

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Die Problematik der Kulturreferenzen im Bereich der
Kinderliteratur am Beispiel zweier Bücher von Christine
Nöstlinger in spanischer Übersetzung.“

Verfasserin

Julia Zach, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (M.A.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 060 351 345

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Übersetzen

Betreuerin: emer.O.Univ.- Prof. Dr. Mary Snell-Hornby

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei allen, die mich bei dieser Arbeit und dem vorausgehenden Studium so tatkräftig unterstützt haben, bedanken, ohne deren Hilfe hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Mein Dank geht daher in erster Linie an emer.O.Univ.-Prof. Dr. Mary Snell-Hornby für die Betreuung der Masterarbeit.

Bedanken möchte ich mich aber auch bei meiner Familie für die moralische (und auch sonstige) Unterstützung, insbesondere während meines Studiums und beim Schreiben dieser Arbeit.

Und nicht zuletzt: Meinen Freunden danke ich für die zahlreichen Motivations- und Schreiftreffen, für das Korrekturlesen, das geduldige Zuhören und die nützlichen Ratschläge. Vielen lieben Dank!

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung	6
1.	Kultur, Sprache und Übersetzen	8
1.1	Definition Kultur	8
1.2	Kultur und Sprache	10
1.2.1	Kultureme und Behavioreme	11
1.3	Die Kulturkompetenz des Translators	13
2.	Kulturreferenzen und Translation	15
2.1	Was sind Kulturreferenzen?	15
2.2	Möglichkeiten der Übersetzung von Kulturreferenzen	17
2.2.1	Beibehaltung, Neutralisierung und Adaption	18
2.3	Einteilung der Kulturreferenzen	20
2.3.1	Situationsreferenzen	20
2.3.1.1	Hintergrundsituation	20
2.3.1.2	Die aktuelle Situation	21
2.3.2	Die Handlungsreferenzen	21
2.3.2.1	Nicht-kommunikatives Handeln	21
2.3.3.2	Kommunikatives Handeln	22
3.	Scenes-and-frames semantics	24
3.1	Scenes-and-frames nach Fillmore bzw. Vannerem/Snell-Hornby	24
3.1.1	Scenes-and-frames in der Linguistik	25
3.1.2	Scenes-and-frames in der Übersetzung	26
3.1.3	Der Übersetzer als Textgestalter	27
3.2	Die scenes-and-frames semantics nach Vermeer und Witte	28
3.2.1	Wahrnehmung	28
3.2.2	Sinnesreize, Sinneseindrücke, „Bilder“, und „Vorstellungen“	28
3.2.3	Ordnung und Translation	29
3.2.4	Scenes	29
3.2.5	Frames	30
3.2.6	Scenes-and-frames und Translation	30
3.2.7	Komponenten von scenes und frames	31
3.2.8	Die Kulturspezifik von scene-frame-Verknüpfungen	31
3.2.9	Folgen für die skoposorientierte Translation	32
3.2.10	Translation als interkulturelle Vergleichshandlung	32

4.	Kinder- und Jugendliteratur	34
4.1	Begriffsbestimmung und Charakteristik von KJL	34
4.1.1	Funktionen der KJL	36
4.2.	Übersetzung von KJL	38
4.2.1	Unterschied Übersetzung KJL – Erwachsenenliteratur	38
4.2.2	Problematik bei der Übersetzung von KJL	40
4.2.3	Kultur und KJL	41
4.2.4	Kulturkompetenz des Übersetzers von KJL	43
5.	Hintergründe zur Autorin und ihren Werken	45
5.1	Biografie Christine Nöstlinger	46
5.2	Übersetzer	47
5.2.1	Marinella Terzi, Übersetzerin von <i>Die feuerrote Friederike</i>	47
5.2.2	Luis Astorga, Übersetzer von <i>Echt Susi</i>	47
5.3	Christine Nöstlinger und die Übersetzung deutschsprachiger KJL in Spanien	47
5.3.1	Übersetzung von KJL in Spanien	47
5.3.2	Christine Nöstlinger in Spanien	49
5.3.3	Besonderheiten der Sprache und Schwierigkeiten bei der Übersetzung der Bücher Nöstlingers	50
5.4	Die Werke	51
5.4.1	Inhalt <i>Die feuerrote Friederike</i>	51
5.4.2	Thematische Analyse <i>Die feuerrote Friederike</i>	52
5.4.3	Inhalt <i>Echt Susi</i>	53
5.4.4	Thematische Analyse <i>Echt Susi</i>	53
6.	Analyse der Kulturreferenzen	55
6.1.	Methodik der Analyse von Kulturreferenzen	55
6.1.1	Kulturreferenzen <i>Die feuerrote Friederike</i>	56
6.1.2	Kulturreferenzen <i>Echt Susi</i>	56
6.1.3	Formelle Vorgehensweise bei der Analyse	57
6.2	Analyse der Kulturreferenzen	57
6.2.1	Hintergrundsituation	57
6.2.2	Die aktuelle Situation	81
6.2.3	Nicht-kommunikatives Handeln	86
6.2.4	Kommunikatives Handeln	91
6.2.5	Sonstiges	92

7.	Fazit aus der Analyse der Kulturreferenzen	98
7.1	Vergleich der Übersetzung der Kulturreferenzen in den beiden Büchern	98
7.2	Schlussfolgerung	99
	Literaturverzeichnis	102
	Anhang	105
	Zusammenfassung	110
	Abstract	112
	Lebenslauf	113

Einleitung

Die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur ist nicht nur auf Grund der Zielgruppe eine besondere Herausforderung. Neben einigen Problematiken, die Kinder- und Jugendliteratur von der Erwachsenenliteratur unterscheiden, stellt die Übersetzung von Kulturreferenzen darin eine ganz besondere Schwierigkeit dar. Diese Herausforderung bei der Übersetzung von Kulturreferenzen in Kinderbüchern soll in der vorliegenden Arbeit behandelt werden.

Am Beispiel der Übersetzung zweier Bücher (*Die feuerrote Friederike* und *Echt Susi*) der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger ins Spanische werden die Problematik der Kulturreferenzen und der Umgang mit denselben analysiert. Es soll anhand einer Analyse der Kulturreferenzen in diesen beiden Werken untersucht werden, wie mit kulturspezifischen Elementen in Büchern, die in erster Linie für Kinder konzipiert wurden, umgegangen wird. Für die Analyse der Kulturreferenzen wird die scenes-and-frames semantics nach Charles Fillmore, Mia Vannerem, Mary Snell-Hornby sowie nach Hans Vermeer und Heidrun Witte herangezogen.

Ziel der Arbeit ist es nicht, eine Übersetzungskritik im herkömmlichen Sinn zu erstellen, sondern es soll vielmehr die Problematik aufgezeigt werden, welche die Übersetzung von Kulturreferenzen in Kinderbüchern mit sich bringt. D.h. es geht vor allem darum, Bewusstsein über die unterschiedlichen Verhältnisse in der Ausgangs- und Zielkultur zu schaffen und herauszufinden, welche Strategien in den speziellen Fällen angewandt wurden, um mit diesen unterschiedlichen Verhältnissen umzugehen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird in Kapitel 1 dieser Arbeit zunächst der Begriff Kultur bestimmt und außerdem auf die Beziehung zwischen Kultur und Sprache sowie die Bedeutung von Kulturkompetenz für die Translation.

In Kapitel 2 wird definiert, was man genau unter Kulturreferenzen versteht und wie mit ihnen umgegangen werden kann. Dazu werden unter anderem die Ansätze von Christiane Nord herangezogen.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der näheren Erläuterung der scenes-and-frames semantics, die für die Analyse der Kulturreferenzen von Bedeutung ist.

Im vierten Kapitel geht es um die Definition von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sowie um die spezifische Problematik von deren Übersetzung. Es werden darin zunächst die Charakteristika der KJL und deren Unterschied zur Erwachsenenliteratur ausgearbeitet, sowie die besondere Bedeutung von Kultur für die Übersetzung dieses Bereiches der Literatur.

Danach wird in Kapitel 5 auf übersetzungsrelevante Faktoren wie die Biografie und Bedeutung der Autorin, Inhalt der Bücher usw. eingegangen.

Der Großteil der Arbeit besteht in der Analyse der einzelnen Kulturreferenzen der beiden Bücher sowie einem anschließenden, kurzen Vergleich und einer Schlussfolgerung aus den Resultaten der Analyse.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass diese Arbeit darauf abzielt, anhand der Analyse zweier Kinderbücher herauszufinden, wie in diesen speziellen Fällen mit der Problematik der Kulturreferenzen umgegangen wurde, welche Strategien angewandt wurden und wo die spezielle Problematik in der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur liegt.

Abschließend noch einige Anmerkungen die formale Vorgehensweise dieser Arbeit betreffend:

Die spanischen Zitate aus den wissenschaftlichen Literaturquellen wurden von der Verfasserin selbst übersetzt und die Übersetzung jeweils anschließend an das spanische Originalzitat zwischen rechteckige Klammern gesetzt.

Des Weiteren wurde in dieser Arbeit darauf verzichtet, bei allgemeinen geschlechtsspezifischen Bezeichnungen (wie z.B. Übersetzer, Leser etc.) zu gendern, da dies häufig zu einer schlechteren Lesbarkeit des Textes führt. Soweit möglich wurde versucht eine möglichst neutrale Bezeichnung zu finden. In Fällen in denen dies nicht möglich war, schließen die maskulinen Formen des jeweiligen Nomens aber sowohl Frauen als auch Männer mit ein.

1. Kultur, Sprache und Übersetzen

1.1 Definition Kultur

Kultur ist ein äußerst vielschichtiger Begriff, zu dem es zahlreiche, je nach Fachrichtung unterschiedliche, Definitionen gibt, die verschieden weit gefasst sind. In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf Definitionen eingegangen, die für die Translationswissenschaft relevant und für die Arbeit von Übersetzern nützlich sind.

Oft wird unter Kultur der Erhalt von Denken, Kunst und Wissen verstanden, also das, was man auch unter „Hochkultur“ (also etwa künstlerische und geistige Leistungen) versteht. Beim Übersetzen stößt man jedoch auf Probleme, die in Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden stehen, die sich nicht durch diese Definition erklären lassen. Für die Translationswissenschaft, insbesondere für diese Arbeit, scheint also eine weiter gefasste Definition von Kultur sinnvoll, die über diesen Ansatz hinausgeht und andere Kriterien mit einschließt.

Bei Snell-Hornby (2006) finden sich zwei Definitionen des Begriffes Kultur, die für die Translationswissenschaft relevant sind. Die eine ist von Heinz Göhring, geht ihrerseits auf den amerikanischen Ethnologen Ward Goodenough zurück (vgl. Goodenough 1964:36) und ist in der deutschsprachigen Translationswissenschaft allgemein anerkannt (vgl. Snell-Hornby 2006:55).

„Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform oder abweichend verhalten zu können, sofern man dies will und nicht etwa bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigen Verhalten entstandenen Konsequenzen zu tragen.“ (Göhring 1977:10 in Snell-Hornby 2006:55)

Die zweite Definition, die bei Snell-Hornby zu finden ist, stammt von Vermeer. Er änderte Göhrings Definition ab und definierte Kultur als:

„... die Gesamtheit der Normen, Konventionen und Meinungen, nach denen sich das Verhalten der Mitglieder einer Gesellschaft richtet, und die Gesamtheit der Resultate aus diesem Verhalten (also z.B. der architektonischen Bauten, der universitären Einrichtungen usw.usw.).“ (Vermeer 1989:9 in Snell-Hornby 2006:55)

Unter Kultur werden nach dieser Definition also nicht nur Romane, Musik- oder Theaterstücke oder besonders kunstvolle Gebäude verstanden, obwohl all diese Dinge ein wesentlicher Teil einer Kultur sind. Vermeer schließt dabei auch alle Verhaltensweisen einer Gesellschaft ein, die dazu führen, dass Kunst und geistige Leistung möglich werden. Auch bei Fischer (2006) findet man einen ähnlichen Ansatz, denn auch er schließt Normen und Verhaltensweisen in die Definition von Kultur mit ein.

Er versteht unter Kultur Folgendes: „[...] die überlieferten oder anerzogenen Verhaltensmuster, die geistigen und materiellen Errungenschaften und Lebensumstände einer (in der Regel historisch gewachsenen) Gemeinschaft von Menschen.“ (Fischer 2006:181)

Eine andere Definition von Kultur, die das oben Erwähnte untermauert und erweitert, findet sich ebenfalls bei Marcelo Wrinitzer (2007) und geht auf Valdivieso et al. (1991) zurück.

„Por cultura entiendo todas y las más diversas formas de expresión de un grupo humano unido por vínculos tales como la nacionalidad, el idioma, la territorialidad. Asimismo, forman parte de la cultura de un pueblo sus valores morales, sus criterios estéticos, sus diversas formas de organizarse socialmente, etc. También son propios de cada cultura el lenguaje corporal, los sonidos onomatopéyicos, el lenguaje técnico, etc. Todo ello y mucho más se expresa mediante el lenguaje de cada cultura.“ (Valdivieso et al. 1991:17 in Marcelo Wrinitzer 2007:73)

[Unter Kultur werden verschiedene Formen des Ausdrucks einer Gruppe von Menschen verstanden, die durch die Nationalität, die Sprache oder das Territorium geeint sind. Auch die moralischen Werte eines Volkes, seine ästhetischen Kriterien, die verschiedenen Formen der sozialen Organisation usw. sind Teil einer Kultur. Jeder Kultur sind außerdem die Körpersprache, die Onomatopoetika, die technische Sprache etc. eigen. Dies und vieles mehr drückt sich durch die Sprache jeder Kultur aus.]

Was für Übersetzer besonders bedeutend ist, ist die Tatsache, dass all diese Definitionen die Sprache als Teil von Kultur betrachten, da auch die Art mit Sprache umzugehen und die Art zu kommunizieren Ergebnisse von Normen und Verhaltensweisen sind. Dies macht die Sprache zu einem äußerst bedeutenden Teil von Kultur.

Die Definitionen berücksichtigen die unterschiedlichen Aspekte des alltäglichen Lebens und der Gegebenheiten, die sich von Kultur zu Kultur unterscheiden und deren Unterschiede uns oft erst bewusst werden, wenn wir auf Menschen aus einer anderen Kultur treffen. „Dies gilt für Ernährungsgewohnheiten, die Wohnsituation, die Art der Körperpflege, aber auch Kindererziehung oder Beerdigungsriten gehören zu diesen Eigenheiten, die sich teilweise über Jahrhunderte hinweg herausgebildet haben.“ (Fischer 2006:181)

Auf Grund der allgegenwärtigen und immer stärkeren Vernetzung der verschiedenen Völker durch bessere Transportmöglichkeiten und Medien wie das Internet kann man leicht zu der Auffassung kommen, dass zumindest innerhalb Europas nur mehr geringe kulturelle Unterschiede bestehen. Diese Annahme kann sich allerdings als Irrtum herausstellen, wie auch die Analyse der Kulturreferenzen zeigen wird. Denn: „Trotz der allgemeinen Tendenz zur Globalisierung mit all ihren positiven und negativen Folgen bestehen weiterhin erhebliche Unterschiede, auch und gerade zwischen europäischen Alltagskulturen.“ (Fischer 2006:181)

Mit anderen Worten: Selbst zwischen Kulturen, die sich im Großen und Ganzen ähnlich sind (bzw. von außen als ähnlich erachtet werden), eine gemeinsame Geschichte und in etwa

dieselben Werte haben (wie etwa die diversen europäischen Kulturen), gibt es starke Differenzen, die zu Problemen und Missverständnissen führen können. Dieser Probleme muss sich ein Übersetzer bewusst sein und ihnen entgegenwirken.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kultur in dieser Arbeit als weit mehr verstanden wird als das, was man gemeinhin als „Hochkultur“ bezeichnet, sondern als Verhaltensweisen und Lebensgewohnheiten etc., die sich über lange Zeit hinweg gebildet haben, die man oft unbewusst übernimmt und die die Kulturen voneinander unterscheiden können. Auch sei an dieser Stelle erwähnt, dass eine starke Wechselwirkung zwischen Kultur und Sprache besteht, die besonders für Übersetzer relevant ist, und auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

1.2 Kultur und Sprache

Während im vorigen Kapitel der Begriff *Kultur* definiert wurde, soll nun näher auf die Wechselwirkung zwischen Kultur und Sprache eingegangen werden, die natürlich insbesondere für Translatoren relevant ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sprache ein unerlässlicher Teilaspekt einer Kultur ist. So schreibt etwa Fischer (2006) über den Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache: „Auch die Sprache einer bestimmten Gruppe von Menschen ist durch ihre Kultur geprägt und wirkt ihrerseits wieder auf die Kultur ein.“ (Fischer 2006:181)

Die Linguistin Els Oksaar hat sich mit der Wechselwirkung zwischen Kultur und Sprache beschäftigt:

„Wenn man eine Sprache erwirbt, sei es die Erst-, Zweit- oder Drittsprache, so lernt man u.a. die Wirklichkeit zu erfassen und zu strukturieren, - vor allem durch den Wortschatz. Man lernt aber auch die Fähigkeit, Sprache in kommunikativen Situationen zu verwenden, das heißt gemäß den Verhaltensregeln der Gruppe zu handeln. Es herrscht heute Einigkeit darüber, daß Sprache den Mitgliedern einer Gesellschaft das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel ist. Sie spiegelt ihre Lebensäußerungen wider. [...] Mit der Sprache zusammen erwirbt der Mensch stets auch soziale Normen und Verhaltensweisen, sowie kulturelle Tradierungen.“ (Oksaar 1988:12)

Das heißt also, dass man beim Erlernen einer Sprache gleichzeitig auch gewisse soziale Verhaltensweisen und kulturelle Wertigkeiten übernimmt. Umgekehrt manifestieren sich diese Verhaltensweisen und Werte auch in der Sprache. Anders gesagt: Die Art, wie wir miteinander umgehen, wie wir uns in gewissen Situationen (gemäß den Erwartungen der Gesellschaft, in der wir leben) verhalten, spiegelt sich in unserer Sprache wider. Umgekehrt hat unsere Sprache und unsere Art, etwas auszudrücken, auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie wir unsere Umwelt gestalten, und natürlich auch Texte verfassen, die wiederum

übersetzt werden. Dies führt zu dem Schluss, dass die Kenntnis von kulturellen Gegebenheiten beim Übersetzen eine tragende Rolle spielt.

1.2.1 Kulturelle und Behaviorale

Wie bereits erwähnt, befasste sich die Linguistin Els Oksaar im Rahmen der Kulturemtheorie mit dem Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache. An dieser Stelle soll näher darauf eingegangen werden.

Es wurde eingangs erwähnt, dass Sprache ein wichtiges Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation ist, in dem gleichzeitig die erlernten Verhaltensweisen mitschwingen.

Wie bereits festgestellt wurde, erwirbt der Mensch beim Erlernen der Sprache also nicht nur die Sprache an sich, sondern auch gewisse Normen und Verhaltensweisen bzw. -regeln, was für Übersetzer natürlich eine besondere Herausforderung darstellt. Sprache kann daher auch als soziales Phänomen betrachtet werden, d.h. es gibt einen Zusammenhang zwischen Sprache, Sozialstruktur und Verhaltensweisen (vgl. Oksaar 1988:12 und Laibl 1995:12).

Allerdings dient Sprache nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Darstellung der Identität bzw. der sozialen Zugehörigkeit eines Individuums. Sprache selbst ist aber natürlich nur ein Aspekt von Kommunikation.

Wenn man also etwa Kommunikationsprozesse in natürlichen Situationen beobachtet, so kann man feststellen, dass bei den kommunizierenden Personen ein Zusammenhang zwischen verbalen, parasprachlichen und extraverbalen Verhaltensweisen zu finden ist, wodurch sich auch eine Beziehung zum Gesprächsthema herauslesen lässt. Mit anderen Worten: Unser sprachliches und unser nonverbales Verhalten stehen miteinander in Verbindung, wenn wir kommunizieren (vgl. Oksaar, 1988:26f.). „Dabei muß berücksichtigt werden, daß die Interaktion immer in einem Situationskontext stattfindet, in dem auch gewisse kulturell bedingte Verhaltensmuster gelten – wie man sich bewegt, wie man sich im Raum orientiert, wie man sich kleidet.“ (Oksaar 1988:27)

D.h. die Art, wie wir uns in einer Kommunikationssituation verhalten, hängt auch immer davon ab, welche kulturellen Tradierungen wir erworben haben, also z.B. welchen (räumlichen) Abstand wir zu unserem Gesprächspartner halten, wie wir den Kommunikationspartner begrüßen etc.

Oksaar geht davon aus, dass die Sprache in realen Kommunikationssituationen entsteht und daher nicht isoliert aufgefasst werden kann. „Primärer Existenzzweck der Sprache ist die Kommunikation, wobei Oksaar in ihrer Kulturemtheorie sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation berücksichtigt.“ (Laibl 1995:12)

Diese erwähnten Verhaltensmuster werden evident, wenn wir mit einer anderen Person interagieren. Man kann sie in einer soziokulturellen Kategorie zusammenfassen, deren Einheit die Kultureme sind (vgl. Oksaar 1988:27).

