgruppe der Erwachsenen richten, als „ambivalent texts“: „These texts belong simultaneously to more than one system and consequently are read differently (though concurrently), by at least two groups of readers. Those groups of readers diverge in their expectations, as well as in their norms and habits of reading.“ (1986:66). Diese Texte befinden sich durch ihre Nähe zum höher gestellten Subsystem der Allgemeinliteratur und die Zustimmung der Erwachsenen im Zentrum des kinderliterarischen Kanons. Die Produktion eines ambivalenten Textes ermöglicht es den AutorInnen, viele der Einschränkungen und Normen bezüglich KJL zu umgehen und sichert ihrem Text außerdem einen höheren Status. Oft sind diese Texte sehr komplex und anspruchsvoll und können von Kindern gar nicht auf allen Ebenen verstanden werden,

was aber durchaus beabsichtigt ist 1986:67). Damit ein Text zwei so unterschiedliche LeserInnengruppen anspricht, muss er laut Shavit aus mindestens zwei Modellen bestehen: einem bereits existierenden, konventionellen Modell, das sich an das kindliche Zielpublikum richtet und einem weniger etablierten, das gewisse Normen des kanonischen Zentrums verletzt und sich an die erwachsenen Leserschicht richtet. Auf diese Weise können neue Elemente in das System eingeführt und bestehende Normen geändert werden, ohne dass der Status des Textes gefährdet ist (1986:69). Obwohl diese Texte offiziell zur KJL gezählt werden, müssen sie oft gekürzt oder vereinfacht werden, um für Kinder verständlich zu werden. In diesem Zusammenhang hat sich Shavit besonders ausführlich mit Lewis Carrolls *Alice im Wunderland* beschäftigt, nennt aber auch *Der Hobbit*, *Winnie Pooh*, *Unten am Fluss* und *Der kleine Prinz* als Beispiele (1986:66).

Texte, die nur an Kinder adressiert sind, gehören nicht zum Kanon der KJL und zeichnen sich dadurch aus, dass ihre AutorInnen keinen Versuch unternehmen, die Zustimmung der Erwachsenen zu erlangen (1986:94). Dies führt laut Shavit üblicherweise dazu, dass Personen wie Eltern, LehrerInnen und Bibliothekare und Bibliothekarinnen diese Texte ablehnen oder ihre Lektüre zumindest nicht empfehlen. Paradoxerweise sind aber gerade solche „non-canonized“, zur Populärliteratur gezählten Bücher oft kommerziell sehr erfolgreich, z.B. die Enid Blyton-Serien und die *Nancy Drew*-Reihe von Carolyn Keene (1986:94). Verantwortlich für diesen Effekt sind nach Shavit stereotypische Handlungen und Charakterisierungen, was in der KJL bedeutet, dass eine Kinderwelt entworfen wird, in der Erwachsene kaum vorkommen. Meistens werden in dieser Art Literatur die Kinderwelt und die Erwachsenenwelt sogar als gegnerische Welten dargestellt, in denen die Kinder das Gute repräsentieren und die meisten erwachsenen Personen negativ porträtiert werden (1986:95).

Shavit geht in ihrer Theorie davon aus, dass die Übersetzungsmechanismen bei KJL weitgehend von deren niedrigem Status bestimmt werden, und dass sich ÜbersetzerInnen von KJL demzufolge viel mehr Freiheiten bei der Gestaltung des ZT erlauben können als ÜbersetzerInnen von Erwachsenenliteratur (1986:112). Eine solche übersetzerische Norm, nach der Texte nach Belieben verändert werden können, war früher auch bei Erwachsenenliteratur üblich, was sich inzwischen allerdings geändert hat. Während sich dort also eine größere Verpflichtung gegenüber dem Original durchgesetzt hat, ist das laut Shavit in der KJL nicht im selben Maße geschehen, wo Textmanipulationen immer noch akzeptiert und weit verbreitet sind (1986:112).

All diese Änderungen sind jedoch nur zulässig, wenn sie zwei Prinzipien folgen, die sicherstellen, dass der Text in das kinderliterarische System aufgenommen werden kann: Erstens muss der Text der gesellschaftlichen Auffassung davon genügen, was für das Kind gut und nützlich ist und zweitens muss das kindliche Rezeptionsvermögen berücksichtigt

werden (1986:113). Shavit meint, dass diese beiden Grundsätze jede Phase des Übersetzungs-prozesses beeinflussen, z.B. welche Texte überhaupt übersetzt werden und welche Änderungen vorgenommen werden. Besonders das erste Prinzip war historisch gesehen über lange Zeit vorherrschend, was laut Shavit an der Verflechtung des kinderliterarischen Systems mit dem pädagogischen liegt. Heute ist grundsätzlich das zweite Prinzip dominierend, wobei die beiden Prinzipien sich meistens ergänzen. Das muss aber nicht immer der Fall sein: Es kann durchaus vorkommen, dass sich die beiden auch widersprechen (z.B. wenn ein Text über Themen wie Tod zwar als für das Kind verständlich, aber schädlich eingestuft wird) (1986:113).

Shavit zufolge orientieren sich die Übersetzungen von KJL stark an etablierten und bereits bekannten Modellen der Zielkultur, was auf das Widerstreben des kinderliterarischen Systems, Neues zuzulassen, zurückzuführen ist (1986:115). Wenn das Modell des Originals im Zielsystem nicht existiert, muss der Text durch Hinzufügen oder Weglassen von gewissen Elementen so bearbeitet werden, dass er in das entsprechende Zielsystem eingegliedert werden kann (1986:115). Besonders das Kürzen und Auslassen von Stellen, die entweder aus moralischen Gründen oder aus Rücksicht auf das kindliche Auffassungsvermögen geändert werden, kann für die ÜbersetzerInnen ungewollte Konsequenzen haben, wenn die Szene handlungsrelevant ist (1986:123). Als Beispiel nennt Shavit die Stelle aus *Gullivers Reisen*, wo Gulliver den königlichen Palast durch urinieren rettet, welche einerseits in der KJL unerwünschte Elemente beinhaltet, andererseits aber essentiell für die weitere Handlung ist. Die Anpassung des Textes an kindliche LeserInnen und deren noch begrenztes Wissen führt dazu, dass ÜbersetzerInnen von KJL jede Möglichkeit nützen, um den Text kindgerecht(er) zu gestalten: „In fact, it can even be formulated as a rule that when it is possible to delete undesirable scenes without damaging the basic plot or characterizations, translators will not hesitate to do so.“ (Shavit 1986:123) Zu besonders extremen Veränderungen kann es kommen, wenn ein Text aus dem System der Erwachsenenliteratur in das kinderliterarische System transferiert wird. Typische Beispiele dafür sind *Robinson Crusoe* und *Gullivers Reisen*: Beide Werke gehörten zunächst dem Kanon der Erwachsenenliteratur an und wurden dann für Kinder adaptiert (1986:126f).⁷

Shavit (1986) untersucht KJL in ihrem kulturellen Kontext und beschäftigt sich hauptsächlich mit ihren Funktionen bzw. damit, wie in den Übersetzungen damit umgegangen wird. Dabei geht sie davon aus, dass alle Kinderliteraturen denselben Entwicklungsprozess durchlaufen haben, nämlich den von rein erzieherisch geprägten Texten

⁷ *Gullivers Reisen*, ursprünglich ein satirischer Gesellschaftsroman, wurde an das in der KJL etablierte Modell der Abenteuergeschichte angepasst; alle satirischen und ironischen Elemente wurden herausgenommen. *Robinson Crusoe* erfuhr eine gründliche ideologische Adaptierung, um in Rousseaus erzieherisches und moralisches Weltbild zu passen und wurde somit komplett umgeschrieben.

zu unterhaltenden, was sie als Reaktion auf die nicht-kanonisierte Populärliteratur und die fortschreitende Kommerzialisierung des Buchmarktes sieht (1986:159). Genau diese Annahme eines universell gültigen Entwicklungsschemas von KJL wird von O'Sullivan (2000) kritisiert, die darauf hinweist, dass eine solche Entwicklung nur für den europäischen und den nordamerikanischen Raum gelte, während KJL in anderen Kulturen nicht unbedingt den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt (2000:135). Sie weist hier besonders auf vom Standardmodell abweichende Fälle wie Schwarzafrika und Irland hin (vgl. O'Sullivan 2000).

Oittinen (2000) wiederum begrüßt zwar Shavits Wertschätzung für Kinder und KJL, findet es aber problematisch, dass Shavit KJL in der alten Dichotomie Übersetzung vs. Adaptierung untersucht und Adaptierungen grundsätzlich als Zeichen mangelnden Respekts gegenüber KJL und Kindern im Allgemeinen betrachtet (2000:84f). Ihrer Meinung nach sieht Shavit Texte und Sprachen als „closed systems with permanent meanings“ (2000:93) und berücksichtigt den Einfluss von individuellen Situationen, ÜbersetzerInnen und kindlichem Zielpublikum nicht in ausreichendem Maße (2000:85).

2.2.2 Kinderliterarisches Übersetzen in der Komparatistik

2.2.2.1 O'Sullivans Bestandsaufnahme der Kinderliteraturforschung

Die Literaturwissenschaftlerin Emer O'Sullivan (2000) nähert sich dem Thema Übersetzen von KJL aus Sicht der Komparatistik. In ihrem Ansatz beschäftigt sie sich hauptsächlich mit der Entwicklung von Kinderliteratur, der kinderliterarischen Komparatistik als Disziplin und dem Transfer von KJL über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Ähnlich wie Oittinen (1993, 2000) sieht sie Übersetzen als dialogischen Prozess, wobei ihre Theorie eine Weiterentwicklung des Modells der Kommunikationsinstanzen darstellt, welches sie um die Instanz des ‚impliziten Übersetzers‘⁸ erweitert.

O'Sullivan stellt bei einer strukturierenden Bestandsaufnahme der Kinderliteraturforschung fest, dass die KJL lange Zeit nicht nur von der Übersetzungswissenschaft, sondern auch von der Vergleichenden Literaturwissenschaft vernachlässigt wurde, was sie auf deren pädagogische Dimension und niedrigen Status zurückführt (2000:15). Daher nimmt sie zunächst eine Systematisierung der Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik vor und nennt acht Forschungsgebiete, mit denen sich eine kinderliterarische Übersetzungstheorie zu befassen hat: Allgemeine Kinderliteraturtheorie, Kinderliterarische Kontakt- und Transferforschung, Vergleichende Poetik der Kinderliteratur, Kinderliterarische Intertextualitätsforschung, Kinderliterarische Imagologie, Vergleichende

⁸ Der Terminus des ‚impliziten Autors‘ stammt laut O'Sullivan (2000:119) aus der amerikanischen Literaturwissenschaft und wurde erstmals von Wayne C. Booth (1961) eingeführt, während der Terminus ‚impliziter Leser‘ von Wolfgang Iser (1972) geprägt wurde. Bei diesen Instanzen handelt es sich um Konstrukte, wobei der ‚implizite Autor‘ eine Art „übergeordnetes Autorenbewusstsein“ (O'Sullivan 2000:120) darstellt, welches den ‚impliziten Leser‘, einen „in den Text eingezeichneten Leser“ (ebd.) erzeugt.

kinderliterarische Gattungsforschung, Vergleichende Geschichtsschreibung der Kinderliteratur, und Vergleichende Wissenschaftsgeschichte (2000:47). Am ausführlichsten untersucht O'Sullivan das zweite Arbeitsfeld, die Kinderliterarische Kontakt- und Transferforschung, die sich „mit allen Fragen der literarischen Übersetzung und der (sprach)grenzüberschreitenden Vermittlung und Rezeption von Literatur“ (2000:50) beschäftigt. Gerade in diesem Bereich sieht O'Sullivan großen Nachholbedarf: Es gebe zwar einzelne Untersuchungen über die Rezeption von gewissen Texten und Autoren in anderen Kulturräumen, aber keine „systematische Analyse bi- und multilingualer und –kultureller Literaturbeziehungen, in der u.a. danach gefragt wird, welche Übersetzungen, welche Literaturen zu welchem Zeitpunkt eine Leitfunktion in einer anderen Literatur [sic!] gehabt haben“ (2000:54). O'Sullivan sieht die Aufgabe der kinderliterarischen Kontaktforschung u.a. darin, die Frage nach den Vermittlungsinstanzen zu stellen, also wer wann KJL liest, wer sie vermittelt und wer sie wann wie (nicht) übersetzt (vgl. 2000:56). Neben den bekanntesten VermittlerInnen von KJL wie VerlegerInnen, LiteraturagentInnen, AutorInnen und ÜbersetzerInnen sollten auch kinderliterarische Institutionen stärker berücksichtigt werden. Außerdem sollten spezifisch kinderliterarische Aspekte wie z.B. die asymmetrische Kommunikationsstruktur, die Rezeptionsfähigkeit von Kindern, die (Vor)Lesbarkeit der Texte, etc. thematisiert werden. Insgesamt sollte eine kinderliterarische Übersetzungstheorie „für jede Kultur eine durchgehende Kontextualisierung der Übersetzungen in diese, eine systematische und historische Erfassung der verschiedenen Strategien, Tendenzen, Auswahlkriterien und Modi“ (2000:58) durchführen. Von einem solchen Vorhaben sei die Kinderliteraturforschung derzeit allerdings noch „weit entfernt“ (2000:58).

2.2.2.2 Bausteine zu einer Theorie der Kinderliteratur

O'Sullivan diskutiert die konstituierenden Merkmale der KJL als „Bausteine zu einer Theorie der Kinderliteratur“ (2000:110): KJL stellt im literarischen Polysystem ein eigenes Subsystem dar, das sich vom System der Allgemeinliteratur in wesentlichen Eigenschaften unterscheidet. Dabei wird die Bestimmung des Gegenstandes der KJL von bestimmten gesellschaftlichen Instanzen vorgenommen, besonders von erzieherischen Instanzen und jenen des literarischen Marktes (2000:111). KJL gehört damit sowohl dem literarischen als auch dem pädagogischen System an und gilt als nicht-autonome Literatur, der enkulturationsrelevante Funktionen wie die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und Werten zugeschrieben werden (2000:113f). Die Entscheidungsmacht liegt hauptsächlich bei Erwachsenen, die auf allen Ebenen der literarischen Kommunikation für die kindlichen LeserInnen handeln. Diese Asymmetrie der kinderliterarischen Kommunikation hat laut O'Sullivan sowohl für den Status von KJL innerhalb des literarischen Polysystems als auch für den Übersetzungsprozess weitreichende Konsequenzen (vgl. 2000:119). Ein weiteres Merkmal der KJL ist die

Adressierung an mehr als eine/n implizite/n LeserIn: Neben Kindern werden zumeist auch Erwachsene angesprochen (vgl. 2000:123). Während Shavit (1986) von einer doppelten Adressierung spricht, bevorzugt O’Sullivan den Begriff „Mehrfachadressiertheit“ (2000:124), um auf die mögliche Vielfalt von LeserInnenrollen hinzuweisen. Um diese zu untersuchen, reiche eine bloße Positionsbestimmung im literarischen Polysystem nicht aus, sondern müsse vielmehr durch eine genaue Analyse des Textes und des kinderliterarischen Kommunikationsprozesses überprüft werden, meint sie (vgl. 2000:128). Auch das Ansehen von KJL muss berücksichtigt werden: Es wird von „so unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wie der Beschaffenheit der Texte selbst und der allgemeinen Wertschätzung und Stellung von Kindheit zum gegebenen Zeitpunkt innerhalb eines bestimmten Kulturkreises“ (2000:129). Ähnlich wie Oittinen (2000) betont sie also die Bedeutung von vorherrschenden Kindheitskonzepten einer Gesellschaft, aber auch den eigenen Kindheits-erfahrungen Erwachsener (z.B. von AutorInnen) für die KJL (vgl. 2000:147). Mit Shavit (1986) stellt O’Sullivan fest, dass die KJL und alle Disziplinen, die sich mit ihr beschäftigen, (immer noch) unter einem relativ niedrigen Status leiden (vgl. 2000:147). Die Wertschätzung, die KJL entgegengebracht wird, sieht O’Sullivan im direkten Zusammenhang mit der Förderung und Entwicklung derselben (vgl. 2000:157).

2.2.2.3 Weiterentwicklung der Theorie des kinderliterarischen Übersetzens

Nach O’Sullivan (2000:190f) wären für die Entwicklung einer Theorie des kinderliterarischen Übersetzens zwei Aspekte nötig: zum einen die Berücksichtigung der verschiedenen Textverwendungstypen und zum anderen die Einbeziehung und Erweiterung von Bachtins (1990) Modell der Dialogizität. Es soll also zwischen den verschiedenen Tradierungs- und Verwendungsmodi von kinderliterarischen Texten differenziert werden und diese gemäß ihrer Textpraxen – nach Ewers (1990): folkloristische, trivialliterarische und literarische – beurteilt werden (O’Sullivan 2000:190). Diese Vorgangsweise würde eine bessere Beurteilung von kinderliterarischen Texten ermöglichen, da so der primäre Anspruch des Textes im Vordergrund steht (z.B. die Alphabetisierungsfunktion von Leselernbüchern) (vgl. 2000:190).

Eine solche Differenzierung nach Textverwendungstyp wäre eine sinnvolle Erweiterung einer funktionalistischen, anwendungsorientierten Theorie des Übersetzens von Kinderliteratur. Danach wären Übersetzer ‘literarischer’ Ausgangstexte den Texten und deren Autoren gegenüber erst dann treu oder loyal, wenn die ästhetische Dimension ebenso wie die Mitteilungsfunktion in der Übersetzung zum Tragen käme. (O’Sullivan 2000:190)

Außerdem plädiert O’Sullivan für die Weiterentwicklung des Konzeptes der Dialogizität bei KJL nach Bachtin, wobei sie diese „nicht wie bei Oittinen allein als Interaktion der an der literarischen Kommunikation beteiligten *Personen* sieht, sondern Mehrstimmigkeit als Merkmal des *Erzähltextes*“ (2000:190) [Hervorhebung im Original] begreift. Diese

Mehrstimmigkeit ist für sie ein wichtiges Merkmal des Übersetzens: Jede Übersetzung enthält demnach mehrere Stimmen, die der handelnden Personen, die des Erzählers oder der Erzählerin des AT und die des Übersetzers oder der Übersetzerin (2000:191). Dabei stützt sie sich auf das Modell der Kommunikationsinstanzen in Erzähltexten, das nach Erkenntnissen der Erzähltheorie neben einem/r realen AutorIn und LeserIn auch eine/n implizite/n AutorIn und LeserIn enthält (vgl. 2000:119f). Sie erweitert dieses Modell nun um die Instanz des impliziten Übersetzers in der Übersetzung, die zuerst von Schiavi (1996) verwendet wurde und entwirft so ihrerseits ein Modell der Kommunikationsinstanzen in übersetzten Erzähltexten (vgl. O'Sullivan 2000:241-274).

O'Sullivan sieht den impliziten Übersetzer als „Grundphänomen jeder Übersetzung“ (2000:190) und definiert ihn als das „Übersetzerbewusstsein und seine Kommunikationsabsicht im übersetzten Text“ (2000:242). Das Übersetzen von Texten beschreibt sie als „Abfolge zweier aufeinanderfolgender Kommunikationsprozesse“ (2000:241f): Es gibt eine/n AutorIn, der/die ihren/seinen Text auf eine/n zeit- und kulturspezifische/n LeserIn ausrichtet, und kreiert so den/die implizite/n LeserIn. Dann kommt der/die ÜbersetzerIn ins Spiel, der/die in einem doppelten Verhältnis zum Original steht, einerseits als dessen/deren LeserIn, andererseits als VerfasserIn der Übersetzung. Zunächst liest er/sie den zu übersetzenden Text und nimmt die Rolle des realen Lesers bzw. der realen Leserin ein, wobei er/sie auch versucht, die Kommunikationsabsicht des Autorenbewusstseins festzustellen, also „wie der implizite Leser nach dem Entwurf des impliziten Autors zu sein hat.“ (2000:241) Danach übersetzt er/sie den AT, den er/sie auf eine/n der Zielkultur angehörenden impliziten LeserIn ausrichtet (ähnlich wie der/die AutorIn, der/die seinen/ihren Text auf eine/n implizite/n LeserIn der Ausgangskultur ausrichtet). Der/die implizite LeserIn des ZT ist dem/der des AT zwar ähnlich, aber nicht mit diesem/r identisch: „Der implizite Leser einer Übersetzung ist also ein anderer als der des Ausgangstextes. Dieser Satz gilt prinzipiell für *alle* übersetzten fiktionalen Texte.“ (2000:242), [Hervorhebung im Original]. Im Gegensatz zu Schiavis Schema der Kommunikationsinstanzen zeigt O'Sullivans Modell den/die reale/n AutorIn, LeserIn und ÜbersetzerIn außerhalb der Textebene und nimmt außerdem eine Trennung der beiden Funktionen des Übersetzers – Textrezeption und -produktion – vor. Sie sieht den impliziten Übersetzer auf zwei diskursiven Ebenen in Erscheinung treten: entweder als Stimme des Übersetzers (z.B. als Verfasser von Paratexten) aber auch auf der Ebene des Erzählens als Instanz, die O'Sullivan die „Stimme des Erzählers der Übersetzung“⁹ (2000:246) nennt. Diese Stimme unterscheidet sich von der des Erzählers bzw. der Erzählerin des AT und meldet sich nicht nur in Form von Paratexten, sondern ist „in allen übersetzten Erzähltexten

⁹ Wie auch der Begriff ‚impliziter Übersetzer‘ wird der Begriff ‚Stimme des Erzählers der Übersetzung‘ nicht-gendert übernommen.

auf der Ebene des Erzählens selbst präsent.“ (2000:246) Damit wird die Präsenz des Übersetzers bzw. der Übersetzerin erstmals nicht nur auf metasprachlicher Ebene untersucht, wie z.B. bei Hermans (1996), dessen Ausführungen zur Stimme des Übersetzers O’Sullivan hier weiterentwickelt.

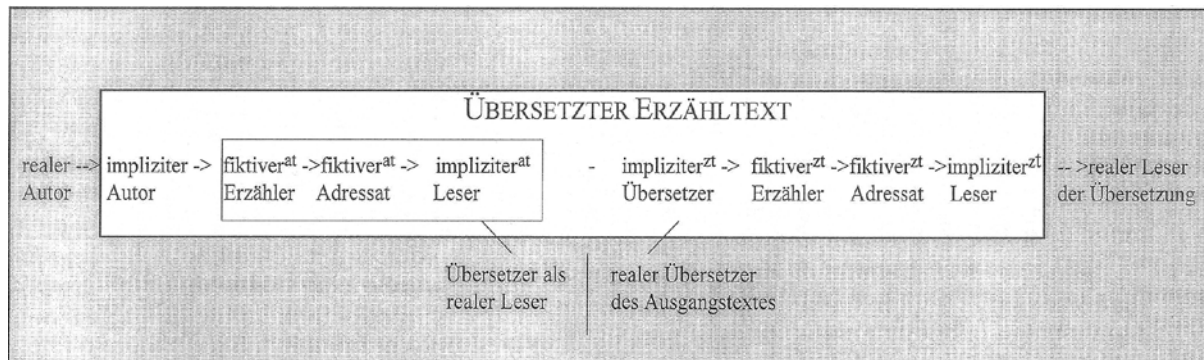


Abb. 1: Kommunikationsmodell des übersetzten Erzähltextes nach O’Sullivan (2000:247)

Die Stimme des Erzählers der Übersetzung kann laut O’Sullivan auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommen. Beim dialogischen Übersetzen ahmt der/die ÜbersetzerIn die Stimme des Erzählers bzw. der Erzählerin des AT nach und die Adressierung des Textes in der Übersetzung ändert sich kaum, „alle Stimmen des Ausgangstextes in der Übersetzung [werden] zum Klingen gebracht“ (O’Sullivan 2000:246). Durch monologisches Übersetzen kann sich hingegen die Adressierung des Textes ändern, nämlich dann, wenn der implizite Übersetzer versucht, die Stimme des Erzählers bzw. der Erzählerin des AT zu übertönen und „mit seiner Stimme Kontrolle über den Ausgangstext dadurch ausübt, daß er alles erklärt, ausleuchtet, bis ins letzte Detail verstehbar macht, vermeintliche Zumutungen an den Leser durch den impliziten Autor des Ausgangstextes zurücknimmt“ (2000:191) und keine andere Stimme als seine eigene zur Geltung kommen lässt. Das monologische Übersetzen lässt sich laut O’Sullivan besonders gut an KJL zeigen, da hier, im Gegensatz zum Übersetzen von Allgemeinliteratur, durch die spezifische Kommunikationssituation und die Tradierungsmodi die Erscheinungsformen der Stimme des Übersetzers und der Stimme des Erzählers der Übersetzung offensichtlich werden (vgl. 2000:248f). Wie bereits erwähnt, zeigt sich die Stimme des Übersetzers in etwaigen Paratexten wie beispielsweise Vor- und Nachwörter, Fußnoten, Glossare, etc.) und ist somit meist sichtbarer als die Stimme des Erzählers in der Übersetzung. Solche erklärenden Zusatztexte sind in der KJL häufiger als in der Allgemeinliteratur, da der/die ÜbersetzerIn sich so um die Verständlichmachung des Textes für die kindlichen LeserInnen bemüht. Es handelt sich dabei um direkte Mitteilungen des Übersetzers bzw. der Übersetzerin an die LeserInnen, unabhängig von dem/der AutorIn (vgl. 2000:250). Die Frage, ob solche textexternen, paratextuellen Elemente in der KJL wünschenswert sind, ist allerdings umstritten (vgl. 2000:250).

Der implizite Übersetzer kann aber auch als Erzähler der Übersetzung direkt auf der textinternen Ebene eingreifen, indem er z.B. amplifizierend oder reduzierend erzählt oder die Mehrfachadressierung eines Textes ändert. Beim amplifizierenden Erzählen werden kurze Erklärungen oder zusätzliche, im AT nicht vorhandene Informationen im Gegensatz zu paratextuellen Erläuterungen direkt im Text untergebracht (vgl. 2000:257). Das reduzierende Erzählen hingegen zeichnet sich durch Tilgungen gewisser ausgangskultureller Elemente und das Weglassen von charakteristischen Eigenschaften aus (vgl. 2000:259). Dazu gehört auch die Reduzierung der Mehrfachadressierung, also die Reduktion von mehreren LeserInnenrollen im AT auf wenige im ZT. Auf diese Weise können ‚ambivalente Texte‘, die im Original gewisse an Erwachsenen gerichtete Signale und Elemente enthielten, nur für Kinder übersetzt werden. Als Beispiel nennt O’Sullivan an dieser Stelle *Winnie-the-Pooh*, dessen erste deutsche Übersetzung sich nur an Kinder richtet, während die zweite von Harry Rowohlt auch die für Erwachsene attraktiven Inhalte berücksichtigt (vgl. 2000:261).

Diese vom AT abweichende Erzählweisen können zu einem „Neuentwurf des impliziten Lesers“ (ebd.:257) führen: „An Verschiebungen in der Erzählweise der Übersetzung zeigen sich die Vorlieben von Übersetzern und ihre Annahme über die Leser sowie die jeweils dominierenden Normen und Konventionen des kinderliterarischen Übersetzens.“ (2000:264)

2.2.2.4 Einfluss von Normen und Annahmen über die kindliche Rezeptionsfähigkeit

Den Einfluss dieser kulturellen und sprachlichen Normen und auch von Annahmen über die kindliche Rezeptionsfähigkeit auf den Übersetzungsprozess von KJL hat O’Sullivan ausführlich untersucht (2000:192-221).

Eine kinderliterarische Übersetzungskritik muß fragen, wie die im Text vorgegebenen kulturspezifischen normativen Vorbestimmungen, die das Ausfüllen von Leerstellen durch einen implizite Leser leiten, sich auf Übersetzungsentscheidungen auswirken. Antworten finden sich auf den drei miteinander verbundenen Ebenen der Narration: der der erzählten Welt (z.B. Ereignisse, Personen, Gegenstände, Handlungsort, Zeit), der des Erzählvorgangs (wie erzählt wird) und der des Themas (z.B. Moral, Einsichten in das Verhalten von anderen). (2000:192, Hervorhebungen im Original)

Auf allen dreien dieser Ebenen können in der Übersetzung aus unterschiedlichen Gründen Verschiebungen stattfinden, meist weil gewisse Elemente die jeweils zeit- und kulturspezifischen Normen verletzen. Grundsätzlich ist jeder Text ein Träger von Normen, doch in der KJL ist dies aufgrund des erzieherischen Auftrags besonders deutlich. Normkonflikte beim Übersetzen entstehen dann, wenn gewisse Inhalte des Ausgangstextes nicht mit dem in das zu transferierende Wertesystem der Zielkultur übereinstimmen (vgl. 2000:195). Die an der Übersetzung beteiligten Instanzen (z.B. ÜbersetzerInnen, LektorInnen, etc.) ändern dann oft (auch mit Blick auf die MultiplikatorInnen – erwachsene KäuferInnen, BuchhändlerInnen, LehrerInnen) die als nicht akzeptabel eingestuften Inhalte oder lassen sie ganz weg. Ein Beispiel dafür ist die Änderung von Charakterisierungen und

Verhaltensweisen von Personen, wie z.B. bei der Überarbeitung einer Szene in der ersten deutschen Übersetzung von Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, in der Pippi, Tommy und Annika mit Pistolen spielen (2000:197f): Anstatt ihren Freunden die Pistolen zu geben, meint sie in der Überarbeitung, sie sollten die Waffen lieber wieder zurücklegen, das sei nichts für Kinder (ebd.:198), was im drastischen Widerspruch zur Charakterisierung der Figur Pippis steht.¹⁰ Noch ernsthaftere Normkonflikte entstehen beim Transfer von KJL zwischen „fern fremden“ (2000:201) Kulturen, also Kulturen mit relativ großen Unterschieden, deren Kinderliteraturen im Gegensatz zu denen „nah fremder Kulturen“ (2000:196) keine ähnliche Entwicklung aufweisen. Als Beispiel dient hier der Transfer von emanzipatorischer KJL aus dem europäischen Raum in arabische Länder oder die Türkei, die gänzlich andere Kindheitsbilder und Erzähltraditionen haben (vgl. 2000:201f). Andere Elemente, die in der Übersetzung oft getilgt bzw. abgeschwächt werden, betreffen Darstellungen von Körperlichkeit, Körperfunktionen und als unanständig geltende Körperteile, sowie sexuelle und erotische Anspielungen (vgl. 2000:202f).

Anpassungen finden aber auch auf der sprachlichen Ebene statt, wenn es zu sprachbezogenen Normkonflikten kommt (vgl. 2000:207f). Das ist dann der Fall, wenn die kinderliterarischen Normen sich auf die Sprachwahl bzw. den Umgang mit der Sprache auswirken. Als Beispiel nennt O’Sullivan die sogenannte „Zähmung sprachlicher Kreativität“ (2000:207), z.B. absichtliche Rechtschreibfehler, die oft eine Quelle der Komik darstellen. Durch einen unkorrekten oder spielerischen Umgang mit der Rechtschreibung bzw. der Sprache wird oft auch symbolisch die Unabhängigkeit der Protagonisten gegenüber Autoritätspersonen ausgedrückt, was in der KJL durchaus nicht zu allen Zeiten erwünscht war. O’Sullivan stellt allerdings fest, dass solche Beispiele für kindliche Sprache und Ausdrücke in kinderliterarischen Texten heute meist nicht mehr korrigiert werden (2000:209). Ein weiteres Beispiel sind ironische Bemerkungen der Erzählerstimme, die ebenfalls gegen stilistische Normen der ZK verstoßen können. Als Beispiel zitiert O’Sullivan hier die hebräische Übersetzung von Erich Kästners *Emil und die 3 Zwillinge*: In diesem Buch teilt Kästner seine Lesepublikum im Vorwort in Laien und Fachleute ein und kommentiert diese Einteilung selbstironisch: „Ordnung muss sein, sagte Onkel Karl und schmiss auch noch den letzten Teller an die Wand.“ (O’Sullivan 2000:211). Dieser Satz wurde nicht in die Übersetzung übernommen, da hier eine Respektperson (noch dazu eine männliche) der Lächerlichkeit preisgegeben wurde und außerdem mit seinem schrulligen Verhalten ein inakzeptables Vorbild für Kinder darstelle (vgl. Ben-Ari 1992:224, zitiert nach O’Sullivan 2000:211). Besonders geachtet wurde (und wird noch teilweise) auf die

¹⁰ Auch eine Szene, in der Pippi einen giftigen Fliegenpilz kostet, wurde in der ersten deutschen Fassung geändert. In der Übersetzung wurde daraus ein harmloser Steinpilz, wohl aus Angst, die deutschen Kinder könnten zur Nachahmung verleitet werden (vgl. O’Sullivan 2000:199).

Einhaltung hochsprachlicher Normen: Es herrschte die Auffassung vor, dass alles von der Hochsprache abweichende (wie Soziolekte, Dialekte und auch Beschimpfungen und Beleidigungen) sich negativ auf das Sprachverhalten von Kindern auswirken würde und in der KJL daher nicht vorkommen sollte (vgl. 2000:212). Die Toleranz gegenüber Verstößen gegen sprachliche Normen ist in der KJL also deutlich weniger entwickelt als in der Allgemeinliteratur, was O'Sullivan in Zusammenhang mit dem sprachpädagogischen Auftrag dieser Literatur bringt (vgl. ebd.).

O'Sullivan untersuchte auch den Einfluss der Annahmen über die kindlichen Rezeptionsfähigkeiten und -bedürfnisse auf kinderliterarische Übersetzungen (2000:222-240). Im Gegensatz zu den oft kritisierten Eingriffen, die auf Norm- und Wertekonflikten beruhen, werden Veränderungen, die sich auf die angenommene Rezeptionsfähigkeit der jungen Leser berufen, meist als gerechtfertigte und im Interesse der Kinder liegende Maßnahmen angesehen (vgl. 2000:222). O'Sullivan weist jedoch darauf hin, dass die vermutete kindliche Rezeptionsfähigkeit und die Interessen der Kinder „eher hypothetische Konstrukte als empirisch gesicherte Größen“ (2000:222) sind. Sie meint, dass in der übersetzten KJL ein/e kindliche/r LeserIn entworfen wird, der/die nicht identisch ist mit dem/der des AT und der/die viel über die pädagogischen und entwicklungspsychologischen Kindheitsvorstellungen der Zielkultur zu einem gegebenen Zeitpunkt aussagt (vgl. 2000:222). Diese Diskrepanz zwischen dem/der impliziten LeserIn im AT und im ZT lasse die oft angenommene generelle Gültigkeit der Einschätzung des kindlichen Intellekts fraglich erscheinen. Über das Thema des Umgangs von Kindern mit der „Fremdheit“ eines Textes liegen noch keine umfassenden Studien vor (vgl. 2000:230).¹¹ Die wissenschaftliche Erforschung der kindlichen Rezeptionsfähigkeit ist laut O'Sullivan „ein mühsames, notwendigerweise interdisziplinäres Unternehmen“ (2000:222) und betrifft Bereiche und Disziplinen wie der Entwicklungspsychologie, der Kognitionswissenschaft, der Literatur- und Medienwissenschaft und Aspekte der literarischen Sozialisation und der Erstspracherwerbsforschung. Auch wenn es noch keine ausgearbeitete Theorie zum Literaturerwerb bei Kindern gibt (2000:223), deuten die bisherigen Untersuchungen in den oben genannten Bereichen daraufhin, dass Kinder sich an fremdkulturellen Elementen nicht sehr stören oder diese gar nicht wahrnehmen (2000:232). Als Kinder sind sie ohnehin einer andauernden Konfrontation mit ihnen noch unbekannten Konzepten ausgesetzt (sowohl bei der Lektüre als auch im Leben) und entwickeln Strategien, um mit diesen umzugehen. Wie viel Fremdheit bei der Übersetzung von Literatur als zulässig erachtet wird, ist generell

¹¹ Unter „fremden“ Elementen versteht O'Sullivan „Elemente in den Texten, die in einer mimetischen Darstellung eines fremdkulturellen Raumes sofort als fremd erkannt werden können“ (O'Sullivan 2000:229) und „Referenzen auf Realien einer fremdkulturellen Welt, von denen angenommen werden kann, dass sie nicht zu den Repertoires der meisten jungen Leser eines Kulturkreises zu einer bestimmten Zeit gehören.“ (O'Sullivan 2000:229)

kulturell und geschichtlich verschieden und hängt auch vom Status des jeweiligen Textes ab: In Deutschland ist beispielsweise in den letzten Jahrzehnten in der KJL eine zunehmende Akzeptanz für die Beibehaltung fremdkultureller Markierungen festzustellen (2000:230). O'Sullivan sieht die Bestimmung der literarischen Rezeptionskompetenz von Kindern grundsätzlich als schwierig an: Da diese von vielen unterschiedlichen Faktoren wie z.B. der individuellen Entwicklung oder Bildungsaspekten abhängen, könne man nicht von „dem kindlichen Leser“ oder „der kindlichen Leserin“ sprechen (2000:223).

2.2.2.5 Kritik am Konzept der Internationalität von KJL

Wie bereits in Punkt 1.2.1 erwähnt, übt O'Sullivan (2000:133ff) Kritik an universellen Kinderliteraturenentwicklungsschemata, die die Kinderliteraturforschung dominieren. Diese werden basieren meist auf den nordwesteuropäischen Kinderliteraturen als „Wiege der spezifischen Kinderliteratur“, da es an einem Bewusstsein für mögliche unterschiedliche Entwicklungsverläufe in anderen Kulturen und Regionen fehlt. O'Sullivan führt dies auf die lange Zeit vorherrschende Annahme der Internationalität von KJL zurück, die ihren Ursprung im Anspruch an KJL, völkerverständigend zu wirken, hat (vgl. 2000:15). Die ‚internationale Kinderliteratur‘ wurde als Entität betrachtet, wobei die Problematik der (den AT manchmal stark verändernden) Übersetzungen nicht beachtet wurde.

O'Sullivan hält fest, dass der internationale Austausch von KJL nicht ausgeglichen ist, sondern dass ein einseitiges Kräfteverhältnis besteht: Einige Ländern importieren hauptsächlich, während andere fast nur exportieren, z.B. Großbritannien und die USA (2000:380). Auf diese Weise behindern westliche Klassiker und fremdsprachige Literatur allgemein die Entwicklung von eigenständigen (Kinder)literaturen in sogenannten ‚Entwicklungsländern‘, die einen Großteil der fast nur importierenden Länder ausmachen (2000:380). Als Beispiel nennt O'Sullivan hier den Kongo, wo in den 1960er Jahren die am weitesten verbreitete Kinderlektüre die Grimmschen Märchen waren und China, wo es Spyris *Heidi* war. Dadurch kommt es auch zu einem mangelnden Austausch von ‚Fremdheit‘: Während in die südliche Hemisphäre bedenkenlos westliche Bücher eingeführt werden, wird umgekehrt jedoch von einem mangelnden Verständnisvermögen europäischer und amerikanischer Kinder für andere Kulturen ausgegangen (vgl. 2000:382f). Insgesamt sieht O'Sullivan das Konzept der postulierten Internationalität von KJL kritisch: „da in ihr oft ein echter Kulturtransfer oder –austausch gleichgestellt bzw. verwechselt wird mit einem internationalen Buchmarkt“ (2000:383) und stellt fest:

Die realen Grenzüberschreitungen von Kinderliteratur stehen also in krassem Gegensatz zum Ideal der Weltliteratur für Kinder (...), das den freien Austausch des Besten aus allen Ländern in alle Länder propagierte, der über die ästhetische Bereicherung hinaus zu dem, was heute unter dem Stichwort interkulturelle Toleranz diskutiert wird, führen sollte.“ (2000:383)

Diese Problematik wird laut O’Sullivan in der Vergleichenden Literaturwissenschaft erst seit Aufkommen des Postkolonialismus zunehmend kritisch diskutiert und untersucht (vgl. 2000:383).

2.2.2.6 Zusammenfassung und Bewertung

O’Sullivan (2000) betont in ihrem Ansatz die Wichtigkeit der komparatistischen Dimension für die Kinderliteraturforschung. Ihr Hauptwerk *Kinderliterarische Komparatistik* stellt nach eigenen Worten (vgl. 2000:16) einen ersten Versuch dar, diese Disziplin zu fundieren und ist der bisher umfangreichste Beitrag zu einer Theorie des kinderliterarischen Übersetzens. O’Sullivan wirft einen kritischen Blick auf die Grundfragen der allgemeinen Kinderliteraturtheorie und beschäftigt sich eingehend mit dem Übersetzen als wichtiges Kerngebiet der Komparatistik. Außerdem führt sie eine differenzierte Analyse des kinderliterarischen Übersetzungsprozesses durch, nimmt eine Weiterentwicklung der narratologischen Instanz des impliziten Übersetzers vor und postuliert deren Manifestation in der Stimme des Erzählers der Übersetzung. Somit kann nun erstmals untersucht werden, wie und in welchem gesellschaftlichen Kontext sich der/die ÜbersetzerIn in die Gestaltung von Erzähltexten einschaltet. Ihr Verdienst liegt auch in der Infragestellung lange akzeptierter Konzepte wie die universelle Entwicklung aller Kinderliteraturen und der postulierten Internationalität von KJL und berücksichtigt somit auch Erkenntnisse des Postkolonialismus. Wie Gillian Lathey bereits 2006¹² voraus gesagt hatte, ist *Kinderliterarische Komparatistik* inzwischen zu einem vielzitierten Standardwerk der Kinderliteraturforschung geworden (vgl. Lathey 2006a). 2001 gewann es den IRSL Award for Outstanding Research der International Research Society for Children’s Literature und wurde 2005 von Anthea Bell ins Englische und 2010 von Petros Panaou und Elena Xenikou ins Griechische übersetzt (vgl. Leuphana). Hermans nannte es ein „monumental and momentous book“ (Hermans 2004:383) und eine „comprehensive and authoritative study“ (2004:385).

2.3 Aktuelle Entwicklung

In den letzten Jahrzehnten kann ein steigendes wissenschaftliches Interesse am Feld der KJL und deren fortschreitende Anerkennung als Forschungsgegenstand festgestellt werden. Die Forschung ist interdisziplinär ausgerichtet, viele unterschiedliche Forschungsbereiche beschäftigen sich mit KJL, z.B. die Vergleichende Literaturwissenschaft, die Translationswissenschaft, die Image Studies, children’s literature studies, etc. In der Translationswissenschaft liegt der Fokus auf der Rolle der ÜbersetzerInnen und ihrem Beitrag zur Verbreitung von KJL im internationalen Kontext.

¹² Latheys Rezension bezieht sich auf die englische Übersetzung von Anthea Bell im Jahr 2005.

2.3.1 Einfluss der Globalisierung

Die Kinderkultur und damit auch die KJL haben sich durch den fortschreitenden Globalisierungsprozess der letzten Jahrzehnte stark verändert: Laut O’Sullivan (2000:379) lassen sich v.a. eine Internationalisierung und eine zunehmende Kommerzialisierung feststellen: „An die Stelle einer idealistischen Weltliteratur als Dichtung für Kinder ist ein faktisch internationaler Weltmarkt für Kinderliteratur- und medien getreten, aus dem utopischen Konzept einer Weltrepublik der Kinder ist der weltweite Kindermarkt geworden.“ (2000:430). Dabei sind heute hauptsächlich ökonomische Faktoren ausschlaggebend, die bestimmen, welche Werke übersetzt werden. Durch die Internationalisierungstendenzen auf dem kinderliterarischen Weltmarkt kommt es laut O’Sullivan (2000:379) immer mehr zu einer ‚Vereinheitlichung‘ von KJL, die nur noch wenige regionale Merkmale hat und zunehmend ihre kulturspezifischen Konturen verliert. Der Markt wird von ‚bestsellertauglicher Unterhaltungsliteratur‘ dominiert, die sich immer weiter von der literarisch anspruchsvollen KJL entfernt, meint Schikorsky (2012:163). Allerdings hat die Internationalisierung in der KJL das in Punkt 1.2.2 besprochene Ungleichgewicht im interkulturellen Austausch von KJL nicht beseitigt: Lathey (2016) konstatiert immer noch eine „continuing reluctance to publish translations“ (2016:129) bei VerlegerInnen in GB und den USA: Weiterhin sind nur 2 % aller am britischen Buchmarkt verfügbaren Kinderbücher Übersetzungen, und davon wiederum kommt der Großteil aus anderen europäischen Ländern (vgl. Lathey 2016:129).

2.3.2 Aktuelle Themen und Methoden

Die aktuelle Forschung im Bereich der Übersetzung von KJL ist vorwiegend zieltextorientiert und deskriptiv ausgerichtet, beschäftigt sich also mit der Frage, warum ein Text zu einem bestimmten Zeitpunkt auf eine gewisse Weise übersetzt wurde. Dazu werden die Erkenntnisse und Methoden der DTS genutzt, aber auch weiterentwickelt, und der historische Kontext miteinbezogen. Einer der wichtigsten untersuchten Aspekte ist der Einfluss von Ideologie und Normen auf den Übersetzungsprozess bei KJL, z.B. bei Desmidt (2006), deren Beitrag die konkurrierenden Normen bei verschiedenen Übersetzungen des Kinderbuchklassikers *Nils Holgersson’s Wonderful Journey throughout Sweden* zum Thema hat. Sie arbeitet mit Chestermans Prototypen-Modell und versucht festzustellen, ob ein solcher Normenkonflikt mithilfe dieses Modells ausreichend beschrieben werden kann. Mit ethischen Fragen des kinderliterarischen Übersetzens beschäftigt sich Oittinen (2006) und untersucht den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Normen und Werten und dem eigenen Kind(heits)bild der Übersetzerin oder des Übersetzers. Du-Nour (1995) untersucht das Phänomen der Neuübersetzung bei am Beispiel von (neu) übersetzter KJL ins Hebräische über eine Zeitspanne von siebzig Jahren. Auf diese Weise kann ermittelt werden, wie sich die sprachlichen und übersetzerischen Normen im Laufe der Zeit gewandelt haben. Thomson-

Wohlgemuth (2003) wiederum analysiert den Einfluss von Politik und Ideologie auf KJL und deren Übersetzung am Beispiel der DDR. Neben Normen und Werten werden aber auch die Grundlagen der Polysystemtheorie weiterhin zur Analyse von KJL verwendet: Desmet (2007), beispielsweise, untersucht den Einfluss des relativ niedrigen Status von KJL sowie didaktischer Normen auf die Übersetzungsweise von Mädchenliteratur. Bei ihrer Dissertation über die Produktion und Rezeption von übersetzter KJL in Südafrika bezieht sich Kruger (2012) sowohl auf systemische Aspekte als auch auf Tourys Normenkonzept und betont die Schlüsselrolle von Übersetzungen in einem komplizierten, postkolonialen Literatursystem. Ghesquiere (2006) untersucht aus historischer Perspektive, welchen Beitrag übersetzte KJL bei der Etablierung eines Literaturkanons gespielt hat und diskutiert außerdem den aktuellen Status KJL weltweit und die Auswirkungen des Imports von westlichen Kinderbüchern auf nicht-westliche Kinderliteraturen.

Durch den Paradigmenwechsel innerhalb der Translationswissenschaft von präskriptiven zu deskriptiven Ansätzen stehen die ÜbersetzerInnen jetzt mehr im Blickpunkt und nicht mehr nur im Schatten des Originals. Es wird immer deutlicher, dass ÜbersetzerInnen nicht nur MediatorInnen, sondern Schlüsselfiguren im Übersetzungsprozess sind. Sie müssen nicht nur die Normen und Erwartungen der Erwachsenen berücksichtigen, sondern bringen auch ihre eigene Interpretation des Textes und ihre Einschätzung des kindlichen Zielpublikums ein und formen so den Text nach ihren eigenen Vorstellungen. Dementsprechend beschäftigt sich ein beträchtlicher Teil der Forschungsbeiträge mit der Rolle der ÜbersetzerInnen bei der Übersetzung von KJL: Ein Beispiel ist die 2010 erschienene Monographie Latheys *The Role of Translators in Children's Literature*. Sie enthält einen geschichtlichen Überblick der Übersetzung von KJL ins Englische aus der Perspektive der ÜbersetzerInnen und betont welche wichtige Rolle ÜbersetzerInnen bei der Verbreitung von KJL spielen, aber auch die Funktion von übersetzter KJL als Kulturvermittlerin. Aber auch in anderen Arbeiten wird die Stimme der ÜbersetzerInnen untersucht, z.B. bei O'Sullivan (2006), deren Beitrag die Präsenz der Übersetzerin bzw. des Übersetzers in narrativen Text untersucht. Dabei geht sie davon aus, dass der/die ÜbersetzerIn durch die gewählte Übersetzungsstrategie auch bei einer nicht-verfremdenden Übersetzungsweise sichtbar wird und dass so Rückschlüsse auf Einstellung, Kind(heits)bild, etc. der Übersetzerin oder des Übersetzers gezogen werden können. Es kommen aber auch zunehmend kinderliterarische ÜbersetzerInnen selbst zu Wort, z.B. die renommierte Übersetzerin Anthea Bell (2006) oder die kanadische Übersetzerin Cathy Hirano (2006). Diese Beiträge bieten einen Einblick in die praktische Arbeit von kinderliterarischen ÜbersetzerInnen und zeigen, welche Eigenschaften es braucht, um KJL zu übersetzen.

Viel Aufmerksamkeit erhalten nach wie vor auch die spezifischen Herausforderungen der Übersetzung von KJL. Dementsprechend sind zahlreiche aktuelle Forschungsarbeiten diesem Thema gewidmet. Untersucht werden beispielsweise sprachliche Aspekte, wie die

Übersetzung von Soziolekten, Dialekten, Eigennamen, etc. Epstein (2009), Nord (2003) und Van Coillie (2006) haben die Übersetzung von Eigennamen in der KJL analysiert, wobei sich Epstein auf den nordischen Raum bezieht, während Nord für ihre Analyse Übersetzungen von *Alice in Wonderland* in fünf großen Sprachen heranzieht und Van Coillie zeigt in seinem Beitrag welchen Einfluss die einbürgernde Übersetzung von Eigennamen auf die Textfunktion hat. Beachtung findet auch die Übersetzung von Sprachvarietäten: Van Coillie (2012) beschäftigt sich mit der Übersetzung von Jugendsprache, Lathey widmet ein Kapitel ihrer 2016 erschienen Monographie der Übersetzung von Dialog und Dialekten in der KJL.

Die Kinderwelt ist außerdem mehr und mehr von neuen Medien und Massenkommunikationsmitteln geprägt, was dazu geführt hat, dass die audiovisuelle und multimediale Übersetzung im KJL-Bereich immer wichtiger wird (vgl. Lathey 2016:127). Die Beiträge zu diesem Thema beschäftigen sich mit ganz unterschiedlichen Aspekten, z.B. der Untertitelung von TV-Serien für Kinder (O'Connell 2003 und Tortoriello 2006), der Synchronisation von TV-Serien (Di Giovanni 2010) und der Übersetzung und Lokalisierung von Videospielen (Bernal-Merino 2014). Ein anderes zentrales Thema ist die Übersetzung von Bilderbüchern oder illustrierten Kinderbüchern: Die besonderen Herausforderungen dieses Bereichs sind sowohl die Berücksichtigung der Bilder als auch die Lesbarkeit und der Sprachrhythmus, da diese Bücher oft für sehr junge LeserInnen intendiert sind und ihnen somit vorgelesen werden. Aufgrund der großen Anzahl an Beiträgen soll hier nur eine kleine Auswahl genannt werden. Oittinen (2000, 2003) und Desmet (2006) z.B. beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen Text und Bild in illustrierter KJL, während Dollerup (2003) den Aspekt der Vorlesbarkeit untersucht. In Lathey (2016) werden beide Themen ausführlich diskutiert.

In der KJL der letzten Jahrzehnte werden außerdem zunehmend die gesellschaftlichen Veränderungen thematisiert, wie z.B. die Vielfalt an alternativen Lebensweisen und die Sichtbarkeit und Akzeptanz von Minderheiten wie z.B. nicht-heterosexuellen Personen. Demzufolge haben sich auch die KJL-Forschung und die Translationswissenschaft dieses Themas angenommen. Dabei werden die sich verändernden gesellschaftlichen Normen und Rollenzuschreibungen v.a. aus der Perspektive von Women's Studies und Gender Studies untersucht. Gil (2012), beispielsweise, untersucht Comics aus einem feministischen Blickwinkel, während Epstein (2012, 2013, 2016) sich v.a. mit der Repräsentation von queeren Figuren in der KJL und der Young Adult Literatur beschäftigt. Sie bescheinigt der KJL generell einen Mangel an und eine oftmals stereotypisierende Charakterisierung von queeren Figuren. Ein Band, der sich ganz der Übersetzung von Queerness und dem Einfluss einer heteronormativen Gesellschaft auf Auswahl, Lesart und Übersetzung von Texten widmet und der auch einen Beitrag von Epstein zur Eliminierung von queeren Elementen bei der Übersetzung von KJL enthält, wird 2017 erscheinen.

2.3.3 Ausblick

Das Feld der Übersetzung von KJL bietet noch zahlreiche relativ wenig erforschte Bereiche, z.B. die Reaktion von LeserInnen auf Übersetzungen, insbesondere die Reaktion von Kindern. Empirische Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet würden Aufschluss geben darüber, wie Kinder mit „Fremdheit“ in einem Text umgehen und wie sich „fremde“ Elemente auf ihr Textverständnis auswirken. Dies ist besonders deshalb relevant, da das bisher weitverbreitete Anpassen von kontextuellen und kulturellen Merkmalen zunehmend kritisch gesehen wird (vgl. dazu Venuti 2000:341).

Neben neuen Themen wird auch die Weiterentwicklung neuer Methoden eine wichtige Rolle spielen, um neue Einblicke und Erkenntnisse in die Arbeit von ÜbersetzerInnen zu gewinnen. Mithilfe von psycholinguistischen und kognitiven Ansätzen wie beispielsweise Think-Aloud-Protokollen und Korpus basierten Textanalysen können kulturspezifische Trends und Sprachmuster erfasst und untersucht werden.

(Tipton 2008).

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde ein Forschungsüberblick zum Thema Übersetzen von KJL in der Translationswissenschaft geboten. Die KJL blickt zwar auf eine relativ lange Geschichte als eigenständige Literatur zurück, für die Wissenschaft wurde sie aber erst vor einigen Jahrzehnten interessant. Ihr niedriger Status im gesamtliterarischen Polysystem sorgte dafür, dass ihr lange Zeit wenig Beachtung geschenkt und sie als Sonderfall betrachtet wurde, sowohl von der Literaturwissenschaft als auch von der Translationswissenschaft. Nachdem sie im Rahmen der Äquivalenztheorie hauptsächlich normativ untersucht wurde, steht heute nach den Paradigmenwechseln in der Literaturwissenschaft sowie der Translationswissenschaft die Erforschung historischer Aspekte mit empirisch-deskriptiven Methoden im Mittelpunkt. Dabei wird deutlich, dass der Umgang mit KJL und deren Übersetzungen die vorherrschenden Kindheitsvorstellungen und das Kindheitsbild allgemein in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt widerspiegeln, was Einfluss auf die Übersetzungsnormen hat. Aktuell werden in der Kinderliteraturforschung und der kinderliterarischen Übersetzungswissenschaft mehr und mehr die Erkenntnisse neuer Disziplinen wie beispielsweise dem Postkolonialismus, der Gender Studies und der Cultural Studies berücksichtigt. Einen ausführlichen Überblick zum Bereich des kinderliterarischen Übersetzens bietet z.B. Tabbert 2002.

3 Das Kindheitsbild in der KJL

In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie sich die Sicht auf Kinder und der Kindheitsbegriff im Laufe der Zeit gewandelt haben, welchen Einfluss das auf die KJL hat und welche Funktionen diese je nach vorherrschendem Konzept erfüllen soll. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Zeitperioden gelegt, die für die im praktischen Teil der Arbeit untersuchten Werke und ihre Übersetzungen relevant sind.

3.1 Die Wandlung des Kindheitsbild

3.1.1 Theorien der Kindheit

Die Geschichte der Kindheitsforschung ist noch nicht besonders alt: Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begann sich die Wissenschaft allmählich für dieses Feld zu interessieren. Anstoß dazu gab Philippe Ariès' Buch *Geschichte der Kindheit*, das in Frankreich erstmals 1960 erschien und lange Zeit als Standardwerk galt. Ariès stellt darin die Theorie auf, dass erst in der Neuzeit eine Differenzierung zwischen Erwachsenenalter, Adoleszenz und Kindheit gemacht wurde, während sich die Welten von Erwachsenen und Kindern bis ins Mittelalter weitgehend überschneiden. Er meint also, dass Kinder lange Zeit unsentimental als „kleine Erwachsene“ mit Pflichten und Aufgaben wahrgenommen wurden und dass die Kindheit erst im 17. Jahrhundert durch die allmähliche Herausbildung der Kernfamilie quasi entdeckt wurde. Aries sieht eine insgesamt negative Entwicklung der Situation des Kindes: Der Ausschluss der Kinder aus der Erwachsenenwelt habe zu einer immer größeren Disziplinierung und Einschränkung ihrer Freiheiten geführt. DeMause (1974/2006:3) hingegen meint, dass sich die Einstellung zu Kindern und Kindheit im Vergleich zu früheren Jahrhunderten positiv verändert habe.

Die neuere Kindheitsforschung hat sich von diesen beiden entgegengesetzten Sichtweisen entfernt und entwirft ein differenzierteres Bild (vgl. z.B. Cunningham 2006b, Shahar 1991, Horne 2011). Es hat sich laut Horne (2011:7) inzwischen die Auffassung durchgesetzt, dass Kindheit immer ein gesellschaftlich determiniertes, soziales Konstrukt bzw. Ideensystem ist, das von allgemeinen sozialen Faktoren beeinflusst wird und im historischen Kontext betrachtet werden muss. Der Fokus liegt jetzt nicht mehr auf der Frage, zu welchem Zeitpunkt eine universelle Kindheit entdeckt wurde, da es schwierig ist, den Begriff Kindheit zu definieren: Eine solche Phase hat es wohl auch in der Vergangenheit gegeben, aber diese Vorstellungen können sich radikal von unserem modernen Kindheitsverständnis unterscheiden. Die heutige Kindheitsforschung (vgl. beispielsweise Heywood 2001, Cunningham 2006a,b, James & Prout 2015³) untersucht, welche sozialen, politischen, wirtschaftlichen und intellektuellen Veränderungen im Laufe der Jahrhunderte zu den unterschiedlichen Kindheitsbildern geführt haben (vgl. Horne 2011:7).

Es steht also fest, dass Kindheit als Lebensphase im Laufe der Geschichte nicht immer gleich bewertet wurde. Kinder standen in früherer Zeit nicht so im Mittelpunkt der Philosophie wie später v.a. in Aufklärung und Romantik. Dieser historische Wandel ist Thema des nächsten Abschnitts, wobei festgehalten werden muss, dass es natürlich in gewissem Sinne problematisch ist, allgemeine Aussagen über das Kindheitsbild und die Rolle von Kindern zu treffen, da diese abhängig von Region, sozialer Schicht und auch Geschlecht sind. Doch Cunningham (2006b:12) meint, dass es dennoch Gemeinsamkeiten und „vergleichbare Veränderungsmuster“ gibt, die Rückschlüsse auf gemeinsame Merkmale des Kindheitsbildes und seine Evolution in Europa und Nordamerika zulassen.

3.1.2 Mittelalter und Neuzeit

Im Mittelalter stellte die katholische Kirche den entscheidenden Einflussfaktor auf die Gesellschaft und somit auch auf das Kindheitsbild dar (vgl. Cunningham 2006b). Der religiösen Auffassung nach galten Kinder als sündhafte Wesen, belastet von der Erbsünde, und als unvollkommen und mangelhaft im Vergleich zu Erwachsenen (vgl. Heywood 2001:22). Das Konzept der Kindheit war im Mittelalter nur vage definiert und da arbeitende Kinder damals die Norm waren, war die Kindheit eher kurz. Allgemein wurde sie als negative Phase gesehen, die nur als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenalter galt und daher überwunden werden musste. Der Kindheit wurde daher keine besondere Wichtigkeit zugeschrieben und den Einfluss von Erlebnissen und Erfahrungen in dieser Lebensphase hielt man für unbedeutend (vgl. Horne 2011:10).

Ungefähr im 15. und 16. Jahrhundert änderte sich, auch bedingt durch den aufkommenden Humanismus, die Einstellung zum Kind allmählich: Moralisten, Pädagogen und die Kirche entwickelten ein steigendes Interesse an der Kindererziehung, wobei Kinder nicht länger als amoralisch wahrgenommen wurden, sondern als Wesen, die Aufmerksamkeit und Zuwendung verdienten und deren Erziehung als wichtige Aufgabe galt (vgl. Cunningham 2006b:67ff). Das Konzept der kindlichen Unschuld war damals bereits in Ansätzen vorhanden, wobei sich aber ein Unterschied zwischen den Religionen zeigt: Während der Katholizismus in der Taufe zumindest eine gewisse Reinigung der kindlichen Seele sah, waren Kinder dem evangelischen Glauben nach weiterhin von der Erbsünde belastet. Die Seele des Kindes konnte demnach nur durch den Glauben und eine gründliche religiöse Erziehung unter Anwendung des Katechismus gerettet werden (vgl. Horne 2011:9).

3.1.3 Aufklärung und Romantik

Das 17. Jahrhundert gilt allgemein als Beginn des grundlegenden Wandels des Kindheitsbildes: Im Zuge der Aufklärung kam es mehr und mehr zu einer Säkularisierung der Haltung gegenüber Kindern und der Kindheit. In der Kindererziehung waren nun nicht mehr einzig der Glaube und die Kirche maßgeblich, sondern auch die menschliche Vernunft (vgl.

Cunningham 2006b:95). Kindern wurde zunehmend die Fähigkeit zu Entwicklung und Wachstum zugeschrieben, wobei als Antriebskraft nicht mehr vorrangig Gott, sondern die Natur gesehen wurde. Dieser sollte, soweit wie möglich, freie Hand gelassen werden, damit sich die Kinder ungehindert entfalten konnten.

Im Zuge der Aufklärung postulierte John Locke seine Auffassung vom Geist des Neugeborenen als *tabula rasa* – als leere unbeschriebene Tafel. Die Verantwortung dafür, was später auf dieser Tafel stehen würde, trugen die Erwachsenen, was die Kindheit und Jugend zu sehr wichtigen Phasen machte (vgl. Cunningham 2006b:98). Diese Einstellung stand in völligem Gegensatz zu früher, wo man davon ausgegangen war, dass man bereits in kleinen Kindern die Wesenszüge des späteren Erwachsenen erkennen konnte und dass die Erziehung kaum Einfluss auf den Charakter hatte.

Locke sah Kinder als vernunftbegabte Wesen, die man ernst zu nehmen hatte. Dabei betonte er die Individualität des Kindes: Mochte auch ihr Geist noch eine blanke Schreibtafel darstellen, so waren sie doch in Bezug auf Fähigkeiten und Temperament verschieden. Von früher Kindheit an sollten sie an rationales Denken und die Unterwerfung ihres Willens unter die Vernunft anderer gewöhnt werden. Er sprach sich dafür aus, das Lernen für die Kinder wie ein Spiel zu gestalten, wobei er allerdings alles dem Ziel unterordnete, einen nützlichen, zivilisierten Erwachsenen heranzuziehen, der seine standesgemäße Rolle in der Gesellschaft einnimmt und gelernt hat, sich seiner eigenen Vernunft zu unterwerfen. Auffällig war, dass der Glaube nur eine geringe Rolle spielte: Lockes Buch *Some Thoughts Concerning Education* (1693) enthielt zwar durchaus christlich-moralische Verhaltensregeln, die Kinder verinnerlichen sollten, war aber im Vergleich zu den Erziehungsratgebern früherer Jahrhunderte ausgesprochen weltlich (vgl. Cunningham 2006b:100f).

Rousseau, einer der einflussreichsten Denker des 18. Jahrhunderts, trug mit seinem Erziehungsroman „*Émile ou de l'éducation*“ (1762) entscheidend zur Fortentwicklung des Kindheitsbegriffes bei. Er wandte sich entschieden gegen die christliche Tradition der Erbsünde und knüpfte stattdessen an die Idee der Unschuld des Kindes an. Mehr noch, das unschuldig geborene Kind läuft seiner Meinung nach Gefahr, durch den Einfluss von Umwelt, Erwachsenen und Erziehung verdorben zu werden. Rousseau sah die Kindheit als die beste Zeit des Lebens und pochte auf das Recht des Kindes, Kind zu sein. Als solches hatte es ein Recht darauf, glücklich zu sein, noch dazu, wo ein beträchtlicher Teil der Kinder die Kindheit nicht überlebte. Rousseau wollte zwar wie Locke durch Erziehung einen guten Erwachsenen hervorbringen, lehnte aber den reinen Utilitarismus ab. Kinder sollten seiner Meinung nach so weit wie möglich unter dem Einfluss der Natur aufwachsen und von ihr lernen. Der Lernprozess sollte von sinnlichen Erfahrungen geprägt sein, und nicht von Belehrungen und dem Auswendiglernen von Lernstoff und moralischen Regeln (vgl. Cunningham 2006b:101f).

Damit hatte sich das Kinderbild entscheidend gewandelt: Von der puritanischen Sichtweise des Kindes als sündigem Wesen, belastet durch die Erbsünde, dessen Seele durch eine strenge religiöse, oft von körperlicher Bestrafung geprägten Erziehung gerettet werden muss, wurde die Kindheit unter dem Einfluss der wesentlichen Werte der Aufklärung wie Vernunft und Humanität zur wichtigen, sogar besten Zeit im Leben eines Menschen.

Unter dem zunehmenden Einfluss der Romantik verstärkte sich diese idealisierte Auffassung noch: Die Kindheit wurde nun sogar als Repräsentation des paradiesischen Urzustands betrachtet, in dem Kinder als die besseren Menschen in Harmonie mit der Natur leben. Die Kindheit wurde zum Quell, der das gesamte Leben speisen sollte und hätte somit kaum eine wichtigere Rolle spielen können (vgl. Cunningham 2006b:111). Vertreter der Romantik wie Blake oder Wordsworth betonten die Wichtigkeit, das Kind in sich lebendig zu halten, um als Erwachsener nicht verbittert und engherzig zu werden. Kinder galten somit als Vorbild für Erwachsene, manchmal sogar als deren Erretter. Immer öfter wurden ihnen göttliche Eigenschaften zugeschrieben und man sah sie als Wesen, die unter dem Segen Gottes stehen. Die Romantik war gekennzeichnet von dieser romantischen Sensibilität und Empfindsamkeit Kindern gegenüber. Eine große Rolle spielte wie in der Aufklärung auch die Natur, allerdings in etwas anderem Sinne als bei Rousseau: Wordsworth zufolge soll die Natur als Grundlage für das Verständnis von Moral und Schönheit dienen, welches dann den Erwachsenen formt (vgl. Cunningham 2006b:110).

Der theoretische Anspruch der freien Entfaltung der Kinder stand allerdings im Widerspruch zum tatsächlichen Umgang mit Kindern, der insgesamt weiterhin von einer strengen Disziplinierung geprägt war. Der praktische Einfluss der Romantik auf die tägliche Kindererziehung blieb letztlich begrenzt, da sie nur wenig Präzises bzw. praktische Anweisungen vorzuweisen hatte. Vor allem in den Mittelschichten waren weiterhin andere, traditioneller ausgerichtete Erziehungsbücher verbreitet und die Erziehung beschränkte sich im Grunde auf das Einüben von Verhaltensregeln. Die Bedeutung der Romantik liegt in der Einführung eines neuen Denkens über Kinder und die Hochschätzung der Kindheit. Das Leben wurde jetzt nicht mehr als Aufstieg eines Kindes zur Reife des Erwachsenen betrachtet, sondern als Abstieg von der Frische der Kindheit (vgl. Cunningham 2006b:116ff).

3.1.4 Das Kind im 20. Jahrhundert

Cunningham (2006b:94) bezeichnet Kinder, neben Sklaven und Tieren, als die Nutznießer der „Empfindsamkeit und der humanitären Gesinnung“ des 18. und 19. Jahrhunderts. Kinder wurden zunehmend nicht mehr als Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung, sondern als Glück und Segen gesehen. Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich die Lage der Kinder weiter verbessert: Durch die besseren Lebensumstände sank die Kindersterblichkeit, die Kinderarbeit wurde mehr und mehr als unvereinbar mit einer unbeschwerten Kindheit betrachtet und eingeschränkt und außerdem setzte sich langsam die allgemeine Schulpflicht

durch. Während das Kind im 19. Jahrhundert bis zu einem gewissen Sinn auch als finanzieller Faktor betrachtet wurde, wurde im Übergang zum 20. Jahrhundert der emotionale Wert eines Kindes immer wichtiger. Der Platz des Kindes war nun vornehmlich im sicheren Zuhause und in der Schule, nicht mehr in der Fabrik (vgl. Hendrick 1997:10ff).

Man setzte sich nun das Ziel der „Rettung der Kinder“ (Cunningham 2006b:189): Diese hatten nach allgemeiner Auffassung ein Recht auf eine Kindheit, wobei es nun hauptsächlich als Aufgabe des Staates galt, diese sicherzustellen. Für die Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts und des beginnenden 20. Jahrhunderts spielte das Kind eine wesentliche Rolle. Um die Welt zu verändern und umzugestalten sollte beim Ursprung, also beim Kind, begonnen werden (vgl. Cunningham 2006b:231f). Im Zuge der reformpädagogischen Bewegung rief Ellen Key mit ihrem gleichnamigen Buch das *Jahrhundert des Kindes* (1900, deutsch: 1902) aus. Key war der Meinung, dass das 20. Jahrhundert das des Kindes werden würde, so wie das 19. Jahrhundert das der Frau gewesen sei. Ihr Appell für die Rechte des Kindes spiegelt die sich damals verbreitende Auffassung wieder, dass das Wohl der Kinder von großer gesellschaftlicher und politischer Wichtigkeit sei, weil Kinder das höchste Gut eines Staates darstellten und wesentlich für seine Zukunft seien. Die Kindheit sollte eine Zeit der Unschuld und des Glücks darstellen, während derer die Kinder von der rauen Wirklichkeit geschützt waren. Somit kam es zu einer fortschreitenden staatlichen Institutionalisierung nahezu aller Lebensbereiche des Kindes, in Form von verpflichtendem Schulbesuch, von Institutionen und Heimen für verwaiste, verwahrloste und straffällige Kinder, von staatlichen Gesundheitsüberprüfungen, usw. (vgl. Cunningham 2006b:229). Dabei war man zunehmend davon überzeugt, dass die Wissenschaft einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis des Kindes und zur Sicherstellung einer besseren Kindheit leisten konnte. Das führte dazu, dass das Kind in den Fokus von Wissenschaften wie Medizin und Psychologie rückte, was eine Flut an Beratungsliteratur für Eltern auslöste. Die Aufzucht und Erziehung von Kindern wurde zur Angelegenheit von Experten, die ihre Ratschläge in eigenen Magazinen und Büchern veröffentlichten. Der Umgang mit Kindern und somit auch die Eltern-Kind-Beziehung waren zunehmend von exakten, wissenschaftlichen Regeln geprägt, die zur Regelmäßigkeit der Gewohnheiten (z.B. das Füttern und Schlafen nach der Uhr), Gehorsam und Respekt den Älteren gegenüber führen sollten. Der Wissenschaftsglaube erlebte laut Cunningham Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts seinen Höhepunkt und gipfelte in den 1920er Jahren im Behaviorismus, der „Lehre, dass man Kindern durch Strafe und Belohnung ein gewünschtes Verhalten antrainieren könne.“ (Cunningham 2006b:250). Die Begeisterung für repressive Methoden der Kindererziehung ebte danach aber langsam ab, nicht zuletzt durch den Einfluss der Psychoanalyse, die auf das Kind als emotionales Wesen verwies. Die verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge zum Kind und zur Kindererziehung mochten sich

zwar in der Wahl ihrer Methoden unterscheiden, doch blieb die Wichtigkeit der Kindheit unbestritten.

Das Ideal der von der Erwachsenenwelt getrennten Kinderwelt herrschte bis Mitte des 20. Jahrhunderts vor: Die Kindheit als geschützter Raum, als eigene Zeitperiode, sollte möglichst lange erhalten bleiben. Der Optimismus hinsichtlich des „Jahrhundert des Kindes“ schien zunächst allerdings ungerechtfertigt angesichts zweier Weltkriege, im Zuge derer Kinder von Armut, Gewalt und Not bedroht waren und das Konzept einer unschuldig-sorglosen Kindheit als gefährdet empfunden wurde (vgl. Cunningham 2006b:255). In den darauffolgenden Jahrzehnten verbesserte sich die Situation der Kinder jedoch zunehmend. Sie erhielten mehr Rechte und Freiheiten als je zuvor, was zu mehr Autonomie und Unabhängigkeit führte und die Kinder der Welt der Erwachsenen wieder annäherte, so Cunningham (2006b:273). Postman (1982) spricht in diesem Zusammenhang vom „Verschwinden der Kindheit“, also von seiner Auffassung, dass sich Kinder bedingt durch Kommerz, Konsumgesellschaft und elektronischen Medien in Verhalten und Vorlieben den Erwachsenen immer mehr angleichen und immer früher Zugang zur Erwachsenenwelt erhalten.

Das neue Verhältnis zwischen Eltern und Kindern führte zu einer Verschiebung der Machtbalance zugunsten der Kinder, die immer größere Freiheiten genießen: Cunningham (2006b:267) spricht sogar vom „Niedergang der elterlichen Autorität“ und sieht im beginnenden 21. Jahrhundert einen Konflikt zwischen dem romantischen Ideal vom Recht des Kindes auf Kindheit und der gleichzeitigen Akzeptanz der Autonomie von Kindern (2006b:275). In einem Gegensatz stehen auch die relative Sicherheit, in der Kinder heute aufwachsen, und gleichzeitig die steigende Besorgnis um sie und ihre Erziehung. Das liegt auch an der heute selbstverständlichen Mediensozialisation: Der frühe Zugang von Kindern zu Medien und somit zu Informationen birgt viele Chancen, ist aber auch mit Gefahren verbunden, derer sich die Eltern nur zu bewusst sind und vor denen sie ihre Kinder zu beschützen suchen (vgl. Kutscher 2013:39).

3.2 Das Kindheitsbild und die KJL

3.2.1 Zusammenhang zwischen Kindheitsbild und KJL

Der Begriff der Kinderliteratur ist eng mit dem der Kindheit verknüpft: Je nach vorherrschendem Kindheitskonzept einer Zeitepoche unterscheidet sich die Literatur für Kinder in Form, Inhalt und Funktion. Wie die Literatur für Erwachsene ist sie in die gesellschaftlichen Gegebenheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt eingebettet und gibt Aufschluss über die Hierarchien innerhalb einer Gesellschaft:

Die Kinder- und Jugendliteratur spiegelt in Motiv, Personal und Handlung direkt oder metaphorisch die menschlichen Lebensverhältnisse. Sie schildert die Machtverhältnisse zwischen Einzelnen und Gruppen, zwischen Minderheiten und Mehrheiten, zwischen Besitzenden und Armen, zwischen Fremden und Einheimischen. (Doderer 1992:86).

Trotz allem bleibt die literarische Wirklichkeit eine geschaffene Realität, die nicht nur Abbild, sondern auch Entwurf neuer Wirklichkeiten ist. In diesem Sinne gibt die KJL nicht nur Kindheitsbilder wieder, sondern soll auch neue Vorstellungen und Wünsche vermitteln (vgl. Kaminski1989²:110f). Wie sich die Beziehung zwischen Kindheitsbild und KJL im Laufe der Zeit verändert hat, wird im Folgenden erläutert.

3.2.2 Die frühe KJL

Wie oben erwähnt, waren Kindheit und Jugend bis in die frühe Neuzeit begrifflich kaum getrennt und wurden nicht als eigenständige Lebensphasen, sondern nur als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenalter betrachtet. Folglich gab es in dieser Zeit nur wenig spezifisch für Kinder intendierte Literatur, und die wenigen kinderspezifischen Werke enthielten hauptsächlich Modelle für das Verhalten, das von Kindern später in Familie und Gesellschaft erwartet wurde, und kaum altersbezogene Verhaltensmuster für die konkrete gesellschaftliche Erfahrung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Brunken 2002²:2).

Die Spuren erster kinderliterarischer Werke reichen bis ins Mittelalter zurück und bestehen aus religiös ausgerichteten Exempelgeschichten mit lehrhaften Zügen, wie z.B. Fabeln und Gleichnisse. Da man lange Zeit von der angeborenen Verdorbenheit des Menschen und daher der Neigung zum Bösen bei Kindern ausging, hatte die frühe KJL v.a. die Funktion, die Seele des jungen Menschen durch Aneignung des Christentums zu retten. Im Zuge der Reformation sah beispielsweise Martin Luther den Sinn allgemeiner Erziehung und Bildung hauptsächlich in der religiösen Unterweisung und Belehrung, womit er auf die Fähigkeit der Menschen die Heilige Schrift lesen zu können abzielte. Als hauptsächliche religiöse Lektüre dienten also die Bibel, der Katechismus, Kirchenlieder und Bibelsprüche. Das gilt natürlich nur für die Kinder der gebildeten Schicht, da fast alle Werke in Latein verfasst waren (vgl. Brunken 2002²:5ff).

Eine weitere wesentliche Funktion früher KJL bestand darin, Kindern die Regeln des Anstands und des guten Benehmens, und richtiges Verhalten in der Welt und in ihrem Stand nahezubringen. Die Lektüre von Lehrgedichten, Schuldramen, Spruchsammlungen wie der *Cato*, Erziehungslehren, Zucht- und Sittenbüchern, etc. sollte Kindern Manieren und Umgangsformen vermitteln und sie gleichzeitig dazu anhalten, ihren Status in der streng hierarchisch organisierten Gesellschaft zu akzeptieren und so die gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten (vgl. Lerer 2008:57, vgl. Brunken 2002²:13). Aber auch die Vermittlung von Wissen und Weltkenntnis spielte auch damals schon durch die Verwendung von Elementarbüchern, Sprachlehrwerken, Enzyklopädien u.a. eine gewisse Rolle (vgl. Brunken 2002²:17).

3.2.3 Aufklärung und Romantik

Der Modernisierungsschub im Zuge der Aufklärung führte zu einer fortschreitenden Säkularisierung der KJL. Ziel der Aufklärung war die Errichtung einer Welt, in der alle ihr Glück finden konnten und die Verbesserung der Gesellschaft durch die Vervollkommenheit der Menschen mithilfe der Erziehung. Es kam zur Ausbildung der Wissenschaften und die Pädagogik wurde als eigenständige Wissenschaft so wichtig, dass man vom „Jahrhundert der Pädagogik“ sprach (vgl. Wild 2002²:51). Dadurch kam es zunehmend zur Verschränkung der KJL mit der Pädagogik anstatt der Religion.

Das 18. Jahrhundert gilt als Zeit, in der erstmals eine größere Zahl an narrativen, unterhaltenden Schriften für Kinder entstand, z.B. Kinderzeitschriften, Textsammlungen, Lesebücher, Schauspiele, etc. (vgl. Kullmann 2008:182, Lerer 2008:108). Oft waren diese ursprünglich für Erwachsene verfasst worden und wurden für Kinder bearbeitet. Beliebt waren auch Fabeln, die Musterbeispiele für gleichzeitig unterhaltende und belehrende Literatur sind. Aus der moralischen Erzählung entwickelte sich langsam der Roman für Kinder, der v.a. Abenteuer und Reisen in ferne Länder zum Thema hatte und der der Verbreitung von populärer und trivialer Literatur entgegenwirken sollte. Allerdings war auch die unterhaltende KJL der Aufklärung immer mit Belehrung verbunden, in sachlicher Hinsicht z.B. mit Informationen über Land und Leute und in moralischer Hinsicht mit Kommentaren zum Verhalten des Helden. Das bekannteste Beispiel für einen solchen Abenteuerroman ist *Robinson Crusoe* (1719), der ursprünglich für Erwachsene verfasst wurde und später in der für Kinder gekürzten und bearbeiteten Fassung zum erfolgreichsten Kinderbuch des 18. Jahrhunderts wurde (vgl. Wild 2002²:78).

Insgesamt ist die aufgeklärte KJL geprägt von pädagogischen Zielen, beinhaltet aber auch zunehmend unterhaltende Elemente. Dabei wird mehr und mehr auf Altersgemäßheit geachtet und ursprünglich für Erwachsene intendierte Texte für Kinder bearbeitet. Trotz allem bleiben die moralisch-belehrenden Schriften weiterhin dominierend; Moral und Religion sind immer noch eng miteinander verbunden (vgl. Kullmann 2008:183).

Mit der Romantik als Gegenströmung zur Aufklärung fand ein erneuter Wandel des Kindheitsbildes statt. Die Romantik konstatiert eine Bedrohung der Kindheit durch den „geisttötenden Rationalismus“ und einem Erziehungswesen, das dem sensiblen Wesen und Geist von Kindern nicht entspricht (vgl. Ewers 2002²:108). Der vernunftorientierte, rationale Ansatz ließ sich für die VertreterInnen der Romantik nicht mit ihrem Bild des „göttlichen“ Kindes vereinbaren. Sie sorgten für eine Wiederbelebung der nationalen Folklore, also v.a. von Märchen und Sagen, die in der Aufklärung abgelehnt wurden. Das liegt v.a. daran, dass sich die AufklärerInnen gegen den im Volk weitverbreiteten Aberglauben richteten und alles Phantastische und Wunderbare mit Skepsis betrachteten. Märchen, so meinten sie, „reizten zu sehr die kindliche Einbildungskraft und behinderten die Ausbildung eines vernunftgeleiteten Realitätsbewußtseins“ (Ewers 2002²:80). Die Romantik aber wollte den Kindern genau das,

nämlich Freude an den Geheimnissen der Natur und der Phantasie zurückgeben und förderte die Lektüre von „Volkspoesie“ in Form von Volksliedern, Balladen, Liebesromanen, Schauer- und Gespenstergeschichten, Sagen und Legenden, also von „trivialen“ Werken, die in der Aufklärung in den tabuisierten literarischen Untergrund gedrängt worden waren. Der Aufklärung wurde mangelnde Kindgemäßheit, rationalistische Beschränkung und bloßes Nützlichkeitsdenken vorgeworfen. Die Kritik der Romantik an der aufgeklärten KJL war so umfassend, dass Ewers (2002²:105) von einer grundlegenden Infragestellung der etablierten Kinderliteratur des ausgehenden 18. Jahrhunderts durch die Romantiker spricht. Das führt er v.a. darauf zurück, dass der Großteil der VertreterInnen der Romantik im Gegensatz zu denen der Aufklärung keine PädagogInnen, sondern LiteratInnen und Intellektuelle waren. Kinder galten den romantischen Dichtern als geborene Poeten und Kindheit selbst als eine poetische Daseinsform, weshalb sie sich ihnen sehr verbunden fühlten (vgl. Ewers 2002²:105). Die romantische KJL ist deshalb sehr künstlerisch-literarisch geprägt und viele ihrer Werke sind von großer Bedeutung für die KJL, aber auch für die Literatur allgemein, z.B. im deutschen Sprachraum die Werke Brentanos und von Arnims wie *Des Knaben Wunderhorn* (1806), die *Kinder- und Hausmärchen* (1812-1815) der Gebrüder Grimm, oder E.T.A Hoffmanns Wirklichkeitsmärchen *Nußknacker und Mäusekönig* (1816) (vgl. Kaminski 1989²:17).

England und Deutschland waren zwar beide bedeutende Zentren der Romantik, doch während die romantische KJL für den deutschen Literaturkanon eine große Rolle spielt, erlebt die englische KJL ihren Höhepunkt etwas später in der Spät-Viktorianischen Zeit. Allerdings trat die Wirkung der deutschen romantischen KJL erst sehr viel später ein; zur Entstehungszeit blieb ihr Einfluss gering, denn es gelang ihr letztlich nicht, die lehrhaften Genres zu verdrängen (vgl. Weinkauff/Glasenapp 2014²:65).