Oksaar definiert Kultureme folgendermaßen: „Kultureme sind abstrakte Einheiten: Sie können in verschiedenen kommunikativen Akten unterschiedlich realisiert werden, bedingt u.a. durch generations-, geschlechts- und beziehungsspezifische Aspekte. Ihre Realisierung geschieht durch Behavioreme.“ (Oksaar 1988:27)

Laibl (1995) drückt dies folgendermaßen aus:

„Einem Mitmenschen bzw. einem Kommunikationspartner gegenüber werden eine Reihe von Verhaltensweisen aktiviert (selbstverständlich stets im Kontext der Situation und der kulturellen Gegebenheiten). Die abstrakten Einheiten des kommunikativen Handelns und Verhaltens von Menschen bezeichnet Oksaar als *Kultureme*. Kultureme sind abstrakte Einheiten, die in verschiedenen kommunikativen Akten unterschiedlich realisiert werden. Kultureme wie beispielsweise „Danken“ oder „Grüßen“ werden durch soziokulturell bedingte Verhaltensweisen, sogenannte *Behavioreme* realisiert.“ (Laibl 1995:13)

Es gibt hierbei grundsätzlich zwei Arten von Behavioremen: die sogenannten ausführenden Behavioreme und die regulierende Behavioreme. Als ausführende Behavioreme werden verbale, parasprachliche und nonverbale Behavioreme bezeichnet, während laut Oksaar regulierende Behavioreme alle extraverbalen Mittel sind. Daneben existieren auch noch nonverbale Behavioreme. Darunter versteht man Mimik, Gestik und andere Körperbewegungen. Wie die Bedeutung dieser Körperbewegungen transportiert wird, hängt zu einem sehr großen Teil vom Sender der Informationen selber ab. Es gibt neben kulturabhängigen Körperbewegungen wie etwa Winken auch noch Körperbewegungen, die physiologisch sind (vgl. Oksaar 1988:27 ff. und Laibl 1995:13).

„Nonverbale Behavioreme können im kommunikativen Akt auch selbständige semantische Funktionen haben. Ihre Deutung ist jedoch stark kulturspezifisch. Embleme wie Nicken als Ausdruck der Zustimmung oder Achselzucken als Zeichen des Nicht-Wissens oder Nicht-Verstehens werden im Lauf der Enkulturation ebenso erlernt wie Illustratoren, das heißt Ausdrucksbewegungen, die das Verbale begleiten, unterstützen oder ergänzen und Regulatoren, die den Interaktionsfluß steuern, und dem Sprecher Signale zum Aufhören, Weiterreden, zur Tempoänderung etc. geben.“ (Laibl 1995: 13-14)

Parasprachliche Behavioreme hingegen verdeutlichen die emotionale Komponente wie Ironie, Sarkasmus oder Humor. Weil diese Art von Behavioremen besonders häufig kulturspezifische Elemente aufweist, ist gerade sie besonders anfällig für Missverständnisse und Kommunikationsprobleme zwischen interkulturellen Kommunikationspartnern.

Unter regulierenden Behavioremen versteht Oksaar extraverbale Einheiten wie Zeit, Raum, Proxemik und soziale Variablen. Diese Art von Behavioremen ist in diesem Sinne nicht ein

Mittel der Kulturemrealisierung, sondern sie dient als Bereich für behaviorensteuernde Bedingungen, wie zum Beispiel das von Kultur zu Kultur unterschiedliche Verhältnis zur Zeit (Stichwort: unterschiedliche Auffassung von Pünktlichkeit) oder das ebenfalls unterschiedliche Verhalten im Raum (etwa der Abstand, den man zu anderen Personen hält, der ebenfalls in jeder Kultur variiert), auch Proxemik genannt.

Die oben erwähnten Behavioreme sind für jeden Menschen selbstverständlich und funktionieren automatisch, sogar so automatisch, dass man sich ihrer meist erst dann bewusst wird, wenn man auf einen Kommunikationspartner trifft, der dagegen verstößt (vgl. Oksaar 1988:30 ff. und Laibl 1995:12-14).

„Es muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß Behavioreme nicht nur interkulturell sondern auch intrakulturell variieren. Alter, Geschlecht, Rolle, Beruf, Status und soziale Beziehung beeinflussen die Verwendung der verbalen, nonverbalen und parasprachlichen Behavioreme.

Der abstrakte Begriff des Kulturems ermöglicht einen Vergleich der Behavioreme, die in den verschiedenen Kulturen jeweils zu Realisierung dieses Kulturems eingesetzt werden.“ (Laibl 1995:14)

Oksaar geht in der Kulturemtheorie also davon aus, dass man Sprache nie isoliert betrachten kann, sondern dass sie einer Kommunikationssituation verhaftet ist. Das Verhalten innerhalb dieser Kommunikationssituation wird von der Kultur beeinflusst, in der die Kommunikationspartner sozialisiert wurden. Das bedeutet für den Übersetzer, dass man beim Übersetzen Kenntnisse über die Verhaltensweise nicht nur in der eigenen, sondern auch in der fremden Kultur besitzen muss, um Kommunikationssituationen und das Verhalten der Kommunikationspartner in besagten Situationen richtig interpretieren zu können. Dazu wird wiederum Kulturkompetenz benötigt.

1.3 Die Kulturkompetenz des Translators

In den Kapiteln 1.1 und 1.2 wurde dargestellt, was im Rahmen dieser Arbeit unter Kultur verstanden wird und wie Kultur mit Sprache zusammenhängt. In Kapitel 1.3 soll nun dargelegt werden, warum Kompetenz im kulturellen Bereich beim Übersetzen wichtig ist.

Das Konzept von Kultur, wie es in Kapitel 1.1 definiert wurde, ist grundlegend für die Auffassung von Translation als spezielle Form der Kommunikation und als soziales Handeln. Es wurde von Heidrun Witte (2000) aufgegriffen, die das Konzept von Kulturkompetenz als „Kompetenz zwischen den Kulturen“ erweiterte (vgl. Snell-Hornby 2006:55).

Für Witte reicht es beim professionellen translatorischen Handeln nicht aus, wenn der Übersetzer nur über Alltagskompetenz in der eigenen Kultur verfügt. Er muss zusätzlich in

der Lage sein, sich je nach Fall und Funktion kultureller Phänomene bewusst zu sein (vgl. Witte 2000:54).

D.h. um Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen zu ermöglichen, benötigt der Translator Wissen über die eigene Kultur und die fremde Kultur (vgl. Witte 2000:81). Ist das Wissen nicht vorhanden, so muss es erworben werden. „In jedem Fall muss der Translator über die Fähigkeit verfügen, den ‘Grad’ der jeweils von ihm eingeforderten Kulturkompetenz funktionsgerecht einzuschätzen und sich gegebenenfalls nicht vorhandenes ‘Wissen’ recherchierend zu beschaffen.“ (Witte 2000:55)

Im Endeffekt wird eine Kultur allerdings immer aus dem Blickwinkel der eigenen Kultur wahrgenommen, wodurch die Wahrnehmung, Interpretation oder die Bewertung einer anderen Kultur von der eigenen Kultur mitgeprägt werden (vgl. Witte 2000:91). Dies bedeutet nichts anderes als „[...]dass die Einschätzung fremdkultureller Phänomene als „Kulturspezifika“ letzten Endes anhand eigenkultureller Massstäbe geschieht.“ (Witte 2000:91)

Dies bedeutet, dass wir eine fremde Kultur nur anhand unserer eigenen Kultur erfahren, und das machen wir mit Hilfe von kulturspezifischen Elementen, die unsere Kultur von anderen Kulturen unterscheidet (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007:74).

Dennoch gilt: Es ist (vor allem als Übersetzer) wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass zu dem Begriff Kultur auch Gegebenheiten und Sachverhalte zählen, die einem (und der eigenen Kultur) als selbstverständlich und gewöhnlich erscheinen, für Menschen, die einer anderen Kultur angehören, seltsam oder verwerflich sind (vgl. Fischer 2006:181).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es für einen professionellen Übersetzer nicht ausreicht, über die Alltagskompetenz in der eigenen Kultur zu verfügen, sondern dass er sich der Existenz verschiedener kultureller Phänomene bewusst sein muss. Gleichzeitig muss aber hinzugefügt werden, dass sich auch der Übersetzer nur teilweise von seiner eigenen Kultur lösen kann, und daher bis zu einem gewissen Grad ebenfalls einen eigenkulturspezifischen Zugang zu anderen Kulturen hat (vgl. Witte 2000:166). Trotzdem ist es für das Übersetzen unbedingt notwendig, sich der unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten bewusst zu sein.

2. Kulturreferenzen und Translation

In Kapitel 2 soll definiert werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter Kulturreferenz verstanden wird. Weiters geht es darum herauszufinden, wie in der Translation mit Kulturreferenzen umgegangen wird und wie Kulturreferenzen eingeteilt werden können. Dies ist notwendig, um später die Kulturreferenzen in den Kinderbüchern *Die feuerrote Friederike* und *Echt Susi* adäquat analysieren und kategorisieren zu können.

2.1 Was sind Kulturreferenzen?

In der vorliegenden Arbeit sollen Kulturreferenzen in Anlehnung an Nord, Vermeer/Witte und Snell-Hornby etc. analysiert werden. Dabei ist es, wie bereits erwähnt, wichtig, klar herauszuheben, wie Kulturreferenzen überhaupt definiert werden können und wie sie im Rahmen dieser Arbeit definiert werden sollen. Vorausgeschickt sei an dieser Stelle, dass in dieser Arbeit die Termini *Kulturreferenz* und *Kulturspezifikum* aus Gründen der besseren Überschaubarkeit synonym verwendet werden.

Im vorangehenden Kapitel wurde auf Grundlage der Definitionen von Kultur und der Kulturemtheorie festgestellt, dass Sprache ein Teil der Kultur ist und dass man bei der Translation aus diesem Grund die eigene sowie die Zielkultur kennen muss, um professionell zu übersetzen.

In Kapitel 1.2 wurde erklärt, worum es sich bei Kulturemen und Behavioremen handelt. Marcelo Wirnitzer (2007) unterscheidet diese von Kulturreferenzen auf folgende Weise: Kultureme sind spezifische Phänomene einer Kultur, d.h. sie beziehen sich auf die Existenz dieses Phänomens, während sich der Begriff Kulturreferenz auf den sprachlichen Ausdruck dieses kulturspezifischen Elementes bezieht. Dies ist insofern von Bedeutung, da Sprache das Hauptwerkzeug von Übersetzern ist (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007:76).

Im Prinzip lässt sich der Begriff Kulturreferenz also so definieren: „[...] una referencia cultural es un elemento lingüístico que hace referencia a un hecho o elemento específico de una cultura, es decir, a un “fenómeno cultural”.” (Marcelo Wirnitzer 2007:74) [Eine Kulturreferenz ist ein linguistisches Element, das sich auf ein Element bezieht, das für eine Kultur spezifisch ist, d.h. ein Kulturspezifikum.]