3.2.4 Das Kind und die deutsche KJL

3.2.4.1 Deutsches Kaiserreich und wilhelminische Ära

Die Gründung des deutschen Reiches hatte eine Steigerung des Nationalbewusstseins und Selbstwertgefühls der Deutschen zur Folge und ein Großteil der KJL stellte sich laut Eckhardt (2002²:179) aus Erfolgs- und Gewinnsucht in den Dienst der massiv verbreiteten, patriotisch-nationalistischen und militaristischen Propaganda. Als wesentliche Ideale und Werte im jungen Kaiserreich galten v.a. Vaterlandstreue, Gehorsam und Ergebenheit gegenüber Kaiser und Kirche, Fleiß, Elternliebe, und Todesmut, was sich bald auch in der KJL widerspiegelte. Es lässt sich feststellen, dass Kindern noch eine gewisse Schonzeit zugestanden wurde, während Jugendliche bereits explizit auf ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft als Erwachsene vorbereitet wurden (vgl. Eckhardt 2002²:180). Dabei fand zunehmend eine geschlechtsspezifische Differenzierung statt: Für Buben bestimmt war v.a. die sog. kriegsvorbereitende Literatur und die Kolonialerzählung, die sie für ihre Rolle als Soldaten und Eroberer begeistern sollte (Kaminski 1989²:21). Mädchen hingegen sollten

vornehmlich „weibliche“ Eigenschaften wie Tugendhaftigkeit, Zurückhaltung, Bescheidenheit, Demut und Opferbereitschaft entwickeln und sollten auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter, also hauptsächlich für Repräsentationsaufgaben, vorbereitet werden. Die damals in großer Zahl aufgelegten sentimental Mädchenbücher, die Anleitung zum richtigen Benehmen und Wunschbefriedigung zugleich sein sollten, werden heute meist als Backfischliteratur bezeichnet. Ein Beispiel dafür ist Emmy von Rhodens Buch *Der Trotzkopf* (1885), das auch heute noch aufgelegt und gelesen wird (vgl. Wilkending 2002²:220-250). Bei den Buben waren besonders die germanischen Götter- und Heldensagen und Abenteuer-geschichten wie z.B. jene von Karl May beliebt (Eckhardt 2002²:184). Das in der KJL propagierte Ziel war für beide Geschlechter letztlich die Unterwerfung unter die bestehenden Verhältnisse (vgl. Kaminski 1989²:22). Die nationalistische KJL der Kaiserzeit trug wesentlich zur beispiellosen literarischen Mobilmachung vor dem ersten Weltkrieg bei. Auch während des Krieges brach diese nicht ab: Veröffentlicht wurden jetzt auch Kriegstagebücher und Augenzeugenberichte von jungen Soldaten (vgl. Eckhardt 2002²:190).

Die nationalistisch-patriotische KJL hatte aber von Anfang an auch GegnerInnen, die Kritik an der staatlichen und ökonomischen Beeinflussung der KJL übten. Besonderen Einfluss gewann die Jugendschriftenbewegung mit dem Zusammenschluss der lokalen Jugendschriftenausschüsse im Jahr 1893. (vgl. Karrenbrock 2001:15). Diese im Zusammenhang mit der Kunsterziehungsbewegung zu sehende Bewegung gab von diesem Zeitpunkt an die v.a. von Pädagogen gelesene Fachzeitschrift namens „Jugendschriften-Warte“ unter der Leitung von Heinrich Wolgast heraus, in der Neuerscheinungen auf dem KJL-Markt rezensiert und Empfehlungslisten veröffentlicht wurden (vgl. Karrenbrock 2001:15). Die VertreterInnen der Jugendschriftenbewegung widmeten sich v.a. dem Kampf gegen die triviale Massensliteratur (inklusive dem sog. „Schmutz und Schund“) und für die Verbreitung von qualitativ hochwertiger KJL, die auch den Kindern der unteren Schichten zugänglich sein sollte. Wolgast formulierte die Forderung, Kinder- und Jugendbücher sollten literarisch-ästhetische Werke sein, die keinesfalls als Propagandamittel missbraucht werden dürften und stellte somit die Forderung nach der Tendenzfreiheit der KJL auf (vgl. Kaminski 1989²:23). Er richtete sich also gegen die Vereinnahmung der KJL durch Politik, Religion und Moral, und auch gegen die wilhelminischen Werte wie Patriotismus, Chauvinismus, und Militarismus. Der Jugendschriftenbewegung gehörten v.a. PädagogInnen, KünstlerInnen, und Intellektuelle an, die der damals erstarkenden Sozialdemokratie nahestanden (vgl. Karrenbrock 2001:16).

Während in der von Heinrich Wolgast geprägten ersten Phase der Jugendschriftenbewegung eine spezifische Kinderliteratur abgelehnt wurde, wurde laut Karrenbrock (2001:23) in der zweiten Phase geradezu die Dichtung vom Kinde aus, also mehr Kindgemäßheit gefordert. Diese Wendung zum Kind in der Reformpädagogik war von Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ eingeleitet worden, womit nun nicht mehr die

Kunst, sondern das Kind in den Mittelpunkt gerückt wurde. Postuliert wurde eine Art Kinderparadies, ein autonomes Reich des Kindes mit eigenen Gesetzen, das von der Pädagogik garantiert und respektiert werden müsse (vgl. Karrenbrock 2001:23). Dies hatte eine Aussiedelung der Kindheit aus Gesellschaft und sozialer Zeit zur Folge, was auch Auswirkungen auf die KJL hatte: Sie sollte die „Illusion einer harmonischen Wunder-Welt, in der Kinder unschuldig und von Natur aus glückselig (sic) sind“ (Karrenbrock 2001:25) schaffen. Oft wurde in den Kinderbüchern dieser Ausprägung eine allbelebte Welt gezeichnet, in der - ganz in der Tradition der Romantik - Menschen und Tiere miteinander interagieren, wie z.B. in Gerd von Bassewitzs Kindertheaterstück *„Peterchens Mondfahrt“* (1915). Aber auch Peter Roseggers *„Als ich noch ein Waldbauernbub war“* (1902) und Theodor Storms *„Pole Poppenspüler“* (1899) gelten laut Kaminski (1989²:23) als Beispiele für die Ideen der Jugendschriftenbewegung.

Die KJL der wilhelminischen Ära ist also im Wesentlichen geprägt von zwei Strömungen: dem nationalistischen Militarismus und den reformpädagogischen Gegenbewegungen, wobei letztere gegen den dominierenden Patriotismus allerdings kaum bestehen konnten (vgl. Kaminski 1989²:24).

3.2.4.2 Weimarer Republik

Der Anfang der Weimarer Republik war geprägt vom Nachkriegsalltag: Die Inflation führte zur kollektiven Verarmung ganzer Bevölkerungsteile und auch die sozial besser gestellten Schichten wurden von Deklassierungsängsten geplagt. In einer für den Großteil der Bevölkerung als prekär erlebten Situation ließ sich das Wunschbild einer unbeschwerten Kindheit nicht länger aufrechterhalten; auch die bürgerliche Kindheit wurde jetzt, wie die proletarische schon immer, als unsicher und bedroht wahrgenommen (vgl. Karrenbrock 2001²:34). Zur Kindheit gehörten jetzt Erfahrungen wie Armut, Hunger, (latente) Gewalt und Entbehrung, außerdem kehrten viele Väter als Invalide oder gar nicht vom Krieg zurück. Die Mehrzahl der Kinder wuchs in sozialer Unsicherheit und schlechten Wohnverhältnissen mit mangelhaften sanitären Verhältnissen auf und musste zudem arbeiten, um das Familieneinkommen aufzubessern. Karrenbrock (2001²:35) folgert daraus, dass Kinder in der Nachkriegszeit mehr durch die „unmittelbare und alltägliche Erfahrung in ihrer Lebenswelt“ erzogen werden, als durch „die Pädagogisierung gesellschaftlicher Konflikte im Schonraum von Kindheit“.

In dieser Zeit der sozialen Umbrüche und gesellschaftlichen Veränderungen orientierte sich das Kindheitsbild an zwei Polen: der einsetzenden Moderne und der Antimoderne. Zwar galt weiterhin das Motto „vom Kinde aus“, doch oft zu unterschiedlichen Zwecken: Während die Moderne „neue Menschen“ für eine „neue Gesellschaft“ prägen wollte, beabsichtigten traditionellere Kräfte die alte, ständische Gesellschaftsordnung zu erhalten (vgl. Karrenbrock 2001²:31). Die Weimarer KJL wurde maßgeblich von diesen divergierenden

Kindheitsvorstellungen, aber auch von der wirtschaftlichen Situation und der allgemeinen Modernisierung beeinflusst. Zwar war eine gewisse Kindgemäßheit (v.a. in der traditionellen KJL) immer noch wichtig, aber es wurde zunehmend eine Erneuerung der KJL, die zu mehr Gleichzeitigkeit und Alltagsbezogenheit führte, gefordert. Es lassen sich drei Hauptströmungen feststellen, die die sozialen und politischen Verhältnisse der Zeit widerspiegeln: eine traditionell-konservative, eine fortschrittlich-moderne und eine dezidiert linke bzw. sozialistische KJL.

Die moderne KJL der 1920er Jahre knüpft an die Jugendschriften- und Kunsterziehungsbewegung der Vorkriegszeit an (vgl. Kaminski 2002²:251). Sie stand ganz im Zeichen der Modernisierungswelle und synchronisierte die literarische (Kinder)welt mit den veränderten Alltagswahrnehmungen der jungen deutschen Republik. Traditionelle Rollenbilder, besonders in Bezug auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, wurden in Frage gestellt oder sogar umgekehrt (vgl. Karrenbrock 2001²:5). Diese neue KJL hatte viele Eigenschaften, die sie von der traditionellen unterschied: So bot sie laut Karrenbrock (2001²:6f) „Tempo, Aktualität, Abenteuer des Alltags“ und war gekennzeichnet von einer positiven Sicht auf die neuen Medien (wie Massenpresse, Kino, Radio, etc.), Urbanität und den technischen Fortschritt. Dementsprechend war auch ein beliebtes Thema und Setting dieser KJL die Großstadt, die im Unterschied zu früher nun als positiver Handlungsraum dargestellt wird und nicht mehr als gefährlicher, furchteinflößender, und krankmachender Moloch.¹³ Ganz dem neusachlichen Zeitgeist entsprechend wird die Stadt als Ort der Möglichkeiten, Begegnungen, Abenteuer und nicht zuletzt der Freiheit gezeigt (vgl. Karrenbrock 2001²:176). Dies hat auch ein verändertes Kinderbild zur Folge: Die kindlichen Protagonisten der fortschrittlichen KJL sind selbständig, aktiv, kommunikativ und gewitzt und kommen großteils auch ohne Erwachsene (in der Großstadt) zurecht. Karrenbrock (2001²:6f) argumentiert sogar, dass in der damaligen KJL jugendliche ProtagonistInnen entworfen wurden, für die die neue Wirklichkeit, an die sich die Erwachsenen erst gewöhnen mussten, schon selbstverständlich sei.

Sehr oft wird Erich Kästner als einer der wichtigsten Vertreter dieser kinderliterarischen Strömung genannt (vgl. z.B. Karrenbrock 2001:7 und Kaminski 2002²:252); sein Werk und seine Rolle werden im nächsten Kapitel diskutiert. Es gab aber auch andere einflussreiche Autoren dieser Zeit, deren Bücher teilweise bis heute aufgelegt werden. Darunter sind beispielsweise Carl Dantzs *Peter Stoll. Ein Kinderleben* (1925), das vom Alltag eines Arbeiterjungen erzählt, und Wolf Durians *Kai aus der Kiste* (1927), in dem es um die Abenteuer eines Straßenjungen geht (vgl. Kaminski 2002²:251).

¹³ Beispiele für eine negative Darstellung der Großstadt finden sich z.B. bei Spyris *Heidi*, Urys *Nesthäckchen* oder Matthießens *Das rote U*.

Im Unterschied zu diesen zwar modernen, aber größtenteils unpolitischen Kinderbüchern thematisiert die sozialistische KJL der Weimarer Republik das Leben des Proletariats, kritisiert die herrschenden, gesellschaftlichen Bedingungen und ruft manchmal sogar explizit zum Klassenkampf auf. Sie spiegelt die Anstrengungen und Anliegen der erstarkenden organisierten Arbeiterbewegung und der Sozialdemokratie wider und zeigt, wie klassenspezifisch die Kindheiten der 1920er Jahre waren (vgl. Karrenbrock 2008³:241-259).

Die dritte Strömung der Weimarer KJL war die weiterhin einflussreiche konservative, teils völkisch-nationale, die unmittelbar aus der wilhelminischen KJL hervorging. Diese nationalkonservative, präfaschistische KJL kann als Vorbereitung auf die faschistische KJL des Dritten Reiches gesehen werden. Ihre wichtigsten Merkmale waren die Verherrlichung des 1. Weltkrieges, Deutschtum, Nationalismus, Mutterkult, Militarismus und Fremdenhass. Wie in der Kaiserzeit spielte die Besinnung auf deutsche Werte, deutsche Helden und deutsche Geschichte eine große Rolle (vgl. Kaminski 2002²:63f).

Die extrem heterogene Weimarer KJL war also gekennzeichnet von gesellschaftlichen Umwälzungen, neuen Wirklichkeiten, dem Willen zur Erneuerung und dem gleichzeitigen Festhalten des Alten. Insgesamt war die moderne KJL der Weimarer Zeit nur von kurzer Dauer; ihre wegweisende Rolle für die moderne KJL darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die nationalkonservative KJL gegen Ende der Weimarer Republik immer dominierender wurde, bis sie schließlich in der NS-Zeit die einzige legitimierte KJL war.

3.2.4.3 Die NS-Zeit

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 erfolgte auch die „Gleichschaltung“ der KJL, einschließlich der Jugendschriftenbewegung. Die nationalkonservativen, völkisch orientierten AutorInnen dominierten nun den Markt und hatten durch den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ auch Einfluss auf die Schullektüre (vgl. Kaminski 2002²:266).

Die Kinder standen im Mittelpunkt der NS-Ideologie und die KJL wurde von Anfang an als ideales Mittel zur Indoktrinierung benutzt. Dabei war die KJL nicht länger unterhaltend, sondern rein funktional gedacht: Sie sollte Begeisterung für das Regime erwecken, Opfer- und Kampfbereitschaft fördern und den Willen zur Unterwerfung und Disziplin positiv darstellen (vgl. Kaminski 1989²:26). Dementsprechend war das Kindheitsbild dieser Literatur extrem eindimensional: Jungen wurden nur als künftige Soldaten gesehen, andere Lebensentwürfe wurden nicht zugelassen. Die nationalsozialistische Mädchenliteratur wiederum stand ganz im Dienst des Mutterkultes, wobei sich zumindest nach Beginn des zweiten Weltkrieges die Rolle der Mädchen und Frauen nicht nur in der Aufgabe der „Gebärmaschine“ erschöpfte, sondern um die Komponente der Arbeitskollegin erweitert wurde (vgl. Kaminski 2002²:278).

Alle von den Nationalsozialisten als bedenklich eingestuften Bücher wurden verboten und kritische AutorInnen mit Publikationsverbot belegt. So blieb den zumeist jüdischen,

linken oder kommunistischen AutorInnen nur das Exil oder die sog. innere Emigration. Die Exil-KJL zeichnet sich v.a. durch ein modernes Kinderbild und einen politisch aufklärerischen Charakter aus (vgl. Josting 20082:298).

3.2.4.4 Die Nachkriegszeit (50er und 60er Jahre)

Während in der deutschen Allgemeinliteratur nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zumindest der Versuch eines Neubeginns und der Verarbeitung der Vergangenheit gemacht wurde, war dies in der KJL kaum der Fall. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (Steinlein 2008³:313 nennt an dieser Stelle Erich Kästner als Beispiel) wurde auf Altbewährtes und Harmloses zurückgegriffen. Es herrschte ein pädagogischer und literarischer Konservatismus, nach dessen Ideal KJL „lesehygienisch >sauber<, >sittlich-wertvoll< und bildungswirksam sein“ sollte – „allerdings nicht in einem primär gegenwartsorientierten und demokratischen Sinn“ (Steinlein 20083: 313). Dementsprechend fand, wie bereits in der Kaiserzeit und der Weimarer Republik, ein Kampf gegen „Schmutz und Schund“ statt, der sich v.a. gegen Heftchenliteratur und Comics richtete (vgl. Steinlein 2008³: 313). So waren die 40er und 50er Jahre hauptsächlich geprägt von der Suche nach dem „guten Jugendbuch“, doch es gab auch bereits erste Tendenzen zur Modernisierung der KJL in Form von gesellschaftskritischen Werken (vgl. Steinlein 2008³:323). Durch die Stabilisierung der Lebensverhältnisse und liberale Einflüsse aus dem Ausland gelang es der KJL allmählich, sich von der hierarchisch- autoritären Pädagogik zu lösen, wodurch die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und die von Erwachsenen gesetzten Verhaltensnormen in Frage gestellt wurde (vgl. Steinlein 2008³:326f). Dem neuen Kindheitsbild folgend wird Kindheit nicht mehr als Lebensalter der Unselbständigkeit, sondern Überlegenheit und Autonomie dargestellt. Die Aufgabe der KJL ist nun nicht mehr vorrangig Erziehung und Sozialisation, sondern die Schaffung „entpädagogisierter“ Räume, in denen auch zweckfreie Komik erlaubt ist (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2014²:110). Das Paradigma der Kindgemäßheit erinnert in einigen Zügen an das Kindheitsbild der Romantik: Sowohl in der realistischen als auch in der phantastischen KJL der 50er und 60er Jahre steht die kindliche Weltsicht und Erlebnisperspektive im Mittelpunkt und die kindlichen Figuren agieren in ihrer eigenen Welt, die streng getrennt ist von der Erwachsenenwelt (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2014²:82).¹⁴ Steffens (1999:153) bezeichnet diese Trennung der Welten als „Abschirmung der Kinder von bedrängenden Problemen der Erwachsenenwelt oder gar der Gesellschaft allgemein“. Es herrschten meist geordnete Familienverhältnisse mit entsprechend traditioneller Rollenverteilung (vgl. Steffens 1999:153).

¹⁴ Das bekannteste Beispiel für ein Werk der „Kindheitsautonomie-Strömung“ ist Astrid Lindgrens phantastische Erzählung *Pippi Langstrumpf* (Schweden 1944, deutsche Erstausgabe 1949). Deutsche Vertreter sind z.B. Michael Ende, Ottfried Preußler und James Krüss.

3.2.4.5 70er Jahre bis Gegenwart

Ende der 1960er Jahre kommt es im Rahmen von politischen, sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen erneut zu einem Paradigmenwechsel der Kindheitsvorstellung und folglich auch der KJL: Es waren zunächst v.a. die PädagogInnen der sog. 68er Generation, die ein verändertes Kinderbild propagierten, demzufolge Kinder und Jugendliche Teil der sie umgebenden gesellschaftspolitischen Wirklichkeit, und nicht mehr unmündige Bewohner von autonomen, nach außen abgeschlossenen Kinderwelten sind (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2014²:83). Die Vorstellung einer generellen Andersartigkeit von Kindern wird nun abgelehnt, stattdessen wird von der Gleichheit der gesellschaftlichen Lage von Kindern und Erwachsenen ausgegangen (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2014²:112). Im Rahmen der antiautoritären Wende wurde die Autorität der Erwachsenen und ihr Verhalten als verbindliche Norm massiv in Frage gestellt, was auch mit deren Rolle im Nationalsozialismus zu tun hatte (vgl. Steinlein 2008³:341).

An die KJL wurde die Forderung gestellt, die neue Wirklichkeit auch literarisch abzubilden und über die gesellschaftlichen Verhältnisse aufzuklären. In diesem Zusammenhang wurde besonders die phantastische KJL kritisiert, der Weltflucht und die vermeintliche Ideologie einer heilen Kinderwelt vorgeworfen wurde (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2014²:112). Der Anspruch von Aufklärung und Enttabuisierung in der KJL führte zu einem grundlegenden Wandel in der deutschen KJL, den Weinkauff und von Glasenapp (2014²:83) als „zweite Moderne“ und Steinlein (2008³:339) als „sekundäre Modernisierung“ bezeichnen. Es kam zur Wiedergeburt der sozialkritischen, realistischen KJL, die v.a. gegenwartsbezogene Themen und die deutsche Zeitgeschichte berücksichtigt.

Der in den 1970er Jahren einsetzende Modernisierungsprozess führte zu einem Wandel der Familie, besonders bedingt durch die Liberalisierung der familiären Autoritätsstrukturen und der Emanzipation der Frauen, aber auch zu einer Verlängerung der Kindheit durch die Ausweitung der Bildung. Laut Wild (2008³:344) erfährt die Familie seither einen gewissen Bedeutungsverlust, da Sozialisationsaufgaben zunehmend an andere Institutionen wie die Schule abgegeben werden. Das heutige Verhältnis der deutschen Gesellschaft zu Kindheit und Jugend sieht er zwiespältig: Einerseits sei eine deutliche Aufwertung der Kindheit im Sinne einer verstärkten emotionalen Besetzung der Beziehung zum Kind und einer stark gewachsenen fürsorglichen Zuwendung zu diesem festzustellen. Außerdem habe die Funktionsentlastung der Familie zur Entschärfung des Generationenkonflikts beigetragen, was u.a. daran erkennbar sei, dass junge Menschen heute tendenziell länger bei ihren Eltern leben als beispielsweise die junge Generation der 1970er Jahre (vgl. Wild 2008³:344). Andererseits wird es der Jugend seiner Ansicht nach heute nicht leicht gemacht: Sie kämpfe mit schlechten Zukunftsaussichten und beruflichen Perspektiven und sei hinsichtlich der Veränderbarkeit der Welt nicht mehr so optimistisch wie die

Generation vor ihr, auch wenn sie gleichzeitig über viele Freiheiten verfügt (vgl. Wild 2008³:344f).

Die neue Kindheitsauffassung, die auf Aufklärung und Gleichberechtigung setzt, sorgt dafür, dass kindliche Protagonisten in der KJL jetzt als mündige, selbstständige Individuen dargestellt werden, deren Entscheidungen und Urteile respektiert werden, die über viel Handlungsspielraum und Mitbestimmungsrechte verfügen und die nicht mehr Befehlsempfänger der Erwachsenen sind sondern deren Verhandlungspartner (vgl. Ewers 1995:261f). Der Wandel des Kindheitsbildes führte nach und nach auch zu einem verbesserten Status der KJL: Das öffentliche Interesse an Kinderliteratur stieg deutlich an, sie wurde im verstärkten Maße zum Gegenstand universitärer Forschung und auch Thema literarischer Kritik. Wild (2008³:345) sieht einen Grund für diese Aufwertung in der seit den 70er Jahren zu beobachtenden Tendenz der Verwischung etablierter Grenzen zwischen KJL und der Erwachsenenliteratur, beispielsweise durch die Übernahme von Stilmitteln und Formen in der KJL, die zuvor der Allgemeinliteratur vorbehalten waren.

Während die antiautoritäre KJL letztlich nur von kurzer Dauer war, ist die Hinwendung zur realistischen KJL immer noch ein zentraler Trend. Dabei kam es in den letzten Jahrzehnten verstärkt zu einer Ausweitung der Themenbereiche, sodass heute v.a. in der Jugendliteratur kaum mehr Tabus bestehen. So werden Themen wie Liebe, Pubertät, Sexualität, Drogen, Kriminalität, die Außenseiterproblematik, die nationalsozialistische Vergangenheit, etc. seit den 1980er Jahren offen und oftmals auch sarkastisch-komisch im Adoleszenz- oder Jugendroman behandelt (vgl. Wild 2008³:345f).

Für Irmgard Nickel-Bacon (2008³:393) ist das „Scheitern der antiautoritären Bewegung und ihrer Hoffnungen auf einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel“ der Grund für die Abkehr von der sozialkritischen KJL der 1970er Jahre und der Entwicklung neuer Formen des fantastischen Erzählens. Die Fantastik steht nicht länger im Verdacht, nur Evasionszwecken zu dienen, vielmehr wird heute anerkannt, dass sich fantastische Literatur in entwicklungspsychologischer Hinsicht für (kleine) Kinder gut eignet, um problematische Erfahrungen oder Inhalte zu thematisieren, da sie katalysatorische Funktionen hat und den kindlichen LeserInnen Reflexionsmöglichkeiten und Lösungsansätze im fantastischen Raum bietet (vgl. Nickel-Bacon 2008³:394). Die heutige Fantastik wird also nicht nur als Erholung vom Alltag gesehen, sondern auch als Unterstützung bei der konstruktiven Realitätsbewältigung. Die fantastische Erzähltradition erreicht in den 1990er Jahren mit der *Harry Potter*-Reihe (deutsch 1998-2007) einen Höhepunkt und erfreut sich seither wachsender Beliebtheit.

Insgesamt wird deutlich, dass dem Unterhaltungsfaktor von gegenwärtiger KJL eine große Bedeutung zugeschrieben wird: „Unterhaltung wird stärker als früher als legitim beurteilt und im Zusammenhang mit der postmodernen Erlebnisgesellschaft gesehen.“ (Grenz 2008³:393). Ewers (2000b:8) sieht die Unterhaltungsliteratur für Kinder seit den 90er Jahren

auf dem Vormarsch, seiner Meinung nach versucht sich die populäre Literatur „als ein integraler Bestandteil einer multimedialen Unterhaltungskultur zu profilieren“ (Ewers 2000b:13). Er meint, dass sich die anspruchsvolle KJL nur als zeitgemäßes künstlerisches Ausdrucksmedium behaupten kann, wenn sie ebenfalls eine Annäherung an die Ästhetik der neuen Medien unternimmt (vgl. Ewers 2000b:16).

3.2.5 Das Kind und die britische KJL

3.2.5.1 Die Viktorianische Zeit und das „Golden Age“

In der Viktorianischen Ära kommt es im britischen Empire zu weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen: Die Auswirkungen der Industriellen Revolution auf die Gesellschaft, v.a. auf Arme und Kinder, werden zunehmend negativ bewertet und durch Reformen gemildert (vgl. Butts 1995:100). Mit dem Rückgang der verstärkt kritisch betrachteten Kinderarbeit verloren Kinder mehr und mehr ihren ökonomischen Wert und gewannen stattdessen an ideeller und emotionaler Bedeutung (vgl. Hendrick 1997:10f). Es kommt es zu einem Aufstieg des Bürgertums, das ein neues Selbstbewusstsein und Selbstverständnis entwickelt und sich in seinen Werten vom Adel absetzen will. Dies führt auch zu einer Neubewertung der Familie, im Zuge derer Kindern eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Für das Bürgertum wurde das Wohnzimmer zum Zentrum der Existenz und die Beschäftigung mit dem Nachwuchs zur wichtigen Tätigkeit. Kinder standen nun im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses, nicht zuletzt durch die gesellschaftskritischen Romane Charles Dickens. Dessen Werke zeigen Kinder häufig als Opfer der Erwachsenen und ihr Tod wird beispielhaft sentimentalisiert. Das neue Kindheitsbewusstsein löste in der viktorianischen Zeit einen regelrechten Kinderkult aus, der sich auch in der KJL der damaligen Zeit spiegelt (vgl. Kullman 2008:188).

Diese günstigen Bedingungen führten in der viktorianischen Ära zu einem sprunghaften Anstieg der Publikationen für Kinder; viele Genres der KJL, wie z.B. Abenteuergeschichte, Schulerzählung und Märchenparodie, wurden zu dieser Zeit begründet (vgl. Kullmann 2008:189). Immer mehr KinderbuchautorInnen¹⁵ wandten sich gegen den belehrenden Erziehungsdiskurs, didaktische und moralische Tendenzen und die Vermittlung von strengen Verhaltensregeln, wie es in der zeitgenössischen KJL üblich war. Es bildete sich zunehmend eine neue Literatur für Kinder heraus, die kaum pädagogisch oder didaktisch war, stattdessen steht die künstlerische Ausprägung im Mittelpunkt. Es wird in den meisten Büchern auf die Verkündung einer Moral verzichtet, manche sind sogar von einer „mit Spott verbundenen Distanzierung von geläufigen Moraldiskursen und Rede- und Denkweisen der Erwachsenenwelt“ (Kullmann 2008:189) gekennzeichnet. Allerdings haben viele der Bücher

¹⁵ Neben Lewis Carroll nennt Kullmann (2008:11) auch Catherine Sinclair mit *Holiday House* (1839) und Edward Lears *Book of Nonsense* (1846) als Beispiele.

durchaus eine Aussage, diese zielt laut Kullmann (2008:189) zumeist auf das Sozialverhalten und die Mitmenschlichkeit ab.

Butts (1995:101) betont den Einfluss der Romantik auf die viktorianische KJL, der sich v.a. in der Blüte der phantastischen Literatur mit Genres wie Märchen und Fantasy zeigt. In dieser Epoche wurde auch die sog. „Nonsens-Literatur“¹⁶ für Kinder begründet, als deren wichtigster Vertreter Lewis Carroll mit seinem Klassiker *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) gilt. Diese Geschichten sollten das Vorstellungsvermögen der Kinder trainieren und erlaubten ihnen ausdrücklich, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. Die Mehrzahl der kinderliterarischen Werke richtete sich damals an Jungen und Mädchen gleichermaßen, und oft auch explizit an Kinder und Erwachsene. Dabei wird deutlich, dass Kindern oft im Sinne eines romantischen Weltbildes Unschuld und eine größere Nähe zur transzendenten Welt nachgesagt wird. Dadurch verfügen sie über Antworten auf Fragen, die Erwachsene nicht mehr beantworten können, was einer Umkehrung des Generationenverhältnisses gleichkommt (vgl. Kullmann 2008:190). Kinderbücher dieser Zeit spielen oft in den kindlichen AdressatInnen fremden Welten, ihr Wirklichkeitsbezug ist vorwiegend metaphorisch.

Die realistische Literatur war v.a. in Form von Abenteuergeschichten vertreten, die oft in den britischen Kolonien angesiedelt sind und die imperiale Rolle Britanniens thematisieren. Dabei verkörpern die jugendlichen Helden als typisch britisch betrachtete Tugenden wie Fairness und Fleiß, während die Einheimischen als Kontrastgestalten dazu gezeichnet sind. Trotzdem werden die Gegenspieler in der englischen KJL im Gegensatz zur deutschen imperialistischen KJL sehr viel differenzierter dargestellt: Laut Kullmann (2008:196) ist britischer Patriotismus immer auch mit Kritik an bestimmten imperialen Praktiken verbunden, wenn auch die Sinnhaftigkeit der britischen Präsenz in den Kolonien meist nicht in Frage gestellt wurde. Die imperialistische englische KJL diente in erster Linie dazu, die jungen LeserInnen mit der Rolle Großbritanniens als Kolonialmacht vertraut zu machen und Konzepte wie Entsagung, Opferbereitschaft und die christliche Missionstätigkeit positiv zu besetzen.

Der Kinderkult setzte sich auch um die Jahrhundertwende fort, wobei Kullmann (2008:193) die Idealisierung des schönen, gesunden Kindes als „zeittypische Tendenz“ hervorhebt. Als Beispiel nennt er Frances Hodgson Burnetts Erzählung *Little Lord Fauntleroy* (1886), welche die Verwandlung eines verbitterten, kranken Alten in einen freundlichen, gütigen Großvater durch seinen jungen Enkel zum Thema hat. Der kleine Cedric verkörpert Unschuld, Jugend, Vitalität und Reinheit und kann so als Kind die Seele des Erwachsenen heilen. Um Heilung geht es auch in *The Secret Garden* (1911), allerdings steht hier die Genesung von Körper und Seele durch die Kraft der Natur im Mittelpunkt. In

J.M. Barries *Peter and Wendy* (1911) wird die Kindheit selbst thematisiert, sodass die lesenden Kinder dazu veranlasst werden, ihre Kindlichkeit zu reflektieren (vgl. Kullmann 2008:196). Die Zeit vor dem ersten Weltkrieg wird allgemein als „Golden Age of English children’s literature“ gesehen und zeichnet sich durch Vielfalt und hohe Qualität der Werke aus.

Laut Kullmann (2008:10) ist die frühe Loslösung der britischen KJL von der Pädagogik einer der wichtigsten Gründe dafür, dass die KJL auch heute noch einen so wichtigen Platz im allgemeinen Kultur- und Literatursystem Großbritanniens, aber auch innerhalb der internationalen KJL, einnimmt. Die lange künstlerische Tradition und die Tatsache, dass ihre Bewertung nicht auf didaktischen Inhalten beruht, unterscheidet sie von anderen Kinderliteraturen. Seiner Meinung nach hat die britische KJL also bereits in der viktorianischen Zeit die Merkmale ausgebildet, die sie auch heute noch auszeichnen (vgl. Kullmann 2008:10f).

3.2.5.2 1914-1945

Der Erste Weltkrieg führte zu einem Bruch im britischen Selbstverständnis und brachte viele Veränderungen für das Empire mit sich. Die fortschreitende Modernisierung, die Demokratisierung und gesellschaftliche Veränderungen wie das Erstarken der Frauen- und Arbeiterbewegung hatte eine fundamentale Desillusionierung im Hinblick auf bürgerliche Werte und Traditionen zur Folge (vgl. Kullmann 2008:196). Durch die düsteren äußeren Bedingungen nach dem Krieg kam es zu einem Rückzug in die eigene häusliche Familienwelt, in der politische und gesellschaftliche Ereignisse ausgeblendet wurden (vgl. Hunt 1996:195).

Diese Nostalgie zeigt sich auch in der teilweise sentimental KJL der damaligen Zeit: Während noch in den Kriegsjahren zahlreiche patriotische Erzählungen über Krieg, Freiwilligenarbeit und Flüchtlinge veröffentlicht wurden, war die unmittelbare Vergangenheit, mit Ausnahme einiger positiver „evacuee stories“, in der KJL nach 1919 ebensowenig Thema wie aktuelle, politische und gesellschaftliche Entwicklungen wie z.B. der Klassenkampf. Vielmehr sollten Kinder vor der harschen Realität geschützt werden, eine politische Funktion wird der KJL nicht zugeschrieben. Viele der Erzählungen sind im Milieu der bürgerlichen Mittelschicht angesiedelt und lassen sich als imaginative, kindliche Wunscherfüllung verstehen (Kullmann 2008:201). Laut Kullmann (2008:197) kommt es in der Zwischenkriegszeit zu einer steigenden Produktion von KJL bei einer gleichzeitigen qualitativen Verflachung. Dabei ist eine deutliche Diskrepanz zwischen Fiktion und Realität festzustellen, oder wie Kullmann (2008:202f) bemerkt: „Tiere können sprechen, Schulen sind Ferien camps, der reiche Großonkel kehrt zurück. Verletzungen der Naturgesetze werden nicht hinterfragt, Abweichungen von der Wahrscheinlichkeit sind üblich.“ Das gilt insbesondere für die Schulerzählungen der Zwischenkriegszeit, die typischerweise ein sehr

positives Bild der damaligen Schulen, v.a. der in England weit verbreiteten Internate, zeichnen. Im Vordergrund dieser Geschichten stehen die Gemeinschaft der SchülerInnen, Freundschaft, Sport und gemeinsame Spiele. Beispiele für solche (Internats)geschichten sind Frank Richards' *Billy Bunter*-Geschichten (1908-1940), Elsie Oxenham's *Abbey-Girls*-Serie (seit 1920), Dorita Fairlie Bruce's *Dimsey*-Erzählungen (seit 1921) und später auch Enid Blytons *Girls-of-St. Clare's* (seit 1943) und *Malory-Towers*-Serie (seit 1946) (vgl. Kullmann 2008:198). Im Gegensatz dazu stehen der tatsächliche Schulalltag der meisten SchülerInnen und die teils repressiven Erziehungspraktiken der 1920er und 1930er Jahre. Auch wenn in der Zwischenkriegszeit allmählich ein Wandel der Erziehungsideale und methoden stattfand, darf das Ausmaß dieser Veränderungen nicht überschätzt werden, meint Hendrick (1997:76f).

Mehrere Erzähltraditionen brechen nach dem Krieg ab bzw. erleben eine starke Veränderung. Der Abenteuerroman verliert alle Bezüge zur imperialistischen Ideologie und statt Familienerzählung, historischem Roman und Kinderromanze sind jetzt die Freizeiterzählung, Schulerzählung und Tiergeschichten beliebt, die auch oft in Serienform erzählt werden. Es lässt sich hier eine gewisse Trivialisierung feststellen, die auch in der Allgemeinliteratur (v.a. in Form von Kriminalroman und Science Fiction) der damaligen Zeit beobachtbar ist. Es gibt aber auch einige Ausnahmen wie Milnes *Winnie-the-Pooh* (1926) und Tolkiens *The Hobbit* (1937), die von hoher Qualität sind und Eingang in den britischen Literaturkanon gefunden haben (vgl. Kullmann 2008:197).

Der soziale Realismus erlebte erst in den 1930er Jahren ein gewisses Comeback, als die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise auch von der KJL nicht mehr länger ignoriert werden konnten. So spielten in den 1930er Jahren zunehmend finanzielle Fragen und Gelderwerb eine Rolle, wie z.B. in Noel Streatfeilds „career novel“ für Kinder *Ballet Shoes* (1936). Weiterhin bestand eine Glorifizierung des schönen, sowie des normalen, gesunden und sozial eingebunden Kindes. Idealisiert wurden außerdem sportliche, wenig „intellektuelle“ Kinder (vgl. Kullmann 2008:207). Politische Themen wurden in den 1930er Jahren immer noch weitgehend ausgespart, was sich mit Kriegsbeginn allerdings änderte: Wie auch im ersten Weltkrieg stellten sich im Zweiten Weltkrieg viele KinderbuchautorInnen in den Dienst der Sache und veröffentlichten Geschichten über tapfere, einfallsreiche Kinder, die Evakuierungen erleben, Flüchtlingen helfen und Spione überführen. (vgl. Hunt 1995:222). Die meisten dieser Bücher waren aber qualitativ nicht sehr hochwertig, die besten Werke für Kinder über den Krieg wurden laut Hunt (1995:223) erst zwei Jahrzehnte nach Kriegsende verfasst.

3.2.5.3 1945-1970

Der Zweite Weltkrieg sorgte für große Umwälzungen innerhalb der britischen Gesellschaft: Die Nachkriegszeit ist geprägt von einer Steigerung der Lebensqualität, einer zunehmenden Demokratisierung, und einer gesellschaftlichen Liberalisierung, die zur Besserstellung der

Frauen führte. Auch Kinder profitierten von dieser veränderten Stimmung der späten 1940er und 1950er Jahre, die zu einer größeren Individualisierung und mehr Freiheit führte, verglichen mit den behavioristischen Konditionierungsmethoden der 1920er und 1930er Jahre (vgl. Hendrick 1997:30). Nach dem Krieg wünschten sich Angehörige der damaligen Elterngeneration eine engere Beziehung zu ihren Kindern als sie selbst zu ihren oft distanzierten und autoritär geprägten Eltern gehabt hatten (vgl. Hendrick 1997:33). Demzufolge wurden repressive Methoden in der Kindererziehung immer weniger angewandt, auch wenn das körperliche Strafen von Kindern weiterhin verbreitet war (so wurde die körperliche Züchtigung in Großbritannien in öffentlichen Schulen erst 1986 verboten, vgl. Hendrick 1997:78). Progressive Ansätze mit kindzentrierter Philosophie in Bezug auf Schule und Unterricht waren bereits in der Zwischenkriegszeit vorhanden, konnten aber erst in den 1940er und 1950er Jahren langsam an Akzeptanz gewinnen (vgl. Hendrick 1997:77f).

Hoolindale/Sutherland (1995:262) beschreiben die Stimmung des Nachkriegsenglands als „egalitarian, internationalist, post-colonial“. Sie konstatieren ein steigendes Interesse der Briten an internationaler Verständigung und anderen Kulturen und nennen Jella Lepman, eine deutsche Autorin und Gründerin der Internationalen Jugendbibliothek, als Schlüsselfigur der Bewegung für den internationalen Austausch (vgl. Hoolindale/Sutherland 1995:253). Durch den Transfer von Literatur sollten verschiedene Kulturen einander näher gebracht werden, wobei v.a. der KJL und deren Übersetzungen eine zentrale Rolle bei der Völkerverständigung zugeschrieben wurde.

Trotz der steigenden Beliebtheit des Fernsehen kam es in den 1950er und 1960er Jahren zu einem „Second Golden Age“ der britischen KJL (vgl. Kullmann 2008:202, Hoolindale/Sutherland 1995:256). Hoolindale/Sutherland (1995:257ff) sehen darin verschiedene Gründe: Zum einen fand die KJL durch steigendes Ansehen und die veränderten Unterrichtsmethoden nun auch Eingang in den Unterricht und die Schulbibliotheken. Zum anderen führte die neue Wertschätzung von KJL auch dazu, dass diese zunehmend von Erwachsenen geschätzt und konsumiert wurde und auch die Gegenwartsliteratur für Kinder, wie zuvor bereits die Kinderklassiker, Teil des allgemeinen Literaturkanons wurde. Außerdem meinen Hoolindale/Sutherland, dass die beiden Jahrzehnte nach dem Krieg von einer relativ großen künstlerischen Freiheit geprägt waren. Während zuvor v.a. die imperiale Ideologie und das Klassenbewusstsein und nach 1970 die neue Agenda der politischen Korrektheit bestimmend waren, war die genannte Periode zwar nicht ideologiefrei, aber „unusually free of pressures to promote approved conformities.“ (Hoolindale/Sutherland 1995:259) Sie beschreiben das Großbritannien der 1950er und 1960er Jahre als „sure of its identity but unsure of its role; undergoing radical though non-violent social change; immensely concerned for children’s welfare but unsure of how best to achieve it.“ (Hoolindale/Sutherland 1995:259) Und obwohl in der KJL noch viele Tabus bestanden (z.B. Sexualität und Tod) herrschten insgesamt ideale Bedingungen für die vielen neuen

KinderbuchautorInnen, wie z.B. Philippa Pearce, Alan Garner, William Mayne, Peter Dickinson und Lucy Boston.

Das dominierende Genre der Nachkriegszeit ist in Großbritannien v.a. Fantasy und die phantastische Literatur im Allgemeinen, was Hoolindale/Sutherland (1995:274) mit der „nostalgia for a lost world of safe absolutes, mingled with desire for clear and inspiring codes of conduct“ erklären. In diesem Sinne werden die Jahrzehnte nach dem Krieg als “a period of moral relativism and uncertainty, in which old and seemingly unquestionable values came under scrutiny” (Hoolindale/Sutherland 1995:274) wahrgenommen. Die einfach strukturierten phantastischen Welten befriedigen das Bedürfnis nach klaren Dichotomien, in denen sich Gut und Böse gegenüberstehen. Die bekanntesten Fantasy-Bücher dieser Zeit sind C.S. Lewis *Narnia*-Geschichten (ab 1950-1956), in denen auch ein gewisser Retter- bzw. Erlösergedanke in Anspielung auf die Rückkehr von King Arthur nach Britannien deutlich wird (vgl. Hoolindale/Sutherland 1995:274).

Der realistische Roman hingegen tat sich in der Nachkriegszeit schwer: Der Krieg war kaum Thema und in realistischen Erzählungen, v.a. den Schulgeschichten, wurde weiterhin hauptsächlich die Lebenswelt der privilegierten Kinder abgebildet, wodurch es in den späten 1950er und 1960er Jahren zu einer langandauernden Kontroverse kam. Der KJL wurde vorgeworfen, durch die Überrepräsentation der Mittelschicht die sozialen Strukturen zu stärken anstatt ihren Beitrag zu deren Erneuerung zu leisten (vgl. Hendrick 1997:87f).

3.2.5.4 1970er Jahre bis Gegenwart

Am Übergang der 1960er zu den 1970er Jahren kam es in Großbritannien zu einem weitreichenden gesellschaftlichen Umbruch, langbestehende Werte, Institutionen und Autoritäten wurden offen in Frage gestellt. In der Folge kam es zu einer fortschreitenden Sensibilisierung der Gesellschaft für Benachteiligte und Minderheiten, wodurch auch die Situation der Kinder weiter verbessert wurde. Steigende Scheidungsraten, politische Korruption, Rassismus, Ungleichheit in der Gesellschaft, etc. schwächten die Autorität der Erwachsenen und machten deutlich, dass diese nicht unfehlbar und somit auch nicht länger unantastbar waren (vgl. Hendrick 1997:88). Die neue „political correctness“ sollte zu mehr Gleichbehandlung aller Gruppen führen und die Diskriminierung nach Geschlecht, Klasse, Ethnie und Gender verringern.

Die KJL näherte sich vorsichtig der neuen Wirklichkeit im multi-ethnischen und multikulturellen Großbritannien an und begann nach und nach, die unterschiedlichen Lebenswelten widerzuspiegeln, wodurch endlich auch das „urban working-class child“ seinen Platz in der Literatur fand (vgl. Hoolindale/Sutherland 1995:279). Hoolindale/Sutherland 1995:280 konstatieren eine systematische “demythologizing of parental adequacy”, und den Niedergang des Klischees der “heilen Familie“, was zu einer ehrlicheren, skeptischeren und akkurateren realistischen KJL beigetragen habe. In den 1970er Jahren bildete sich eine eigene

„Teenagerkultur“ heraus und in der Folge auch die Subgenres „teenage novel“ und „young adult“, in denen v.a. die Probleme des Erwachsenwerdens, aber auch Themen, die zuvor tabuisiert gewesen waren (wie z.B. Scheidung, Behinderung, (Homo)sexualität, Drogen, etc.), behandelt wurden (Hoolindale/Sutherland 1995:298). Außerdem werden Fragen der Identitätsfindung und auch aktuelle Themen wie beispielsweise der Nordirlandkonflikt angesprochen.

Auch die Vergangenheit, insbesondere der Zweite Weltkrieg, wird jetzt thematisiert, wobei die Geschichten komplexer und vielschichtiger sind als zuvor. Laut Kullmann (2008:207) steht in vielen Erzählungen die Geschichte eines Haus bzw. einer Familie im Mittelpunkt. Durch die Spiegelung des Geschehens in der Vergangenheit wird deren Relevanz für die Gegenwart gezeigt. Die ProtagonistInnen der neuen realistischen Literatur sind jetzt oft Außenseiter und Einzelgänger und nicht wie zuvor großteils Vorzeigekinder. Hendrick (1997:88) sieht zwar bedingt durch die Rezession und die politisch konservative Stimmung in den 1970er und 1980er Jahren einen gewissen Rückschlag, grundsätzlich war die zunehmende Liberalisierung und Diversifizierung der britischen KJL aber nicht aufzuhalten.

Die gegenwärtige KJL Großbritanniens ist so komplex, dass eine Charakterisierung schwierig scheint: Kullmann (2008:213) spricht von „auseinanderstrebenden Tendenzen“, Watkins/Sutherland (1995:289) sehen eine „series of paradoxes“. Kullmann sieht auf der einen Seite die Behandlung aktueller gesellschaftlicher Probleme in realistischen Kontexten, auf der anderen die Schaffung phantastischer Welten, die nicht mehr unmittelbar eine vergangene Welt wiedergeben oder als Veranschaulichung bestimmter Aussagen erkennbar sind. Auch die alte Gut-Böse-Dichotomie wird gelegentlich aufgelöst, wie z.B. in Eoin Colfers *Artemis Fowl*-Reihe (seit 2001). Gemeinsam sei jedoch beiden Erzähltraditionen, dass Kinder oft als den Erwachsenen überlegen dargestellt werden und sie über große Handlungsspielräume verfügen. Typisch für die aktuelle englische KJL sei außerdem der Sprachwitz vieler Texte (vgl. Kullmann 2008:213f).

Watkins/Sutherland (1995:289f) stellen bei der aktuellen englischen KJL einen gewissen Widerspruch fest: Trotz Wirtschaftskrise in den 1970er und 1980er Jahren und Einsparungen im Bildungsbereich sind der Status von KJL, sowie die Verkaufszahlen von Kinderbüchern stetig weiter gestiegen. Die Globalisierung des Kinderbuchmarktes hat ihrer Ansicht nach aber auch zu einer sich auf die Qualität der KJL negativ auswirkenden Kommerzialisierung geführt.

In der Literaturkritik ist eine gewisse Neuevaluierung der Funktionen von KJL zu bemerken: Es wird eine Debatte darüber geführt, ob KJL nur nach literarisch-ästhetischen Kriterien bewertet werden soll, oder ob auch gesellschaftliche Faktoren, wie die Repräsentation von Gender und Ethnie, in die Bewertung miteinbezogen werden sollen (vgl. Watkins/Sutherland 1995:302).

3.3 Zusammenfassung und Fazit

Es hat sich gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der KJL und ihren Funktionen und dem vorherrschenden Kindheitsbild einer Epoche besteht. So wie es viele unterschiedliche Kindheiten gibt, so gibt es auch in der Literatur verschiedene Kindheitskonstruktionen, wobei immer wieder deutlich wird, dass in kinderliterarischen Texten oft ein ideales Kindheitsbild gezeichnet wird, das nicht den tatsächlich gelebten Realitäten entspricht. Dies geschah in der Vergangenheit v.a. zum Zwecke der Belehrung, Instruktion und der Vorbildbildung. Eine eigene Literatur für Kinder konnte erst dann entwickeln, als sich ein Konzept von Kindheit und Jugend als eigenständige Lebensphasen herauszubilden begann.

Hinsichtlich des Kindheitsbildes ist im deutschen und im englischsprachigen Raum zunächst eine ähnliche Entwicklung festzustellen, beeinflusst durch große philosophische Strömungen wie Aufklärung und Romantik, wenn diese auch regional von unterschiedlich starkem Einfluss waren. Dementsprechend weisen die frühen Kinderliteraturen in beiden Sprachräumen große Ähnlichkeiten auf: Zwar kam es im 18. Jahrhundert zur Anerkennung der Kindheit als wichtige, lebenswerte und eigenständige Phase, und damit verbunden auch zu einer deutlichen Aufwertung von Kindern und Kindheit, doch hatte dieser Paradigmenwechsel zunächst kaum konkrete Auswirkungen auf die gelebte Wirklichkeit von Kindern. Demnach dominierten auch bei der unterhaltenden KJL bis weit ins 19. Jahrhundert meist die moralisierend-belehrenden Elemente. Der wesentliche Zweck von KJL bestand darin, das von der Gesellschaft erwartete Verhalten darzustellen und die Anpassung an die bestehende Gesellschaftsordnung zu propagieren. Ungefähr um die Mitte des 19. Jahrhunderts ist hinsichtlich Kindheitsbild und KJL im englischen Sprachraum aber eine unterschiedliche Entwicklung zu beobachten.

Sowohl im damaligen Deutschen Kaiserreich sowie dem Vereinigten Königreich hatte der Imperialismus großen Einfluss auf die patriarchale Gesellschaft: Es herrschten ein positives Selbstbild und patriotische Werte vor, während die Familie eine wichtige Rolle spielte. In GB kam es aber gleichzeitig zu einem Kinderkult, im Zuge dessen die Kindheit in romantischer Tradition gefeiert und idealisiert wurde. Ausgehend von diesem neuen Kindheitsbewusstsein, das die Nöte und Bedürfnisse von Kindern ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit rückte, löste sich die englische KJL allmählich vom didaktisch-pädagogischen System und war nicht länger rein funktional, sondern es wurde Kindern die Freiheit zugestanden, zu spielen, sich zu amüsieren und rein unterhaltende Literatur zu konsumieren.

In der deutschen Gesellschaft trat ein ähnlicher Wandel im Kindheitsbild erst zur Jahrhundertwende mit der Bewegung der Reformpädagogik ein: Kindheit wurde zum idealisierten Kindheitsparadies, bevölkert von Kindern als unschuldige Wesen. Im Gegensatz zu England stand dieses romantisch beeinflusste Kindheitsbild jedoch in Konkurrenz zu den

praktischen deutschen und damals sehr nationalistisch-militaristischen Werten. Das ideale deutsche Kind war fleißig, ordentlich und tugendhaft, Gehorsam wurde vorausgesetzt, Gesellschaft und Familie waren streng patriarchal dominiert. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der politischen Situation konnten sich in Deutschland die BefürworterInnen einer literarisch-ästhetischen KJL wie z.B. VertreterInnen der Jugendschriftenbewegung nicht auf Dauer durchsetzen. Während sich die englische KJL also bereits Mitte des 19. Jahrhunderts als Kunstform definierte und sich zumindest zeitweilig an beide Geschlechter richtete, wurde die deutsche KJL immer mehr zur von der Politik vereinnahmten Tendenzliteratur, die die traditionellen Geschlechterrollen propagierte und zunehmend patriotische und militaristische Werte vertrat.

Der Erste Weltkrieg sorgte in beiden Ländern für eine gewisse Desillusionierung und Ernüchterung: Die einsetzende Moderne und die fortschreitende Modernisierung brachten umfassende gesellschaftliche Veränderungen, auf die beide aber unterschiedlich reagierten: In Großbritannien kam es zum Rückzug in die Sicherheit des familiären Zuhauses, während soziale und politische Probleme ignoriert wurden. Man war der Meinung, dass Kinder vor der Wirklichkeit geschützt werden müssten; dementsprechend zeigt die KJL der damaligen Zeit eskapistische, sentimentale Tendenzen, die dargestellte Wirklichkeit beschränkt sich auf die Lebenswelt der Mittelschicht. Das ideale Kind in der englischen KJL war weiterhin schön, gesund, gesellig und sportlich. Die weiterhin verbreitete soziale Not wurde erst im Zuge der Wirtschaftskrise in den 1930er Jahren nach und nach thematisiert.

In der Weimarer Republik hingegen führte die Erfahrung von Krieg, wirtschaftlicher Not und gefährdeter Kindheit zu divergierenden Kindheitsbildern, die einerseits an alte Werte anknüpfen wollten und andererseits die Konfrontation der Kinder mit der Realität forderten. Das zeigte sich in der Entwicklung der modernen Weimarer KJL mit zeitgemäßen, aktualitätsbezogenen Themen und fortschrittlich gezeichneten, den Erwachsenen oft überlegenen Kinderfiguren. Andererseits setzte sich aber die politische Instrumentalisierung der KJL fort, im Zuge derer kinderliterarische Texte als Mittel zum Zweck, wenn auch in oftmals unterhaltender Form, verstanden wurden. Immerhin sorgten die moderne, sozialkritische und die linke KJL der Zwischenkriegszeit dafür, dass die realen, oft desolaten Verhältnisse in der KJL abgebildet wurden und auch politische Themen wie der Klassenkampf thematisiert, sogar propagiert wurden, was im klassenbewussten Großbritannien derselben Zeit wohl kaum möglich gewesen wäre. Die Familie und die Gesellschaft allgemein waren in der Zwischenkriegszeit in beiden Kulturräumen patriarchal geprägt, die Erziehungsweisen waren streng auf Gehorsam ausgerichtet. Zu einer gewissen Liberalisierung der Autoritätsstrukturen kam es erst nach dem Zweiten Weltkrieg.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass sowohl im englischen als auch im deutschen Raum der Trend, die Kindheit bewahren zu wollen und den Kindern ein eigenes, von der Erwachsenenwelt getrenntes Kindheitsparadies schaffen zu wollen, bis ungefähr zur

Mitte des 20. Jahrhunderts anhält. Der Zweite Weltkrieg verstärkt diese Entwicklung: In Deutschland herrscht die Unfähigkeit, den Kindern die schrecklichen Folgen des Krieges zu erklären, aber auch die Auffassung, Kinder wären nicht in der Lage, damit umzugehen, weshalb sie von Unangenehmen abgeschirmt werden sollen. In Großbritannien ist ein ähnliches Phänomen zu beobachten: Es herrscht eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf die Zukunft und in der Folge ein nostalgisches Sehnen nach einer vergangenen, scheinbar einfacheren Welt. Es kommt aber trotzdem zu einer Liberalisierung der Gesellschaft, was sich v.a. auf die Eltern-Kind-Beziehung und die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen allgemein auswirkt.

Zu einem endgültigen Paradigmenwechsel des Kindheitsbildes kommt es in beiden Ländern Anfang der 1970er Jahre, als sich die Forderung, Kinder sollten in die reale Welt einbezogen werden, durchzusetzen begann. Es kommt zur Infragestellung sämtlicher traditioneller Werteideologien und das Postulat der Unantastbarkeit der elterlichen bzw. erwachsenen Autorität ließ sich nicht länger aufrechterhalten. Das führt zu einem veränderten Kindheitsbild, demzufolge Kinder selbstbestimmte, ernstzunehmende Menschen sind, die den Raum der Erwachsenen teilen. Für die KJL bedeutete dies den Auftrag, die Realität abzubilden, bisher tabuisierte Themen anzusprechen und auch zuvor vernachlässigte Schichten und Gruppen darzustellen. In Großbritannien wurde dadurch erstmals seit der Viktorianischen Ära auch die Kindheit sozial benachteiligte Kinder abgebildet, während die deutsche KJL eine Literarisierung und Ästhetisierung unterlief. Es kann eine gewisse Angleichung der Kinderliteraturen in den letzten Jahrzehnten konstatiert werden: In Großbritannien wird man sich mehr und mehr der sozialen und gesellschaftlichen Verantwortung der als literarischen Kunstform begriffenen KJL bewusst, während sich die deutsche KJL zunehmend vom pädagogisch-bildenden Einfluss gelöst hat, was die rein unterhaltende KJL gestärkt hat.

Im neuen Jahrtausend scheinen in Deutschland und in England ähnliche Kindheitsbilder vorzuherrschen: Der Status von Kindern und der Wert von Kindheit sind stetig gestiegen und die Situation von Kindern scheint besser als je zuvor. Sie werden als Partner der Erwachsenen wahrgenommen und sind sich ihrer Freiheiten und Rechte bewusst. In beiden Kulturräumen wird der Einfluss der immer früheren Mediensozialisation auf die Kindheit und Jugend betont. Uneinigkeit herrscht aber darüber, ob die positiven oder negativen Folgen davon überwiegen: Einerseits bieten Medien Kindern und Jugendlichen Informationszugang und Möglichkeiten zur Kommunikation, andererseits bedeutet dies auch einen frühen Zugang zur Erwachsenenwelt, sodass die Kindheit nach Ansicht mancher in Auflösung oder im Verschwinden sei. Der große Handlungsspielraum der heutigen Kinder, die hohe Eigenverantwortung und Selbstständigkeit können von Kindern auch als belastend empfunden werden.

4 Erich Kästner

In diesem Kapitel wird Erich Kästner als Mensch und Autor vorgestellt und sein Weltbild und Wertesystem analysiert. Außerdem wird untersucht, wie sich sein Kinderbild und seine Werte in seinen Kinderbüchern ausdrücken. Schließlich wird eine Einführung in das Werk *Das Fliegende Klassenzimmer* geboten, sowie eine Analyse der handelnden Figuren und der Wertevermittlung.

4.1 Biographie

Erich Kästner wird am 23. Februar 1899 als einziges Kind von Emil und Ida Kästner in Dresden geboren.¹⁷ Die Ehe seiner Eltern ist nicht sehr glücklich: Emil Kästner muss nach vier Jahren als selbstständiger Sattlermeister sein Geschäft und die Werkstatt aufgeben und als Facharbeiter in einer Kofferfabrik arbeiten. Seine ehrgeizige Frau betrachtet dies als gesellschaftlichen Abstieg und versucht die finanzielle Situation durch das Nähen von Leibbinden etwas zu verbessern. Später hat die Familie Kästner Volksschullehrer zur Untermiete; außerdem lässt sich die Mutter zur Friseurin ausbilden und richtet in der Wohnung einen Frisiersalon ein.

In seinen Kindheitserinnerungen *Als ich ein kleiner Junge war* (1957/2009) beschreibt Kästner ausführlich das Verhältnis zu seiner Mutter, die bis zu ihrem Tod 1951 die dominierende Person in seinem Leben war. Ida Kästner richtete ihr Leben und Schaffen ganz auf ihren Sohn und dessen Zukunft aus und stand laut Kästner (1957/2009:138) mit ihrem Mann in Konkurrenzkampf um die Liebe ihres Sohnes. Sie litt an depressiven Stimmungen, die bis zur Suizidgefährdung reichten. Sie wollte die „vollkommene Mutter“ werden, weswegen sich Kästner gezwungen fühlte, der „vollkommene Sohn“ zu werden, um sie nicht zu enttäuschen (vgl. Kästner 1957/2009:146). Der junge Kästner fühlte sich also schon früh für das Glück seiner Mutter und den Familienfrieden verantwortlich, den er zu erhalten versuchte, indem er zwischen den Eltern vermittelte.

Erich Kästner geht sehr gern zur Schule, liest viel, hat sehr gute Noten und durch die Untermieter auch schon früh Kontakt zu LehrerInnen. Daher ist kaum verwunderlich, dass Kästners Berufswunsch von früher Kindheit an Lehrer lautet. So tritt Kästner 1913 ins Freiherrlich von Fletchersche Lehrerseminar in Dresden ein, welches eine Ausbildung zum Volksschullehrer bot und damals eine der wenigen gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten für Kinder aus den unteren Gesellschaftsschichten darstellte. Seine Erfahrungen dort sind

¹⁷ Manche der Kästner-BiographInnen (z.B. Schikorsky 1998, Kordon 1998², Görtz/Sarkowicz 2003²,) vertreten die These, dass nicht Emil Kästner, sondern der jüdische Hausarzt der Familie, Emil Zimmermann, der leibliche Vater Erich Kästners sei. Andere (Hanuschek 1999, Doderer 2002) bezweifeln dies mit Hinweis auf fehlende schriftliche Belege oder eine Aussage Kästners zu diesem Thema.

aber sehr ernüchternd: Er vergleicht die autoritäre, wilhelminische Einrichtung und die teils brutalen Erziehungsmethoden später (Kästner 1969a:72) mit dem militärischen Drill einer Kaserne. Ihm wird klar, dass er sich nicht zum Lehrer eignet, doch bevor er aus dieser Erkenntnis die Konsequenzen ziehen kann, wird er 1917 zum Militärdienst einberufen, aber nicht mehr zu den kämpfenden Truppen abkommandiert. Auch die Zeit im Militär war eine sehr negative Erfahrung für Kästner, der die Unmenschlichkeit und Brutalität von Militär und Krieg später in vielen seiner Texte und Gedichte anprangerte.

Nach dem Krieg wechselt Kästner ans König-Georg-Gymnasium, macht 1919 das Abitur und studiert dann Germanistik und Theaterwissenschaft. 1925 promoviert er mit einer Arbeit über Friedrich den Großen und die deutsche Literatur und verlässt die Universität Leipzig als Doktor der Philosophie. Schon während des Studiums beginnt er Glossen, Gedichte, Erzählungen und Theaterkritiken für verschiedene Zeitungen zu schreiben und wird 1926 von der „Neuen Leipziger Zeitung“ als Redakteur angestellt, für die er die Ressorts Politik und Feuilleton mitbetreut. Allerdings gibt es bald Spannungen, weil die Redaktionsmehrheit die politischen Ansichten des gesellschaftskritischen Kästner für zu linksradikal hält. 1927 zieht er nach Berlin und ist nun als Theaterkritiker, freier Autor und Mitarbeiter bei Zeitungen und Kulturzeitschriften wie „Weltbühne“, „Tage-Buch“, „Berliner Tageblatt“, „Vossische Zeitung“ und weiterhin unter Pseudonym bei der „Neuen Leipziger Zeitung“ tätig. Im politischen und kulturellen Zentrum der Weimarer Republik und der liberalen, kunstaffinen Atmosphäre der 1920er Jahre verbringt Kästner eine glückliche Zeit und eroberte laut Schikorsky (1998:48) „einen festen Platz in der links-bürgerlichen demokratischen Publizistik der Weimarer Republik“. In diese Periode fällt auch die Entstehung seines ersten Gedichtbands *Herz auf Taille* (1928), des Romans *Fabian* (1931) und seiner ersten Bilderbücher bzw. Kinderbücher, u.a. *Emil und die Detektive* (1929), *Das verhexte Telefon* (1930) und *Pünktchen und Anton* (1931). Vor allem die sowohl bei Kritik als auch der Leserschaft sehr erfolgreichen Kinderbücher machten Kästner schlagartig (durch Übersetzungen auch im Ausland) bekannt und werden in den folgenden Jahren teilweise auch für Bühne und Film adaptiert.

Das fliegende Klassenzimmer erscheint noch 1933, dann wird durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten alles anders: Mit Ausnahme des *Emil* finden sich alle von Kästners Büchern auf der sog. „Schwarzen Liste“ der Bibliotheken wieder, er wird mit Publikationsverbot belegt und wechselt zu einem Schweizer Verlag. Im Mai 1933 wird er Zeuge von Bücherverbrennungen, sein Bankkonto ist zeitweise gesperrt und zweimal wird er von den Nazis für kurze Zeit verhaftet. Er wird auch zweimal gemustert, wegen seines bereits im Ersten Weltkrieg zugezogenen Herzleidens aber für untauglich erklärt. Emigrieren wie viele andere SchriftstellerInnen will er nicht und zieht sich stattdessen in die innere Emigration zurück. Die BiographInnen vermuten dafür eine Kombination aus mehreren Gründen: Kästner selbst hielt es für seine Pflicht die Geschehnisse in Deutschland vor Ort zu

verfolgen, um eines Tages Zeugnis ablegen zu können (Kästner 1969b:27). Einer der wichtigsten Gründe dürfte jedoch die enge Beziehung zur Mutter gewesen sein, die Kästner wohl auf keinen Fall zurückgelassen hätte. Außerdem, schreibt Hanuschek (1999:212), hat Kästner die Nationalsozialisten lange Zeit unterschätzt und erlag den gängigen Annahmen „Es wird schon nicht so lange dauern“ und „Es wird schon nicht so schlimm werden.“ Ein Rückgang seiner schriftstellerischen Tätigkeit ist im Nationalsozialismus jedenfalls nicht zu verzeichnen: Von 1933 bis 1945 erscheinen ca. sieben Bücher von ihm in der Schweiz (u.a. *Drei Männer im Schnee*, *Emil und die drei Zwillinge*, *Dr. Erich Kästners Lyrische Hausapotheke*), in Deutschland hingegen konnte er nur unter Pseudonym veröffentlichen und nutzte dies hauptsächlich dazu, Theaterstücke und Drehbücher für die Ufa zu schreiben, bis 1943 ein totales Schreibverbot über ihn verhängt wird. In der Einschätzung Doderers (2002:86f) wandelte sich Kästner im Nationalsozialismus vom spritzigen Gesellschaftskritiker der Weimarer Zeit in einen zur Verharmlosung und Verflachung neigenden Unterhaltungsschriftsteller.

Nach dem Krieg versucht Kästner, unmittelbar an die Zeit vor 1933 anzuknüpfen: Im Oktober 1945 übernimmt er die Leitung des Feuilletons der „Neuen Zeitung“ in München, schreibt Texte für das Kabarett „Die Schaubude“ und wird Herausgeber der Jugendzeitschrift „Pinguin“. Er veröffentlicht auch noch einige Kinderbücher, z.B. *Die Konferenz der Tiere* und *Das doppelte Lottchen* (beide 1949) und wrd zusammen mit Johannes Becher Präsident des gesamtdeutschen PEN-Zentrums. Den Alliierten gilt Kästner als einer der VertreterInnen des „anderen Deutschlands“, dementsprechend wird er herumgereicht und übernimmt zahlreiche repräsentative Aufgaben. Diese Zeit, die Doderer (2002:91) in Anspielung auf die „goldenen Weimarer Jahre“ als die „silbernen Jahre“ Kästners bezeichnet, dauert allerdings nicht sehr lange. Seit den 1950er Jahren zieht sich Kästner immer mehr ins Private zurück. Anschluss an die Literatur der Nachkriegszeit fand er laut Schikorsky (1998:143) nicht wirklich: Der geplante Roman über die NS-Zeit, die „Abrechnung mit den Nazis“, den alle von ihm erwarten, bleibt aus, einzig sein Tagebuch von 1945 *Notabene 45* wird 1961 veröffentlicht. Außerdem erscheinen 1957 seine Kindheitserinnerungen, wohl nicht zufällig erst nach dem Tod der 1951 verstorbenen Mutter Kästners.

Kästner lebte über 30 Jahre (mit Unterbrechungen) mit seiner Lebensgefährtin Luiselotte Enderle zusammen, hatte aber mit Friedel Siebert ein Verhältnis und mit ihr einen 1957 geborenen Sohn, Thomas. Diese Situation führt in den letzten Jahrzehnten zu Spannungen zwischen allen Beteiligten. Kästner stirbt 1974 im Alter von 75 Jahren nach mehreren Sanatoriumsaufenthalten in einem Münchner Krankenhaus an Speiseröhrenkrebs.

4.2 Kästners Weltbild und Wertesystem

4.2.1 Kästners Menschenbild

Nach Einschätzung Doderers (2002:105f) hat sich Kästners Grundeinstellung bereits früh herausgebildet und gefestigt und später nicht mehr wesentlich verändert: Kästner fühlte sich zeitlebens den Werten der Aufklärung verpflichtet. So bezeichnete er sich sogar selbst einmal als „Urenkel der deutschen Aufklärung“ (Kästner 1969c:297). Eine wichtige Rolle spielte sicherlich seine Herkunft aus dem Kleinbürgermilieu und die frühe Erfahrung von sozialer Ungerechtigkeit und Ungleichheit (z.B. im Bildungssystem), die ihm den Wert von Bildung und Erziehung vermittelten. Im Rahmen seiner Studienfächer Germanistik, Geschichte, Theaterwissenschaft und Philosophie beschäftigte er sich schwerpunktmäßig mit der deutschen Literatur der Aufklärung und Klassik, deren Vertreter Lessing und Goethe er verehrte und aus deren Werken er oftmals zitierte. Aus seiner Dissertation (die 1972 veröffentlicht wurde) lassen sich drei Positionen Kästners hinsichtlich der Rolle von Literatur erkennen: Er versteht Dichtung als seelischen Ausdruck, als individuelles und originelles Produkt, das nicht die gegebenen Strukturen wiedergeben, sondern die schon vorhandenen Muster aufheben soll. Außerdem soll Literatur populär und verständlich sein, sie dürfe nicht nur das künstlerische Medium einer abgehobenen Elite sein. Dieser Anspruch der Klarheit und Einfachheit zieht sich demnach durch sein gesamtes Werk, sein Schreibstil ist durchwegs klar, knapp und verständlich gehalten. Dichtung um ihrer selbst willen war Kästner fremd, ihm ging es um die erzielte Wirkung auf ein möglichst großes Publikum. Grundsätzlich lässt sich aus dieser geistigen Einstellung die Forderung nach der Unabhängigkeit und Freiheit des Individuums und einem humanistischen, rationalen Menschenbild ableiten (vgl. Doderer 2002:113).

In einem Punkt stimmt Kästner allerdings nicht mit den Aufklärern überein: Ihren Fortschrittsoptimismus kann der Skeptiker nicht teilen: „Erst wenn die Mutigen klug und die Klugen mutig geworden sind, wird das zu spüren sein, was irrtümlicherweise schon oft festgestellt wurde: ein Fortschritt der Menschheit.“, schreibt er im Vorwort zum *Fliegenden Klassenzimmer* (Kästner 1933/1994¹⁵¹:19). Kästner hält die Menschheit generell für unverbesserlich: „Jede Bemühung, die Menschheit zu bessern, wird an dessen Unverbesserlichkeit scheitern.“ (Kästner 1928/1989:264). Und 1940 schreibt er nach sieben Jahren als verbotener Autor, unter dem Eindruck von NS-Regime und Zweitem Weltkrieg, in einem Brief an sich selbst:

Du glaubtest, Dich nützlich zu machen. Es war ein Irrtum, über den Du heute, ohne daß uns das Herz weh tut, nachsichtig lächelst. (...) Nun, Du weißt, daß Du im Irrtum warst, als Du bessern wolltest. (...) Wie konntest Du nur so dumm und anmaßend sein? (...) Es ist eine Anmaßung, die Welt, und eine Zumutung, die Menschen veredeln zu wollen. (...) Wer die Menschen ändern will, der beginne nicht nur bei sich, sondern er höre auch bei sich selber damit auf! (Kästner 1969d:224ff)

Er hatte also von Beginn an Zweifel an der Wirksamkeit seines literarischen Wirkens, nahm aber seinen eigenen Rat nicht an, sondern sah es als Moralist, Satiriker und Idealist trotz der Ausweglosigkeit zeitlebens als seine Pflicht an, durch seine schriftstellerische Tätigkeit zur Aufklärung der Menschen und zur Bildung einer kritischen Öffentlichkeit beizutragen. Seine ganze Hoffnung lag auf Erziehung und der Einsicht des Menschen durch Vernunft.

Daraus resultiert sein lebenslanges pädagogisches Engagement: Zwar brach Kästner die Ausbildung zum Lehrer mit der Erkenntnis „Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. (...) Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange ein Schüler bleiben zu können.“ (Kästner 1957/2009:82) ab, doch bezeichnete er sich später selbst als Schulmeister und Moralist (Kästner 1969c:297). Der (für die Literatur der Aufklärung typische) belehrende, moralisierende Ton ist kennzeichnend für ihn, er zieht sich durch sein gesamtes Werk. Die negativen Erfahrungen im Lehrerseminar und im Militär haben Kästner zweifellos sehr geprägt: Sie führten zu einer Aversion gegen jegliche Art von Militarismus, autoritären Strukturen, Obrigkeitsdenken und Unterdrückung. Kästner wollte den Menschen zur Eigenverantwortung, selbständigem Denken und zur Vernunft erziehen. Dabei sah er v.a. die Lehrenden in der Schlüsselrolle als „Lehrer des Volkes“ (Kästner 1998:347) und verwies auf ihre politische Verantwortung. Hier bezieht er sich deutlich auf die nationalistisch-militaristische, patriotische Grundhaltung, die sowohl im Kaiserreich, als auch in der Weimarer Republik und dann natürlich im Nationalsozialismus an den Schulen vermittelt wurde. Seiner Meinung nach muss als Maßnahme v.a. die Lehrerbildung verbessert werden: „Es kann nicht früh genug darauf hingewiesen werden, daß man die Kinder nur dann vernünftig erziehen kann, wenn man zuvor die Lehrer vernünftig erzieht.“ (Kästner 1969a:71) Kästner kritisierte aber auch die „klassische Bildung“, die nicht alle BürgerInnen erreicht und so dem Ideal der allgemeinen Menschenbildung widerspricht (vgl. Doderer 2002:111). Auffällig ist, dass Kästner in seinen pädagogischen Stellungnahmen keinerlei Bezüge zur Reformpädagogik herstellt, deren Thesen dürften ihm nicht bekannt gewesen sein, auch wenn durchaus Parallelen zu deren Theorien bestehen (vgl. Doderer 2002:129, 152).

Kästner nahm durch seine Tätigkeit als Redakteur bereits früh aktiv am Prozess der Meinungsbildung teil und scheute sich nicht davor, seine Meinung öffentlich zu äußern. Immer wieder propagierte er in seinen Texten, oft auf bissige, ironische Weise, den „gesunden Menschenverstand“, demokratische Prinzipien und individuelle Freiheit. Er war ein vehementer Verfechter der Meinungsfreiheit und lehnte die Zensur der Kunst ab, wie z.B. das 1926 erlassene Gesetz gegen „Schmutz und Schund“ (vgl. Doderer 2002:118). So stand Kästner sein Leben lang in einem Spannungsverhältnis zu den Bürgerlich-Konservativen und den Rechtsextremen, aber gelegentlich auch zu den Linken. Letztere sagten Kästner in Gestalt des deutschen Philosophen Walter Benjamin „linke Melancholie“ nach, und

kritisierten allgemein Kästners bürgerliche Sentimentalität und die wenig systemverändernde Tendenz seiner Werke (vgl. Benjamin 1931).

Vieles spricht dafür, dass die „resignativen Züge“, die der unermüdliche Kritiker und Mahner Kästner laut Doderer (2002:103, 165) schon immer hatte, gegen Ende seines Lebens immer stärker wurden. Zwar setzte er sich weiterhin für Völkerverständigung, internationale Zusammenarbeit, und gegen Aufrüstung und Atomkrieg ein, scheint aber die Hoffnung auf die Möglichkeit der Veränderung des Menschen zum besseren, wenn schon nicht guten, Menschen aufgegeben zu haben. So stellt er schon 1951 im Kabarettprogramm „Die Kleine Freiheit“ fest: „Die große Freiheit ist es nicht geworden. Es hat beim Willen nicht gereicht.“ (Kästner 1969e:175) Und 1971 schreibt er im Vorwort zu einer Neuauflage von *Wer nicht hören will, muss lesen*: „Vor fünfzehn Jahren schrieb ich >Die Dummheiten wechseln, und die Dummheit bleibt.< Ich muß mich heute korrigieren. Auch die Dummheiten sind die alten geblieben.“ (Kästner 1971²:6) Je düsterer Kästners Bestandsaufnahme der Erwachsenenwelt im Alter wird, umso widersprüchlicher wirkt sein Optimismus gegenüber den Kindern, an dem er weiterhin festhält und in vielen seiner zu verschiedenen Anlässen gehaltenen Reden verteidigt. Das fast verzweifelte Bekenntnis zur Jugend bewertet Doderer so:

Man kann es entweder als unglaublich und dann kopfschüttelnd hinnehmen oder aber als eine bewusst erdachte Lebensparadoxie verstehen, sozusagen als ein hilfreiches, wenn auch inkonsequentes Überlebenskonstrukt, in dem den Illusionen und Phantasien noch ein Platz gegenüber der desolaten Realität offen gehalten wird. (Doderer 2002:165)

Kästners ambivalente Grundhaltung wurde vielleicht am besten von Reich-Ranicki (1974) zusammengefasst, der über Kästner schreibt: „Er war Deutschlands hoffnungsvollster Pessimist und der deutschen Literatur positivster Negationsrat.“

4.2.2 Kästners Kinderbild

4.2.2.1 aufklärerisches Kindheitsbild

Während Kästner den erwachsenen Menschen als verdorben und schlecht sieht und ihm jegliche Fähigkeit zur Besserung abspricht, ist das Kind seiner Auffassung nach unverdorben und unschuldig. Diese Einstellung basiert klar auf seinem von den Werten der Aufklärung geprägten Weltbild, weist aber manchmal sogar romantische Züge auf, z.B., wenn er den Mythos vom „unschuldigen Kind“ beschwört, das die zerrüttete Welt der Erwachsenen heilen kann: „Denn die Kinder sind unschuldig.“ (Kästner 1969f:209) Er setzt aber hinzu: „Selbstverständlich nicht so, als ob sie Engel zu Fuß wären, sondern weil sie zum Schuldigwerden noch keine Zeit hatten.“ (Kästner 1969f:209). Auch seine Aufforderung an die Erwachsenen, die Kinder zum Vorbild zu nehmen, erinnert an das Kindheitsbild der Aufklärung. Während Einsicht für Erwachsene schwer oder unmöglich ist, besteht für die Kinder noch Hoffnung: „Daß wir wieder werden wie die Kinder, ist eine unerfüllbare und

bleibt eine ideale Forderung. Aber wir können zu verhüten suchen, daß die Kinder werden wie wir.“ (Kästner 1969f:209)

Ganz in der Tradition der Aufklärer sieht er Kindheit nicht als Vorstufe zum Erwachsenenalter, vielmehr betont er ihren absoluten Wert, ihre Wichtigkeit für das ganze Leben und ihre zentrale Rolle für die Integrität des erwachsenen Menschen: „Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch!“ (Kästner 1969g:181) Die Nähe zur eigenen Kindheit sieht er im Übrigen auch als wesentliche Eigenschaft, um für Kinder zu schreiben: „Der gute Kinderbuchautor (...) stehe in unzerstörtem und unzerstörbaren Kontakt mit seiner *eigenen* Kindheit! Es handle sich um eine uns selbstverständliche, merkwürdigerweise aber seltene Personalunion.“¹⁸ (Kästner 1969h:333, Hervorhebung im Original).

4.2.2.2 Rolle und Platz der Kinder in der Gesellschaft

Die Kinder spielen in Kästners Weltbild also eine zentrale Rolle: Die Erwachsenen sind seiner Ansicht nach bei der Aufgabe, der jungen Generation eine bessere, glücklichere, vernünftige Welt zu hinterlassen, gescheitert.¹⁹ Die Hoffnung auf die Errichtung einer besseren Welt, in der die Menschen friedlich miteinander leben, liegt also ganz bei den Kindern. Diese sieht Kästner ganz klar als bessere Menschen: Sie sind für ihn vernunftbegabt, veränderungs- und entwicklungsfähig und moralisch integer. In einem Gedicht spricht er auch von ihrer Klugheit: „Spielt brav im Sand und baut euch Illusionen! / Ihr und wir Alten wissen ja Bescheid; / Man darf sie bauen, aber nicht drin wohnen. / Ach bleibt so klug, wenn ihr erwachsen seid.“ (Kästner 1999:191) In Kästners Idealbild einer klassenlosen, demokratischen Gesellschaft gelten die Grundsätze von Freiheit, Würde aber auch Verantwortung sowohl für Erwachsene als auch für Kinder. Diese werden als selbständig denkende und handelnde Individuen, die ihre eigenen Entscheidungen treffen, ernst genommen.

Aus diesem Paritätsanspruch folgt Kästners entschiedene Ablehnung autoritärer Erziehung in sog. „Kinderkasernen“, die sich an wilhelminisch-militaristischen Idealen orientiert (vgl. Kästner 1969i:228-232). In einem kurz nach dem Zweiten Weltkrieg in der „Kleinen Freiheit“ erschienen „Ansprache zum Schulbeginn“ richtet sich Kästner (1969g:180-183) mit sechs Ratschlägen direkt an Schulanfänger. Sein erster Ratschlag ist zugleich sein oft zitierter Appell, das Kind in sich lebendig zu halten: „Lasst euch die Kindheit nicht austreiben!“ Zweiterer richtet sich indirekt auch an die Lehrenden: „Haltet das

¹⁸ Kästner bezieht sich hier auf ein Gespräch zwischen ihm, Astrid Lindgren und Pamela Travers in der Schweiz 1953.