Des Weiteren werden unter Kulturreferenzen alle sprachlichen Elemente verstanden, die bestimmte Verhaltensweisen (also die Art zu denken, zu handeln, die Realität aufzufassen usw.), die von der Kultur, aus der man stammt und in der diese Elemente entstanden sind, beeinflusst werden. Genauso zählen aber auch materielle Dinge, d.h. Gegenstände und andere

greifbare Ding, die für eine Kultur typisch sind, dazu. Dies bedeutet also, dass man unter Kulturreferenzen einerseits alltägliche Gegenstände und Dinge wie etwa Nahrungsmittel, Kleidung usw. versteht, und andererseits auch nicht-materielle Gegebenheiten wie etwa bestimmte Gewohnheiten genauso wie z.B. Humor, politische Eigenheiten eines Landes und auch allfällige Tabus, die in einer Gesellschaft existieren. Ein weiteres Merkmal von Kulturreferenzen ist – und das ist besonders für Übersetzer relevant – dass sie sich immer auf Eigenheiten in der Ausgangskultur beziehen (vgl. Marcelo Winitzer 2002:97-98 und Marcelo Winitzer 2007:77-78). „[...] es decir, un elemento de una cultura sólo se convierte en ”fenómeno cultural” de ella cuando es comparado desde fuera con otro de otra cultura y es específico de una cultura por su oposición a otras.” (Marcelo Winitzer 2007:74) [[...]d.h. ein Element einer Kultur wird nur dann zu einem Kulturspezifikum, wenn es von außen her mit einer anderen Kultur verglichen wird und dann spezifisch für eine Kultur ist, wenn man sie anderen gegenüberstellt.]

Das bedeutet, Kulturreferenzen existieren zunächst einmal innerhalb einer bestimmten Kultur, weshalb es für Angehörige anderer Kulturen schwer und in manchen Fällen unmöglich ist, sie zu verstehen und sich mit ihnen zu identifizieren (vgl. Marcelo Winitzer 2002: 97-98 und Marcelo Winitzer 2007:77-78).

Marcelo Winitzer greift hier also Witte (2000 - siehe auch Kapitel 1.3) auf. Demnach wird ein Element einer Kultur nur dann zu einem Kulturspezifikum, wenn es von außen mit einer anderen Kultur verglichen wird oder anders gesagt, es wird somit erst dann charakteristisch für eine bestimmte Kultur, wenn man es anderen Kulturen gegenüber stellt.

Damit allerdings ein Element als kulturspezifisch gelten kann, muss, laut Witte (siehe auch Kapitel 1.3), die Ausgangskultur also erst mit der Zielkultur verglichen werden. D.h. ein bestimmter Aspekt einer Kultur kann nur im Vergleich mit einer anderen Kultur als spezifisch gelten.

Gleichzeitig kann es vorkommen, dass jeder Mensch (also auch Menschen, die in derselben Kultur sozialisiert wurden) ein solches Kulturspezifikum anders interpretiert. D.h. etwas kann, je nach persönlicher Erfahrung oder Herkunft, als kulturspezifisch angesehen werden. Dennoch gibt es natürlich Elemente, die einer Kultur als spezifisch zugeschrieben werden. Außerdem gibt es Kulturen, die einander ähnlicher sind als andere, d.h. die mehr spezifische Elemente gemeinsam haben als andere. Des Weiteren existieren häufig Kulturspezifika, die auf zwei Kulturen zutreffen, auf eine dritte aber nicht (vgl. Marcelo Winitzer 2007:75).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass in Anlehnung an die oben angegebenen, bereits existierenden Theorien von Witte und Oksaar im Rahmen der vorliegenden Arbeit Folgendes als Kulturreferenz bezeichnet werden kann: Es werden darunter sprachliche Elemente verstanden, die – im Vergleich zu anderen – spezifisch für eine bestimmte Kultur sind und von dieser geprägt wurden. Es handelt sich hierbei sowohl um bestimmte Verhaltensweisen

als auch um materielle Dinge. Bei Kulturreferenzen kann es vorkommen, dass sie auch von Personen ein und derselben Kultur unterschiedlich interpretiert werden.

2.2 Möglichkeiten der Übersetzung von Kulturreferenzen

Im vorigen Kapitel wurde definiert, was man unter Kulturreferenz versteht. Im folgenden Kapitel soll nun die Frage behandelt werden, welche Möglichkeiten man als Übersetzer hat, mit solchen Kulturspezifika in fiktionalen Texten umzugehen und wie man sie kategorisieren kann. Worin genau aber liegt die Problematik von Kulturreferenzen beim Übersetzen und wie kann damit umgegangen werden, damit eine professionelle Übersetzung möglich ist? Einen Ansatz dafür liefert Christiane Nord:

In fiktionalen Texten werden vom Autor oft Anspielungen und Gegebenheiten beschrieben, die für einen Leser, der aus demselben Kulturkreis wie der Autor stammt, leicht zu verstehen und zu identifizieren sind. Der Text spielt demnach in einem kulturellen Milieu, das dem Leser vertraut ist und mit dem er sich selber identifizieren kann. Anders stellt es sich für das Zielpublikum der Übersetzung dar (vgl. Nord 1993:396). Denn, und das ist die Wurzel des Problems: „Für die Leser der Übersetzung geht durch die Platzierung der Geschichte in einem fremden, „exotischen“ Milieu genau diese Möglichkeit der Identifizierung verloren.“ (Nord 1993:396)

Es stellt sich also nun die Frage, wie man mit der Tatsache umgehen kann, dass bei der Übersetzung von fiktionalen Texten die Möglichkeit der Identifizierung verloren gehen kann, bzw. dass bestimmte Elemente existieren, die vom Zieltextleser nicht unmittelbar richtig verstanden werden.

Zunächst ein paar Worte zur Beschaffenheit von fiktionalen Texten: Während in faktischen Texten mehr oder weniger die Realität abgebildet wird, wird im Rahmen von fiktionalen Texten eine eigene Wirklichkeit konstruiert. Es ist zwar nicht ungewöhnlich, dass diese Wirklichkeit mit der Realität des Lesers in Zusammenhang steht, häufig aber bietet sie eine Alternative zur Realität des Lesers, die diesem aber durchaus Einsichten über die eigene Welt liefern soll (vgl. Nord 1993: 396).

Diese Wirklichkeit des Textes bezeichnet Nord als „Textwelt“. Die Textwelt wird im fiktionalen Text dadurch gebildet, dass der Autor explizit einen Bezug auf die Realität nimmt (etwa durch die Beschreibung einer real existierenden Landschaft). Der Leser kann durch gewisse Merkmale (Nord nennt hier etwa Handlungen und Verhaltensweisen und bestimmte Elemente, wie etwa einen für eine Kultur typischen Familiennamen), die in einem fiktionalen Text vorkommende Textwelt einer real existierenden Wirklichkeit zuordnen. Es kann aber auch durchaus vorkommen, dass diese Merkmale bewusst nicht eingesetzt werden (vgl. Nord 1993:396).

„Die Textwelt wird also durch bestimmte Markierungen oder „Signale“ einer Kultur zugeordnet. Rein schematisch gibt es hier drei Möglichkeiten:

- a) Die Textwelt entspricht der kulturellen Realität der Leser;
- b) die Textwelt wird eindeutig als einer anderen kulturellen Realität zugehörig markiert;
- c) die Textwelt ist keiner bestimmten Kultur explizit zugeordnet, also gewissermaßen „neutral“.“ (Nord 1993:396)

Während kleine Abweichungen von der Wirklichkeit des Lesers vielleicht als individuelle Entscheidungen innerhalb einer Bandbreite von möglichen Verhaltensweisen gesehen werden, so kann es bei großen Diskrepanzen zu einer immer größeren kulturellen Distanz kommen. Deshalb kann man prinzipiell sagen, dass (vgl. Nord 1993:397): „Je weniger eigene Anschauung die Leser von dem für die Textwelt als Modell geltenden Realitätsausschnitt haben, um so mehr sind sie auf explizite Kulturmarkierungen angewiesen, um so weniger können sie präsupponiertes Wissen aus eigener Kraft ergänzen.“ (Nord 1993:397)

Dieses Faktum sieht Nord als besonders relevant an. Denn wenn die in einem fiktionalen Text beschriebene Textwelt in einer fremden Kultur stattfindet, so kommt es zu einer kulturellen Distanz. Dem Leser fällt es schwer, die Gegebenheiten richtig zuzuordnen (vgl. Nord 1993:397). Durch Medien wie das Internet und die Globalisierung generell ist die kulturelle Distanz – zumindest theoretisch – in den letzten Jahren immer geringer geworden. Dies gilt vor allem für den in immer engerer Verbindung stehenden westlichen Kulturkreis. Dennoch kann es vorkommen, dass bestimmte kulturspezifische Elemente – sei es auch von einer an und für sich „verwandten“ oder nahestehenden Kultur – von der Zielgruppe falsch interpretiert werden. Oft geht es um Kleinigkeiten, die man nur durch persönliche Erfahrung mit der Kultur erlernen und richtig interpretieren kann (vgl. Taban 2000:39).

Für Übersetzer stellt sich jetzt natürlich die Frage, wie mit dieser kulturellen Distanz und den daraus resultierenden Problemen bei der Rezeption des Zieltextes umgegangen werden soll. Anders gesagt: Wie soll man bei der Übersetzung von Kulturreferenzen in literarischen Texten vorgehen?

2.2.1 Beibehaltung, Neutralisierung und Adaption

„Was den Umgang mit und die Translation von Kulturreferenzen betrifft, bieten sich dem Translator grundsätzlich drei Möglichkeiten: Beibehaltung, Neutralisierung oder Adaption der markierten Referenzen. Je nach Methode wird kulturelle Distanz geschaffen oder vermieden.“ (Schwaiger 1995:21-22)

a) Beibehaltung

Werden die Kulturreferenzen beibehalten, so wird eine gewisse kulturelle Distanz für das Zielpublikum in Kauf genommen. Einer möglichen Ausgleichung dieser kulturellen Distanz durch Fußnoten, Glossare oder ähnliche Methoden ist mit Vorsicht zu begegnen, da diese störend wirken könnten. Diese Art des Umgangs mit Kulturreferenzen ist häufig die einfachste, gerade bei literarischen Texten aber oft nicht die geeignetste Lösung, da es

vorkommen kann, dass sie, wie bereits erwähnt, die Lesbarkeit eines Textes erheblich beeinträchtigen kann (vgl. Schwaiger 1955:22 und Laibl 1995:46).

b) Neutralisierung

Bei der Neutralisierung von Kulturreferenzen durch Paraphrasierung wird die oben erwähnte kulturelle Distanz durch eine beigefügte Erläuterung ausgeglichen. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass der Textfluss nicht (wie etwa bei Fußnoten) gestört wird (vgl. Schwaiger 1955:22 und Laibl 1995:47).

c) Adaption

Durch die Adaption der Kulturreferenzen kann kulturelle Distanz vermieden werden, indem die Kulturreferenz des Ausgangstextes durch eine in der Zielkultur bekannte Kulturreferenz ersetzt wird. Diese Methode wird häufig dann verwendet, wenn es etwa um idiomatische Wendungen, aber auch um Beispiele von phatischer und expressiver Kommunikation geht (vgl. Schwaiger 1995:23 und Laibl 1995:47).

„Welche dieser drei Methoden bei der Übersetzung von Kulturreferenzen nun die jeweils richtige ist, hängt [...] vom Translatoskopos ab, der im Übersetzungsauftrag definiert werden sollte.“ (Schwaiger 1995:23)

Auch für Nord hängt die gewählte Methode davon ab, welche Funktion der Text hat. D.h. ob damit Wissen vermittelt wird oder ob man davon ausgeht, dass dieses Wissen bereits als vorhanden vorausgesetzt wird,

um eine Aussage zu tätigen. Sie fordert daher nicht nur pragmatische Kongruenz, sondern auch die semiotische Übereinstimmung von Zeit, Raum und Handlung (vgl. Nord 1993:413).