¹⁹ Vergleiche dazu den bereits zitierten Brief Kästners an sich selbst von 1940, in dem er schreibt: „Der Teufel muß dich geritten haben, daß Du Deine kostbare Zeit damit vergeudest, der Mitwelt zu erzählen, Kriege seien verwerflich, das Leben habe einen höheren Sinn als etwa den, einander zu ärgern, zu betrügen und den Kragen umzudrehen, und es müsse unsere Aufgabe sein, den kommenden Geschlechtern eine bessere, schönere, vernünftige und glücklichere Erde zu überantworten!“ (Kästner 1969d:225)

Katheder weder für einen Thron noch für eine Kanzel!“ Hier wird wieder Kästners Zweifel an der Weisheit und Autorität der Älteren deutlich und drückt seine Meinung über die Fehlbarkeit der Menschen, insbesondere der Lehrenden aus. Neben einem Aufruf zur Lebensfreude und dazu, die Kindheit zu genießen („Seid nicht zu fleißig!“) formuliert er aber auch Richtlinien für das solidarische und einträchtige Verhalten der Kinder untereinander: „Nehmt auf diejenigen Rücksicht, die auf euch Rücksicht nehmen!“ und „Lacht die Dummen nicht aus!“ Das letzte Gebot „Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern!“ weist auf den Kritiker und Skeptiker Kästner hin, der Kinder zur Kritikfähigkeit und Mündigkeit erziehen will, sodass sie lernen, nicht blind auf das gedruckte Wort zu vertrauen. Dieser Hinweis ist zugleich Kritik an der mangelnden Thematisierung des Nationalsozialismus an den Schulen Nachkriegsdeutschlands und an einem Geschichtsunterricht, der seiner Meinung nach zu sehr auf deutsche Krieger- und Führerfiguren fokussiert ist: „Man hat uns Kriegsgeschichte für Weltgeschichte verkauft.“ (Kästner 1969j:43) Da er die Aufgabe des Bildungssystems v.a. darin sieht, verantwortungsbewusste, mündige BürgerInnen heranzuziehen, darf der Jugend die Wahrheit nicht vorenthalten werden:

Den Abgrund der Vergangenheit zu verdecken, hieße den Weg in die Zukunft gefährden. Wer die Schuld aus jenen Jahren unterschläge, wäre kein Patriot, sondern ein Defraudant. Wer aus der schuldlosen Jugend eine ahnungslose Jugend zu machen versuchte, der fügte neue Schuld zur alten.“ (Kästner 1961:7)

Um ihrer verantwortungsvollen Aufgabe, eine neue bessere Gesellschaft aufzubauen gerecht zu werden, braucht die Jugend Vorbilder, an denen sie sich orientieren kann. Dabei ist nicht die Person an sich, sondern deren Verhalten entscheidend: „Und es ist unwichtig, ob es sich dabei um einen großen toten Dichter, um Mahatma Gandhi oder um Onkel Fritz aus Braunschweig handelt, wenn es nur ein Mensch ist, der im gegebenen Augenblick ohne Wimpernzucken das gesagt und getan hätte, wovor wir zögern.“ (Kästner 1969k:258) Bei einer Rede anlässlich der öffentlichen Kundgebung für das Jugendbuch 1953, in der Kästner (1969l:221) wieder die Frage nach den Vorbildern aufbringt: „Wer soll für sie [die Jugend] die Vorbilder aufrichten, keine großen Denkmäler, aber Denkmäler der Größe?“, wird deutlich, dass er diese Aufgabe zunehmend den JugendschriftstellerInnen zuschreibt. In diesem Sinne sind auch seine Kinderbücher zu verstehen, die Reich-Ranicki (1974) als „Plädoyers für die Vernunft“ bezeichnet.

4.3 Kästners Kinderbücher

4.3.1 Kinderwelt-Erwachsenenwelt

Die frühe Kästnerforschung ist großteils von einer Zweiteilung in Erwachsenen- und Kinderliteratur geprägt, wobei ersterer eine schlechte, reale Welt zugeschrieben wird, während die Kinderbücher angeblich in einer von der Erwachsenenwelt ausgeklammerten,

unbeschwerten „heilen Kinderwelt“ (vgl. Rodrian 1960:117) angesiedelt seien, in der die Kindheit mit einem „paradiesischen Garten“ gleichgesetzt wird (vgl. Wagener 1984²:48). Generell wurde Kästners KJL lange Zeit mit einer gewissen Missachtung bzw. Geringschätzung behandelt: Die von Kästner gezeichnete Kinderwelt wurde als Utopie verstanden, in der es zu keiner Konfrontation mit der Realität komme (vgl. beispielsweise Benson 1973) Auf den kritischen Anspruch der Kinderbücher wurde nicht eingegangen (vgl. z.B. Schwarz 1975, Grenz 1977).

Zu einer Neubewertung von Kästners Kinderbüchern kam es erst Mitte der 1960er Jahre im Zuge der Jugendbuchforschung und der Aufwertung von KJL als Forschungsgegenstand. Man bemühte sich nun zunehmend um eine differenzierte Bewertung der KJL und deren Eingliederung in die Gesamtliteratur. In der Dissertation von Petra Kirsch (1986) wird beispielsweise der Wirklichkeitsbezug von Kästners Kinderbüchern mithilfe der geschichtlichen Kontextualisierung untersucht. In den meisten neueren Untersuchungen (vgl. z.B. Doderer 1969, 2002, Beutler 1967) wird ein Realitätsbezug in Kästners Kinderbüchern nicht mehr bezweifelt; es gilt aber als Tatsache, dass ein deutlicher Unterschied zwischen Kästners Werke für Erwachsene und jenen für Kinder besteht.

Laut Doderer (2002:142,144) liegt dieser hauptsächlich in der optimistischen Grundstimmung der Kinderbücher im Vergleich zur pessimistischen Grundhaltung, die die Erwachsenenliteratur Kästners kennzeichnet. Im Gegensatz zur degenerierten, vielfach gefährdeten Erwachsenenwelt entwirft Kästner in seinen Büchern für Kinder nicht ganz ernst gemeinte, augenzwinkernd erzählte erfundene Realitätsmodelle, die als Phantasie- und Denkspiele gemeint sind (vgl. Doderer 2002:144). Außerdem gibt es in seinen mit viel Komik und Sprachwitz versehenen Kindergeschichten stets ein Happy End. Diese optimistische Herangehensweise will Kästner aber nicht als Realitätsverweigerung verstanden wissen, vielmehr verwendet Kästner sie, um ein positives Gegenbild zur realen Situation zu entwickeln und Idealzustände zu zeigen: „Doch er [der an die Menschen glaubt] muss einen gelungeneren Entwurf vom Menschen vor Augen haben. Das hat nichts mit Schönfärberei zu tun.“ (Kästner 1969l:221) Schikorsky (1998:70) zufolge ist Kästner die „moralische Aufklärung“ wichtiger als die „getreue Abbildung von Wirklichkeit“, weshalb er keine „realen, sondern ideale Zustände“ abbildet. Der Entwurf einer idealisierten Wirklichkeit kann also als Mittel zum pädagogische Zweck interpretiert werden: Kästner will Kindern mit seinen Geschichten zeigen, wie eine aus friedlichen, vernünftig handelnden Individuen bestehende Gesellschaft aussehen könnte. Die in seinen Werken für Kinder entworfene Welt ist als Idealbild einer Gesellschaft mit Vorbildwirkung für die junge Generation zu verstehen. In diesem Sinne bieten Kästners Kinderbücher laut Springer

(1991:31) Lösungsmodelle für die in seiner Erwachsenenliteratur aufgezeigten gesellschaftlichen Konflikte, Probleme und Mängel.²⁰

In seinen Büchern demonstriert Kästner häufig die (moralische) Überlegenheit der Kinder und spielt auch mit dem Konzept der „verkehrten Welt“, in der die Kinder die Entscheidungen treffen und sich selbst, aber auch den Erwachsenen helfen. Das Spiel mit den vertauschten Rollen beschreibt Reich-Ranicki (1974) so: „Er [Kästner] hielt es oft für richtig, die Leser seiner Essays und Artikel so zu behandeln, als wären sie noch Kinder. Und er nahm die Leser seiner Kinderbücher immer so ernst, wie Erwachsene behandelt werden wollen.“

Die in den Kinderbüchern behandelte Themenpalette war durchaus aktuell und reicht von Alltagsproblemen, Scheidung, Armut und Klassenunterschieden, Erziehung, bis zu Krieg und Politik. Um eine objektive Bewertung dieser Bücher vornehmen zu können, müssen sie im zeitgenössischen Kontext betrachtet werden: Bücher, die sich heute als harmlos-unterhaltende Geschichten lesen, galten beim Zeitpunkt ihres Erscheinens als revolutionär. Das gilt besonders für Kästners frühe Kinderbücher der Weimarer Zeit, aber auch für die nach dem Krieg erschienene pazifistische Fabel *Die Konferenz der Tiere* und den Scheidungsroman *Das doppelte Lottchen*.²¹ Kästners Geschichten sind oft autobiographisch inspiriert: Er verarbeitet eigene Erfahrungen und Erlebnisse aus seiner Kindheit, besonders die Beziehung zu seiner Mutter, die schlechte Ehe seiner Eltern, seine Zeit im Lehrerseminar, etc. Dabei tritt die unterschwellige Gesellschaftskritik in den späteren Kinderbüchern immer mehr in den Hintergrund. Oft wird der Standpunkt vertreten, dass sich in Kästners Kinderbüchern die Sehnsucht des Autors nach der verlorenen Kindheit, dem verlorenen Paradies, widerspiegelt (vgl. z.B. Schikorsky 1998:67, Kordon 1998:124). Diese Einschätzung darf nach eingehender Lektüre von Kästners Kindheitserinnerungen bezweifelt werden; vielmehr könnte man mit Kesten (1969:24) von der Sehnsucht nach dem „nie erlebten Kindheitsparadies“ sprechen. Es ist aber sicherlich richtig, dass Kästner das Schreiben für Kinder gewissermaßen als Erholung vom Schreiben für Erwachsene betrachtete (vgl. Kästner 1969c:297).

4.3.2 Figuren

4.3.2.1 Die Kinderfiguren

In der Gestaltung der Figuren, insbesondere der kindlichen, zeigt sich Kästners Kindheitsbild und der erzieherische Anspruch der Bücher am deutlichsten. Seine erfolgreichsten

²⁰ Für eine ausführliche Darstellung des Verhältnisses zwischen der „Kinderwelt“ und der „Erwachsenenwelt“ in Kästners Werken siehe Springer (1991)

²¹ Das doppelte Lottchen wurde bei seinem Erscheinen 1949 als „nicht empfehlenswert“ eingestuft, wahrscheinlich nicht nur wegen der Scheidungsthematik generell, sondern weil Kästner im Nachwort darauf hinwies, dass nicht alle Scheidungsgeschichten gut ausgehen, und dass Kinder zerstrittener Eltern unter einer Nicht-Scheidung genauso leiden können (vgl. Kordon 1998). Ein sehr düsteres Vorwort, in dem Kästner eine Trümmerlandschaft und elternlose Kinder beschreibt, wurde gestrichen (vgl. Hanuschek 1999:356f).

Kinderbücher sind die realistischen Erzählungen²², die sich von anderen zeitgenössischen, oft an exotischen Orten oder in ferner Vergangenheit spielenden Geschichten dadurch unterscheiden, dass sie im Deutschland der Gegenwart angesiedelt sind. Das ermöglicht es Kästner, das realistische Setting um ebenso realistische Figuren zu ergänzen, die mit Alltagsproblemen zu kämpfen haben, mit denen sich die jungen LeserInnen identifizieren und deren Handlungen sie nachvollziehen können. Demzufolge sind seine Kinderfiguren keine braven, gehorsamen Kinder, wie damals in der deutschen KJL vorherrschend, sondern lebensnah und differenziert gezeichnete, aufgeweckte Menschen mit selbstbewusstem Auftreten.

Eine ausführliche Analyse von Kästners Kinderfiguren findet sich in Beutler (1967:185-224): Kästners Kindheitsbild entsprechend sind die meisten seiner Kinderfiguren positive Charaktere, es finden sich aber auch negative Kontrastfiguren. Besonders die Hauptfiguren verkörpern die Eigenschaften, die Kästner am meisten am Herzen liegen: Fleiß, Aufrichtigkeit, Mut im Sinne von Zivilcourage, Vernunft, Aktivität und Gerechtigkeitssinn und dienen so den jungen LeserInnen als Vorbilder. Auffällig sind nicht nur die Ähnlichkeiten im Charakter, sondern auch in den Lebensumständen: Die wesentlichen Figuren stammen aus bescheidenen Verhältnissen und haben eine enge Bindung zu ihrer hart arbeitenden Mutter. Zu diesem Typus gehören zumindest vier der kindlichen ProtagonistInnen: Emil, Anton, Martin Thaler (*Das fliegende Klassenzimmer*) und auch Lotte Körner (*Das doppelte Lottchen*). In ihnen kann man unschwer den jungen Kästner selbst und das Arbeitermilieu seiner Kindheit erkennen. Hauptfiguren, die sorglos und in besseren sozialen Verhältnissen aufgewachsen sind, stellt Kästner als unbeschwerter, temperamentvoller, lustig und phantasievoll dar (z.B. Luise Palfy aus dem *Doppelten Lottchen* und Pünktchen). Die positiven Figuren setzen sich gegen die negativ gezeichneten Kinderfiguren stets durch, was das Identifikationspotenzial mit diesen weiter erhöht.

Im Mittelpunkt der Kinderbücher steht meist die Lösung eines Problems, wobei ein wesentlicher Aspekt die Solidarität und Zusammenarbeit von Kindern mit anderen Kindern ist. Dabei gehen Kästners ProtagonistInnen immer klug, durchdacht, vernünftig und verständig ans Werk und ähneln dadurch in ihrem Verhalten mehr Erwachsenen als Kindern. Eine große Rolle spielt bei Kästner auch die Erziehung des Einzelnen durch die Gruppe und das Verhalten von Kindern untereinander. In zahlreichen Szenen zeigt Kästner, wie Kinder in der Gruppe diskutieren, Entscheidungen nach demokratischen Grundsätzen treffen und auf diese Weise moralische Normen aufstellen. Wer sich nicht an diese Regeln hält, wird von der Gruppe ausgeschlossen (z.B. der Junge Petzold in *Emil und die Detektive*). Dadurch macht Kästner deutlich, dass Kinder, wenn sie als selbstständige, gleichberechtigte Partner der

²² Diese werden von Beutler (1967) als „Umweltromane für Kinder“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um fünf Bücher: *Emil und die Detektive* (1929), dessen Fortsetzung *Emil und die drei Zwillinge* (1934), *Pünktchen und Anton* (1931), *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) und das *Doppelte Lottchen* (1949).

Erwachsenen behandelt werden, sich bis zu einem gewissen Grad selbst erziehen können und zur Problemlösung nicht unbedingt auf Erwachsene angewiesen sind.

Kästners Charaktere sind alle individuell gezeichnet und unterscheiden sich nicht nur durch ihren Charakter, sondern auch durch ihre Sprechweise, an der man teilweise auch die soziale Stellung erkennen kann. Das Neuartige v.a. an den frühen Kinderromanen Kästners der 1920er und 1930er Jahre ist der Gebrauch von Umgangs- und Jugendsprache, und diversen Kraftausdrücken, was damals bei deutscher KJL unüblich war. Die gemeinsame Jugendsprache eint die kindlichen Figuren und grenzt gleichzeitig ihre Welt von der der Erwachsenen ab. Trotzdem bestehen zwischen den einzelnen Figuren deutliche Unterschiede, da Kästner jeder Figur eine charakteristische Ausdrucksweise zuordnet. So spricht der „Musterschüler“ Emil anders als der weniger intellektuelle Gustav; viele Figuren haben ihre Lieblingsredewendungen und Ausdrücke, die sie immer wieder verwenden. Diese Differenzierungen sind wichtig für die individuelle Charakterisierung der handelnden Personen. Außerdem ist die Verwendung spezifischer Sprache auch von wesentlicher Bedeutung für die Zeitgemäßheit und Aktualität der Erzählungen: Durch die Verwendung des Gassenjargons im *Emil*, beispielsweise, wird der Roman im Berlin der 1920er Jahre verankert. Insgesamt spielt der Romandialog bei Kästner eine wichtige Rolle, da er von der direkten Rede ausführlichen Gebrauch macht.

4.3.2.2 Die Erwachsenenfiguren

Die Erwachsenenfiguren in Kästners Kinderbüchern unterscheiden sich grundlegend von jenen in seinen Büchern für Erwachsene: Während Kästner die Erwachsenen sonst angreift, kritisiert und lächerlich macht, geht er in der KJL ganz anders vor (vgl. Beutler 1967:228-249). Aufgrund seiner pädagogischen Absicht zeichnet er die Erwachsenen, mit Ausnahme der „Bösewichte“, vorwiegend positiv, da sie als Idealgestalten und Vorbilder dienen sollen.²³ Dabei sind sie aber keineswegs unfehlbar, sondern werden realistisch dargestellt und mit menschlichen Schwächen ausgestattet. So wie die kindlichen Hauptfiguren verkörpern auch die wichtigsten Erwachsenenfiguren jene Eigenschaften, die Kästner für essentiell und erstrebenswert bei Autoritätspersonen hält: Fairness, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, und die Gabe, mit Kindern auf gleicher Ebene zu kommunizieren. Ihnen allen ist gemein, dass sie ihre eigene Kindheit nicht vergessen haben, eine Eigenschaft, die nach Kästners Auffassung für das Verständnis von Kindern unerlässlich ist.

Diese guten Eigenschaften vereinen zumeist die Lehrer- und Erzieherfiguren und die väterlichen Freunde²⁴ in sich; interessanterweise nicht unbedingt jedoch die Elternfiguren, mit Ausnahme der meisten Mütterfiguren. Kästners Lehrerfiguren entsprechen mehrheitlich

²³ Nur in der *Konferenz der Tiere* und dem *35. Mai* werden die Erwachsenen überwiegend negativ dargestellt bzw. als Generation angegriffen.

²⁴ Väterliche Freunde sind z.B. der Nichtraucher im *Fliegenden Klassenzimmer*, der benachbarte Maler Gabele im *Doppelten Lottchen*, Onkel Ringelhuth im *35. Mai* und Kapitän Schmauch in *Emil und die drei Zwillinge*.

seinem Ideal eines Erziehers: Sie sind offen und kritikfähig, teilweise auch etwas skurril und witzig und selbstverständlich Vertreter einer antiautoritären Erziehung, im Rahmen derer sich Erzieher und ihre Schützlinge auf Augenhöhe begegnen. Wenn Erwachsenenfiguren fallweise grotesk überzeichnet sind oder lächerlich gemacht werden, so dient dies Kästners pädagogischer Absicht, die jungen LeserInnen zur kritischen Einstellung gegenüber Autoritäten zu erziehen. In Kästners Geschichte funktioniert das auf gegenseitigem Respekt beruhende Ideal der Gleichstellung von Kindern und Erwachsenen gut; es appelliert an die Eigenverantwortlichkeit der Kinder, sodass die Erwachsenen ohne strenge (und körperliche) Strafen, wie Kästner es selbst erlebt hat, auskommen. Auffällig ist die große Anzahl an männlichen Lehrern, Erzieherpersonen und väterlichen Freunden in Kästners Kinderbüchern, die vielleicht bedingt ist durch die Tatsache, dass in den Geschichten oft der Vater fehlt und somit durch männliche Bezugspersonen ersetzt wird.

Andere wichtige Erwachsenenfiguren sind v.a. die Mütter, die im Gegensatz zu den Vätern eine dominierende Rolle einnehmen. Die überwiegende Mehrzahl von ihnen sind Idealgestalten, die ihre Kinder als Gleichberechtigte behandeln, sich für diese aufopfern und ihnen durch ihr Verhalten ein Vorbild sind.²⁵ Die Väter haben meist nur eine untergeordnete Bedeutung für die Handlung: Sie werden differenzierter dargestellt und sind nicht so ideal gezeichnet wie die männlichen Identifikationsfiguren.

4.3.3 Die Wertevermittlung

Der wesentliche Zweck von Kästners Kinderbüchern ist die pädagogische Einflussnahme auf die jungen LeserInnen mit dem Ziel der moralischen Erziehung: Kästner will die Kinder durch seine Geschichten zum Nachdenken bringen und eine bleibende Bewusstseinsänderung erwirken.

4.3.3.1 Welche Werte will Kästner vermitteln?

In Kästners Kinderbüchern lassen sich in Bezug auf die erzieherische Funktion und die Wertevermittlung meines Erachtens nach drei Ebenen feststellen: zunächst eine Kritik der gegenwärtigen Situation, dann eine Darstellung von allgemein-gültigen, bürgerlichen Tugenden und dann die Illustration von spezifischeren Werten wie Pazifismus und Antimilitarismus. Diese drei Dimensionen sind nicht in allen Büchern mit gleicher Ausführlichkeit und Deutlichkeit vorhanden.

Zwar ist Kästner, wie oben beschrieben, bemüht, in seinen Kinderbüchern Idealzustände zu zeigen, doch ist gleichzeitig auch der Realismus von großer Bedeutung: Die Abbildung der Realität dient dazu, die gesellschaftliche Situation kritisch zu analysieren und Mängel und Probleme aufzuzeigen. Die Gesellschaftskritik ist bei Kästner allerdings weitaus

²⁵ Einzige Ausnahme ist Frau Pogge, die Mutter von Pünktchen: Sie wird als sorglos-verwöhnte, unehrliche Dame beschrieben, die Mann und Kind gegenüber gleichgültig ist.

subtiler als beispielsweise in der kommunistischen KJL der damaligen Zeit, in der teilweise offen eine Revolution gefordert wird. Kästners Ziel hingegen ist die langsame, schrittweise Veränderung der Gesellschaft durch die Entwicklung und Erziehung des Individuums, ohne Gewalt. Eines der von Kästner verwendeten Mittel dazu ist das Sichtbarmachen von verschiedenen sozialen Schichten: In fast allen seiner Kinderbücher findet sich eine Mischung von Kinderfiguren, die alle in unterschiedlichen sozialen Verhältnissen aufgewachsen sind. Dabei gehen die Kinder auffallend offen mit diesem Thema um, sie haben keinerlei Probleme einander zu akzeptieren, sie urteilen nicht und unterhalten sich mitunter explizit über die finanzielle Situation ihrer Familien. Am deutlichsten zeigt Kästner den Gegensatz arm-reich in *Pünktchen und Anton*: Ausführlich beschreibt er Antons Mutter (eine Aufwartefrau), ihre einfache, kleine Wohnung und die Schwierigkeiten, mit denen der Junge aufgrund der eingeschränkten finanziellen Situation zu kämpfen hat. Im Kontrast dazu stehen die riesige Wohnung Pünktchens (deren Vater Firmendirektor ist), die Hausangestellten, und die Vorzüge eines finanziell abgesicherten Heimes. Die unterschiedliche soziale Herkunft steht der Freundschaft der Kinder jedoch nicht im Weg, ebensowenig wie in Kästners anderen Kinderbüchern. Diese Akzeptanz, dieser soziale Friede stellt in Verbindung mit der Abbildung der Realität bereits wieder eine Idealvorstellung mit Vorbildwirkung dar. Die soziale Herkunft ist überdies auch an der Sprache und Ausdrucksweise der verschiedenen Charaktere zu erkennen: So lässt Kästner die Köchin von Pünktchens Familie anders sprechen als die Hausherrin, die Lehrerinnen aus dem *Doppelten Lottchen* anders als die Haushälterin Resi, usw.

Der Kritik an den bestehenden Zuständen setzt Kästner die Werte entgegen, die seiner Ansicht nach für die Verbesserung des Systems nötig sind. Dabei setzt er zunächst beim einzelnen Menschen und den „echten“, ewigen Werten an, die trotz allem noch immer existieren: „(...) das Gewissen, die Vorbilder, die Heimat, die Ferne, die Freundschaft, die Freiheit, die Erinnerung, die Phantasie, das Glück und den Humor. Diese Fixsterne leuchten noch immer über und in uns.“ (Kästner 1969I:221). Für eine positive, bessere Zukunft ist der Glaube an diese Konzepte für Kästner unerlässlich. Dann gibt es noch jene Werte, die auf das Verhalten und die Eigenschaften eines Menschen abzielen. Es sind jene, die nach Kästner das ideale Individuum einer humanitären, demokratisch-aufgeklärten Gesellschaft auszeichnen und die oben bei der Figurenanalyse bereits erwähnt wurden. Es handelt sich dabei um Solidarität und Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeitssinn, Vernunft, Besonnenheit und Tapferkeit, die bei Kästner nicht im militärischen Sinn, sondern stets als Mut, für die eigenen Werte und Überzeugungen einzustehen, gemeint ist. Gleichzeitig propagiert Kästner auch klassisch bürgerliche Tugenden, wie Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit und Sauberkeit, was sicherlich nicht zuletzt mit seinem eigenen sozialen Hintergrund zusammenhängt.

Schließlich finden sich in Kästners Werken auch spezifischere Werte, die mehr auf die Kritik an System und Strukturen abzielen. Zwar haben die meisten seiner Kinderbücher einen

antiautoritären Unterton, ausdrücklich pazifistisch und antimilitaristisch sind jedoch hauptsächlich zwei seiner Werke und zwar die beiden phantastischen Erzählungen *Der 35. Mai* (1931) und *Die Konferenz der Tiere* (1949). Beide Werke sind sehr politische und satirische Geschichten, in denen die Systemkritik deutlicher wird als in allen anderen Kinderbüchern. Beim *35. Mai* handelt es sich um eine Abrechnung mit autoritären Erziehungsmethoden, in die Kästner Elemente der „verkehrten Welt“ einbaut, nämlich eine Schule für schwer erziehbare Erwachsene. Bei der *Konferenz der Tiere* handelt es sich im Wesentlichen um eine, für ein Kinderbuch sehr politische, Antikriegsparabel: Da die zahllosen Konferenzen der Menschen alle ergebnislos verlaufen, greifen die Tiere zum Wohl der Menschenkinder ein und entführen diese als letztes Mittel sogar, um die Erwachsenen zum Abschluss eines internationalen Friedensvertrages zu bewegen. Mit dieser Erzählung bezieht Kästner deutlich Stellung gegen Bürokratismus, die Unvernunft der Menschen, und die Unfähigkeit der Erwachsenen, miteinander in Frieden zu leben. Es ist dabei typisch für Kästner, dass die Erwachsenen nicht von selbst zur Einsicht kommen, sondern erst durch einen Trick der Tiere zum Einlenken gebracht werden.

4.3.3.2 Auf welche Weise werden diese Werte vermittelt?

Der pädagogische Anspruch ist in Kästners Kinderbüchern auf allen Ebenen erkennbar, wobei die Wertevermittlung sowohl implizit als auch explizit stattfindet. Kästner überlässt nichts dem Zufall: Alle Elemente sind sorgsam ausgewählt, von der Themenwahl, über die Figurenkonstellationen, die Zeichnung der Personen, bis zu deren Handeln, und dem Ausgang der Geschichten. Dennoch vertraut er zumeist nicht auf die ausreichende Wirkung der Erzählungen allein, sondern wendet sich auch direkt an die LeserInnen. Der Versuch, die Kinder direkt anzusprechen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und das Geschehen erklärend zu kommentieren, ist charakteristisch für Kästners Bücher. So hat Kästner vielen seiner Kinderbücher ein Vorwort vorangestellt: Dieses dient in erster Linie der Kontaktaufnahme mit den kindlichen RezipientInnen und einleitenden Bemerkungen zu Handlung und Personen. Durch die Verwendung eines lockeren Plaudertons und Wendungen der gesprochenen Sprache wie z.B. „Was wollte ich gleich noch sagen?“, oder „Da fällt mir ein...“ gelingt Kästner die Herstellung eines vertraulichen Verhältnisses zwischen Erzähler und LeserIn. Viele seiner Erzählungen sind als Bericht verfasst, sodass der Eindruck entsteht, die Geschichte sei wahr oder wäre ihm persönlich mitgeteilt worden. Oft erzählt er auch persönliche Dinge und Anekdoten aus seinem Leben, z.B. die Umstände, die zum Einfall für die Geschichte geführt hatten. Mit all diesen Elementen will Kästner das Vertrauen der Kinder gewinnen und sie für das weitere Geschehen interessieren.

Auch während der Erzählung wendet sich Kästner immer wieder an die LeserInnen, kommentiert das Geschehen und fordert sie durch Fragen zum Mitdenken auf. Am ausführlichsten finden sich Reflexionen im Text in *Pünktchen und Anton* durch die am Ende

jeden Kapitels eingefügten „Nachdenkereien“: In diesen kurzen Texten reflektiert Kästner über verschiedene Themen der einzelnen Kapitel wie Stolz, Mut, Pflicht, Freundschaft, Armut und den Ernst des Lebens. Außerdem nützt er sie, um die Personen und ihre Handlungen zu bewerten. Dabei fragt er die Kinder nach ihrer Meinung („Wer von den Personen hat euch gefallen, und wer nicht?“, Kästner 1931/1999:462, „Mögt ihr den Anton gut leiden?“, Kästner 1931/1999:507) und teilt ihnen auch seine eigene mit („Wenn ich mal meine Meinung äußern darf...“, Kästner 1931/1999:462). Dass sich diese Reflexionen durchaus nicht nur an die Kinder richten, wird in der Nachdenkerei vom Familienglück deutlich, in der Kästner feststellt: „Beim Schreiben fällt mir plötzlich auf (sic!) daß diese Nachdenkerei eigentlich von den Erwachsenen gelesen werden müßte.“, Kästner 1931/1999:512,). In seinen als Kinderbuch verfassten Kindheitserinnerungen überlegt er offen, ob er den LeserInnen die ganze Wahrheit, also auch die dunkleren Seiten seiner Kindheit, erzählen soll und entscheidet sich dafür: „Hätte ich’s euch nicht erzählen sollen? Das wäre falsch gewesen.“ (Kästner 1957/2009:152)

Die Nachworte und abschließenden Bemerkungen (und teilweise auch die Nachdenkereien) nutzt Kästner zur kritischen und moralischen Reflexion der Geschehnisse und manchmal auch zum Explizieren seines pädagogischen Anliegens. In den Nachworten zum *Doppelten Lottchen* und zu *Pünktchen und Anton*, beispielsweise, macht Kästner die kindlichen LeserInnen darauf aufmerksam, dass in der Realität nicht immer alles so gut ausgeht wie in der eben erzählten Geschichte. Dies zu ändern, liegt in ihrer Hand: Sie müssten sich die Buchcharaktere zum Vorbild nehmen und aus deren Geschichte lernen, fordert er. So schreibt er in der Nachdenkerei von der Armut „Glaubt ihr nicht auch, daß die Armut leichter abgeschafft werden könnte, wenn die Reichen schon als Kinder wüßten, wie schlimm es ist, arm zu sein?“ Diese würden es dann später besser machen als ihre Eltern und sich mit den Armen solidarisieren, hofft er: „Glaubt ihr, daß es möglich wäre? Wollt ihr helfen, daß es so wird?“, (Kästner 1931/1999:492) Und in der letzten Nachdenkerei schließlich gesteht Kästner das Scheitern der Erwachsenen ein und fordert die Kinder direkt auf, es besser zu machen: „Seht zu, wenn ihr groß seid, daß es besser wird! Uns ist es nicht ganz gelungen. Werdet anständiger, ehrlicher, gerechter und vernünftiger, als die meisten von uns waren!“ (Kästner 1931/1999:544) Im Nachwort (Kästner 1931/1999:545) geht er dann auf die Ähnlichkeit zwischen Anton und Emil ein („Von dieser Sorte Jungen kann man gar nicht genug erzählen und Emile und Antone können wir gar nicht genug kriegen!“), bezeichnet diese explizit als Vorbilder und drückt die Hoffnung aus, dass die jungen LeserInnen diesen nacheifern werden: „Vielleicht entschließt ihr euch, so wie sie zu werden? Vielleicht werdet ihr, wenn ihr sie lieb gewonnen habt, wie diese Vorbilder, so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich?“

4.3.4 Das fliegende Klassenzimmer

Das fliegende Klassenzimmer (1933) war das einzige Kinderbuch Kästners, das vom Verlag DVA herausgegeben wurde und das letzte seiner Bücher, das nach der Machübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland erscheinen konnte.

4.3.4.1 Inhaltsangabe

Beim *Fliegenden Klassenzimmer* handelt es sich um eine episodenhaft angelegte Internatsgeschichte, die kurz vor den Weihnachtsferien spielt. Es gibt mehrere Handlungsstränge: Zum einen geht es um die Proben für das titelgebende Theaterstück, das zu Weihnachten aufgeführt werden soll und das die Gymnasiasten selbst entworfen haben.

Zum anderen wird der langwährende Konflikt der Gymnasiasten mit den traditionell verfeindeten Realschülern geschildert, die den Lehrersohn Rudi Kreuzkamm entführt haben und ihn samt Diktatheften der Tertia, die dieser seinem Vater zum Korrigieren nach Hause hätte bringen sollen, an einem geheimen Ort gefangen halten. In typischer Art Kästners lösen die Kinder das Problem alleine: Nachdem „diplomatische Verhandlungen“ mit dem Anführer der Realschüler gescheitert sind, soll es zunächst eine Massenschlägerei geben. Auf Vorschlag ihres väterlichen Freundes, genannt der „Nichtraucher“, ein Außenseiter, der in einem ehemaligen Nichtraucherwaggon lebt, hingegen, entscheidet man sich für einen Zweikampf zwischen dem jeweils stärksten Gymnasiasten und Realschüler. Der Gymnasiast Matthias gewinnt diesen zwar, doch die Realschüler brechen ihr Wort und wollen ihre Beute nicht herausgeben. Inzwischen haben die Gymnasiasten allerdings herausgefunden, wo ihr Klassenkollege festgehalten wird und können diesen befreien. So kehren die fünf Protagonisten siegreich ins Internat zurück, wo sie aber vom aufsichtführenden Primaner Theo geschnappt und zum allseits beliebten und verehrten Hauslehrer Dr. Böck, genannt „Justus“ (der Gerechte) gebracht werden. Dieser bringt durchaus Verständnis für die fünf Freunde und ihr unerlaubtes Verlassen des Internats auf und erlässt ihnen die Strafe.

Außerdem wird erzählt, wie die Kinder mehr über die Vergangenheit vom Nichtraucher erfahren und herausbekommen, dass er und Dr. Böck sich kennen, woraufhin sie die beiden alten Freunde wieder zusammenbringen und dem Nichtraucher eine Stelle als Schularzt im Internat verschaffen.

4.3.4.2 Die Figuren

Die Hauptpersonen sind fünf befreundete Tertianer: Martin Thaler ist der Klassenprimus und ein begabter Zeichner, er ist verantwortungsbewusst, hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn und macht trotz seiner schulischen Leistungen jeden Unsinn mit. Er denkt praktisch, behält immer einen klaren Kopf und lässt sich bei der Entscheidungsfindung mehr von Vernunft als seinen Gefühlen leiten. Er gilt daher als der Anführer der Gruppe und wird von allen gleichermaßen respektiert. Martin stammt aus einem armen Elternhaus und

bekommt von dort wesentliche bürgerliche Werte wie Sparsamkeit, Fleiß, Anständigkeit, Ordnung, Stolz, und Selbstbeherrschung vermittelt. Obwohl er arm ist und die Schule nur durch den Erhalt eines Stipendiums besuchen kann, verfügt er über ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein. Aufgrund der finanziellen Not seiner Familie kann Martin zu Weihnachten erstmals nicht nach Hause zu seinen Eltern fahren. Am Ende schenkt ihm aber Dr. Bökh das Fahrgeld. In der Figur des Martin Thaler kann man unschwer Erich Kästner selbst erkennen; es ist derselbe Typus wie auch Anton Gast und Emil Tischbein.

Jonathan „Johnny“ Trotz ist ein sensibler, introvertierter Träumer, er will Schriftsteller werden (er hat auch das Theaterstück geschrieben) und ist der beste Freund von Martin. Johnny wurde von seinen leiblichen Eltern weggegeben und vom Kapitän eines Überseedampfers als Pflegesohn aufgenommen. Dieses traurige Ereignis in seiner Kindheit hat Johnny zwar geprägt, doch er hadert nicht mit seinem Schicksal, ist tapfer und blickt positiv in die Zukunft.

Matthias „Matz“ Selbmann ist stark, gutmütig und immer hungrig. Seinen Mut und seine körperliche Kraft setzt er zum Wohl der Gruppe ein, von der er wiederum für diese Eigenschaften sehr geschätzt wird. Trotz seiner Kampfeslust ordnet er sich den Klügeren und Besonneneren, besonders Martin, problemlos unter. Matthias ist ehrlich und loyal, seine Schulden bei seinen Mitschülern zahlt er immer unverzüglich zurück. Seine schlechten schulischen Leistungen stören ihn nicht sehr, da er später Boxer werden möchte, und sein oft verwendeter Lieblingsausdruck ist „Teufel, Teufel“.

Uli von Simmern ist ein guter Schüler, aber sehr ängstlich und der kleinste der Jungen. Sein bester Freund und Beschützer ist Matthias. Uli leidet sehr unter seiner Ängstlichkeit und versucht diese im Rahmen einer Mutprobe zu überwinden.

Sebastian Frank ist der altkluge Einzelgänger unter ihnen; er ist hochintelligent, beschäftigt sich aber lieber mit seinen eigenen Interessensgebieten als die Hausaufgaben zu machen, die er öfter von Martin abschreibt. Er kann bissig und verletzend sein und wirkt durch seine überhebliche Art manchmal arrogant. Er gesteht seinen Freunden einmal, dass er eigentlich auch ängstlich ist, es sich aber nicht anmerken lässt und es ihn auch nicht sehr stört.

Schließlich gibt es noch zwei negative Kinderfiguren: Der „schöne Theodor“ ist ein Primaner, dem es Spaß macht, die jüngeren Schüler zu schikanieren. Für die Macht, die ihm sein Amt als Stubenältester gibt, ist er noch nicht wirklich bereit, er bessert sich aber, nachdem Justus eine beispielhafte Geschichte darüber erzählt, wie er selbst als Kind unter verständnislosen Autoritätspersonen gelitten hat.

Egerland ist der Anführer der Realschüler. Obwohl er eigentlich der Gegenspieler der fünf Freunde ist, erweist er sich in der Niederlage als ehrenwert und wendet sich von seinen eigenen Freunden ab, als diese sich nach verlorenem Kampf nicht an die Vereinbarungen halten wollen.

Die wichtigsten Erwachsenenfiguren sind Dr. Bökh und der Nichtraucher. Dr. Bökh trägt den Beinamen „Justus“ und ist wegen seiner gerechten Art und seines Einfühlungsvermögens bei allen Schülern sehr beliebt. Er war als Kind im selben Internat, wo er jetzt unterrichtet, und hat sich nach seinen negativen Erfahrungen mit Lehrern, dem Direktor und älteren Schülern vorgenommen, als Hauslehrer für die Jungen stets ein Vertrauter und Ansprechpartner zu sein. Mit dieser Figur entwirft Kästner sein Idealbild eines Lehrers, der durch sein Verhalten und seinen Charakter als Vorbild wirkt, eine natürliche Autorität ausstrahlt und der bei der Erziehung von Kindern nicht auf absoluten Gehorsam, sondern auf Offenheit und Dialog setzt.

Dr. Robert Uthofft, der „Nichtraucher“, lebt in der Nähe des Internats in einer Kleingartensiedlung in einem ausrangierten Nichtraucher-Eisenbahnwaggon und ist Gelegenheitspianist, hat aber eigentlich Medizin studiert. Er ist mit den fünf Hauptpersonen befreundet, die ihn manchmal besuchen und um Rat bitten. Im Laufe der Geschichte stellt sich heraus, dass er eine traurige Vergangenheit hat und deshalb von der Gesellschaft zurückgezogen lebt. Der Nichtraucher schätzt sein unkonventionelles Leben und lehnt gesellschaftliche Normen und Erwartungen ab.

4.3.4.3 Das Kindheitsbild und die vermittelten Werte

In *Das fliegende Klassenzimmer*, eine der fünf Alltagsgeschichten Kästners für Kinder, verarbeitet der Autor viele eigene, v.a. negative, Erfahrungen und stellt diesen ein utopisches Wunschbild gegenüber. Wie in seinen anderen Kinderbüchern wendet sich Kästner auch hier aktiv an die kindlichen LeserInnen und macht sein Anliegen an mehreren Stellen explizit. So gibt es beispielsweise gleich zwei Vorworte, die Kästner zum einen für die Beschreibung der Rahmenhandlung nützt, zum anderen aber, um ins Thema einzuführen und vorweg bereits die Geschichte einer handelnden Person (Johnny) zu erzählen. Diese soll als Beispiel dafür dienen, dass die Kindheit nicht immer einfach und unbeschwert ist. In diesem Zusammenhang wird auch Kästners Kindheitsbild deutlich: Er ärgert sich über einen anderen Kinderbuchautor, der für Kinder mit Überheblichkeit und mangelndem Verständnis schreibt: „Der unaufrichtige Herr tut, als ob die Kindheit aus prima Kuchenteig gebacken sei. Wie kann ein erwachsener Mensch seine Jugend so vollkommen vergessen, daß er eines Tages überhaupt nicht mehr weiß, wie traurig und unglücklich Kinder zuweilen sein können?“ (Kästner 1994¹⁵¹:15). Dies stellt auch eine deutliche Kritik an der damals vorherrschenden harmlos-heiteren KJL dar. Und Kästner weist die Kinder gleich am Anfang auf die zentrale Rolle der Kindheit hin: „Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: Vergeßt eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das?“ (Kästner 1994¹⁵¹:15).

Es folgen 12 Kapitel, denen jeweils ein kurzer Ausblick vorangestellt ist. Dominierendes Thema des Romans ist die Freundschaft und die Solidarität in der Gruppe, aber auch das Verhältnis zwischen Erwachsenen bzw. Autoritätspersonen und Kindern.

Durch die sorgsame Differenzierung und Charakterisierung der Personen schafft Kästner eine Gruppe sehr unterschiedlicher Kinderfiguren, die großes Identifikationspotenzial bieten, denn in der Geschichte ist „von Mutigen und Angsthasen, von Gescheiten und von Dummköpfen die Rede (...). In einem Internat gibt es ja vielerlei Kinder.“ (Kästner 1994¹⁵¹:19) Es ist ihm wichtig, die Kinder aber v.a. die Kindheit differenziert darzustellen, sodass ein breites Spektrum an Stimmungen und Empfindungen abgedeckt wird: lustige und humorvolle Szenen wechseln einander ab mit nachdenklichen und traurigen. Die realistisch gezeichneten und authentisch wirkenden Charaktere mit Stärken und Schwächen, die aber dennoch Idealfiguren darstellen, sind typisch für Kästner. Dabei entsteht die beabsichtigte Vorbildwirkung nicht so sehr durch die Charaktereigenschaften der Personen, als vielmehr durch ihre Handlungen, in denen sich zeitlose Werte wie Vernunft, Aufrichtigkeit, und Loyalität ausdrücken. Die vorbildhafte Funktion der Hauptpersonen wird durch negative Kontrastfiguren verstärkt, wobei es im Fliegenden Klassenzimmer allerdings keine sehr große Anzahl negativer Figuren gibt: Diese erschöpft sich im Wesentlichen in den Realschülern, ihrem Anführer Egerland (der durchaus differenziert beschrieben wird) und dem schönen Theodor, der aber bald geläutert wird. Die Individualität der Personen wird auch durch die Sprache betont: Kästner ordnet jeder Person eine eigene charakteristische Sprechweise zu. Grundsätzlich ist der Roman geprägt von den vielen lebendig wirkenden Dialogen und der Verwendung von Umgangs- und Jugendsprache. Solche Ausdrücke und Wendungen wie „Das geht uns einen Dreck an.“ und „Mensch, ich krieg ’nen Punchingball!“ werden von allen Jungen verwendet, am meisten aber von Matthias, der auch Kraftausdrücke wie „verflucht“ oder „verdammte“ benutzt. Dabei können sich die Kinder aber durchaus dem Anlass entsprechend ausdrücken: Im Zuge der Verhandlungen um eine Lösung des Konflikts zwischen Realschülern und Gymnasiasten trifft Sebastian als „Unterhändler“ auf Egerland. Bei dem Gespräch bedienen sich beide formaler Wendungen und diplomatischer Floskeln wie „Ich verbitte mir jede Art von Vertraulichkeit!“, „Außerdem erlaube ich mir den Hinweis...“, „Die Bedingungen sind selbstverständlich unannehmbar.“, „Wir schreiten in etwa zehn Minuten zur Befreiung des Gefangenen.“ (Kästner 1994¹⁵¹:52f) Dadurch wirken sie reif und erinnern wohl nicht zufällig an Erwachsene.

Die Erwachsenenfiguren im Fliegenden Klassenzimmer sind hauptsächlich Lehrer: Justus, Professor Kreuzkamm und Direktor Grünkern. Zwar hat Kästner hier eindeutig seine Erinnerungen an seine eigenen Lehrer verarbeitet, doch sind alle Lehrpersonen, wenn auch nicht so positiv gezeichnet wie Justus, nicht mit dem brutalen Lehrer Lehmann aus Kästners Lehrerseminar vergleichbar. So sind die anderen zwei Lehrer ernster und strenger als Justus und etwas schrullig, aber keineswegs böse. Bei der Darstellung der Lehrer entwirft Kästner eine utopische Wunschvorstellung, die sein Erzieherideal deutlich macht: Erwachsene, die Kindern mit Liebe und Verständnis begegnen, gute Lehrer, denen Kinder vertrauen und zu denen sie aufsehen können. Kästner zeigt mit dieser Geschichte deutlich, dass Kinder

denjenigen am meisten respektieren, der auch sie respektiert: Justus ist ihnen gegenüber großzügig und offen, im Gegenzug wird er von den Jungen geradezu verehrt und ihr Gehorsam ist dem Lehrer sicher. Ein ideales Verhältnis zwischen Kindern und Autoritätspersonen besteht demnach dann, wenn beide Seiten einander mit Achtung begegnen. Die anderen Lehrer hingegen werden deutlich kritischer gesehen: Als der alte Lehrer Grünkern wie jedes Jahr denselben uralten Witz erzählt, zeigen ihm die Schüler offen, was sie davon halten. Als nachher ein Schüler meint, sie hätten den alten Herrn nicht so ärgern sollen, antwortet ein Sekundaner:

Ein Pauker hat die verdamnte Pflicht und Schuldigkeit, sich wandlungsfähig zu erhalten. Sonst könnten die Schüler ja früh im Bette liegen bleiben und den Unterricht auf Grammophonplatten abschnurren lassen. Nein, nein, wir brauchen Menschen als Lehrer und keine zweibeinigen Konservenbüchsen! Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen. (Kästner 1994¹⁵¹:90)

Kästner bricht hier mit dem Tabu der Kritik an Respektspersonen und ermuntert die LeserInnen zum kritischen Hinterfragen jeglicher Obrigkeit. Neu in der KJL ist die relativ lockere und respektlose Art der Kinder, über Autoritätspersonen zu reden. So wird von den Eltern vorzugsweise als „die Alten“ und vom Vater auch als „alter Herr“ gesprochen, die Lehrer sind die „Pauker“ und der Direktor der „Direx“. In der direkten Anrede allerdings zeigt sich noch deutlich das hierarchische System der 1930er Jahre: Justus wird mit „Herr Doktor“ angesprochen, Professor Kreuzkamm mit „Herr Professor“, Direktor Grünkern gar mit „Herr Oberstudienrat“ und die Primaner werden von den jüngeren Schülern gesiezt.

Mit dem *Fliegenden Klassenzimmer* thematisiert Kästner nicht nur die Freundschaft zwischen Kindern (besonders die enge Beziehung zwischen Martin und Johnny und Matthias und Ulli), sondern auch zwischen Erwachsenen (Justus und der Nichtraucher) und Erwachsenen und Kindern (die fünf Freunde und der Nichtraucher). Kästner beschreibt das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als eine Art Symbiose: Beide brauchen einander, beide sind aufeinander angewiesen. Die Kinder dienen mit ihrer angeborenen Unschuld den Erwachsenen als Vorbild, während diese ihnen wiederum durch ihre Lebensweisheit mit Rat und Tat zur Seite stehen. Eine ideale Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen kann nur bestehen, wenn sich Letztere an ihre Kindheit erinnern und sich somit in Kinder hineinversetzen können. Es ist sicherlich kein Zufall, dass der Nichtraucher und auch Justus über diese Eigenschaft verfügen. So lässt Kästner den Nichtraucher folgende Worte an die Schüler richten:

Der Johann Böck, euer Justus, und ich haben manches gelernt. Hier auf der Schulbank und draußen im Leben. Und trotzdem haben wir nichts vergessen. Wir haben unsere Jugend in der Erinnerung wachgehalten, und das ist die Hauptsache. (...) Vergeßt eure Jugend nicht! Das klingt jetzt, wo ihr noch Kinder seid, recht überflüssig. Aber es ist nicht überflüssig. Glaubt es uns! Wir sind älter geworden und trotzdem jung geblieben. Wir wissen Bescheid, wir beiden! (Kästner 1994¹⁵¹:146)

Wesentlich ist für Kästner, sich nicht nur an die guten Zeiten der Kindheit zu erinnern, sondern auch die schlimmen Ereignisse nicht zu vergessen. Er zeigt, dass sich Kinder durchaus bereits der in der Welt bestehenden Ungerechtigkeit bewusst sind und fordert sie auf, etwas daran zu ändern. So reflektiert beispielsweise Martin darüber, warum manche Menschen mehr Geld haben als andere: „Ist mein Vater weniger tüchtig als andere Männer? Nein. Bin ich weniger fleißig als andere Jungen? Nein. Sind wir schlechte Menschen? Nein. Woran liegt es dann? Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden.“ (Kästner 1994¹⁵¹:123)

Das Nachwort knüpft wieder an die Rahmenhandlung an: Kästner erzählt, dass er zwei Jahre später Johnny und den Kapitän getroffen hat. Auf diese Weise zeigt Kästner den LeserInnen, wie wichtig die damaligen Ereignisse für alle Beteiligten waren und welche Auswirkungen sie auf deren Leben hatten. Alle Kinder sind an ihren Erfahrungen gewachsen und haben sich positiv entwickelt. Damit gibt es nicht nur ein Happy End, sondern auch einen hoffnungsvollen Ausblick in die Zukunft

5 Analyse der englischen Übersetzungen

In diesem Kapitel werden nun die beiden englischen Übersetzungen vom *Fliegenden Klassenzimmer* analysiert. Es soll untersucht werden, ob und in welcher Weise sich das Kindheitsbild in den englischen Versionen vom deutschen Original unterscheidet und welche Gründe dafür vorliegen könnten.

5.1 Die Übersetzung von 1934

Die erste englische Übersetzung erschien noch im selben Jahr wie das deutsche Original beim britischen Verlag Jonathan Cape und wurde von Cyrus Harry Brooks angefertigt. Brooks übersetzte insgesamt neun Werke Kästners ins Englische, darunter auch die Kinderbücher *Das doppelte Lottchen*, *Emil und die drei Zwillinge* und *Der 35. Mai* (vgl. Faerber 1999:127). Im Folgenden wird das Original mit dem Buchstaben „K“ (für Kästner) und Brooks Übersetzung mit einem „B“ gekennzeichnet.

5.1.1 Die sprachliche Charakterisierung der Figuren

Im Folgenden sollen einige Mittel Kästners zur Charakterisierung seiner Kinderfiguren untersucht werden, darunter v.a. diejenigen, die seine Kinderbücher für die damalige Zeit ungewöhnlich machten.

5.1.1.1 Die Verwendung von Umgangssprache und Jugendsprache

Umgangssprachliche Ausdrücke und Wendungen finden sich hauptsächlich in den Dialogen der Kinder untereinander. Es sollen ausgewählte Beispiele der Wortartgruppen Nomen, Verben, Adjektive, Interjektionen und Redewendungen untersucht werden.

In der allersten Szene des ersten Kapitels bittet Matthias seinen Freund Ulli um Geld: „Hast du Moneten?“ (K 22). Brooks übersetzt dies mit „Got any money?“ (B 24), bedient sich also der Auflösung der vollständigen, korrekten Satzstruktur als Merkmal der gesprochenen Sprache und der Umgangssprachlichkeit, für das Wort „Moneten“ wählt er aber den standardsprachlichen Ausdruck. In der zweiten Szene des ersten Kapitels sieht Matthias die in der Turnhalle tanzenden Primaner: „Diese Fatzen“, knurrte Matthias verächtlich.“ (K 27). In der englischen Übersetzung lautet die Stelle: „‘Silly asses!’ growled Matthias, contemptuously.“ (B 28) Hier verwendet Brooks sehr wohl einen umgangssprachlichen Ausdruck, der durch das Adjektiv „silly“ noch verstärkt wird.

Im zweiten Kapitel wird deutlich, dass es eine Schlägerei zwischen den Gymnasiasten und den Realschülern geben wird, wie Matthias zufrieden feststellt: „‘Da ist, scheint’s, wieder mal eine feierliche Keilerei fällig‘, bemerkte Matthias voller Genugtuung.“ (K 40f) Brooks übersetzt dies mit „‘It looks to me as if we’re in for another good scrap,’ remarked Matthias, full of satisfaction.“ (B 41) Mit der Übersetzung „scrap“ für „Keilerei“ hat Brooks wiederum einen umgangssprachlichen Ausdruck gefunden, insgesamt klingt die Schlägerei im Englischen aber mehr nach einer harmlosen Balgerei. Ein paar Zeilen weiter macht sich Matthias Gedanken über sein Abschneiden beim Deutsch-Diktat: „‘Ich hab das dunkle Gefühl, als hätte ich furchtbaren Stuß zusammengeschmiert.‘“ (K 41) Bei Brooks klingt die Stelle so: „‘I’ve got a vague idea that I made some awful mistakes.’“ (B 41) Hier nützt er zwar ein Element der gesprochenen Sprache (I’ve), bleibt aber ansonsten auf der standardsprachlichen Ebene. In derselben Szene gesteht Uli Matthias, dass er gerne dessen schlechte Noten hätte, wenn er dafür über dessen Mut verfügte. Darauf antwortet Matthias: „‘Das ist ja nun kompletter Quatsch. (...) An meiner Dummheit ist nicht zu rütteln. Da kann mir mein Alter Nachhilfestunden geben lassen, soviel er will. Ich kapiere den Kram ja doch nicht!’“ (K 41f) In der englischen Version lautet die Stelle: „‘That’s all rot. (...) Nothing will ever make me any cleverer. My guv’nor can pay for extra cramming till he goes broke, and it won’t make the slightest difference.’“ (B 42) Interessant ist hier, dass Brooks mit „to go broke“ eine umgangssprachliche Wendung einfügt, die im Original nicht vorkommt. Die Redensart „an etwas rütteln“ und den letzten Satz hingegen umschreibt er in Standard-Englisch, der umgangssprachliche Terminus „Kram“ fällt also weg.

Vor der Schlägerei bittet Martin die Quartaner um Hilfe: „Laßt das Kino schießen! Die Realschüler haben den Kreuzkamm gefangen genommen, und wir müssen ihn rauspauken.“ (K 47) Brooks übersetzt wie folgt: „‘Never mind about the pictures! Those beasts from the Secondary School have captured Kreuzkamm and we’ve got to release him.’“ (B 48) Hier

bleibt Brooks insgesamt auf der standardsprachlichen Ebene, fügt aber den Begriff „beasts“ ein. Endlich steht der Schlachtplan und Martin ruft: „Versuchen wir’s so! Sebastian, haue ab, und bringe sie zum Bauplatz!“ (K 55) Brooks entscheidet sich wiederum gegen die Verwendung von Umgangssprache: „Let’s try it. Sebastian, off you go. Bring them over to the building plot.“ (B 54) Für den Ausdruck „verhauen“ hingegen wählt er einen Begriff derselben Sprachebene: Martin meint im Gespräch mit dem mittlerweile befreiten Kreuzkamm: „Wir verhauen nur noch schnell die Realschüler auf dem Bauplatz, und dann sausen wir heim.“ (K 67) „We’ll just give those fellows beans on the building-plot and then we’ll dash back.“ (B 64) An anderer Stelle stellt sich Matthias vor, was er über seine Zeit mit dem später sicher einmal berühmten Martin sagen wird: „Wir haben manches miteinander ausgefressen.“ (K 88), was Brooks mit dem umgangssprachlichen „We got into some terrible scrapes together.“ (B 82) übersetzt. Die Anspielung auf „essen“ (Matthias fühlt sich durch das Wort „ausgefressen“ daran erinnert, dass er schon wieder Hunger hat) wird dabei allerdings nicht berücksichtigt.

Nach der Konfrontation mit den Primanern in der Turnhalle unterhält sich Uli mit Matthias über Martin und sagt: „Der Martin ist ein Kerl, was? Wie er vorhin die Primaner aus der Turnhalle hinausfensterte!“ (K 49) „Martin’s a wonder, isn’t he?“ he said. ‘Think of the way he turned those sixth-form chaps out of the gym.’ (B 50) Brooks verwendet hier die Verkürzung des „is“ auf „s“ als Merkmal der gesprochenen Sprache, den umgangssprachlichen Ausdruck für „hinauswerfen“ umschreibt er jedoch auf einer höheren Stilebene. Matthias antwortet Uli in derselben Szene:

„Martin ist ganz ohne Frage der ulkigste Primus von Europa. (...) „Er ist widerlich fleißig und trotzdem kein Streber. Er ist, seit er in der Penne ist, Klassenerste und macht trotzdem jede ernsthafte Keilerei mit. (...) Er hat eine halbe Freistelle und kriegt Stipendien, aber er lässt sich von niemandem was bieten. Ob das nun Primaner sind oder Pauker oder die Könige aus dem Morgenlande – wenn er im Recht ist, benimmt er sich wie eine Herde wilder Affen.“ (K 50)

Brooks übersetzt die Stelle folgendermaßen:

„There’s no getting away from it, Martin is the oddest head-boy in Europe.’ (...) ‘He’s disgustingly keen on work, and yet he isn’t a swot. He’s always been top of the class and yet he’s always about when there’s a spot of trouble. He’s a scholarship boy and he get a grant or something and yet he won’t take anything from anybody. He doesn’t care a hang for prefects or bullies or the Three Kings from the East. If he’s in the right he’s as fierce as a herd of wild buffaloes.’ (B 50)

Für das Adjektiv wählt Brooks die standardsprachliche Übersetzung „odd“, den Ausdruck „Keilerei“ übersetzt er diesmal nicht, sondern umschreibt ihn, fügt dafür aber die umgangssprachliche Phrase „not care a hang“ ein. Den weiter unten diskutierten Begriff „Pauker“ lässt er weg und ersetzt ihn durch „bullies“.

Vor der Theaterprobe meint Johnny zu Matthias: „Matz, du kannst deine Rolle schweinemäßig.“ (K 29) Brooks Übersetzung klingt vergleichsweise harmlos und enthält keinen ähnlich derben Ausdruck: ‘Matz, you don’t know your lines.’ (B 29)

Bei der Konfrontation mit den Primanern in der Turnhalle überlegt Matthias, handgreiflich zu werden: „Teufel, Teufel! Soll ich dem langen Laban eins vor den Latz knallen?“ (K 27) Hier wählt Brooks eine Übersetzung desselben Sprachregisters: „‘Phew!’ he muttered. ‘Shall I give that lanky scaffold-pole a crack on the jaw?’“ (B 28) Beim Pläneschmieden meint Sebastian: „Und wenn die Bande den Rudi und die Hefte noch nicht herausgerückt hat, steigen wir dem Egerland aufs Dach.“ (K 44) Interessanterweise übernimmt Brooks hier die deutsche Redewendung, die im Englischen nach meiner Recherche so nicht existiert: „‘If those fellows haven’t released Rudi and given up the exercise-books, we’ll climb on to Egerland’s roof.’“ (B 43) Somit verwendet er eine Redewendung, die aber im Englischen etwas irreführend klingen könnte. Es ist unklar, was Brooks zur Übernahme der deutschen Redensart veranlasste; es ist möglich, dass ihm der Sinn nicht ganz klar war und er sie deshalb übernahm, um sicher zu gehen.

Matthias hört von den Forderungen der Realschüler und verwendet gleich zwei Redewendungen: „Da lachen ja die Hühner! (...) Los, Kinder! Hauen wir sie in die Pfanne!“ (K 53) Brooks übersetzt mit „‘What a hope! (...) Come on, let’s give it ’em good and strong.’“ (B 49) und verwendet somit beide Male eine umgangssprachliche Wendung und mit der Verkürzung „’em“ für „them“ wieder gesprochene Sprache.

An anderer Stelle sagt Sebastian zu Martin: „Verlaß dich ganz auf mich. Ich werde hier das Ding schon schaukeln.“ (K 62) Hier bleibt Brooks auf der standardsprachlichen Sprachebene: „‘Leave it to me. I’ll manage it all right.’“ (B 60)

In einer Szene gegen Ende des Buches verabschiedet sich Matthias von Johnny, welcher ihn ermahnt, sich zu beeilen, um den Zug nicht zu verpassen: „Aber nimm die Beine untern Arm.“ Und wenig später: „Nun halte aber den Mund und mach, daß du fortkommst!“ (K 149) „‘But you must hurry up.’“ (136) „‘But don’t stop now – you must hurry.’“ (B 137) Auch hier transferiert Brooks die Redewendung und die Umgangssprache des Originals nicht in die Übersetzung.

Nach dem Kampf mit den Realschülern fragt Uli Matthias, ob ihn sein blaues Auge schmerzt: „Keine Bohne“, brummte der Sieger gerührt. (K 59) Brooks übersetzt mit „‘Not a scrap’, growled the victor, much moved.“ (B 58) und bleibt somit auf derselben Sprachebene wie das Original.

Matthias sieht die zu Asche verbrannten Diktathefte: „Heiliger Bimbam! (...) Das sollen unsere Diktathefte sein?“ (K 66) Brooks wählt für die Interjektion einen umgangssprachlichen Ausdruck: „‘Holy smoke! (...) Are those our exercise-books?’“ (B 63)

Martin spricht mit Johnny über ihren Plan, den Justus mit dem Nichtraucher zusammen zu bringen: „Menschenskind, werden sich die zwei freuen! Was?“ (K 87) Brooks entscheidet sich wiederum für einen umgangssprachlichen Begriff: „‘My gosh, won’t they be pleased!’“ (B 81) Für „Donnerwetter“ wählt er die gleiche Übersetzung: „Donnerwetter, ist der Uli ein verfluchter Kerl.“ (K 42) „‘My gosh, what a chap that Uli must be!’“ (B 42)

Den jugendsprachlichen (inzwischen veralteten) Begriff „Penne“ („Schule“) hat Brooks durchgängig mit „school“ übersetzt.

5.1.1.2 Die Verwendung von Kraftausdrücken und derber Sprache

Während Umgangssprache den Text wesentlich prägt, werden tatsächliche Kraftausdrücke und derbe Sprache nur vereinzelt verwendet, mit Ausnahme von Matthias' Lieblingsausdruck „Teufel, Teufel“, der bei fast jeder seiner Wortmeldungen vorkommt. Diesen hat Brooks durchgängig mit der Interjektion „phew“ übersetzt, was im Vergleich zum deutschen Begriff eine deutliche Abschwächung darstellt.

Ein weiteres Beispiel ist ein Satz von Martin, mit dem dieser auf die Vermutung Sebastians, der Nichtraucher kenne den Justus, antwortet: „Das geht uns einen Dreck an.“ (K 46). Wiederum bleibt Brooks auf der standardsprachlichen Ebene: „‘That’s no business of ours.’“ (B 45)

Am Abend im Schlafsaal spielt jemand Matthias einen Streich und stellt ihm eine volle Waschschüssel unter das Bettuch, sodass er sich ins Nasse legt, woraufhin Matthias sehr wütend wird: „Wer war das?“ schrie er wild. „So eine Gemeinheit! Der Schuft soll sich melden! Ich bring ihn um! Ich füttere die Vögel mit seinem Leichnam!“ (...) „Feiges Gesindel!“ brüllte Matthias.“ (K 92) Brooks übersetzt die Stelle folgendermaßen: „‘Who was it?’ he shouted angrily. ‘What a beastly trick! Who was it? I’ll slay the fellow! I’ll feed the birds with his carcass!’ (...) ‘Cowards!’ shouted Matthias.“ (B 85) Beide für Matthias sehr charakteristische Ausdrücke fehlen in der englischen Übersetzung. Während Brooks den Begriff „feiges Gesindel“ auslässt und stattdessen mit dem Wort „Feiglinge“ übersetzt, ersetzt er den ganzen Satz mit dem Wort „Schuft“ mit einer Wiederholung von Matthias' erster Reaktion „Who was it?“, macht also gar keinen Versuch der Abschwächung.

Ein Kraftausdruck findet sich im oben bereits zitierten Satz „Donnerwetter, ist der Uli ein verfluchter Kerl.“ (K 42) Auch hier entscheidet sich Brooks gegen die Verwendung eines Fluchwortes und umschreibt diesen stattdessen: „‘My gosh, what a chap that Uli must be!’“ (B 42) An anderer, oben bereits zitierten Stelle, verwendet Matthias denselben Ausdruck noch einmal, als er über Martin spricht: „Ja, der Martin Thaler, der war früher mein Primus. Und ein ganz verfluchter Kerl war er außerdem.“ (K 88) Brooks fügt hier zwar einen umgangssprachlichen, aber keinen Kraftausdruck ein: „‘Yes, Martin Thaler used to be head of my form. He was a corker!’“ (B 82)

Ein weiteres Beispiel für einen Kraftausdruck stammt vom Sekundaner Fritsche in seiner Rede über die Pflicht der Lehrer zur Weiterentwicklung: „Ein Pauker hat die verdammte Pflicht und Schuldigkeit, sich wandlungsfähig zu erhalten.“ (K 90) Wie bei den anderen Beispielen hat Brooks auch hier den Kraftausdruck weggelassen: „‘It’s the duty of all schoolmasters to keep their minds supple.’“ (B 83)

5.1.1.3 Die Verwendung von gehobener Sprache

Im Kontrast dazu steht die Standardsprache, die die Kinder bei der Kommunikation mit Erwachsenen, in gewissen Situationen aber auch untereinander verwenden. Bei den Verhandlungen mit den Realschülern, beispielsweise, gebrauchen sie Ausdrücke und Wendungen der Diplomatensprache. Die in dieser Szene verwendete gehobene Sprache lässt die Kinder ernsthaft und erwachsen wirken, sorgt bei älteren und erwachsenen Lesern aber auch für eine gewisse Komik.

Die Szene beginnt damit, dass Sebastian Egerland, den Anführer der mit den Gymnasiasten verfeindeten Realschülern, vor der Schlägerei besucht, um über eine friedliche Lösung zu verhandeln: „Ich bin gewissermaßen ein reitender Bote“, sagte Sebastian. „Ich bin ein Parlamentär und bitte, das zu berücksichtigen.“ (...) „Wir ersuchen euch um die Herausgabe des Gymnasiasten Kreuzkamm und der Diktathefte.“ „Was bietet ihr dafür?“ (K 51) Bei Kästner klingen beide Jungen sehr förmlich und halten sich streng an die Regeln der diplomatischen Verhandlungssprache. Brooks übersetzt die Stelle wie folgt: „‘I’m a sort of mounted envoy,’ said Sebastian. ‘I’m an ambassador, and please don’t forget it.’ (...) ‘We want you to give up young Kreuzkamm and the exercise-books.’ What will you give us for them?’“ (B 51) Die von Brooks gewählte Stilebene liegt hier deutlich unter der des Originals, was v.a. an der Wahl der Verben deutlich wird.

Als Egerland im Verlauf des Gesprächs doch vertraulich wird, reagiert Sebastian kühl: „Ich verbitte mir jede Art von Vertraulichkeit“, entgegnete Sebastian streng. „Ich bin nicht dein Lieber, verstanden? Außerdem erlaube ich mir den Hinweis, daß ihr mit dem Rudi Kreuzkamm nicht das geringste anfangen könnt.“ (K 52) Brooks übersetzt die Stelle so: „‘Nothing to be so confoundedly chummy about,’ replied Sebastian, sternly. ‘I’m not your son, and don’t forget it. Besides, what do you think you can do with Rudi Kreuzkamm?’ (B 52) Brooks bleibt weiterhin auf einer niedrigeren Stilebene und wählt mit den Begriffen „confoundedly chummy“ sogar umgangssprachliche Ausdrücke.

Auch als die Verhandlungen scheitern bleibt v.a. Sebastian höflich und förmlich:

„Die Bedingungen sind selbstverständlich unannehmbar. Ich fordere dich zum letzten Mal auf, den Kreuzkamm und die Hefte bedingungslos auszuliefern.“ „Wir denken ja gar nicht daran“, antwortete Egerland entschieden. „Dann ist meine Aufgabe hier erledigt“, meinte Sebastian. „Wir schreiten in etwa zehn Minuten zur Befreiung des Gefangenen.“ (K 52)

Brooks Übersetzung lautet wie folgt:

‘We can’t possibly accept your terms,’ said Sebastian. ‘I put it to you for the last time: Give up Kreuzkamm and return the exercise-books without conditions.’ ‘We’ll see you frizzle first,’ replied Egerland, decidedly. ‘Then there’s nothing more I can do,’ said Sebastian. ‘In about ten minutes we shall proceed to release the prisoner.’ (B 52)

Die Stilebene der Übersetzung der ersten beiden Sätze liegt wie bei den vorigen Beispielen unter der des Originals, aber bei diesem Beispiel nicht ganz im selben Maße. Egerlands Antwort ist auch im Original deutlich weniger förmlich als Sebastians Bemerkung, Brooks

fügt an dieser Stelle eine umgangssprachliche Redewendung ein. Der letzte Satz ist der einzige, der sich auf einer ähnlich förmlichen Ebene wie das Original befindet, was besonders durch die Wirkung der Verbkonstruktion „shall proceed“ entsteht.

Auch der Abschluss des Treffens gestaltet sich bei Kästner sehr zeremoniell: „Sie verbeugten sich feindselig voreinander, und Sebastian verließ eiligst die Wohnung.“ (K 53) In Brooks Übersetzung, hingegen, nicken sie sich nur zu: „They nodded coldly to each other, and Sebastian hastily left the flat.“ (B 52)

5.1.2 Das Verhältnis der Kinder zu Autoritätspersonen

5.1.2.1 Die Bezeichnungen für Autoritätspersonen

Das Verhältnis zwischen den Kinder und den meisten Autoritätspersonen ist beim direkten Kontakt grundsätzlich von Distanz und Respekt geprägt: Bei den Lehrern z.B. wird bei der Anrede immer der volle Titel verwendet. Im Gespräch untereinander jedoch zeigen sich die Kinder sehr viel respektloser, manchmal, v.a. den Eltern gegenüber, sogar etwas nachsichtig-ironisch. Dies macht Kästner v.a. durch die zahlreichen unterschiedlichen Begriffe deutlich, mit denen sich die Kinder auf Erwachsene und Autoritätspersonen beziehen.

Vom Vater sprechen die Kinder zumeist als „alter Herr“ oder „Alter“, wobei die meisten dieser Beispiele Matthias zuzurechnen sind. Aber auch andere Kinder verwenden sie, wie z.B. Martin zu Kreuzkamm, als er die verbrannten Diktathefte sieht: „Da wird sich dein alter Herr aber freuen“, sagte Martin.“ (K 66) Oder der gemeinsam mit Kreuzkamm überfallene Fridolin, als er den fünf Freunden von dem Vorfall berichtet: „Und die Diktathefte, die wir seinem Alten zum Korrigieren bringen sollten, haben sie auch!“ (K 35) In seiner Übersetzung hat Brooks die Ausdrücke „alter Herr“ und „Alter“ durchgängig mit „guv’nor“ übersetzt, wie in den genannten Beispielen: „Your guv’nor won’t half be pleased,” said Martin.“ (B 64) „And they’ve got the exercise-books we were taking to his guv’nor to correct.“ (B 34) Bei „guv’nor“ handelt es sich um einen britisch-familiären (inzwischen veralteten) Ausdruck für Vater, der sich somit auf einer ähnlichen Stilebene wie von Kästner verwendeten deutschen Ausdrücke befindet.

Aber auch von der Mutter wird bei Kästner gelegentlich in einer ähnlichen Weise gesprochen, nämlich als „alte Dame“, wie z.B. von Sebastian nach seiner Begegnung mit Egerlands Mutter: „Egerlands alte Dame erzählte so etwas Ähnliches.“ (K 53) Oder natürlich Matthias, hier über die Reaktion seiner Mutter auf seinen ständigen Heißhunger: „Meine alte Dame staunt Bauklötze.“ (K 140) Hier bleibt Brooks auf der standardsprachlichen Ebene und übersetzt mit „mother“: „Egerland’s mother dropped a good-sized hint.“ (B 53) „My mother nearly has a fit.“ (B 129)

Matthias verwendet auch einmal für seine beiden Eltern einen familiären Ausdruck: „Sonst verhungere ich im Zug. Und das kann ich meinen alten Herrschaften doch nicht antun.“ (K 149) Brooks übersetzt mit: „I’ve got to call at the baker’s too, or I shall die of

starvation in the train. That wouldn't be playing the game by my people.” (B 136) Mit “my people” wählt er einen Ausdruck, der in etwa auf der gleichen Stilebene wie der deutsche, auch wenn der ironisch-respektlose Zusatz „alt“, wie auch bei „guy's“, fehlt. Den Begriff „my people“ verwendet Brooks allerdings auch an anderer Stelle, als ein Erwachsener sich auf die Eltern eines Schülers bezieht: Justus fragt Martin, warum er in den Ferien nicht nach Hause fährt: „Wollen denn deine Eltern nicht, dass du kommst?“ (K 154) „Don't your people want you to go home?“ (140) Somit wirkt der von Brooks gewählte Ausdruck mehr wie ein allgemeinsprachlicher Begriff für „Eltern“ und nicht jugendspezifisch.

Für die der Schülersprache zuzuordnenden Begriffe „Pauker“ und „Direx“ bleibt Brooks entweder auf der standardsprachlichen Ebene (z.B. „schoolmaster“, B 83) oder er verwendet den Nachnamen statt dem Titel, z.B. „Grünkern“ statt „Direx“ (B 89). An einer Stelle fügt er allerdings das Adjektiv „old“ dazu, und zwar da, wo Sekundaner Fritsche die Geschichte von Grünkern und dem Witz erzählt: „Jedes Jahr macht der Grünkern regelmäßig ein und denselben Witz“, berichtete Fritsche.“ (K 88) „Every year old Grünkern makes the same joke“, explained Fritsche.“ (B 82)

5.1.2.2 Konfrontation der Kinder mit Theodor

Eine der ersten Szenen des Buches ist jene, in der die fünf Protagonisten für ihr Weihnachtsstück proben wollen und Martin mit dem schönen Theodor in Streit gerät, als die für ihre Tanzstunden übenden Primaner die Turnhalle nicht verlassen wollen:

„Ich muß Sie bitten, aufzuhören“, sagte Martin höflich. „Wir wollen das Stück von Johnny Trotz weiter probieren.“ (...) Der schöne Theodor unterbrach sein Klavierspiel und meinte hochnäsiger: „Wartet gefälligst, bis wir die Turnhalle nicht mehr brauchen!“ Dann spielte er weiter. (...) Martin Thaler, der Primus der Tertia, kriegte seinen weit und breit bekannten roten Kopf. „Hören Sie, bitte, auf!“ sagte er laut. „Doktor Bökh hat uns erlaubt, täglich von zwei bis drei Uhr mittags in der Turnhalle zu probieren. Das wissen Sie ganz genau.“ (...) „Sie haben sich genau wie wir an die bestehenden Bestimmungen zu halten!“ rief er empört. „Bilden Sie sich nur nichts drauf ein, daß Sie zufällig ein paar Jahre älter sind als wir! Beschwerden Sie sich über mich bei Doktor Bökh! Aber ich bestehe darauf, daß Sie die Turnhalle augenblicklich verlassen!“ (K 27f)

Anfangs ist Martin durchaus höflich, trotzdem stellt seine Bitte eine klare Aufforderung dar. Als die Primaner nicht darauf eingehen, wird er wütend und tritt dem älteren Schüler Theodor sehr bestimmt und selbstbewusst entgegen, was Kästner besonders durch die Verwendung des Imperativs deutlich macht. Besonders der letzte Satz wirkt durch die Phrase „ich bestehe darauf“ und die Verwendung des Adjektivs „augenblicklich“ sehr nachdrücklich. Brooks übersetzt die Stelle folgendermaßen:

“Would you mind stopping now?” asked Martin politely. “We want to go on with the rehearsals of Johnny Trotz's play.” (...) Handsome Theodor discontinued his performance and said condescendingly: “You can wait till we've finished.” (...) Martin Thaler, head boy of the fourth, began to turn very red, a symptom well known throughout the school. “When are you going to stop?” he asked loudly. “Dr Bökh has given us the gym between two and three. You know that well enough.” (...) “You've got to obey the rules just as much as we have”, he cried, resentfully. “Don't think that because you happen to be a year or two older than we are, you're of such enormous importance. You can go and report me to Dr Bökh if you like, but you've got to get out of this gym!” (B 28f)

Bei Brooks zeigen sich deutliche Unterschiede bei der sprachlichen Formulierung. Aus Martins Bitte macht er eine Frage, wodurch Martin respektvoller wirkt. Auch Martins Aufforderung „Hören Sie, bitte, auf!“ verwandelt er in eine Frage. In weiterer Folge verwandelt er die von Martin verwendeten Imperative in eine Modalverbenkonstruktion und verbindet außerdem die beiden letzten Sätze miteinander, was ihnen einiges an Schärfe nimmt. Die Phrase „ich bestehe darauf“ und das Adjektiv „augenblicklich“ fehlen in Brooks' Übersetzung. Insgesamt wirkt Martin in der englischen Übersetzung merklich höflicher und etwas zögerlicher.

5.1.3 Ironie und Sarkasmus

Ironie und Sarkasmus sind wichtige Bestandteile des Buches, wobei sie sowohl von den Figuren als auch von Kästner als Erzähler verwendet werden. Die meisten spöttischen oder ironischen Bemerkungen stammen von Sebastian und sind somit ein wesentlicher Teil seiner Charakterisierung. Dies wird gleich am Anfang des Buches deutlich: Nach einem kleinen Zwischenfall versichert Sebastian einem Primaner, dass nichts passiert sei, was dieser nicht recht glaubt: „Du willst mich wohl auf den Arm nehmen?“ fragte der Primaner. „Nicht doch, nicht doch“, erwiderte Sebastian bescheiden. „Bei Ihrer Größe? Ich würde mir ja glatt den Arm verstauchen.“ (K 24) Sebastians falsche Bescheidenheit und sein Sarkasmus finden sich auch in Brooks' Übersetzung wieder: „‘I suppose you are trying to pull my leg?’ asked his questioner. ‘I wouldn’t think of such a thing,’ replied Sebastian modestly. ‘A chap of your size. Why, I should put my arm out of joint.’“ (B 26)

Gleich darauf kommt Uli gelaufen und erinnert Sebastian an die Theaterprobe: „Der König sprach’s, der Knabe lief“, deklamierte Sebastian spöttisch und setzte sich langsam in Trab.“ (K 25) Auch Brooks lässt Sebastian aus einem Text (einem englischen Weihnachtslied) zitieren, allerdings hat er das Adjektiv „spöttisch“ durch ein Grinsen ersetzt, was der Bemerkung etwas Schärfe nimmt: „‘Page and monarch forth they went’, declaimed Sebastian, with a grin, and trotted slowly off.“ (B 26)

Die Jungen gehen also zur Probe und finden die Primaner in der Turnhalle vor, die von Martin aber hinausgeschmissen werden: „Sebastian öffnete die Tür und verbeugte sich, ausgesucht höflich, vor den abziehenden Primanern.“ (K 28) Sebastians ironische Art ist auch in der Übersetzung zu erkennen: „Sebastian opened the door and bowed with great politeness as each of the sixth-form boys went out.“ (B 29)

An anderer Stelle befiehlt Lehrer Kreuzkamm der Klasse, zur Strafe einen Satz fünfmal aufzuschreiben: „Fünzigmal?“ fragte Sebastian spöttisch.“ (K 103) Dabei wird auch eine gewisse Kritik an veralteten, sinnlosen Strafen laut. Hier hat Brooks auch das Adjektiv übersetzt: „‘Fifty times?’ asked Sebastian, cheekily.“ (B 95)

Aber auch andere Figuren geben gelegentlich ironische Bemerkungen von sich, z.B. Matthias, als Sebastian vorschlägt, als Unterhändler zu Egerland zu gehen: „So siehst du

gerade aus.' Matthias lachte abfällig." (K 48) In Brooks Übersetzung bezieht sich Matthias auf die Möglichkeit, die Angelegenheit auf dem Verhandlungsweg zu regeln: „‘You bet we can!’ Matthias laughed contemptuously." (B 49) Der Sarkasmus bleibt also erhalten, zielt aber hier nicht auf Sebastian ab.

Gegen Ende des Buches spricht Matthias mit Johnny über Martin und macht dabei eine ironische Bemerkung über das Internat: „Und er soll mir einen Kartengruß zukommen lassen, damit ich weiß, mit welchem Zug er in unser Bildungsinstitut zurückfährt." (K 149) Bei Brooks fehlt hier die Ironie, er hat das "Bildungsinstitut" in seiner Übersetzung ganz weggelassen: „‘And tell him to write me a card and tell me which train he’s coming back on.’" (B 137)

Justus nach einer sehr schlechten Vorleseleistung des von seinem Kummer abgelenkten Martin: „Das war ja eine Glanzleistung', sagte der Justus." (K 135) Auch hier findet sich die Ironie in der englischen Übersetzung wieder: „‘That was a magnificent piece of reading', said Justus." (B 125)

Bei einer Szene ist auch in Kästners Erzählerstimme Ironie wahrzunehmen, und zwar als die fünf Jungen nach dem unerlaubten Verlassen des Internates bei Justus erscheinen müssen und meinen, sie wären auch trotz seines Verbotes gegangen: „Das ist ja einfach bodenlos, Herr Doktor!' meinte der schöne Theodor und schüttelte das Haupt." (K 76) Der Fakt, dass Kästner hier "Haupt" und nicht einfach "Kopf" schreibt, verleiht Theodor eine falsche Wichtigkeit, womit sich gleichzeitig über ihn lustig gemacht wird. Brooks hat diese Bedeutungsebene bei seiner Übersetzung nicht miteinbezogen: „‘But that’s simply unpardonable, Doctor', opined Handsome Theodor and shook his head." (B 72)

Bei der Weihnachtsfeier hält Direktor Grünkern eine Rede, was Kästner so ankündigt: „Dann hielt Oberstudiendirektor Professor Doktor B. Grünkern eine kleine Ansprache." (K 141) Die Aufzählung sämtlicher Titel Grünkerns wirkt ironisch und zielt auf das hierarchische System und die ausgeprägte Förmlichkeit der damaligen Zeit ab. Brooks hat sich bemüht, die Ironie in der englischen Übersetzung zu erhalten: „Then the headmaster, Doctor B. Grünkern, made a short speech." (B 129)

5.1.4 Erzählerstimme

Wie in den meisten seiner Bücher ist Kästners Stimme auch im *Fliegenden Klassenzimmer* deutlich zu vernehmen: Dies betrifft sowohl seine Kernanliegen Kindheit und soziale Gerechtigkeit als auch der ihm eigene Erzählton. Im Folgenden soll untersucht werden, wie in der Übersetzung mit diesen Faktoren umgegangen wird.

5.1.4.1 Kindheit

Kästner thematisiert mehrmals die zentrale Rolle der Kindheit, sowohl im Vorwort als Erzähler der Geschichte, als auch durch die Figuren Justus und Nichtraucher. Im Vorwort erzählt er die bereits in Kapitel 4 zitierte Anekdote über das Buch eines anderen Autors und

dessen Sicht der Kindheit: „Der unaufrichtige Herr tut, als ob die Kindheit aus prima Kuchenteig gebacken sei. Wie kann ein erwachsener Mensch seine Jugend so vollkommen vergessen, daß er eines Tages überhaupt nicht mehr weiß, wie traurig und unglücklich Kinder zuweilen sein können?“ (K 15). Brooks' Übersetzung gibt Kästners harsche Kritik wieder: „The hypocritical fellow pretends that childhood is exclusively made of butter and eggs and pure cane sugar. How can a grown-up forget his own past so completely that he doesn't know how wretched and unhappy a child can sometimes be?“ (16) Kästners direkten Appell an die jungen LeserInnen („Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: Vergeßt eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das?“; 15) übersetzt Brooks so: „At this point, I should like to beg you from the bottom of my heart never to forget your own childhood. You promise?“ (B 16) Im Unterschied zu Kästner formuliert er den Appell indirekt, verwendet also keinen Imperativ und auch kein Ausrufezeichen, was die Aufforderung in der Übersetzung etwas weniger dringlich erscheinen lässt.