Wie Frank (2007) schreibt, kann der Umgang mit kulturellen Markierungen, der sehr komplex ist, viele Formen annehmen:

„Cultural context adaptation is a complex process, taking many different forms. The goal to produce an equivalent response in a new context implies that the foremost task of the translator is to try to re-create the work all while accommodating differences in presuppositions of cultural knowledge and linguistic or stylistic norms on behalf of target readers.“ (Frank 2007:14)

Egal welche Entscheidungen der Übersetzer bei der Übertragung von Kulturreferenzen in eine fremde Kultur auch trifft:

„The process of translating text, whatever its status or function, generates shifts between the ST and the TT. These shifts, which imply constant decision-making by the translator, are determined not only by linguistic differences but also by the cultural, social, ideological and poetological norms or constraints specific to a culture, society and time.“ (González Cascallana 2006:99)

2.3 Einteilung der Kulturreferenzen

Neben der Methode für den Umgang mit Kulturreferenzen ist für deren Analyse in dieser Arbeit auch die Einteilung von Kulturreferenzen von Bedeutung. Sie können nach Nord (1993) in folgende Kategorien eingeteilt werden:

2.3.1 Situationsreferenzen

Bei Situationsreferenzen handelt es sich ausschließlich um kulturelle Markierungen, die sich auf die innere Situation des Textes beziehen.

2.3.1.1 Hintergrundsituation

a) Natürliche Gegebenheiten

Unter natürlichen Gegebenheiten versteht Nord etwa Hinweise auf die Landschaft, die Tier- und Pflanzenwelt usw. (vgl. Nord 1993:401).

b) Lebensgewohnheiten

Zu Lebensgewohnheiten zählen Besonderheiten des Wohnens, der Kleidung, Essgewohnheiten, aber auch Besonderheiten des Schulunterrichts und des Tagesablaufes, bzw. politische Abläufe (vgl. Nord 1993:402).

c) Geschichte

Eine der speziellen kulturspezifischen Gegebenheiten, über die man als Übersetzer stolpert, sind Hinweise auf die Geschichte eines Volkes bzw. einer Kultur. Gerade bei diesen Gegebenheiten benötigt der Leser ein bestimmtes Vorwissen, um gewisse Anspielungen zu verstehen (vgl. Nord 1993:402-403).

d) Kulturgüter

Unter Kulturgüter fallen auch Aspekte der Sprache, bzw. intertextuelle Bezüge (d.h. Hinweise auf bekannte Gedichte, Lieder, Bücher, Zitate ...)(vgl. Nord 1993:403-404).

2.3.1.2 Die aktuelle Situation

a) Handlungsträger

Mit Handlungsträgern sind die handelnden Personen samt ihren Eigenheiten gemeint. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Übersetzung von Eigennamen (vgl. Nord 1993:404-406). Denn so

„[...] sind im allgemeinen die Eigennamen ein recht sicheres Indiz dafür, in welcher Kultur die Handlung spielt. Dabei scheinen die Übersetzungskonventionen durchaus unterschiedliche Verfahren zuzulassen: Im Deutschen werden z.B. in Kinderbüchern Namen wesentlich häufiger adaptiert als in Übersetzungen von Erwachsenenliteratur.“ (Nord 1993:404-405)

Die Analyse der Übersetzung von Eigennamen in den beiden Kinderbüchern wird in Kapitel 6 ausführlicher behandelt.

b) Ort der Handlung

Auch der Ort der Handlung kann kulturelle Markierungen enthalten, die für Leser mit einem anderen kulturellen Hintergrund möglicherweise schwer zu verstehen sind (vgl. Nord 1993:406).

c) Zeit der Handlung

Gewisse Bezüge zur Zeit, in der eine Handlung spielt, können ebenfalls eine kulturelle Distanz verursachen, da zum Beispiel gewisse sprachliche Ausdrücke für den Leser des Ausgangstextes eine klare Beziehung zu einer Zeit darstellen, während der Leser des Zieltextes nicht über das Vorwissen verfügen muss, um diese Beziehung zu identifizieren (vgl. Nord 1993:406-407).

2.3.2 Die Handlungsreferenzen

2.3.2.1 Nicht-Kommunikatives Handeln

a) Situationelles Handeln

Das situationelle Handeln bezieht sich etwa auf das Verhalten in Zeit und Raum, d.h. welche räumliche Nähe man zu einer Person als „normal“ empfindet, ob Gesprächspausen als unangenehm empfunden werden etc. (vgl. Nord 1993:407).

b) Faktisches Handeln

Das faktische Handeln bezieht sich unter anderem auf Maße, wie etwa Gewichts- oder Entfernungseinheiten. Auch hier kann eine kulturelle Markierung gegeben sein, man denke

nur etwa an „Meilen“ bzw. „Kilometer“ oder an das nur in Österreich übliche „Deka“ (vgl. Nord 1993:408).

c) Emotives Handeln

Hier handelt es sich etwa darum, was von einer Gesellschaft als „gut“ oder „schlecht“ oder „richtig“ oder „falsch“ empfunden wird, aber es geht auch um (nonverbale) Gefühlsäußerungen wie Freude oder Ärger. Auch diese werden von der Gesellschaft sehr oft mit Bewertungen versehen (vgl. Nord 1993:408-409).

d) Soziales Handeln

Zu bestimmten Anlässen (etwa Prüfungen oder religiösen Festen etc.) gibt es in jeder Kultur verschiedene Rituale und Verhaltensweisen, die bei Nichtbeachtung meist negative Konsequenzen oder Irritation, aber auch Bewunderung auslösen können. Dies hängt häufig vom sozialen Kontext ab (vgl. Nord 1993:409-410).

2.3.3.2 Kommunikatives Handeln

Zum kommunikativen Handeln gehören die

a) Phatische Kommunikation

Nord (1993) zählt zur phatischen Kommunikation Kulturen wie Grüßen und Verabschieden. Diese geschehen bekanntlich sowohl verbal als auch nonverbal (vgl. Nord 1993:410-411).

b) Referentielle Kommunikation

Unter referentieller Kommunikation versteht man alle Verweise auf die aktuelle Situation und die Hintergrundsituation (also etwa Fragen, Ausrufe etc.) sowie nicht-kommunikative Handlungs- oder Verhaltensweisen (vgl. Nord 1993:411).

c) Expressive Kommunikation

Darunter versteht Nord den Ausdruck von Gefühlen und Bewertungen, die nicht nur individuell, sondern auch kulturspezifisch sind, z.B. das allgemeine Verhältnis einer Kultur zu Haustieren wie Hunden und Katzen (vgl. Nord 1993:411).

d) Appellative Kommunikation

Als appellative Kommunikation werden Schimpfen, Loben, Auffordern etc. bezeichnet. Es sind kommunikative Handlungen, bei denen man sich direkt an den Kommunikationspartner wendet, um eine gewisse Verhaltensweise herauszufordern (vgl. Nord 1993:412).

„Kulturelle Markierungen können hier sowohl mit der Form als auch mit den zugrundeliegenden Bewertungsmaßstäben verbunden sein. [...]. Indirekt können auch referentielle und expressive Sprechakte appellative Funktion haben: Wenn die Bewertung bestimmter, vom Adressaten positiv bewerteter Gegenstandsmerkmale zum Erwerb des Gegenstands animieren sollen (z.B. in der Automobilwerbung) oder die vom Sender ausgedrückte Bewertung dem Adressaten suggeriert wird [...], können wir von indirektem Appell sprechen.“ (Nord 1993:412)

Auch in der vorliegenden Arbeit sollen die Kulturreferenzen, die in der spanischen Übersetzung der beiden Bücher von Christine Nöstlinger vorkommen, in diese Kategorien eingeteilt werden. Allerdings können nicht alle Kategorien bei der Analyse übernommen werden, da dies erstens den Rahmen der Arbeit sprengen würde und zweitens nicht für alle Kategorien passende Beispiele gefunden werden konnten. Daher sind für die Analyse der Kulturreferenzen in Kapitel 6 vor allem die Hintergrundreferenzen von Bedeutung, es wird aber auch auf die anderen Kategorien eingegangen.

3. Scenes-and-frames semantics

Bei den „scenes-and-frames semantics“ beziehen sich Snell-Hornby und Vannerem auf Fillmores Theorie der Bedeutung (Fillmore 1977), deren Ansatz auch für die Translationswissenschaft, und insbesondere für die Übersetzung von Kulturreferenzen von Bedeutung ist, wie das folgende Kapitel zeigen wird. Aber auch Vermeer und Witte haben sich damit beschäftigt.

Da die Analyse der Kulturreferenzen in Kapitel 6 zu einem großen Teil auf den scenes-and-frames semantics beruht, wird hier ein ausführlicher Überblick über die Theorie gegeben.

3.1 Scenes-and-frames nach Fillmore bzw. Vannerem/Snell-Hornby

Snell-Hornby und Vannerem (1986) beschreiben den Kommunikationsprozess nach Fillmore (1977) folgendermaßen:

„Nach Fillmore läuft der Kommunikations- und Verstehensprozess so ab, daß wir zu jeder linguistischen Form (*frame*) zunächst mittels eigener Erfahrung bzw. einer Situation Zugang finden, die für uns persönlich von Bedeutung ist (*scene*).“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:185).

Bei Fillmore werden sowohl der Begriff *frame* als auch der Terminus *scene* definiert. Unter *scene* versteht Fillmore Folgendes:

„I intend to use the word *scene* [...] in a maximally general sense to include not only visual scenes but familiar kinds of interpersonal transactions, standard scenarios, familiar layouts, institutional structures, enactive experiences, body image; and in general, any kind of coherent segment, large or small, of human beliefs, actions, experiences, or imaginings.“ (Fillmore 1977:63)

Den Begriff *frame* benutzt er hingegen: „... for referring to any system of linguistic choice – the easiest being collections of words, but also including choices of grammatical rules or grammatical categories – that can get associated with prototypical instances of scenes.“ (Fillmore 1977:63)

Wichtig ist festzuhalten, dass *scenes* und *frames* in Wechselwirkung zueinander stehen und einander gegenseitig beeinflussen. Das kann man folgendermaßen verstehen:

„Das heißt, eine bestimmte linguistische Form, etwa in einem Text, ruft Assoziationen hervor, diese wiederum aktivieren andere linguistische Formen bzw. erwecken weitere Assoziationen, und dabei wird in jedem Text bzw. in jeder Äußerung die eine linguistische Form durch eine andere bedingt.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:186)

Laut Fillmore eignet sich die Theorie gut für Textanalysen. Wird ein Text gelesen, so ruft die Situation beim Leser oder der Leserin ein bestimmtes Bild hervor. Dadurch, dass die Situation im Zusammenhang mit anderen Situationen steht, bildet sich ein zusammenhängendes Gefüge heraus. Dieses Gefüge oder Gesamtbild hängt aber wesentlich von den Erfahrungen und dem Vorwissen des Lesers ab, weshalb es häufig vorkommt, dass ein und dieselbe Geschichte höchst unterschiedlich interpretiert wird (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:186). „Die Kohärenz eines Textes ergibt sich nach Fillmore aus dem Aufbau einer einzigen, unter Umständen sehr komplexen *scene* aus seinen Bestandteilen.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:186)

Der Aufbau einer kommunikativen *scene* hängt weitgehend von zwei Faktoren ab: Auf der einen Seite vom sprachlichen Material des Textes und auf der anderen Seite von den Erfahrungen und dem Vorwissen des Lesers oder – bei einem Gespräch – des Kommunikationspartners ab (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:187).

„Die vom Sprecher realisierte linguistische Auswahl aktiviert bestimmte *scenes* beim Leser; im weiteren Textverlauf schließen sich diese zu größeren Komplexen zusammen, die Leerstellen werden ausgefüllt, Perspektiven festgelegt, wobei sich der Leser auf sein Hintergrundwissen von den im Text aktivierten *scenes* stützen muss.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:187)

3.1.1 Scenes-and-frames in der Linguistik

Für das Konzept der *scenes-frames-semantics* in der Linguistik greift Fillmore das Konzept der Psychologin E. Rosch auf. Diese stellt mit dem Begriff „Prototyp“ die herkömmliche Theorie der Kategorisierung in Frage. Rosch (1973) stellt die Theorie der „natürlichen Kategorisierung“ auf, mit der sie nachweist, dass der Mensch nach Prototypen kategorisiert, wobei die natürliche Kategorie eine fokale Mitte und verschwommene Ränder hat. So ist zum Beispiel in Mitteleuropa der prototypische Vogel wahrscheinlich ein Spatz, während er in den Anden vielleicht ein Kondor ist (vgl. Vannerem/Snell-Hornby und Schwaiger 1995:28).

Auch der Begriff „Gestalt“, der zweite im linguistischen Konzept bedeutende Begriff, kommt aus der Psychologie. In der Gestaltpsychologie geht es darum, dass das Ganze nicht nur aus der Summe einzelner Teile besteht und somit auch eine Analyse von Teilen nicht zum Verstehen eines Ganzen führen kann. Aus diesem Grund muss die Analyse von der Makro- zur Mikroebene führen. Fillmore weitete dieses Konzept auf die Linguistik aus (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:187-189).

3.1.2 Scenes-and-frames in der Übersetzung

Snell-Hornby und Vannerem legen Fillmores Theorie auf die Übersetzungswissenschaft um. Sie gehen dabei davon aus, dass Übersetzen ein Kommunikationsprozess ist, bei dem folgende Akteure involviert sind: Der Autor des Ausgangssprachlichen Textes, der Leser/Übersetzer, der Übersetzer/Zielsprachenautor und der Leser des Textes in der Zielsprache (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:189). „Beim Verstehen von Text A geht der Übersetzer von einem vorgegebenen *frame* aus, nämlich dem Text und seinen linguistischen Komponenten.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:189)

Im Text hat der Autor seine eigenen Erfahrungen und sein Wissen eingebaut. Das Gesamtgefüge (Gesamt-frame) löst beim Leser *scenes* aus. Ob diese mit der Absicht des Autors übereinstimmen oder nicht, hängt abgesehen von der Sprachkompetenz des Empfängers vor allem von der des Autors ab, d.h. ob er seine Absicht schriftlich vermitteln konnte (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:189).

„Als Kommunikationsteilnehmer arbeitet der Leser/Übersetzer nun ebenfalls mit diesen *scenes*, und bis zu einem gewissen Grad ergänzt er die vom Text hervorgerufenen *scenes* durch prototypische *scenes*, durch sein internalisiertes Wissen über die komplexeren vom Textmaterial aktivierten *scenes*. Da diese prototypischen *scenes* auf der Erfahrung des Lesers aufbauen, werden beim Übersetzer ein solides Hintergrundwissen über das jeweilige Thema und ein sehr gutes Gedächtnis vorausgesetzt. Gleichzeitig birgt der Rückgriff auf das prototypische Vorwissen des Lesers/Übersetzers die Gefahr einer zu subjektiven Textinterpretation [...].“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:190)

Worin besteht aber nun das spezifische Problem des Übersetzers? Es ist möglich, dass – da zwar angenommen werden kann, dass er die Kultur und die Sprache kennt, er aber in meisten Fällen trotzdem kein Muttersprachler ist – mit dem von ihm gewählten *frame* beim Rezipienten des Zieltextes nicht dieselbe *scene* evoziert wird, wie es bei einem Muttersprachler der Fall wäre, oder wie es der Autor wollte. Es ist nämlich so, dass die aktivierten *scenes* häufig auch mit der Soziokultur des Senders oder des Rezipienten im Zusammenhang stehen (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:190).

Auf Grund dieses Problems ist es wichtig, dass sich der Übersetzer beim Text als Ganzen „rückversichert“, um die Teilbedeutungen und letztendlich auch die Bedeutung der Gesamtszene richtig zu erfassen. Dies ist insofern wichtig, als der Übersetzer mit *frames* der Fremdsprache befasst ist, die ihm weniger vertraut sind als die der Muttersprache. Sobald er aber die verschiedenen „Szenen“ hinter dem Text verstanden hat, gelingt es ihm leichter den Ausgangstext zu entschlüsseln (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:191). Der Übersetzer hat also im Prinzip folgende Aufgabe, wenn er einen Text von einer Kultur in die andere überträgt:

„Ausgehend von den erfaßten *scenes* muß er nach passenden *frames* in der ZS suchen, welche die gewünschten *scenes* beim Adressaten der Übersetzung hervorrufen. Zu diesem Zweck hat er laufend Entscheidungen zu treffen, wobei er auf seine Beherrschung der Zielsprache angewiesen ist. Er muß sich vergewissern, daß die von den *scenes* aufgerufenen *frames* auch adäquat sind für die *scenes*, die sie aufrufen sollen.“ (Vannerem/ Snell-Hornby 1986:191)

3.1.3 Der Übersetzer als Textgestalter

„In Fillmores Terminologie wäre die herkömmliche Auffassung der übersetzerischen Tätigkeit auf die Aktivierung von *frame* durch *frame* beschränkt, wie bei der Maschinenübersetzung.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:203)

In Wirklichkeit wird von einem Übersetzer weitaus mehr verlangt als das. Vannerem und Snell-Hornby listen fünf notwendige Fähigkeiten und Eigenschaften auf.

- 1) Er muss die linguistischen frames beherrschen. Dies bedeutet, dass man zum Übersetzen sowohl muttersprachliche, als auch fremdsprachliche und übersetzerische Kompetenz benötigt (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:203).
- 2) Notwenig ist auch ein hohes Allgemeinwissen, um die scenes aktivieren zu können.
- 3) Man braucht als Übersetzer ein besonders gutes Gedächtnis, Intelligenz, sprachliche Sensibilität, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:203).
- 4) Der Übersetzer muss sich weiters im Klaren darüber sein, wo seine prototypischen scenes nicht mehr ausreichen, und wie er es schaffen kann, dieses Wissen zu erlangen, um den Anforderungen des Textes zu genügen (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:203).
- 5)

„Schließlich muß er/sie die Fähigkeit haben, Zusammenhänge zu erkennen, zu analysieren aber auch zu synthetisieren, mit anderen Worten, nicht nur den Wortlaut, sondern auch die sich ständig entwickelnde Szene hinter dem Text durch bewußte, reflektierte Entscheidungen zu steuern.“ (Vannerem/Snell-Hornby 1986:204)

3.2 Die scenes-and-frames semantics nach Vermeer und Witte

Nicht nur Snell-Hornby und Vannerem griffen die Theorie von Fillmore auf und legten sie auf die Translationswissenschaft um, auch Vermeer und Witte arbeiteten daran. Ihre Darlegung der Theorie wird im folgenden Kapitel ausgearbeitet.

3.2.1 Wahrnehmung

Etwas wahrzunehmen bedeutet, Sinnesreize so zu verarbeiten, dass sie ein einheitliches Bild ergeben. Eine Voraussetzung, um etwas als Gegenstand Wahrgenommenem zuzuordnen oder zu vergleichen, ist die Sprache. Der Prozess, wie es zu der Wahrnehmung eines Gegenstandes kommt, ist allerdings ein äußerst komplexer Vorgang, der durch Vorwissen, Intention und Aufmerksamkeit gesteuert wird. Man kann sich also nur etwas vorstellen, wenn bereits ein bestimmtes Vorwissen besteht (vgl. Vermeer/Witte 1990:7-18).

„Sinnesreize rufen Wahrnehmungen hervor, die sich zu „Vorstellungen“ verdichten. Vorstellungen sind nicht einfach Abbildungen von „Realität“, sondern gebrochene Wiedergaben [...], „Modelle“, von para-, dia-, und idioskulturspezifischen Bedingungen mitgesteuert.“ (Vermeer/Witte 1990:18)

3.2.2 Sinnesreize, Sinneseindrücke, „Bilder“ und „Vorstellungen“

Gedanken werden nicht nur sprachlich geformt, sondern durch den Prozess von Sinnesreizung, Wahrnehmung, und das Nachdenken über diese Wahrnehmung. Um eine Vorstellung zu formen, ist ein „Prototyp“ unerlässlich (vgl. Vermeer/Witte 1990:20). Der Terminus Prototyp wurde schon in Kapitel 3.1.1 erwähnt. An dieser Stelle soll näher darauf eingegangen werden. „Prototyp ist so etwas wie eine als charakteristisch, eben „typisch“, angesehene Grundform von etwas.“ (Vermeer/Witte 1990:22) Daraus lässt sich auch die Schlussfolgerung ziehen, dass Prototypen kulturspezifisch sind. Gleichzeitig kann man sie auf drei Ebenen feststellen: auf der para-, der dia- und der idioskulturellen Ebene. Die Prototypenbildung auf den verschiedenen Ebenen wird von der jeweiligen Kultur bedingt und sie geschieht in Situationen (vgl. Vermeer/Witte 1990:25-26).

Vermeer und Witte geben noch ein Beispiel: So wird z.B. ein Portugiese mit Kaffee etwas anderes assoziieren als ein Franzose oder ein Deutscher.