Schließlich lässt Kästner seine Botschaft von der Wichtigkeit der Kindheit auch von einer handelnden Figur vermitteln, und zwar vom Nichtraucher, der sich bei der Weihnachtsfeier mit einer fast wortgleichen Bitte an die Schüler richtet:

„Wir haben unsere Jugend in der Erinnerung wachgehalten, und das ist die Hauptsache. (...) Um die Hauptsache nicht zu vergessen“, erklärte er, „bitte ich euch in dieser hoffentlich unverlierbaren Stunde: Vergeßt eure Jugend nicht! Das klingt jetzt, wo ihr noch Kinder seid, recht überflüssig. Aber es ist nicht überflüssig. Glaubt es uns! Wir sind älter geworden und trotzdem jung geblieben.“ (K 146)

Wiederum übersetzt Brooks den Appell indirekt, diesmal aber mit Ausrufezeichen:

‘We have kept alive the memories of our youth, and that is the great thing. (...) We must not forget the main thing’, he said, ‘and so I beg you at this moment, which I hope we will all keep in mind, **never to forget your youth!** That seems unnecessary while you're still young, but it is not so, believe us! As we have grown older, we have remained young.’ (B 133)

5.1.4.2 Gesellschaftskritik

Soziale Ungerechtigkeit wird im *Fliegenden Klassenzimmer* an mehreren Stellen offen angesprochen, wobei Kästner sicherlich nicht zufällig Martin in den Mittelpunkt dieser Thematik stellt. In einer Szene, beispielsweise, reflektiert Martin darüber, warum seine Familie kein Geld hat: „Ist mein Vater weniger tüchtig als andere Männer? Nein. Bin ich weniger fleißig als andere Jungen? Nein. Sind wir schlechte Menschen? Nein. Woran liegt es dann? Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden.“ (K 123) Brooks hält sich bei der Übersetzung eng an Kästner: „Is my father less clever than other men? No. Do I work less hard than other boys? No. Are we bad people? No. Then why is it? It is because of the injustice from which so many suffer.“ (B 114)

Auch Martins Eltern unterhalten sich über ihre finanzielle Situation und darüber, dass Martin diesmal Weihnachten nicht mit ihnen verbringen kann. Dabei erwähnt der Vater eines der Vorurteile, von denen finanziell benachteiligte Menschen betroffen sind: „Daß so etwas vom Schicksal überhaupt erlaubt wird“, sagte er. „Da muß so ein kleiner Kerl schon erfahren,

wie schlimm es ist, wenn man kein Geld hat. Hoffentlich macht er seinen Eltern nicht auch noch Vorwürfe, daß sie so untüchtig waren und arm geblieben sind!’” (K 162) Brooks Übersetzung lautet wie folgt: „‘It isn’t right’, he said. ‘A child like that ought not to learn so early what it means to be without money. I hope he doesn’t reproach his father and mother because they are so inefficient and can’t earn more.’” (B 147f) Bei Brooks Übersetzung fällt auf, dass er beim letzten Teil in der Gegenwart bleibt, während Kästner die Vergangenheit verwendet, was die Situation der Thalers endgültiger erscheinen lässt. Auch die Adjektive „schlimm“ und „arm“ fehlen in der englischen Übersetzung.

Die Mutter weist dies jedoch entschieden zurück: „Rede doch nicht so dummes Zeug!’ meinte die Frau. ‚Wie du überhaupt auf so einen Gedanken kommen kannst! Martin ist zwar noch ein Kind. Aber er weiß ganz genau, daß Tüchtigkeit und Reichtum nicht dasselbe sind.’” (K 162) Brooks übersetzt folgendermaßen: „‘Don’t talk such nonsense’, said his wife. ‘How can you even think of such a thing? Martin is still only a child. But he knows quite well that ability and wealth have little to do with each other.’” (B 148) Brooks übersetzt hier „Tüchtigkeit“ mit „ability“, wodurch die im deutschen enthaltene Bedeutung „fleißig“ nicht im selben Maß betont wird, doch Kästners Botschaft, dass Armut nichts mit mangelndem Fleiß zu tun hat, wird trotzdem deutlich.

5.1.4.3 Kästners Erzählton

Der Text ist oftmals geprägt von Kästners typischem, umgangssprachlichem Plauderton, der mehr der gesprochenen als der geschriebenen Sprache ähnelt. In einer Szene, beispielsweise, gibt Lehrer Kreuzkamm der Klasse als Strafe für einen Streich ein äußerst schwieriges Diktat, was Kästner so ausdrückt: „Und dann gab er ihnen ein Diktat, daß es rauchte.“ (K 104) Brooks übersetzt folgendermaßen: „And he gave them a piece of dictation that made their hair stand on end.“ (B 95) und erreicht so einen ähnlichen Effekt wie Kästner.

Ein weiteres Beispiel findet sich in der Szene nach Ullis Beinbruch: Die Tertianer bitten den Quartaner Stöcker, Ullis Rolle im Stück bis zum nächsten Tag zu lernen: „Da setzte sich der Kleine hurtig auf die Hosen.“ (K 125) Auch hier bleibt Kästners saloppe Ausdrucksweise in der Übersetzung erhalten: „Little Stöcker sat down with a bump.“ (B 116)

Bei der Generalprobe machen sich die Tertianer Sorgen, dass sich Stöcker auf seine Rolle möglicherweise nicht ausreichend vorbereitet hat, doch sie werden angenehm überrascht: „Der Quartaner spielte wie der Deibel! Na, und aussehen tat er, mit den blonden Hängezöpfen vom Friseur Krüger und in den Kleidern aus Ullis Schrank!“ (K 139) Brooks übersetzt die Stelle wie folgt: „He acted like a professional. And he looked quite ravishing in the blonde pigtails they had got from the barber’s and the clothes they had found in Uli’s locker.“ (B 127f) Die Übersetzung enthält keine Merkmale gesprochener Sprache und auch den umgangssprachlichen Ausdruck „Deibel“ hat Brooks durch einen standardsprachlichen Begriff ersetzt.

Doktor Bökh besucht eines Abends den Nichtraucher in einem ziemlich heruntergekommen Tanzlokal, wo dieser Klavier spielt: „Der Justus schaute sich, während sein Freund in die Tasten schlug, gründlich um. Es war wirklich ein ziemlich tolles Lokal! Die Männer behielten beim Tanzen die Hüte auf. Es war allerhand.“ (K 128) Bei dieser Stelle sind Kästners lockerer Plauderton und seine leise Ironie besonders deutlich zu bemerken. Brooks übernimmt die umgangssprachliche Ausdrucksweise, der ironische Unterton ist in der englischen Übersetzung allerdings nicht im selben Maße vorhanden: „While his friend was hammering the keys, Justus looked attentively round him. It was really a rather odd place. The men kept their hats on while they danced. That was characteristic.“ (B 118)

5.1.5 Zusammenfassung

Die Untersuchung zeigt, dass es in der englischen Übersetzung von Cyrus Brooks zu deutlichen Veränderungen des Kindheitsbildes auf mehreren Ebenen kommt. Es ist allerdings großteils keine einheitliche Strategie erkennbar: Brooks ist in seiner Übersetzung bemüht, einige der Aspekte, wie z.B. die individuelle Sprechweise der Figuren und die Natürlichkeit der Dialoge zu berücksichtigen, dies aber meist nicht durchgängig im gesamten Text.

Am konsistentesten ist Brooks bei gewissen Merkmalen der gesprochenen Sprache wie Verkürzungen (z.B. „’em“ für them und „’s“ anstatt is) oder unvollständiger Syntax. Bei der Übersetzung anderer Merkmale wie umgangssprachlichen Ausdrücken und Phrasen, hingegen, zeigt sich ein differenziertes Bild: Nur in ungefähr der Hälfte der untersuchten Beispiele liegt die Übersetzung auf derselben sprachlichen Ebene wie das Original. Brooks kompensiert dies allerdings in einigen Fällen, indem er an anderer Stelle umgangssprachliche Begriffe und Wendungen einfügt. Eine einheitliche Strategie zeigt sich einzig bei den Kraftausdrücken, die in der Übersetzung ausnahmslos eliminiert oder durch andere, harmlosere Ausdrücke ersetzt werden. Davon ist besonders die Figur des Matthias betroffen, von der viele der nicht-standardsprachlichen Ausdrücke und die Mehrheit der Kraftausdrücke stammen. Auch der fehlende Wechsel in ein gehobenes Sprachregister bei der Verhandlungsszene trägt zu einer eingeschränkten Differenzierung und Komplexität der Figuren bei.

Auch das Verhältnis der Kinder zu Autoritätspersonen stellt sich in der Übersetzung anders dar als im Original: Es ist eine deutliche Abschwächung der Respektlosigkeit zu bemerken. Dies manifestiert sich nicht nur in den Bezeichnungen der Kinder für ihre Eltern und Lehrer, sondern auch in der Szene zwischen Martin und Theodor. Dementsprechend wirken die Kinder respektvoller und weniger selbstbewusst. Interessant ist, dass sich an Sebastians Charakterzeichnung wenig ändert, obwohl dieser sich mit seinen bissigen Bemerkungen oft auch über Autoritätspersonen lustig macht. Bei anderen Gelegenheiten jedoch ist die Ironie in der Übersetzung nicht immer ganz im selben Ausmaß vorhanden.

Kästners im Original sehr ausgeprägte Erzählstimme ist auch in der englischen Übersetzung deutlich zu vernehmen. Alle Momente, wo er sich explizit an die Leserschaft wendet und sein Anliegen zum Ausdruck bringt, z.B. in den Vorwörtern, finden sich auch in der Übersetzung wieder. Demnach sind Kästners Grundwerte und die Moral der Geschichte, im Text klar zu erkennen. Nur den typischen Plauderton, in dem Kästner mit den kindlichen LeserInnen kommuniziert, hat Brooks nicht in allen Fällen übernommen.

Insgesamt kommt es also zu einer leicht veränderten Charakterisierung und einer verringerten Authentizität der Kinderfiguren, die in der Übersetzung etwas braver wirken als im Original. Die Abschwächung der Respektlosigkeit und die Säuberung des Textes von Kraftausdrücken könnten darauf hindeuten, dass Brooks diese Aspekte nicht für kindgemäß oder als für junge LeserInnen der Zielgruppe nicht angemessen betrachtet. An Kästners Botschaft an die LeserInnen ändert sich jedoch kaum etwas, die Moral der Geschichte bleibt deutlich vernehmbar.

5.2 Die Übersetzung von 2014

Eine zweite englische Übersetzung wurde von der britischen Übersetzerin Anthea Bell angefertigt und erschien 2014 bei Pushkin Children's Books. Bell ist spezialisiert auf die Übersetzung von KJL aus dem Deutschen, Französischen und Dänischen und hat auch Kästners Kinderbücher *Pünktchen und Anton* und *Das doppelte Lottchen* neu ins Englische übersetzt (vgl. ^aPushkin Press, ^bPushkin Press). Auf die Übersetzung Bells wird in der folgenden Analyse mit ihren Initialen „AB“ verwiesen.

5.2.1 Die sprachliche Charakterisierung der Figuren

5.2.1.1 Die Verwendung von Umgangssprache- und Jugendsprache

Die erste Szene, ist die, in der Matthias Uli um Geld bittet: „Hast du Moneten?“ (K 22). Bell übersetzt dies mit „Got any cash?“ (AB 21) und verwendet somit nicht nur einen umgangssprachlichen Ausdruck für „Geld“, sondern auch eine verkürzte Syntax, um die gesprochene Rede zu betonen.

Das zweite Beispiel für ein umgangssprachliches Nomen betrifft wieder Matthias: „Diese Fatzken“, knurrte Matthias verächtlich.“ (K 27). In Bells Übersetzung lautet die Stelle: „‘Those clowns!’ growled Matthias scornfully.“ (AB 24). Bell hat sich hier also für einen zwar abfälligen, aber nicht umgangssprachlichen Begriff entschieden.

Matthias' Vorfreude auf die Schlägerei („Da ist, scheint's, wieder mal eine feierliche Keilerei fällig“, bemerkte Matthias voller Genugtuung.“ (K 40f)) übersetzt Bell so: „‘Looks like there's going to be a real punch-up,’ said Matthias, with satisfaction.“ (AB 36) Sie wählt nicht nur einen umgangssprachlichen Ausdruck, auch andere Merkmale der gesprochenen

Sprache sind vorhanden, wie die unvollständige Syntax (das fehlende “it” am Anfang des Satzes) und die Verkürzung des “is” auf “’s”.

Auch das nächste Beispiel ist von Matthias: „‘Ich hab das dunkle Gefühl, als hätte ich furchtbaren Stuß zusammengeschmiert.’“ (K 41) Bell bleibt auf derselben stylistischen Ebene wie das Original, auch wenn das Wort “mess” nicht als umgangssprachlich eingestuft werden kann: „‘I have a nasty feeling that I made a ghastly mess of my dictation.’“ (AB 38) In derselben Szene sagt Matthias: „‘Das ist ja nun kompletter Quatsch. (...) An meiner Dummheit ist nicht zu rütteln. Da kann mir mein Alter Nachhilfestunden geben lassen, soviel er will. Ich kapiere den Kram ja doch nicht!’“ (K 41f) In der englischen Übersetzung lautet die Stelle folgendermaßen: „‘That’s total garbage. (...) I’m dead stupid and there’s nothing to be done about it. My old man can get me as much extra coaching as he likes. I just don’t understand that stuff.’“ (AB 38) Auch hier wählt Bell eine umgangssprachliche Ausdrucksweise und erreicht so einen ähnlichen Effekt wie Kästner.

Die Stelle, wo Martin die Quartaner um Hilfe bittet („Laßt das Kino schießen! Die Realschüler haben den Kreuzkamm gefangen genommen, und wir müssen ihn rauspauken.” K 47) klingt bei Bell so: „‘Never mind the cinema! The boys from the town school have captured Kreuzkamm and we have to get him out of their clutches.’“ (AB 43) Bell wählt zwar eine etwas gewähltere, dafür aber sehr bildhafte Ausdrucksweise.

Auch das nächste Beispiel betrifft Martin: „Versuchen wir’s so! Sebastian, haue ab, und bringe sie zum Bauplatz!” (K 55) Hier entscheidet sich Bell gegen die Verwendung von Umgangssprache: „‘Let’s try it that way! Sebastian, you go and get them to the building site.’“ (AB 50)

Und schließlich sagt Martin zu Kreuzkamm: „Wir verhauen nur noch schnell die Realschüler auf dem Bauplatz, und dann sausen wir heim.” (K 67) Bells Übersetzung befindet sich auf einer ähnlich umgangssprachlichen Ebene: „‘We’ll just give the town boys a quick thrashing on the building site and then we’re off home.’“ (AB 60)

An der Stelle, wo Matthias über Martin spricht, hat sich Bell bemüht, die Verbindung zu „essen“ und somit zu Matthias’ Charakterisierung beizubehalten: „Wir haben manches miteinander ausgefressen.” (K 88), bei Bell: „‘The things we got up to – they were really food for thought.’“ (AB 79). Ihre Übersetzung trifft allerdings die Bedeutung von „etwas ausfressen“ nicht genau und lässt Matthias Satz, aber auch die Kinder allgemein, etwas harmloser wirken.

Das nächste Beispiel ist die Unterhaltung zwischen Uli und Matthias: “Der Martin ist ein Kerl, was? Wie er vorhin die Primaner aus der Turnhalle hinausfensterte!” (K 49) Uli’s Satz klingt in der Übersetzung ähnlich umgangssprachlich wie das Original: „‘Martin’s a great guy, isn’t he? Remember how he chucked those sixth-former out of the gym?’“ (AB 45) Darauf sagt Matthias:

„Martin ist ganz ohne Frage der ulkigste Primus von Europa. (...) „Er ist widerlich fleißig und trotzdem kein Streber. Er ist, seit er in der Penne ist, Klassenerste und macht trotzdem jede ernsthafte Keilerei mit. (...) Er hat eine halbe Freistelle und kriegt Stipendien, aber er lässt sich von niemandem was bieten. Ob das nun Primaner sind oder Pauker oder die Könige aus dem Morgenlande – wenn er im Recht ist, benimmt er sich wie eine Herde wilder Affen.“ (K 50)

Bell übersetzt die Stelle wie folgt:

„Martin is without the shadow of a doubt the most unusual form captain in Europe.“ (...) „He works disgustingly hard, but no one could call him pushy or a swot. He’s been top of the class ever since he came, yet if there’s a serious punch-up he’s always right there with us. His parents pay only half the school fees, so the rest is a scholarship, but he doesn’t knuckle under to anyone. Whether they’re sixth-formers, teachers or the Three Kings of the Orient, if he’s in the right he won’t give way.“ (AB 46)

Das Adjektiv „ulkig“ hat Bell mit dem standardsprachlichen Ausdruck „unusual“ übersetzt; der Rest der Stelle befindet sich jedoch auf Kästners gewählter Stilebene: Die „Keilerei“ hat sie wieder mit „punch-up“ übersetzt, außerdem sind andere Merkmale gesprochener Sprache vorhanden, wie die Verkürzung von „he is“ auf „’s“. Nur der letzte Teil („he won’t give way“) ist weniger bildhaft als bei Kästner.

Ein weiteres Beispiel ist diese Feststellung Johnnys: „Matz, du kannst deine Rolle schweinemäßig.“ (K 29) Bells Übersetzung klingt folgendermaßen: „‘Matz, you haven’t quite got the hang of your part yet.“ (AB 27) Sie wählt also eine zwar umgangssprachliche, aber nicht ähnlich derbe Phrase.

Matthias Phrase, mit der er seinen Wunsch nach Handgreiflichkeiten ausdrückt („Teufel, Teufel! Soll ich dem langen Laban eins vor den Latz knallen?“), K 27), klingt bei Bell so: „‘Hey, want me to sock that tall fellow one?“ (AB 26) Hier verwendet Bell eine umgangssprachliche Phrase und außerdem ein Merkmal der gesprochenen Sprache, die inkomplette Syntax. „Fellow“ ist zwar ebenfalls ein umgangssprachlicher Ausdruck, aber weniger bildhaft als der „lange Laban“ bei Kästner. Matthias Ausruf „Teufel, Teufel“ hat sie an dieser Stelle ausgelassen.

Beim Pläneschmieden benützt Sebastian eine sehr bildhafte Phrase: „Und wenn die Bande den Rudi und die Hefte noch nicht herausgerückt hat, steigen wir dem Egerland aufs Dach.“ (K 44) Wie Brooks hat Bell hier die deutsche umgangssprachliche Phrase übernommen: „‘And if the gang from the town school haven’t come up with Rudi and the exercise books, we’ll climb on Egerland’s roof.“ (AB 40)

Im nächsten Beispiel verwendet Matthias zwei umgangssprachliche, bildhafte Phrasen: „Da lachen ja die Hühner! (...) Los, Kinder! Hauen wir sie in die Pfanne!“ (K 53) Bell bleibt in ihrer Übersetzung auf derselben sprachlichen Ebene wie das Original und verwendet ähnliche Redewendungen: „‘What a joke! (...) Come on, everyone! Let’s make mincemeat of them!“ (AB 48)

An anderer Stelle sagt Sebastian zu Martin: „Verlaß dich ganz auf mich. Ich werde hier das Ding schon schaukeln.“ (K 62) Hier verändert Bell etwas den Sinn und wählt außerdem

keine Phrase einer ähnlichen Stilebene: „‘You can rely on me, Martin. I’ll keep things lively here.’” (AB 56)

Aber auch Johnny verwendet Umgangssprache: (zu Matthias) „Aber nimm die Beine untern Arm.” Und wenig später: „Nun halte aber den Mund und mach, daß du fortkommst!” (K 149) Die erste Phrase klingt in Bells Übersetzung zwar umgangssprachlich, aber etwas weniger bildhaft, die zweite jedoch ist Kästners Stilebene sehr ähnlich: „‘And now you’d better get a move on.’” (AB 132) „‘Now shut your mouth and get moving.’” (132)

Nach dem Kampf mit den Realschülern fragt Uli Matthias, ob ihn sein blaues Auge schmerzt: „Keine Bohne’, brummte der Sieger gerührt. (K 59) Bell wählt an dieser Stelle einen standardsprachlichen Ausdruck: „‘Not a bit,’ growled the winner of the fight, moved by his friend’s concern.” (AB 54)

Matthias Ausruf beim Anblick der Diktathefte („Heiliger Bimbam! (...) Das sollen unsere Diktathefte sein?”), K 66) übersetzt Bell mit einer ebenso umgangssprachlichen Interjektion: „‘Holy Moses! (...) Is that all that’s left of our dictation exercise books?’” (AB 60)

Auch Martin verwendet im Gespräch mit Johnny eine Interjektion: „Menschenskind, werden sich die zwei freuen! Was?” (K 87) Bell übersetzt dies ebenfalls mit einem Ausruf: „‘My word, won’t they be pleased to see each other again!’” (AB 77)

Das letzte Beispiel einer Interjektion ist wiederum von Matthias, der meint, wenn Uli den anderen Kindern seinen Mut bewiese, würden diese ihn in einem anderen Licht sehen: „Donnerwetter, ist der Uli ein verfluchter Kerl.” (K 42) „‘Something to make them think: wow, what a great guy Uli is.’” (AB 39) Hier lässt Bell die Interjektion weg und bleibt im restlichen Satz auf der standardsprachlichen Ebene.

Auch Bell hat den jugendsprachlichen Begriff „Penne“ im gesamten Text mit „school“ übersetzt.

5.2.1.2 Die Verwendung von Kraftausdrücken und derber Sprache

Bei der Übersetzung von Matthias’ Lieblingsausdruck „Teufel, Teufel“ ist bei Bell keine einheitliche Strategie erkennbar. Sie lässt ihn (wie im oberen Beispiel) entweder weg oder übersetzt ihn mit verschiedenen Interjektionen, wie z.B. an folgender Stelle: Sebastian zieht (ironisch) in Betracht, dass Matthias den Zweikampf mit dem Realschüler nicht gewinnen könnte: „Teufel, Teufel!’ sagte Matthias. ‚Bist du plötzlich wahnsinnig geworden?’” (K 55) „‘Oh, for goodness sake!’ said Matthias. ‘Have you gone round the bend all of a sudden?’” (AB 50) In zumindest einem Beispiel ist eine Abschwächung festzustellen, und zwar in der ersten Szene des Buches, in der Matthias Hunger hat und Ulli um Geld bittet: „Teufel, Teufel!’ sagte der Tertianer Matthias Selbmann zu seinem Tischnachbarn. ‚Hab ich einen Hunger!’” (K 22) Bell übersetzt mit „‘Oh wow!’ groaned Matthias Selbmann to one of the

boys who had been sitting next to him. They were both in the fourth form. 'I'm ravenous!'" (AB 21)

Beim nächsten Beispiel bleibt Bell, wie auch Brooks, auf der standardsprachlichen Ebene. Martin sagt: „Das geht uns einen Dreck an.“ (K 46). Bells Übersetzung klingt im Vergleich zum Original harmlos: „It's none of our business.“ (AB 42)

In Matthias Wuttirade im Schlafsaal finden sich gleich zwei stark abwertende Begriffe: „Wer war das?“ schrie er wild. „So eine Gemeinheit! Der Schuft soll sich melden! Ich bring ihn um! Ich füttere die Vögel mit seinem Leichnam!“ (...) „Feiges Gesindel!“ brüllte Matthias.“ (K 92) Bell übersetzt die Stelle folgendermaßen: „‘Who did that?’ he shouted angrily. ‘What a nasty trick! Come on, who was it? I’ll murder him! I’ll feed his body to the birds!’ (...) ‘You lily-livered bunch!’ yelled Matthias.“ (AB 82) Der „Schuft“ fehlt in Bells Übersetzung, sie hat stattdessen das „Wer war das?“ wiederholt. Beim restlichen Text bleibt sie auf derselben Ebene wie Kästner und wählt für „Gesindel“ einen umgangssprachlichen, wenn auch nicht so abwertenden, Ausdruck.

Einer der Kraftausdruck ist „verflucht“, der insgesamt zweimal vorkommt. Beide Male entscheidet sich Bell gegen einen Ausdruck derselben Stilebene, so wie im bereits oben zitierten Beispiel „Donnerwetter, ist der Uli ein verfluchter Kerl.“ (K 42) „‘Something to make them think: wow, what a great guy Uli is.’“ (AB 39) Beim zweiten Beispiel („Ja, der Martin Thaler, der war früher mein Primus. Und ein ganz verfluchter Kerl war er außerdem.“, K 88) verwendet Bell zwar den umgangssprachlichen Ausdruck „fellow“, aber keinen Kraftausdruck: „‘Oh yes, Martin Thaler was my form captain at school when we were boys. What a fellow he was!’“ (AB 78f)

Auch das letzte Beispiel stellt keine Ausnahme in Bells Übersetzungsstrategie dar: „Ein Pauker hat die verdammte Pflicht und Schuldigkeit, sich wandlungsfähig zu erhalten.“ (K 90) Bei Bell: „It's a teacher's duty to be ready and able to change.“ (AB 83) Wieder fehlt der Kraftausdruck in der englischen Übersetzung.

5.2.1.3 Die Verwendung von gehobener Sprache

Bells Übersetzung der Verhandlung zwischen Sebastian und Egerland unterscheidet sich wesentlich von Brooks Text: Sie berücksichtigt die von Kästner gewählte gehobene Stilebene in ihrer englischen Fassung größtenteils, wodurch der von Kästner beabsichtigte Effekt erhalten bleibt. Eine detaillierte Analyse der Szene lässt trotzdem einige Unterschiede erkennen:

Die Förmlichkeit der Szene ist schon am Anfang feststellbar: „Ich bin gewissermaßen ein reitender Bote“, sagte Sebastian. „Ich bin ein Parlamentär und bitte, das zu berücksichtigen.“ (...) „Wir ersuchen euch um die Herausgabe des Gymnasiasten Kreuzkamm und der Diktathefte.“ „Was bietet ihr dafür?“ (K 51) Bei Bell klingt die Stelle wie folgt: „I'm kind of a mounted messenger,“ said Sebastian. „I mean, I'm an envoy, and I've

come to parley with you, so please bear that in mind.’ (...) ‘We want you to hand over our friend Kreuzkamm from school and our dictation exercise books.’ What are you offering in exchange?’” (AB 47) Bell verwendet wie Kästner diplomatische Ausdrücke (envoy, to parley, offering, etc.) und eine förmliche Ausdrucksweise, einige Ausdrücke liegen dennoch leicht unter Kästners Stilebene (z.B. ihre Übersetzung der Phrase „ersuchen um die Herausgabe“). Ebenfalls feststellbar ist hier Bells Neigung, gelegentlich Zusätze und Erklärungen einzufügen, wie hier den Satz „and I’ve come to parley with you“, der sich bei Kästner nicht findet.

Es folgt Sebastians Reaktion auf Egerlands Vertraulichkeiten: „Ich verbitte mir jede Art von Vertraulichkeit“, entgegnete Sebastian streng. „Ich bin nicht dein Lieber, verstanden? Außerdem erlaube ich mir den Hinweis, daß ihr mit dem Rudi Kreuzkamm nicht das geringste anfangen könnt.“ (K 52) Bell übersetzt so: „I don’t want to be on friendly terms with you,’ replied Sebastian, sternly. ‘I’m not your dear fellow, understand? And let me point out that there isn’t a single thing you can do with Rudi Kreuzkamm.’ (AB 47) Ihre Übersetzung ist zwar förmlicher als Brooks’, trotzdem erreicht ihr Text nicht ganz Kästners Stilebene, was v.a. durch die Wahl der Verben für „verbitten“ und „erlauben“ deutlich wird.

Das Scheitern der Verhandlungen beschreibt Kästner so:

„Die Bedingungen sind selbstverständlich unannehmbar. Ich fordere dich zum letzten Mal auf, den Kreuzkamm und die Hefte bedingungslos auszuliefern.“ „Wir denken ja gar nicht daran“, antwortete Egerland entschieden. „Dann ist meine Aufgabe hier erledigt“, meinte Sebastian. „Wir schreiten in etwa zehn Minuten zur Befreiung des Gefangenen.“ (K 52)

Im Vergleich dazu Bells Übersetzung:

Sebastian said, ‘Of course your conditions are unacceptable. I’m asking you, for the last time, to hand over Kreuzkamm and the exercise books unconditionally.’ ‘We’re not about to do any such thing’ replied Egerland firmly. ‘Then my mission here is over,’ said Sebastian. ‘We shall proceed to free the prisoner in about ten minutes’ time.’ (AB 48)

Hier ist der diplomatische Charakter des Gesprächs in der Übersetzung am deutlichsten wahrzunehmen. Wie Brooks übersetzt auch sie den letzten Satz mit der sehr förmlichen „shall proceed“-Konstruktion.

Im Gegensatz zu Brooks ist bei ihr der Abschluss des Gesprächs ebenso zeremoniell wie bei Kästner: „Sie verbeugten sich feindselig voreinander, und Sebastian verließ eiligst die Wohnung.“ (K 53) Bei Bell: „They bowed coldly to each other by way of saying good-bye, and Sebastian left the apartment as fast as he could.“ (AB 48)

5.2.2 Das Verhältnis der Kinder zu Autoritätspersonen

5.2.2.1 Die Bezeichnungen für Autoritätspersonen

Bei der Übersetzung der Bezeichnungen für Autoritätspersonen hält sich Bell eng an das Original und im Unterschied zu Brooks Übersetzung ist bei ihr auch der Aspekt des Alters enthalten: Sie übersetzt die Bezeichnungen „alter Herr“ und „Alter“ durchgängig mit „old

man“, wie in diesen beiden Beispielen: Zuerst Martin zu Kreuzkamm beim Anblick der verbrannten Diktathefte: „Da wird sich dein alter Herr aber freuen“, sagte Martin.“ (K 66) „‘Won’t your old man just be pleased!’ said Martin.“ (AB 60) Und der empörte Fridolin: „Und die Diktathefte, die wir seinem Alten zum Korrigieren bringen sollten, haben sie auch!’“ (K 35) „‘And what’s more, they stole the dictation exercise-books Kreuzkamm was taking to his old man to be corrected.’“ (AB 32)

Bei den umgangssprachlichen Bezeichnungen für „Mutter“ hat Bell die gleiche Strategie angewandt und übersetzt mit „old lady“: Sebastian über Egerlands Mutter: „Egerlands alte Dame erzählte so etwas Ähnliches.“ (K 53) Und Matthias über seine Mutter „Meine alte Dame staunt Bauklötze.“ (K 140) Bells Übersetzungen lauten so: „Egerland’s old lady almost said so.“ (AB 53) „My old lady can’t believe it.“ (AB 124)

Den familiären Ausdruck Matthias’ für seine Eltern („Sonst verhungere ich im Zug. Und das kann ich meinen alten Herrschaften doch nicht antun.“, K 149) übersetzt Bell mit „I have to drop in at Mr Scherf’s bakery or I’ll starve to death on the train, and I can’t do a thing like that to my old folks.“ (AB 132) und wählt somit einen umgangssprachlichen Ausdruck und inkludiert außerdem das Adjektiv „alt“ in ihrer Übersetzung.

Wie Brooks hat sie für „Pauker“ und „Direx“ standardsprachliche Begriffe verwendet, ansonsten beziehen sich die Schüler meist, wie bei Kästner, mit dem Nachnamen auf die Lehrer.

Beim Beispiel von Grünkern und dem Witz lässt sie Fritsche allerdings im Unterschied zu Kästner den Titel Grünkerns verwenden: „Jedes Jahr macht der Grünkern regelmäßig ein und denselben Witz“, berichtete Fritsche.“ (K 88) Bei Bell: „Every year Dr Grünkern, the Head, makes the same joke.“ (AB 79) Außerdem fällt wieder ein Zusatz Bells auf, der sich im Original nicht findet, hier „the head“.

5.2.2.2 Die Konfrontation mit Theodor

Die Szene in der Turnhalle ist beispielhaft für das Selbstbewusstsein aller Kinder, besonders aber für Martin, da sie ganz am Beginn des Buches steht und Martin somit von Anfang an als gerechtigkeitsliebend und unerschrocken charakterisiert wird.

„Ich muß Sie bitten, aufzuhören“, sagte Martin höflich. „Wir wollen das Stück von Johnny Trotz weiter probieren.“ (...) Der schöne Theodor unterbrach sein Klavierspiel und meinte hochnäsiger: „Wartet gefälligst, bis wir die Turnhalle nicht mehr brauchen!“ Dann spielte er weiter. (...) Martin Thaler, der Primus der Tertia, kriegte seinen weit und breit bekannten roten Kopf. „Hören Sie, bitte, auf!“ sagte er laut. „Doktor Bökh hat uns erlaubt, täglich von zwei bis drei Uhr mittags in der Turnhalle zu probieren. Das wissen Sie ganz genau.“ (...) Da stieß Martin die Umstehenden beiseite, trat dicht ans Klavier und schlug den Deckel zu! (...) „Sie haben sich genau wie wir an die bestehenden Bestimmungen zu halten!“ rief er empört. „Bilden Sie sich nur nichts drauf ein, daß Sie zufällig ein paar Jahre älter sind als wir! Beschweren Sie sich über mich bei Doktor Bökh! Aber ich bestehe darauf, daß Sie die Turnhalle augenblicklich verlassen!“ (K 27f)

Bells Übersetzung dieser Szene unterscheidet sich deutlich vom Brooks’ Text: Sie bleibt viel näher an Kästners Vorlage:

“Please, I must ask you to stop.” said Martin politely. “We want to go on rehearsing Johnny Trotz’s play.” (...) Handsome Theodor stopped playing the piano and said, arrogantly: “Kindly wait until we don’t need the gym ourselves any longer.” (...) Martin Thaler, fourth-form captain, went fiery red. He was well-known for going bright red like that. “Please stop now!” he said in a loud voice. “Dr Bökh the housemaster said we could rehearse in the gym every day from two to three in the afternoon. You know perfectly well he did.” (...) Then Martin pushed the bystanders out of the way, went up close to the piano and slammed its lid down! (...) “You have to keep the rules just the same as we do!” he told the sixth-formers indignantly. “Being a few years older than us doesn’t make you special! Go and complain about me to Dr Bökh if you like, but you must get out of this gym at once. I insist!” (AB 24ff)

Wie Kästner verwendet Bell den Imperativ, um Nachdruck und Bestimmtheit auszudrücken, nur bei der Übersetzung von „bilden Sie sich nichts darauf ein“ fehlt er. Im Gegensatz zu Brooks hat sie auch „ich bestehe darauf“ und das Adjektiv „augenblicklich“ in ihre Übersetzung übernommen. Martin tritt bei ihr ebenso entschieden auf wie bei Kästner. Bell hat hier außerdem erneut einen erklärenden Zusatz eingefügt, und zwar „the housemaster“.

5.2.3 Ironie und Sarkasmus

Wie bereits oben erwähnt, stammen die meisten sarkastischen Aussagen von Sebastian: Von Anfang an wird er als spöttisch-distanzierter Charakter gezeichnet, der sich auch von älteren Schülern nicht einschüchtern lässt: „Du willst mich wohl auf den Arm nehmen?“ fragte der Primaner. „Nicht doch, nicht doch“, erwiderte Sebastian bescheiden. „Bei Ihrer Größe? Ich würde mir ja glatt den Arm verstauchen.“ (K 24) Bells Übersetzung gibt Sebastians Art genau wieder: „‘Are you trying to pull my leg?’ asked the sixth-former. ‘I’d never dare, would I?’ replied Sebastian modestly. ‘Someone your size? If I tried to pull a leg like yours, I should think I’d sprain my wrist.’” (AB 26)

Als Uli ihn an die Probe erinnert, zitiert Sebastian lakonisch Goethe: „Der König sprach’s, der Knabe lief“, deklamierte Sebastian spöttisch und setzte sich langsam in Trab.“ (K 25) Bell wählt ebenfalls ein Zitat als Sebastians Antwort: „‘The king’s commands, and I obey!’ declaimed Sebastian with mock solemnity, and he set off at a slow trot.” (AB 23)

Auch bei der Theaterprobe bleibt Sebastians ironische Art in der Übersetzung erhalten: „Sebastian öffnete die Tür und verbeugte sich, ausgesucht höflich, vor den abziehenden Primanern.“ (K 28) „Sebastian opened the door and bowed with exaggerated politeness as the other sixth-former went away too.” (AB 26)

Aber auch die Lehrer werden gelegentlich zur Zielscheibe von Sebastians Spott, wie Kreuzkamm, als er die Klasse zur Strafe einen Satz fünfmal aufschreiben lässt: „Fünzfimal?“ fragte Sebastian spöttisch.“ (K 103) Bell übersetzt „spöttisch“ mit „sarcastically“, was aber an die Wirkung wenig ändert: „‘Fifty times?’ asked Sebastian sarcastically.” (AB 93) Insgesamt ändert sich in Bells Übersetzung an Sebastians Charakterisierung als bissig und manchmal boshaft sehr wenig.

Von den anderen Kindern verwendet ausgerechnet Matthias ebenfalls relativ häufig Sarkasmus und Ironie, was bedeutet, dass der eher einfach gestrickte Muskelprotz durchaus auch subtil sein kann. So sagt er zu Sebastians Vorschlag: „So siehst du gerade aus.’

Matthias lachte abfällig.“ (K 48) Wieder beschreibt Bell Matthias’ Aussage explizit als sarkastisch: „‘Oh yes, you look like the person to do that, don’t you?’ Matthias laughed sarcastically.“ (AB 44) Das Frageanhängsel „don’t you“ verstärkt diese Wirkung noch.

Bei Matthias’ Bemerkung über die Schule fehlt die Ironie allerdings in der englischen Übersetzung: „„Und er soll mir einen Kartengruß zukommen lassen, damit ich weiß, mit welchem Zug er in unser Bildungsinstitut zurückfährt.““ (K 149) Bei Bell: „‘Tell him Happy Christmas from me, and I’d like him to write me a card so I’ll know what train he’s catching on his way back to school.’“ (AB 132) Die Ironie liegt hier in der absichtlich gewählten gehobenen Stilebene (zukommen lassen) und das „Bildungsinstitut“, was in der Übersetzung nicht berücksichtigt wird. Mit der Phrase „to catch a train“ wählt Bell hier sogar eine umgangssprachliche Ausdrucksweise.

Auch bei der Szene, wo Justus Martins Vorleseleistung kommentiert, wird die Ironie in der Übersetzung abgeschwächt: „„Das war ja eine Glanzleistung“, sagte der Justus.“ (K 135) Bell entscheidet sich für eine sehr knappe Übersetzung, die die Ironie des Originals nicht wirklich wiedergibt: „‘That was fine,’ said Justus.“ (AB 120)

Bei folgendem Beispiel bleibt die Ironie der Erzählerstimme in der Übersetzung nicht erhalten: „„Das ist ja einfach bodenlos, Herr Doktor!’ meinte der schöne Theodor und schüttelte das Haupt.“ (K 76) ‘This is outrageous, Dr Bökh!’ said handsome Theodor, shaking his head.“ (AB 68) Wie Brooks hat Bell “Haupt” mit “head” übersetzt.

Bei der Ankündigung von Grünkerns Rede bemüht sie sich jedoch, die Ironie auch in der Übersetzung deutlich zu machen: „Dann hielt Oberstudiendirektor Professor Doktor B. Grünkern eine kleine Ansprache.“ (K 141): „Then the headmaster, Dr B. Grünkern, made a short speech.“ (AB 125) Auch wenn der Titel „Professor“ im Englischen fehlt, ist die Ironie der Erzählerstimme klar zu vernehmen.

5.2.4 Erzählerstimme

5.2.4.1 Kindheit

Im Vorwort findet sich Kästners Geschichte über einen anderen Kinderbuchautor: „Der unaufrichtige Herr tut, als ob die Kindheit aus prima Kuchenteig gebacken sei. Wie kann ein erwachsener Mensch seine Jugend so vollkommen vergessen, daß er eines Tages überhaupt nicht mehr weiß, wie traurig und unglücklich Kinder zuweilen sein können?“ (K 15). Dies hat Bell folgendermaßen übersetzt: „The dishonest gentleman acts as if childhood were made of the very best cake mixture. How can a grown-up forget his childhood so entirely that a day comes when he simply doesn’t know how sad and unhappy children can sometimes be?“ (AB 15)

Kästners direkten Appell an die jungen LeserInnen („Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: Vergeßt eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das?“, K 15) übersetzt Brooks so: „I would like to take the opportunity of asking you, with all my heart,

never to forget your own childhood! Will you promise me that?“ (AB 15) Wie Brooks hat sie den Appell indirekt formuliert, verwendet also keinen Imperativ, doch Kästners Botschaft ist trotzdem deutlich zu vernehmen.

Schließlich wendet sich der Nichtraucher mit derselben Bitte an die Kinder:

„Wir haben unsere Jugend in der Erinnerung wachgehalten, und das ist die Hauptsache. (...) Um die Hauptsache nicht zu vergessen“, erklärte er, „bitte ich euch in dieser hoffentlich unverlierbaren Stunde: Vergeßt eure Jugend nicht! Das klingt jetzt, wo ihr noch Kinder seid, recht überflüssig. Aber es ist nicht überflüssig. Glaubt es uns! Wir sind älter geworden und trotzdem jung geblieben.“ (K 146)

Auch hier bleibt Bell beim indirekten Modus:

„We have kept our younger days alive in our memory and that’s what matters. (...) So not forgetting the the main thing“, he said, „I’ll ask you at this moment, which I hope is a memorable one, not to forget your own youth! That may sound as unnecessary reminder now, while you are still children. But it isn’t unnecessary, believe us! We have grown older and yet we have stayed young.“ (B 129f)

Insgesamt hat sich an Kästners Botschaft in der Übersetzung nichts geändert, seine Stimme und sein Anliegen sind deutlich zu hören.

5.2.4.2 Gesellschaftskritik

Aber auch Kästners zweites Hauptanliegen, Armut und soziale Gerechtigkeit, wird in Bells Übersetzung sorgfältig wiedergegeben.

Im ersten Beispiel reflektiert Martin über die Ungerechtigkeit seiner Situation: „Ist mein Vater weniger tüchtig als andere Männer? Nein. Bin ich weniger fleißig als andere Jungen? Nein. Sind wir schlechte Menschen? Nein. Woran liegt es dann? Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden.“ (K 123) Bell übersetzt folgendermaßen: „Is my father worse than other fathers? No, he isn’t. Don’t I work as well as other boys? Yes, I do. Are we bad people? No. So what’s the matter, then? The matter is the injustice that so many people suffer.“ (AB 110) Bells Übersetzung ist etwas freier als Brooks’, so macht sie z.B. aus der Entscheidungsfrage einmal eine Bestätigungsfrage, an Inhalt und Botschaft ändert dies allerdings nichts.