Dies zeigt, dass Prototypen relativ sind. Man kann sie in einem vierdimensionalen Koordinatensystem skizzieren:

- 1) die biologisch bedingte Begriffsbildung
- 2) die kulturelle bedingte Begriffsbildung

- 3) die Koordinate der mentalen Organisation
 - 4) die Koordinate der Funktion einer Vorstellungsbildung
- (vgl. Vermeer/Witte 1990:26-29)

Kurz gesagt: „Prototypen sind nicht ein für allemal vorgegeben, weder in einer Gesellschaft noch für ein Individuum. Prototypen sind kulturbedingt, auch erfahrungs-, auch situationsbedingt [...]“. (Vermeer/Witte 1990:28)

3.2.3 Ordnung und Translation

Wenn man kommuniziert, möchte man etwas (eine Information) vermitteln. Kennt man die Person, die einem etwas mitteilen will, fällt es in den meisten Fällen leichter herauszufiltern, was diese Person ausdrücken will. Bei der Interpretation des Gesagten spielt auch das Bild, das man sich von der Person gemacht hat, mit der man kommuniziert, eine große Rolle. Die Tatsache, dass Kommunikation also durchaus subjektiv ist, ist auch eine wichtige Erkenntnis für Übersetzer (vgl. Vermeer/Witte 1990: 35-37).

„Der Translator bildet sich also eine doppelte Vorstellung (er ‘macht sich ein doppeltes Bild’): die Vorstellung über den Mitteilungsgegenstand, sozusagen die „Objekt-scene“ [...], und eine Vorstellung über Mitteilungsumstände, einschließlich des Mitteilenden, eine „Meta-scene“.“ (Vermeer/Witte 1990:37)

Wichtig für den Mitteilenden (bzw. für das Funktionieren der Kommunikation) ist also, dass es eine gewisse Ordnung „seiner Welt“ gibt. In einer Übersetzung kann diese Ordnung auf zwei Weisen wiedergegeben werden: entweder als Ausdruck der Ausgangs-, oder als Ausdruck der Zielkultur. Wie der Ausdruck widerspiegelt wird, hängt vom Skopos ab (vgl. Vermeer/ Witte 1990:37-48).

3.2.4 Scenes

Vermeer und Witte definieren den Terminus scene folgendermaßen:

„ „Scene“ sei die sich im Kopf eines Menschen aufbauende und dann existierende mehr oder minder schemenhafte oder detaillierte und damit mehr oder minder komplexe Vorstellung auf Grund von Wahrnehmungen. Eine Wahrnehmung und damit auch eine Vorstellung auf Grund von Wahrnehmungen kann über verschiedene Sinneskanäle zugleich angeregt werden.“ (Vermeer/Witte 1990:51)

Für jemanden, der einen Text rezipiert, stellen sich die scenes, die im Kopf des Rezipienten produziert werden, wie eine Form der Transformation von Realität dar. Wichtig ist es

herauszustreichen, dass die scenes von der Spezifik der eigenen Kultur geprägt sind (vgl. Vermeer/Witte 1990:52).

3.2.5 Frames

Vermeer und Witte gehen in einem weiteren Schritt davon aus, dass man die scene, die man im Kopf hat, als Autor oder Autorin niederschreiben will, d.h. im Prinzip die Gedanken, die man hat, formulieren, d.h. verbalisieren will. Bei diesem Prozess schöpft man aus einem Pool von möglichen Ausdrucksweisen (vgl. Vermeer/Witte 1990:60). „Wir bezeichnen die Äußerung einer scene, d.h. das Formulierte einer scene als Resultat, aus diesem Repertoire oder Arsenal (das alles sind Metaphern).“ (Vermeer/Witte 1990:60)

Für Vannerem und Snell-Hornby (1986) war der frame die linguistische Kodierung (bzw. Form) einer scene. Wichtig ist es im Hinterkopf zu behalten, dass diese Kodierung einer scene eben nicht nur diese Kodierung beinhaltet, sondern auch immer wertend ist. D.h. eine Meinung über die scene schwingt immer mit. Die Schwierigkeiten, die bei der Translation durch frames entstehen, liegen darin, dass diese nicht automatisch von der einen in die andere Sprache transkodiert werden kann (vgl. Vermeer/Witte 1990:60). „[...] vielmehr hängt die Ziel-frame-Gestaltung von der intendierten Ziel-scene ab, die ihrerseits durch den Translatskopos bedingt wird.“ (Vermeer/Witte 1990:70)

3.2.6 Scenes-and-frames und Translation

Was haben die Scenes-and-frames semantics laut Vermeer und Witte mit Translation zu tun? Nun: Kommunikation ist eine komplizierte Wechselfolge von scenes und frames, die sich häufig je nach Situation, verändern.

„Je nach Fall kann bei einem Rezipienten durch verschiedene frames die gleiche scene oder können durch einen frame verschiedene scenes evoziert werden. [...] Durch ein und denselben frame werden bei verschiedenen Rezipienten verschiedene scenes evoziert.“ (Vermeer/Witte 1990:71)

Es stellt sich nun die Frage, wie ein bestimmter (sprachlicher) frame, der bei einem Übersetzer wiederum eine bestimmte scene auslöst, in einen Ziel-frame kodiert werden kann, der die erwünschte Ziel-scene beim Rezipienten evoziert. Da die Bildung von scenes und frames auf individuell unterschiedliche, situationelle und nicht zuletzt kulturelle Umstände zurückgeht, kann weder bei einer Textproduktion noch der Erstellung eines Translats davon ausgegangen werden, dass bei Empfängern des Zieltextes die gleiche scene im Kopf aufgebaut wird wie beim Produzenten des Ausgangstextes. Es ist daher höchstens machbar, eine möglichst ähnliche scene zu erzeugen. Bei der Translation ist der Vorgang noch

komplexer als bei der „normalen“ Textproduktion. Der Übersetzer hat einen Ausgangstext und diesen will er übersetzen, indem er Rücksicht auf den Skopos nimmt. Dabei ist der Translator der erste Rezipient des Textes, d.h. bereits bei ihm werden andere scenes aktiviert als beim Produzenten des Ausgangstextes, da hier unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe vorhanden sind. Beim Übersetzen wird er versuchen, annähernd dieselbe scene hervorzurufen, von der er annimmt, dass sie der Absicht des Produzenten entspricht, und fasst diese unter Berücksichtigung des Skopos in einen Ziel-frame. Der Empfänger des Zieltextes wiederum baut auf Grund seiner kulturellen und individuellen Prägung eine eigene scene auf. An jeder Übergangsstelle gibt es nun äußere Einflüsse (Erfahrungen, Hintergrundwissen, Grad der Konzentration etc.), die Veränderungen bewirken können. D.h. die scene wird beim Translationsprozess modifiziert. Der Übersetzer muss nun entscheiden (was wiederum vom Skopos abhängen wird), ob er versucht, beim Rezipienten des Zieltextes dieselbe scene hervorzurufen, die der Autor des Textes beabsichtigt hat, oder er kann sich nach dem Erfahrungshintergrund des Zieltextlesers richten (vgl. Vermeer/Witte 1990:71-104). Zum Zusammenhang zwischen der scenes-and-frames semantics und der Übersetzung von Kulturreferenzen schreiben Witte und Vermeer:

„[...] sich Kulturspezifika bewußtzumachen, scheint es angebracht, daß sich ein Translator bei einer Translation möglichst oft scenes und diese möglichst detailliert – und damit eben möglichst kulturspezifisch – vorstellt, um bewußt entscheiden zu können, wie er solche Kulturspezifika übersetzen will/soll. Und sich eine scene möglichst kulturspezifisch vorstellen heißt auch, zwischen Ausgangs- und Zielkultur unterscheiden und den Translatioskopos beachten!“ (Vermeer/Witte 1990:100)

3.2.7 Komponenten von scenes und frames

„Frames und scenes können in Komponenten analysiert werden. Die Komponenten sind kulturspezifisch. Bei Translation können je nach Skopos unterschiedliche Komponenten füreinander eintreten. Komponententeile („Stücke“) können Komponenten vollwertig repräsentieren. Bei Translation können in Ausgangs- und Zieltext unterschiedliche Komponententeile die Repräsentation übernehmen.“ (Vermeer/Witte 1990:123)

3.2.8 Die Kulturspezifik von scene-frame-Verknüpfungen

Um scenes bewerten zu können, benötigt der Rezipient Vorwissen darüber, was Vermeer und Witte als die „hinter dem Text liegende Kultur“ bezeichnen (vgl. Vermeer/Witte 1990:124). Dies bedeutet, dass von Seiten des Rezipienten (und damit auch für den Translator) Kulturkenntnis unabdingbar ist. Die beiden betonen (wie auch in Kapitel 1 festgestellt wurde) auch, dass zum Vergleich beim Erlernen einer anderen Kultur automatisch die eigene Kultur herangezogen wird (vgl. Vermeer/Witte 1990:124-128).

3.2.9 Folgen für die skoposorientierte Translation

Eine der grundlegenden Fragen, die sich durch die scenes-frames semantics ergibt, ist natürlich die, welche scene wie (d.h. durch welchen frame) beim Rezipienten hervorgerufen werden soll. Denn: „Der frame des Zietextes fällt anders aus, je nachdem, ob beim Zielrezipienten primär eine bestimmte Vorstellung oder eine bestimmte Bewertung evoziert werden soll.“ (Vermeer/Witte 1990:129)

Allerdings muss das nicht bedeuten, dass eine „ähnliche“ Vorstellung bei Ausgangs- und Zielrezipienten auch ähnlich bewertet wird. Wenn man davon ausgeht, dass scenes und frames kulturspezifisch sind, heißt das auch, dass jemand ohne Kenntnis der Ausgangskultur seine eigene frame-scene-Verknüpfung in die fremde Kultur projiziert.

So hat sich etwa Burkhart Kroeber, der Übersetzer von Umberto Ecos „Der Name der Rose“, im ersten Satz des Buches die Freiheit genommen, der Übersetzung des Satzes „Era una bella mattina fine di novembre“ (wörtlich: Es war ein klarer Morgen gegen Ende November), ein „spätherbstlich“ beizufügen. Kroeber begründete dies, dass der deutsche Leser nicht wisse, wie das Wetter Ende November in Italien sei und einen Novembormorgen eher mit Kälte und Regen assoziiere und somit die scene anders bewerten würde, d.h. er ging von einem Leser ohne Fremdkulturkenntnis aus. Fazit: Es ist für den Übersetzer also wichtig zu wissen, was sein Zielrezipient über die Zielkultur weiß, damit der frame in der Zielkultur dieselbe scene hervorruft (vgl. Vermeer/Witte 1990:129-135).

3.2.10 Translation als interkulturelle Vergleichshandlung

Jeder Text wird von jemandem produziert, der Teil einer bestimmten Kultur ist, wodurch auch dieser Text eine Aussage über diese Kultur ist. Gleichzeitig kann man eine fremde Kultur nur im Vergleich mit der eigenen erfahren. Dieser Gedanke führt zu der Feststellung, dass auch ein Translator nicht neutral arbeitet, sondern aus seiner eigenen Kultur heraus interpretiert. Auf Grund seines Vorwissens muss ihm jedoch bekannt sein, was für eine scene ein frame in der anderen Kultur hervorruft (vgl. Vermeer/Witte 1990:143-146).