Das zweite Beispiel zeigt Martins Eltern, die sich über das gleiche Thema unterhalten: „„Daß so etwas vom Schicksal überhaupt erlaubt wird“, sagte er. „Da muß so ein kleiner Kerl schon erfahren, wie schlimm es ist, wenn man kein Geld hat. Hoffentlich macht er seinen Eltern nicht auch noch Vorwürfe, daß sie so untüchtig waren und arm geblieben sind!““ (K 162) Bell übersetzt wie folgt: „‘To think that Fate lets such things happen’, he said. ‘A little fellow like our Martin has to find out how bad life is when you don’t have any money. I hope he doesn’t bear his parents a grudge for being so incompetent and poor.’“ (AB 144) Wieder bleibt Bell eng an der Vorlage, nur beim letzten Satz fehlt das Ausrufezeichen, was die Verzweiflung von Martins Vater etwas minimiert.

Die Antwort der Mutter: „„Rede doch nicht so dummes Zeug!“ meinte die Frau. „Wie du überhaupt auf so einen Gedanken kommen kannst! Martin ist zwar noch ein Kind. Aber er

weiß ganz genau, daß Tüchtigkeit und Reichtum nicht dasselbe sind.” (K 162) liest sich bei Bell so: „‘Don’t talk such nonsense!’ said his wife. ‘How can you think such a thing? Martin may still be a child, but he knows very well that being competent and being rich are very different things.’” (AB 144) Auch hier ist Kästners Botschaft im Englischen klar und deutlich zu vernehmen.

5.2.4.3 Kästners Erzählton

Bei Bells Übersetzung fällt auf, dass sie Kästners Plauderton und die vielen umgangssprachlichen Phrasen, mit denen Kästner das Geschehen beschreibt, größtenteils nicht übernommen hat.

Den Satz, mit dem Kästner das schwierige Diktat von Kreuzkamm beschreibt, übersetzt Bell so: „Und dann gab er ihnen ein Diktat, daß es rauchte.“ (K 104) Bei Bell: „And then he gave them a truly terrifying dictation test.“ (AB 93) Bell entscheidet sich hier dafür, auf der standardsprachlichen Ebene zu bleiben, der Aspekt der gesprochenen Sprache ist der Übersetzung nicht anzumerken.

Beim nächsten Beispiel beschreibt Kästner, wie sich der Quartaner Stöcker, von den Tertianern dazu überredet, bemüht, Ullis Rolle zu lernen: „Da setzte sich der Kleine hurtig auf die Hosen.“ (K 125) In der Übersetzung ist keine ähnlich bildhaft-umgangssprachliche Phrase zu finden: „So the younger boy sat down and went to work learning it.“ (AB 111)

Auch die Beschreibung der Generalprobe enthält Kästners typischen Plauderton: „Der Quartaner spielte wie der Deibel! Na, und aussehen tat er, mit den blonden Hängezöpfen vom Friseur Krüger und in den Kleidern aus Ullis Schrank!“ (K 139) Davon ist in der Übersetzung nichts zu bemerken: „The third-former acted brilliantly. And wearing the barber Krüger’s wig with its pinned-up braids, and Uli’s costume as the little girl, he looked really good.“ (AB 123) Bells Übersetzung enthält weder einen Umgangssprache noch andere Merkmale gesprochener Sprache.

Im letzten Beispiel geht es um die Szene, in der Justus den Arbeitsplatz vom Nichtraucher besucht: „Der Justus schaute sich, während sein Freund in die Tasten schlug, gründlich um. Es war wirklich ein ziemlich tolles Lokal! Die Männer behielten beim Tanzen die Hüte auf. Es war allerhand.“ (K 128) Bell übersetzt wie folgt: „While his friend played, Justus looked all around. It really was a rough sort of place. When people went onto the dance floor, the men kept their hats on. The Last Bone²⁶ was quite something!“ (AB 114) Die umgangssprachliche Phrase “in die Tasten schlagen” hat Bell durch den standardsprachlichen Ausdruck ersetzt. Außerdem fügt Bell wieder Erklärungen bzw. Präzisierungen hinzu: Aus “beim Tanzen” wird “when people went onto the dance floor” und im letzten Satz hat Bell (vielleicht zur Klarstellung) den Namen des Lokals eingefügt.

²⁶ Der Name des Lokals, im Deutschen „Zum letzten Knochen“.

5.2.5 Zusammenfassung

Die Untersuchung zeigt, dass Bell in ihrer Übersetzung Veränderungen vornimmt, die Einfluss auf das Kindheitsbild haben. Bei einigen Aspekten, wie z.B. Kästners Botschaft und dem Verhältnis der Kinder zu den Erwachsenen, hält sie sich eng an Kästner, bei anderen entfernt sie sich teilweise deutlich vom Original. Wie bei Brooks ist auch bei ihr nicht immer eine einheitliche Übersetzungsstrategie feststellbar.

In ihrer Übersetzung sind deutlich mehr umgangssprachliche Ausdrücke und Wendungen enthalten als bei Brooks. Gelegentlich nützt sie die Möglichkeit, die gesprochene Sprache im Englischen durch Verkürzungen und unvollständige Syntax zu verdeutlichen. Die Dialoge und somit auch die Kinder wirken natürlicher, authentischer und frecher als in der ersten englischen Übersetzung. Auffallend an Bells Übersetzung sind jedoch die sprachliche Abschwächung derber Ausdrücke und das Herausnehmen der Kraftausdrücke. Im Vergleich zum Originaltext enthält ihre Übersetzung kaum derbe Sprache und die tatsächlichen Kraftausdrücke wurden ausgelassen. Wie bei Brooks ist es besonders die Charakterisierung von Matthias, die davon betroffen ist. Ansonsten hält sie sich bei den Wechseln der Stilebenen bei den Dialogen eng an Kästner, was beispielsweise durch die absichtlich förmlich gehaltene Verhandlungsszene verdeutlicht wird.

Das Verhältnis zwischen den Kindern und den Autoritätspersonen ist in Bells Übersetzung dem in Kästners Vorlage sehr ähnlich. Bei der Übersetzung der Bezeichnungen der Kinder für ihre Eltern bezieht sie auch den Faktor des Alters mit ein, wodurch die durchaus ironisch-distanzierte Art der Kinder Erwachsenen gegenüber klar ersichtlich wird. Wie Kästners Kinder treten ihre kindlichen Figuren den Respektpersonen sehr bestimmt entgegen, beispielsweise in der Szene zwischen Martin und Theodor.

Bei der Übersetzung von Ironie und Sarkasmus ist bei Bell allerdings keine einheitliche Strategie feststellbar: Wie auch bei Brooks hat sie alle sarkastischen und spöttischen Bemerkungen Sebastians übersetzt, die der anderen Figuren jedoch nicht immer, insbesondere die des Erzählers. In diesem Zusammenhang fällt auch auf, dass der lockere, umgangssprachliche Erzählton Kästners von Bell großteils durch Standardsprache ersetzt wurde. Zwar wird an seiner Botschaft und den Werten, die er vermitteln möchte, nichts verändert, doch ist von seiner individuellen Erzählweise im Englischen kaum etwas zu bemerken. Was bei Bells Übersetzung auch auffällt, sind die zahlreichen erklärenden und präzisierenden Zusätze, die sie an Stellen einfügt, die sie möglicherweise für etwas unklar hält. Dies und das Weglassen der Kraftausdrücke könnte darauf hindeuten, dass eventuell versucht wurde, das Lesealter der englischen Zielgruppe herabzusetzen.

Insgesamt sind bei Bell eine ausgeprägtere Differenzierung und Authentizität der Charaktere und eine größere Natürlichkeit der Dialoge festzustellen. Trotzdem haben die Änderungen, die sie am Text vornimmt, Einfluss auf das Kindheitsbild, aber auch auf die angenommene Zielgruppe. Zwar ändert sich am Respektsverhältnis zwischen Kindern und

Erwachsenen bei Bell wenig, doch ihre Änderungen auf sprachlicher Ebene lassen die Kinder doch etwas braver wirken, wenn auch nicht im selben Ausmaß wie bei Brooks. Die Änderungen, auch die Ironie und Erzählerstimme und die zusätzlichen Erklärungen betreffend, haben außerdem Auswirkungen auf die intendierte Zielgruppe: Es kommt bei der englischen Übersetzung zu einer leicht verringerten Komplexität des Textes, womit auch der Anspruch des Buches sinkt.

6 Conclusio

In der vorliegenden Arbeit wird mithilfe einer deskriptiven Analyse untersucht, wie in den englischen Übersetzungen von Erich Kästners Kinderbüchern, insbesondere dem *Fliegenden Klassenzimmer*, mit dem Kindheitsbild des Autors umgegangen wird.

Dazu wurde zunächst ein Überblick über die Descriptive Translation Studies als Rahmen der Arbeit gegeben. Wichtige theoretische Grundlagen lieferten v.a. die Polysystemtheorie, anhand derer der Status von (übersetzter) Literatur in einem bestimmten System ermittelt werden kann, sowie Tourys Normenkonzept, das Aufschluss gibt über übersetzerisches Verhalten. Es wurde detailliert erläutert, was Normen sind und welchen Einfluss sie auf den Übersetzungsprozess haben, wobei diese untrennbar mit systemischen Aspekten verbunden sind.

Das nächste Kapitel bietet einen Forschungsüberblick zum Thema kinderliterarisches Übersetzen in der Translationswissenschaft und zeichnet die historische Entwicklung des Feldes von normativ-präskriptiven Ansätzen zu historischen, soziokulturell-deskriptiven Methoden nach. Dabei zeigte sich deutlich, dass Übersetzungsnormen für KJL in unmittelbarem Zusammenhang mit den vorherrschenden Kindheitsvorstellungen und dem Kindheitsbild allgemein in einer Gesellschaft stehen.

Im Folgenden wurde untersucht, wie das Kind bzw. die Kindheit in der KJL dargestellt wird und wurde. Dazu wurde ein historischer Abriss entworfen, der zeigt, wie das Kindheitsbild von den verschiedenen philosophischen Strömungen beeinflusst wurde und wie sich dies auf die Funktionen und Aufgaben der KJL auswirkt. Der Schwerpunkt dieses Teiles wurde auf die Zeitepoche vor und zu Kästners Lebzeiten gelegt, um den Analysegegenstand in einen möglichst breiten Kontext einzubetten. Hinsichtlich des Kindheitsbildes und der KJL in Deutschland und Großbritannien ist oftmals eine verschiedene, sogar gegenläufige Entwicklung festzustellen: Der englischen KJL gelang es sehr viel früher, sich vom pädagogisch-didaktischen System zu lösen, während die deutsche KJL vor und zu Kästners Zeit größtenteils Tendenzliteratur war, die bestimmte Aufgaben erfüllen und Werte vermitteln sollte. Dafür war die englische KJL der damaligen Zeit von einem Mangel an sozialem Realismus gekennzeichnet, während Kästner einer der wichtigsten Vertreter jener Gruppe in Deutschland war, die genau diesen Aspekt in die deutsche KJL einführten.

Anschließend wurden Erich Kästners Leben und Weltbild diskutiert und kritisch beleuchtet, um herauszuarbeiten, welches Kindheitsbild seinen Werken für Kinder zugrunde liegt und welche Werte er vermitteln will. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kästner Kindern eine zentrale Rolle als Weltverbesserer zuschreibt und er das Medium Kinderbuch nützt, um gesellschaftliche Idealbilder mit Vorbildwirkung zu entwerfen und Werte wie Humanität, Vernunft, Mitmenschlichkeit und Zivilcourage zu propagieren. Trotz der Idealzustände spielte in seinen Büchern auch der Realismus eine entscheidende Rolle: Der Realismus, das Setting der Geschichten in der unmittelbaren Gegenwart, das Abbilden verschiedener sozialer Schichten und die Verwendung von Umgangssprache und Gassenjargon machten seine Bücher modern und innovativ. Doch der gewollte hohe Unterhaltungswert darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kästners Kindergeschichten immer mit einer Botschaft oder Moral und oftmals einer expliziten Aufforderung an die kindlichen Leser, aus der Geschichte zu lernen, verbunden sind.

Im letzten Teil dieser Arbeit wurde anhand zweier Beispiele analysiert, wie die ÜbersetzerInnen Kästners Buch *Das Fliegende Klassenzimmer* ins System der englischen KJL transferiert haben bzw. welche textuellen Änderungen sie vornahmen, um das Buch für ein englischsprachiges, junges Zielpublikum akzeptabel zu machen. Dazu wurden vier Hauptkategorien ausgewählt, anhand derer Veränderungen von Kästners Kindheitsbild und Wertesystem abgelesen werden können. In Kapitel 1 hat sich gezeigt, dass Übersetzen eine gesellschaftliche Tätigkeit ist, die von kulturellen Erwartungen, Regeln und Normen bestimmt wird. In diesem Sinne sind die Ergebnisse der Analyse zu interpretieren: Die Übersetzung eines kinderliterarischen Textes wird u.a. davon beeinflusst, welches Kindheitsbild zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Kultur vorherrscht.

Cyrus Brooks musste also bei seiner Übersetzung all diese Aspekte berücksichtigen und entscheiden, welche Elemente er übernehmen sollte und welche zu „fremd“ oder neu waren, um vom englischen Literatursystem angenommen zu werden. Dabei half ihm vielleicht die Übersetzung von Kästners erstem Kinderbuch *Emil und die Detektive* (1929), das 1931 von Margaret Goldsmith ins Englische übersetzt worden war (vgl. Faerber 1999:31). Dieses Werk hatte Kästner also bereits ins System der englischen KJL eingeführt. Dazu kommt, dass *Das Fliegende Klassenzimmer* Ähnlichkeiten zur school story aufweist, ein Genre, das in der britischen KJL eine lange Tradition hat und im System fest verankert ist. Die Analyse von Brooks' Übersetzung zeigt, dass er v.a. an der Charakterisierung der Kinderfiguren Änderungen vornahm, die eine verringerte Authentizität der Kinder und eine Abschwächung der Respektlosigkeit gegenüber Autoritätspersonen bewirken. Auffallend ist, dass die derbe Sprache und die Kraftausdrücke in der Übersetzung völlig verschwunden sind, diese wurden von Brooks eindeutig für ein englisches Kinderbuch als unpassend empfunden. Das gilt offenbar auch für Kästners oft umgangssprachlichen Erzählton. Manche der innovativen, neuen Aspekte hat Brooks aber zumindest teilweise übernommen, wie z.B. die bildhafte,

umgangssprachliche Ausdrucksweise der Kinderfiguren sowie ironische und sarkastische Bemerkungen. Ungewöhnlich für die englische KJL der 1930er Jahre waren aber auch andere Elemente, wie die Gesellschaftskritik, die starke Präsenz des Autors im Text und der Fakt, dass die Geschichte eindeutig eine Moral hat. Es ist interessant, dass Brooks diese in seiner Übersetzung übernommen hat. Grundsätzlich bleiben Kästners Werte und Ansichten im Englischen deutlich erkennbar, auch wenn sich gewisse Änderungen des Kindheitsbildes ergeben.

Die zweite Übersetzerin, Anthea Bell, befand sich in einer ganz anderen Situation: Im Gegensatz zu Brooks übersetzte sie das Buch nicht unmittelbar nach seinem Erscheinen in den 1930er Jahren, sondern ungefähr achtzig Jahre danach. Die meisten Eigenschaften, die Kästners Kinderbücher, und die fortschrittliche Weimarer KJL generell, als anders und neu kennzeichneten, sind heute normal oder in viel extremerer Ausprägung vorhanden. Außerdem sind Kästners Kinderbücher durch zahlreiche Übersetzungen, v.a. aber auch durch Adaptionen seiner Werke für Theater und Film, inzwischen auch im Ausland bekannt. Bell konnte also davon ausgehen, dass sich das Buch relativ problemlos ins englische KJL-System eingliedern würde. Tatsächlich hat sie sich bei einigen der Elemente, bei denen Books zögerte, eng an Kästner gehalten. Dazu gehören z.B. die Natürlichkeit der Dialoge durch mehr Umgangssprache und bildhafte Sprache und die bestimmte, selbstbewusste Art der Kinder, die das von Kästner intendierte Verhältnis zwischen Kindern und Autoritätspersonen besser abbildet als bei Brooks. Im Widerspruch dazu steht jedoch ihre Entscheidung, derbe Sprache sowie Kraftausdrücke nicht zu übersetzen bzw. abzuschwächen. Auffallend ist auch die verringerte Komplexität des Textes durch die mangelnde Berücksichtigung von Ironie und die zusätzlichen Erklärungen. Diese Änderungen haben durchaus Einfluss auf das Kindheitsbild, wenn auch Kästners Werte und Botschaft deutlich vernehmbar bleiben. Über die Gründe für diese Änderungen können nur Vermutungen angestellt werden. Es soll darauf hingewiesen werden, dass Übersetzungen meist von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, z.B. von den VerlegerInnen. So ist es beispielsweise möglich, dass das Buch in der englischen Übersetzung für eine jüngere Zielgruppe intendiert ist. Es gilt außerdem zu beachten, dass auch das Kindheitsbild der Übersetzerin selbst eine gewisse Rolle spielt. Da Anthea Bell vor kurzem ihren achtzigsten Geburtstag feierte, stimmt ihr Kindheitsbild möglicherweise nicht völlig mit dem aktuell in Großbritannien vorherrschenden überein. Die Analyse hat also gezeigt, dass die englischen ÜbersetzerInnen des *Fliegenden Klassenzimmers* aktiv eingreifen, um das Buch für das zielsprachliche System akzeptabel zu machen, was wiederum ein verändertes Kindheitsbild zur Folge hat.

Die Rolle der ÜbersetzerInnen von KJL wird in Zukunft sicherlich noch genauer untersucht werden, wie das steigende wissenschaftliche Interesse an diesem Feld zeigt. Zur Übersetzung und Verbreitung von Kästners Kinderbüchern liegt jedenfalls mit *Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller* (Dolle-Weinkauff/Ewers 2002) bereits

ein Band vor, der die zahlreichen Übersetzungen und deren Rezeption zum Thema hat. Es ist allerdings in den meisten der Untersuchungen, v.a. im englischsprachigen Raum, eine Fokussierung auf Kästners bekanntestes Kinderbuch, *Emil und die Detektive*, festzustellen. Die vorliegende Arbeit könnte also einen Beitrag zu einer umfassenderen Einschätzung der englischen Übersetzungen von Kästners Kinderbüchern leisten.

BIBLIOGRAPHIE

Primärliteratur

Kästner, Erich. 1928/1989. Kritik des idealistischen Sozialismus. In: Klein, Alfred (Hrsg.). *Gemischte Gefühle. Literarische Publizistik 1923-1933*. Band 1. Zürich: Atrium, 263-267

Kästner, Erich. 1929. *Emil und die Detektive*. Berlin: Williams & Co Verlag

Kästner, Erich. 1931/1999. Pünktchen und Anton. In: *Werke*. Band 7 (Romane für Kinder I). Görtz, Franz Josef (Hrsg.). Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann Club, 451-545

Kästner, Erich. 1933/1994¹⁵¹. *Das fliegende Klassenzimmer*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag

Kästner, Erich. 1934/1979. *The Flying Classroom*. Übersetzt von Cyrus Brooks. London: Puffin Books (Zuerst veröffentlicht von Jonathan Cape)

Kästner, Erich. 1935. *Emil und die drei Zwillinge*. Zürich: Atrium Verlag

Kästner, Erich. 1949. *Das doppelte Lottchen*. Zürich: Atrium Verlag

Kästner, Erich. 1957/2009. *Als ich ein kleiner Junge war*. Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann Club

Kästner, Erich. 1961/1986. Vorwort. In: Asscher-Pinkhof, Clara. *Sternkinder*. Übersetzt aus dem niederländischen von Wilhelm Niemeyer. Hamburg: Oetinger, 9-10

Kästner, Erich. 1969a. Zur Entstehungsgeschichte des Lehrers. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 70-73

Kästner, Erich. 1969b. Gescheit und trotzdem tapfer. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 24-27

Kästner, Erich. 1969c. Kästner über Kästner. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 294-299

Kästner, Erich. 1969d. Briefe an mich selber. Der zweite Brief. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 2 (Romane I). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 224-226

Kästner, Erich. 1969e. Die Kleine Freiheit. Der Titel des Programms. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 175

Kästner, Erich. 1969f. Reden und Vorreden – Resignation ist kein Gesichtspunkt. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 8 (Vermischte Beiträge III). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 208-210

Kästner, Erich. 1969g. Ansprache zum Schulbeginn. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 180-183

Kästner, Erich. 1969h. Reden und Vorreden – Einiges über Kinderbücher. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 8 (Vermischte Beiträge III). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 330-333

Kästner, Erich. 1969i. Kurze Geschichten und Kurzgeschichten – Die Kinderkaserne. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 4 (Romane III). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 228-332

Kästner, Erich. 1969j. Gedanken eines Kinderfreundes. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 38-43

Kästner, Erich. 1969k. Die vier archimedischen Punkte. Neujahrsansprache vor jungen Leuten. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 7 (Vermischte Beiträge II). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 256-259

Kästner, Erich. 1969l. Reden und Vorreden – Jugend, Literatur und Jugendliteratur. In: *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 8 (Vermischte Beiträge III). Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 213-223

Kästner, Erich. 1971². *Wer nicht hören will, muss lesen. Eine Auswahl*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch

Kästner, Erich. 1998. An die beleidigten Lehrer. In: *Werke*. Band 1 (Gedichte). Görtz, Franz-Josef (Hrsg.). Wien/München: Carl Hanser Verlag

Kästner, Erich. 1999. Besuch im Garten. In: *Werke*. Band 7 (Romane für Kinder I). Görtz, Franz Josef (Hrsg.). Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann Club, 191

Kästner, Erich. 2014. *The Flying Classroom*. Übersetzt von Anthea Bell. London: Pushkin Children's Books

Sekundärliteratur

Ariès, Philippe. 2014¹⁸. *Geschichte der Kindheit*. Übersetzt aus dem Französischen von Caroline Neubaur und Karin Kersten. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Bachtin, Michail. 1979. *Die Ästhetik des Wortes*. Übersetzung aus dem Russischen von Rainer Grübel und Sabine Reese. Frankfurt: Suhrkamp

Bachtin, Michail. 1984. *Rabelais and His World*. Übersetzung aus dem Russischen von Hélène Iswolsky. Bloomington: Indiana University Press

Bachtin, Michail. 1990. *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Übersetzung aus dem Russischen von Alexander Kaempfe. Frankfurt: Fischer

Bassnet, Susan/Lefevere, André. 1990. *Translation, History and Culture*. London: Pinter

Bassnet, Susan/Lefevere, André. 1998. *Constructing Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters

Bell, Anthea. 2006. Translator's Notebook: Delicate Matters. In: Lathey, Gillian (Hrsg.). *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 232-240

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, 221-230

Benjamin, Walter. 1931. Linke Melancholie. In: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/kritiken-und-rezensionen-1912-1931-2981/105>, Stand: 16.8.2016

Benson, Renate. 1973. *Erich Kästner. Studien zu seinem Werk*. Bonn: Bouvier

Bernal-Merino, Miguel. 2014. *Translation and Localisation in Video Games: Making entertainment software global*. New York/London: Routledge

Beutler, Kurt. 1967. *Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung*. Weinheim/Berlin: Julius Beltz

Booth, Wayne. 1961. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago/London: University of Chicago Press

Brunken, Otto. 2002². Mittelalter und frühe Neuzeit. In: Wild, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B Metzler, 1-44

Butts, Dennis. 1995. The Beginnings of Victorianism (c.1820-1850). In: Hunt, Peter (Hrsg.). *Children's Literature. An Illustrated History*. Oxford/New York: Oxford University Press, 77-101

Casanova, Pascale. 2002. Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal. *Actes de la recherche en sciences sociales* 144:1, 7-20

Chesterman, Andrew. 1997. *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins

Cunningham, Hugh 2006a. *The Invention of Childhood*. BBC Books

Cunningham, Hugh. 2006b. *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Übersetzt aus dem Englischen von Harald Ehrhardt. Düsseldorf: Patmos Verlag

deMause, Lloyd. 1974/2006. The Evolution of Childhood. In: deMause Lloyd (Hrsg.) *The History of Childhood*. Rowman & Littlefield, 1-74

Desmet, Mieke. 2007. *Babysitting the Reader. Translating English Narrative Fiction for Girls into Dutch (1946-95)*. Berlin: Peter Lang

Desmidt, Isabelle. 2006. A Prototypical Approach within Descriptive Translation Studies? Colliding Norms in Translated Children's Literature. In: Van Coillie, Jan /Verschueren, Walter (Hrsg.). *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome, 79-98

D'hulst, Lieven. 1987. *L'évolution de la poésie en France (1780-1830). Introduction à une analyse des interférences systémiques*. Leuven: Leuven University Press

Di Giovanni, Elena. 2010. Shifts in audiovisual translation for children: Reviving linguistic-driven analyses. In: Di Giovanni, Elena/Elefante, Chiara/Perderzoli, Roberta (Hrsg.). *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots. Writing and Translating for Children. Voices, Images and Texts*. Brüssel: P.I.E. Peter Lang, 303-320

Doderer, Klaus. 1969. Erich Kästners „Emil und die Detektive“ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: *Buch – Bibliothek – Leser*, Berlin-Ost (Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Kunze), S.477-486, Wieder abgedruckt in Wolff, R. (Hrsg.). 1983. *Erich Kästner. Werk und Wirkung*. Bonn: Bouvier, S. 104-116

Doderer, Klaus. 1992. *Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa

Doderer, Klaus. Erich Kästner. 2002. *Erich Kästner. Lebensphasen – politisches Engagement – literarisches Wirken*. Weinheim und München: Juventa

Dolle-Weinkauff, Bernd/Ewers, Hans-Heino (Hrsg.). 2002. *Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller. Studien zur internationalen Rezeption des kinderliterarischen Werkes*. Frankfurt aM: Peter Lang Verlag

Dollerup, Cay. 2003. Translation for reading aloud. *Meta Translator's Journal* 48 (1-2), 81-103

Du-Nour, Miryam. 1995. Retranslation of children's books as evidence of changes of norms. *Target* 7: 2, 327-346

Eckhardt, Juliane. 2002². Imperialismus und Kaiserreich. In: Wild, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B Metzler, 179-219

Epstein, B.J. 2009. In Name only? Translating names in children's literature. In: *Northern Lights: Translation in the Nordic countries*. Epstein, B.J. (Hrsg.). Bern: Peter Lang, 191-209

Epstein, B.J. 2012. We're Here, We're (Not) Queer: LGBTQ Characters in Children's Books. *Journal of GLBT Family Studies* 8, 287-300

Epstein, B.J. 2013. *Are The Kids Alright? Representations of LGBTQ Characters in Children's and Young Adult's Literature*. Bristol: Hammeron Press

Epstein, B.J. 2016. *The Case of the Missing Bisexuals: Bisexuality in Books for Young Readers*. London/New York: Routledge

Epstein, B.J./Gillett, Robert (Hrsg.). 2017. *Queer in Translation*. London/New York: Routledge

Even-Zohar, Itamar. 1979. Polysystem Theory. In: *Poetics Today* 1:1/2 (Sonderausgabe). Duke University Press, 287-305

Even-Zohar, Itamar. 1990a. Polysystem Theory. In: *Poetics Today* 11:1, 9-26

Even-Zohar, Itamar. 1990b. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. In: *Poetics Today* 11:1, 45-51

Ewers, Hans-Heino. 1990. Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsenen als Mitleser und als Leser von Kinderliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.). *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink, 15-24

Ewers, Hans-Heino. 1995. Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. In: *Zeitschrift für Germanistik*. Neue Folge. 2, 257-278

Ewers, Hans-Heino. 2000a. *Literatur für Kinder- und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems 'Kinder- und Jugendliteratur'*. München: Fink

Ewers, Hans-Heino. 2000b. Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftige Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen

Veränderungen abzuschätzen. In: Franz, Kurt/Lange, Günter/Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren-Themen-Vermittlung*. Bielefeld: Schneider Verlag Hohengehren

Ewers, Hans-Heino. 2002². Romantik. In: Wild, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B Metzler, 99-138

Ewers, Hans-Heino. 2012². *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Paderborn: UTB GmbH

Faerber, Gerda. 1999. *Der englische Emil. Zu englischsprachigen Übersetzungen und Bearbeitungen von Erich Kästners Kinderromanen*. Universität Wien: Dissertation

Fraiberg, Selma. 1959. *The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of Early Childhood*. New York: Charles Scribner's Sons

Gentzler, Edwin. 2001². *Contemporary Translation Theories*. Clevedon: Multilingual Matters

Ghesquiere, Rita. 2006. Why Does Children's Literature Need Translations? In: Van Coillie, Jan/Verschueren, Walter (Hrsg.). *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome, 19-34

Gil, Alicia. 2014. Towards a Feminist Perspective of American Comics. In: Kenfel, Veljka Ruzicka (Hrsg.). *New Trends in Children's Literature Research. Twenty-first Century Approaches (2000-2012) from the University of Vigo (Spain)*. Bern: Peter Lang, 101-138

Görtz, Franz Josef/Sarkowicz, Hans. 2003². *Erich Kästner. Eine Biographie*. München: Piper

Grenz, Dagmar. 1977. Erich Kästners Kinderbücher in ihrem Verhältnis zu seiner Literatur für Erwachsene. In: Lypp, Maria (Hrsg.). *Literatur für Kinder*. Göttingen. (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Beiheft 7), S. 155-169

Grenz, Dagmar. 2008³. Von den 70er Jahren bis zur Gegenwart – Mädchenliteratur. In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 379-393

Hanuschek, Sven. 1999. *Keiner blickt dir hinter das Gesicht. Das Leben Erich Kästners*. München/Wien: Carl Hanser Verlag

Heilbron, Johan. 2010. Structure and Dynamics of the World System of Translation. UNESCO. International Symposium 'Translation and Cultural Mediation' In: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/40619/12684038723Heilbron.pdf/Heilbron.pdf>,

Stand: 4.4.2016

Hendrick, Harry. 1997. *Children, Childhood and English Society, 1880-1990*. Cambridge: Cambridge University Press

Hermans, Theo. 1985/2014. Introduction. In: Hermans, Theo (Hrsg.). *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. New York: Routledge Revivals, 7-15

Hermans, Theo. 1996a. Norms and the Determination of Translation. A Theoretical Framework. In: Álvarez Rodríguez, Román / Carmen África Vidal, M. (Hrsg.). 1996. *Translation, Power, Subversion*. Cleveland: Multilingual Matters, 25-51

Hermans, Theo. 1996b. The Translator's Voice in Translated Narrative. In: *Target* 8:1, 23-48

Hermans, Theo. 1999. *Translation in Systems. Descriptive and System-oriented Approaches Explained*. Manchester: St Jerome

Hermans, Theo. 2004. Emer O'Sullivan. Kinderliterarische Komparatistik. In: *Target* 16:2, 383-385

Heywood, Colin. 2001. *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press

Hirano, Cathy. 2006. Eight Ways to Say You. The Challenges of Translation. In: Lathey, Gillian (Hrsg.). *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 225-231

Holmes, James S. (1988/2004²). The Name and Nature of Translation Studies. In: Lawrence Venuti (Hrsg.). *The Translation Studies Reader*. New York: Routledge, 180–192.

Holz-Mänttari, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln*. Helsinki: Finish Academy of Science

Horne, Jackie. 2011. *History and the construction of the child in early British children's literature*. London/New York: Routledge

Hunt, Peter. 1995. Retreatism and Advance. In: Hunt, Peter (Hrsg.). *Children's Literature. An Illustrated History*. Oxford/New York: Oxford University Press, 192-224

IRSCL. In: <http://www.irscl.com/history.html>, Stand: 14.2.2016

Iser, Wolfgang. 1972. *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Buyan bis Beckett*. München: Fink

James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.). 2015³. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/New York: RoutledgeFalmer

Kaminski, Winfred. 1989². *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinheim/München: Juventa

Kaminski, Winfred. 2002². Weimarer Republik. In: Wild, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 251- 265

Karrenbrock, Helga. 2001². *Märchenkinder – Zeitgenossen. Untersuchungen zur Kinderliteratur der Weimarer Republik*. Stuttgart: J.B. Metzler

Kesten, Herman. 1969. Einleitung. In: Erich Kästner. *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 1. Zürich: Atrium Verlag, München: Droemer Knaur, 17-50

Key, Ellen. 1902. *Das Jahrhundert des Kindes*.

Kirsch, Petra. 1986. *Erich Kästners Kinderbücher im geschichtlichen Wandel. Eine literarhistorische Untersuchung*. München: Dissertation

Klingberg, Göte. 1986. *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: Gleerup

Koller, Werner. 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer

Kordon, Klaus. 1998². *Die Zeit ist kaputt. Die Lebensgeschichte des Erich Kästner*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg

Kruger, Haidee. 2012. *Postcolonial Polysystems. The Production and Reception of Translated Children's Literature in South Africa*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Kullmann, Thomas. 2008. *Englische Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Kutscher, Nadia. Medienbildung in der Kindheit. In: <file:///C:/Users/wa/Downloads/146-146-1-PB.pdf>, Stand: 12.10.2016

Lathey, Gillian. 2006a. O'Sullivan, Emer. Comparative Children's Literature. (Review). In: http://www.jostrans.org/issue06/rev_osullivan.pdf Stand: 24.2.2015

Lathey, Gillian (Hrsg.). 2006b. *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd

Lathey, Gillian. 2010. *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*. London und New York: Routledge

Lathey, Gillian. 2016. *Translating Children's Literature*. London/New York: Routledge

Lefevere, André. 1989. The Dynamics of the System: Convention and Innovation in Literary History. In: D'haen et al. *Convention and Innovation in Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 37-55

Lefevere, André. 1992. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London/New York: Routledge

Lerer, Seth. 2008. *Children's Literature. A Reader's History, From Aesop To Harry Potter*. Chicago/London: Chicago Press

Leuphana. In: <http://www.leuphana.de/universitaet/personen/emer-osullivan.html>, Stand: 24.2.2015

Locke, John. 1693. *Some Thoughts Concerning Education*

- Miller, Alice. 1990a. *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-rearing and Roots of Violence*. Übersetzung aus dem Deutschen von Hildegard und Hunter Hannum. New York: The Noonday Press
- Miller, Alice. 1990b. *Banished Knowledge*. Übersetzung aus dem Deutschen von Leila Vennewitz. New York: Doubleday
- Nickel-Bacon, Irmgard. 2008³. Von den 70er Jahren bis zur Gegenwart – Fantastische Literatur. In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 393-405
- Nord, Christiane. 1991. Scopus, Loyalty, and Translational Conventions. In: *Target* 3:1, 91-109
- Nord, Christiane. 2003. Proper Names in Translations for Children. *Alice in Wonderland* as a Case in Point. *Meta Translator's Journal* 48 (1-2), 182-196
- Nord, Christiane. 2011. *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme
- O'Connell, E. 2003. *Minority Language Dubbing for Children: Screen translation from German to Irish*. Bern: Peter Lang
- Oittinen, Riitta. 1993. *I Am Me – I Am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere
- Oittinen, Riitta. 2000. *Translating for children*. New York/London: Garland Publishing
- Oittinen, Riitta. 2003. Where the Wild Things Are. Translating Picture Books. *Meta Translator's Journal* 48:1, 128-141
- Oittinen, Riitta. 2006. No Innocent Act. On the Ethics of Translating for Children. In: Van Coillie, Jan/Verschueren, Walter (Hrsg.). *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome, 35-46
- O'Sullivan, Emer. 2000. *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

O'Sullivan, Emer. 2006. Narratology Meets Translation Studies or The Voice of the Translator in Children's Literature. In: Lathey, Gillian (Hrsg.). *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 98-109

Postman, Neil. 1982. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press

Prunč, Erich. 2007. *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme

^aPushkin Press. In: <http://www.pushkinpress.com/translator/anthea-bell/>, Stand: 28.11.2016

^bPushkin Press. In: <http://www.pushkinpress.com/author/erich-kastner/>, Stand: 28.11.2016

Reich-Ranicki, Marcel. 1974. *Der Dichter der kleinen Freiheit*. In: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/2.3134/ueber-erich-kaestner-der-dichter-der-kleinen-freiheit-12244223-p6.html?printPagedArticle=true#pageIndex_6, Stand: 20.8.2016

Reiß, Katharina. 1982. Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis. In: *Lebende Sprachen* 27: 1, 7-13

Reiß, Katharina/Vermeer, Hans. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer

Rodrian, Fred. 1960. Notizen zu Erich Kästners Kinderbüchern. *Neue Deutsche Literatur* 8:9, 117-129

Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Émile ou de l'éducation*.

Schiavi, Giuliana. 1996. There is Always a Teller in a tale. In: *Target* 8, 1-21

Schikorsky, Isa. 1998. *Erich Kästner*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Schikorsky, Isa. 2012. *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Books on Demand

Schwarz, Egon. 1975. Fabians Schneckengang im Kreise. In: Wagener, Hans (Hrsg.). *Zeitkritische Romane des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Reclam, 124-145

Sela-Sheffy, Rakefet. 2005. How to be a (Recognized) Translator: Rethinking Habitus, Norms and the Field of Translation. *Target* 17:1, 1-26

Shahar, Shulamith. 1991. *Kindheit im Mittelalter*. München/Zürich: Artemis & Winkler Verlag

Shavit, Zohar. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athens Georgia, London: University of Georgia Press

Snell-Hornby, Mary. 1988. *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins

Springer, Veronika. 1991. *Erich Kästners literarische Welten. Kinderwelt-Erwachsenenwelt*. Universität Wien: Masterarbeit

Steffens, Wilhelm. 1999. Familie, wie sie im (Kinder-)Buche steht. Familienszenen in aktuellen Kinderromanen. In: Ewers, Hans-Heino /Wild, Inge (Hrsg.). *Familienszenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim/München: Juventa, 151-168

Steinlein, Rüdiger. 2008³. Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende. In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 312-342

Tabbert, Reinbert. 2002. Approaches to the Translation of Children's Literature. A review of critical studies since 1960. In: *Target* 14:2, 303-351

Thomson-Wohlgemuth, Gabriele. 2003. Children's literature and translation under the East German regime. *Meta Translator's Journal* 48:1-2, 241-249

Tortoriello, Adrianna. 2006. Funny and educational across cultures: Subtitling Winnie the Pooh into Italian. In: *JosTrans – The Journal for Specialised Translation* 6, 22-36

Toury, Gideon. 1985/2014. A Rationale for Descriptive Translation Studies. In: Hermans, Theo (Hrsg.). *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. New York: Routledge, 17-41

Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Van Coillie, Jan. 2006. Character Names in Translation: A Functional Approach. In: Van Coillie, Jan/Verschueren, Walter (Hrsg.). *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome, 123-140

Van Coillie, Jan. 2012. Cool, geil, gaaf or super. The Challenges of Translating Teenage Speech. In: Fischer, Martin /Wirf Naro, Maria (Hrsg.). *Translating Fictional Dialogue for Children and Young People*. Berlin: Frank & Timme, 217-234

Vygotsky, Lev Semenovich. 1989. *Thought and Language*. Übersetzung von Alex Kozulin. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press

Wagener, Hans. 1984². Erich Kästner. Berlin: Colloquium (Köpfe des 20. Jahrhunderts, Band 71)

Weinkauff, Gina/von Glasenapp, Gabriele. 2014². *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: UTB-Schöningh

Wild, Reiner. 2002². Aufklärung. In: Wild, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 45-98

Wild, Reiner. 2008³. Von den 70er Jahren bis zur Gegenwart – Vorbemerkung. In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 343-347

Yahalom, Shelly. 1980. Du non-littéraire à littéraire: Sur l'élaboration d'un modèle Romanesque au XVIII^e siècle. *Poétique* 11: 406-421

Yahalom, Shelly. 1981. Le système littéraire en état de crise. Contacts inter-systémiques et comportement traductionnel. In: *Poetics Today* 2:4, 143-160

ABSTRACT (DEUTSCH)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Kindheitsbild in den englischen Übersetzungen von Erich Kästners Kinderbüchern. Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen, welches Kindheitsbild in Kästners Kinderbüchern vermittelt wird und inwieweit dieses in den englischen Übersetzungen Berücksichtigung findet. Zu diesem Zweck werden beispielhaft die beiden englischen Übersetzungen von Kästners Kindergeschichte *Das Fliegende Klassenzimmer* analysiert. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden zunächst die Descriptive Translation Studies vorgestellt, die den Rahmen der Arbeit und die Grundlage für den Analyseteil bilden. Die nächsten Kapitel widmen sich der Übersetzung von KJL aus translationswissenschaftlicher Sicht und dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Kindheitsbildes und der KJL. Außerdem wird Erich Kästners Weltbild und Wertesystem dargestellt und sein Kindheitsbild ermittelt. Nach einer eingehenden Untersuchung von Kästners Kinderbüchern im Allgemeinen und des *Fliegenden Klassenzimmers* im Besonderen folgt im praktischen Teil der Arbeit die Analyse der englischen Übersetzungen von Cyrus Brooks und Anthea Bell. Anhand von vier ausgewählten Hauptkategorien werden sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene Veränderungen des Kindheitsbildes in den Übersetzungen untersucht.

ABSTRACT (ENGLISCH)

This Master's thesis addresses the image of the child and the representation of childhood in the English translations of Erich Kästner's children's books. The paper aims to determine how Kästner is representing children in his children's books and to what extent that representation is taken into account by the English translations. For this purpose, both English translations of Kästner's children's story *Das Fliegende Klassenzimmer* are being analysed. The theoretical part consists of four chapters and starts with a discussion of the Descriptive Translation Studies that constitute the framework and basis of this thesis. It is followed by chapters that discuss approaches to the translation of children's literature within Translation Studies, the history and evolution of the representation of childhood, and its connection to children's literature. In addition, Erich Kästner's worldview and value system are discussed in detail to define his image of childhood and children. A detailed examination of Kästner's children's books in general and of *Das Fliegende Klassenzimmer* in particular is followed by the final part of the paper, an analysis of the English translations of Cyrus Brooks and Anthea Bell. Four main categories have been chosen to analyse any changes of the child image in the translations in terms of language as well as content.