Durch die vorangehenden Kapitel wurde Folgendes deutlich:

„Die Andersartigkeit einer Kultur existiert letztlich immer nur in der Meinung von jemandem über sie. Und die Annahme von Andersartigkeit basiert eben auf den im interkulturellen Kontakt [...] zwangsläufig angestellten Vergleichen der fremden mit der eigenen Kultur [...].“ (Vermeer/Witte 1990:148)

Um diese Fremdheit bzw. Andersartigkeit auszugleichen (wenn eine „exotische“ Wirkung auf den Rezipienten nicht erwünscht ist), kann man den frame selber benutzen (wie es Kroeber in

seiner Übersetzung tat), den Text auf zielkulturelle Gegebenheiten adaptieren oder Erklärungen außerhalb des Textes hinzufügen (z.B. Fußnoten) (vgl. Vermeer/Witte 1990:147-150).

4. Kinder - und Jugendliteratur

Im folgenden Kapitel soll definiert werden, was Kinder- und Jugendliteratur ist, wie sie sich von der Erwachsenenliteratur unterscheidet, worin die besondere Herausforderung bei der Übersetzung liegt und warum der Übersetzung von Kulturreferenzen und somit der Kulturkompetenz des Translators in Kinderbüchern eine besondere Relevanz zukommt.

4.1 Begriffsbestimmung und Charakteristik von KJL

In der Fachliteratur existieren zahlreiche unterschiedliche Definitionen des Begriffes Kinder- und Jugendliteratur. So beschreibt etwa Oittinen Kinder- und Jugendliteratur als Literatur, die für Kinder (bzw. Jugendliche) geschrieben wurde und diese als Zielgruppe ansieht oder als Literatur, die von Kindern gelesen wird. Sie schreibt: „Children’s literature can be seen either as literature produced and intended for children or as literature read by children.“ (Oittinen 2000:61)

Die österreichische Autorin Christine Nöstlinger, deren ins Spanische übersetzte Bücher in dieser Arbeit analysiert werden sollen, antwortete im Interview auf die Frage, was sie als Autorin selbst unter KJL verstehe:

„Das kann ich nicht so simpel definieren, was Kinderliteratur ist. Im Großen und Ganzen kann man nur sagen, alles was Kinder gerne lesen und wofür sie sich interessieren. Und was natürlich ein gewisses Niveau hat. Also nicht jedes Kinderbuch, das am Markt ist würde ich unter Literatur einreihen.“ (Interview vom 9.7.2009, siehe Anhang)

Was genau „Kinder- und Jugendliteratur“ umfasst, ist also Gegenstand von Diskussionen. Ein Grund, warum der Begriff so schwer zu definieren ist, ist die Tatsache, dass es bereits Schwierigkeiten bereitet, die beiden Begriffe *Kindheit* bzw. *Jugend* sowie *Literatur* zu definieren. O’Connell schreibt dazu: „One of the primary difficulties in defining what is meant by ‘children’s literature’ is the enormously inclusive scope and potentially vague nature of the semantic fields covered by the concepts referred to using the nouns ‘children’ and ‘literature’.“ (O’Connell 2006:16)

Wichtig ist hierbei herauszufinden, was überhaupt als literarischer Text aufgefasst wird. Für de Beaugrande und Dressler wird ein literarischer Text folgender Maßen definiert:

Die umfassendste Definition von „literarischer Text“ könnte sein: ein Text, dessen Welt in einer systematischen Alternativbeziehung zur akzeptierten Version der „realen Welt“ [...] steht. Diese Alternativität soll Einsichten in die Organisation der „realen Welt“ motivieren – wie diese nicht etwas objektiv Gegebenes sei, sondern sich aus sozialem Wissen, Interaktion und Verhandlung entwickelt. Oft enthalten literarische Textwelten, Diskrepanzen die unser Bewusstsein für Diskrepanzen im sozial akzeptierten Modell der „realen Welt“ schärfen [...] Sogar literarische Strömungen wie Realismus, Naturalismus

und Dokumentarkunst – wo man sich besondere Mühe gibt, die Textwelt mit der „realen Welt“ in Übereinstimmung zu bringen – werden durch diese Intention, Einsichten zu produzieren, motiviert; die Textwelt ist natürlich nicht „real“, sondern höchstens beispielhaft für eine alternative Betrachtungsweise der „Realität“. Nur in dem Ausmaß, in dem diese Intention die Absicht „Fakten“ zu berichten [...], überwiegt, kann man den Text für ein literarisches Produkt halten.“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 191-192)

In diesem Sinne kann man also auch Texte, die vorrangig für Kinder und Jugendliche produziert wurden als literarische Texte verstehen.

Was die Begriffe *Kinder* und *Jugendliche* angeht, so ist es eine Tatsache, dass sich die Auffassung darüber, was Kinder und Jugendliche sind und wie die Kindheit bzw. Jugend ablaufen soll, im Laufe der Zeit natürlich gewandelt hat und sich weiterhin wandeln wird, genauso wie die Bedeutung, welche die KJL innerhalb einer Gesellschaft hatte und in Zukunft haben wird. Dieser Wandel ist laut Fischer eine grundlegende Herausforderung der KJL (vgl. Fischer 2006:17-19).

Auf die Rezeption von KJL in der Vergangenheit soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Was aber macht die aktuelle KJL jetzt tatsächlich aus? Im Moment herrscht die Meinung vor, dass KJL ein Instrument zur Sozialisation von Kindern ist und diese auf das Leben vorbereiten soll. Aus diesem Grund beschäftigen sie sich häufig mit Problemen, mit denen Kinder (aber auch Erwachsene) schon von Anfang an, also bereits während ihrer Kindheit, konfrontiert sind. Das Buch übernimmt also eine psychologische Funktion. Da die Probleme auch in der Realität des Kindes auftauchen, wird die Situation von diesem wieder erkannt und es kann sich mit der Geschichte identifizieren (Marcelo Wirnitzer 2007:22-23).

„[...] se produce un proceso de identificación con el mundo retratado y además el niño lector encuentra alivio o soluciones a sus conflictos externos e internos. Asimismo, le proporciona un maravilloso medio para reír, llorar disfrutar del placer de la lectura, conocer nuevos mundos y nuevas costumbres.” (Marcelo Wirnitzer 2007:24)

[[...] es findet ein Identifikationsprozess mit der dargestellten Welt statt und außerdem findet das Kind Trost und Lösungen für externe und interne Konflikte. Gleichzeitig stellt es ein wunderbares Medium zum Lachen, Weinen und zum Genießen von Literatur dar, um neue Welten und neue Gebräuche kennen zu lernen.]

Charakterisiert wird die aktuelle KJL auch durch den Wegfall von Tabus, durch die sie früher gekennzeichnet war. Es wird keine heile Welt mehr gezeigt, und es gibt nicht immer ein gutes Ende. Oft lässt der Autor das Ende auch offen, wodurch sich der Leser noch im Nachhinein mit dem Buch auseinandersetzen muss. Interessant ist auch, dass es kaum mehr Bücher gibt, die speziell für Mädchen oder speziell für Buben geschrieben sind, wie es früher häufig der Fall war. Die Helden sind oft nicht perfekte, sondern reelle Kinder mit realen Sorgen und Ängsten. Man ist davon abgekommen, Kinder als wehrlose Personen zu betrachten, die man vor allem Schlechten beschützen muss. Sie werden vielmehr als Menschen angesehen, die

sich entwickeln und sich dem Leben entgegenstellen müssen (vgl. Marcelo Winitzer 2007:23-26).

4.1.1 Funktionen der KJL

„Die Kinderliteratur soll nun, wie schon angemerkt, mehrere Funktionen zugleich erfüllen: Spaß machen und die Lust am Lesen wecken, auf sprachlich angemessener Ebene unterhalten, von der jeweiligen Gesellschaft als positiv erachtete Werte vermitteln u.v.a.m.“ (Fischer 2006:181)

Darüber hinaus gibt es aber noch eine Vielzahl von anderen Funktionen, welche die KJL zu erfüllen hat. Diese müssen natürlich auch bei der Übersetzung berücksichtigt werden, will man einen funktionierenden Zieltext erstellen.

Bei Marcelo Winitzer finden sich folgende Funktionen:

a) Pädagogische Funktion

Durch das Lesen lernen Kinder Grundsätzliches über den Umgang mit der Sprache und die Bedeutung von Worten, die außerhalb ihres Erfahrungsschatzes liegen. Das fördert die Kreativität und sie lernen sich auszudrücken. Aber nicht nur das: Es werden auch Werte und Normen vermittelt, sowohl der eigenen Kultur als auch anderer Kulturen (vgl. Marcelo Winitzer 2007:26-27).

b) Künstlerische Funktion

Lesen fördert auch Fantasie und Vorstellungsgabe und eröffnet Kindern gleichzeitig den Zugang zu Kunst (vgl. Marcelo Winitzer 2007:27-28).

c) Sprachliche Funktion

Die KJL ermöglicht es dem Kind sowohl eine Sprache zu erlernen, als auch sie zu verinnerlichen. Gleichzeitig ist das Lesen auch Einstieg zur eigenen Produktion von Texten (vgl. Marcelo Winitzer 2007:28-29).

d) Sozialisierende Funktion

Eine weitere Funktion ist laut Marcelo Winitzer die soziale oder sozialisierende Funktion von KJL. Sie soll dazu beitragen, dass Kinder sich in die Gesellschaft integrieren, in der sie aufwachsen, und sich für diese verantwortlich fühlen und versuchen sie zu verbessern (vgl. Marcelo Winitzer 2007:29-30).

e) Psychologische Funktion

Durch die psychologische Funktion der KJL lernen Kinder auch mit Problemen umzugehen, mit denen sie während ihrer Kindheit und Jugend konfrontiert werden, weil sie dazu aufgefordert werden, Lösungen zu suchen und in Büchern manchmal auch Lösungen finden können (vgl. Marcelo Winitzer 2007:30).

f) Informative Funktion

Selten wird bewusst gemacht, dass Bücher nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder eine Informationsquelle darstellen. Es ist daher wichtig, ihnen schon von klein auf diese Quellen zur Verfügung zu stellen (vgl. Marcelo Winitzer 2007:30).

g) Kulturelle Funktion

Auch Kinder- und Jugendbücher sind ein Produkt der Kultur. Sie entstehen in einem gewissen historischen und gesellschaftlichen Kontext und transportieren daher die in diesem Zusammenhang gültigen Werte, Normen und Verhaltensweisen, wodurch das Kind die Umgebung, in der es aufwächst, kennenlernt (vgl. Marcelo Winitzer 2007:30-31).

h) Spielerische, unterhaltende Funktion

Letztendlich hat die KJL eine Funktion, die nicht zu unterschätzen ist: Sie soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch unterhalten. Sie muss Kindern gefallen, damit sie den Sinn von Literatur begreifen. Denn die ganzen sozialen und kulturellen Fähigkeiten, die durch die Literatur vermittelt werden sollen, sind wenig nützlich, wenn die Kinder nicht zum Lesen bewegt werden können (vgl. Marcelo Winitzer 2007:31-32).

Alle Werke, die für Kinder geschrieben wurden, erfüllen auf die eine oder andere Weise eine oder mehrere der obengenannten Funktionen (vgl. Marcelo Winitzer 2007:32).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass unter Kinder- und Jugendliteratur meistens Werke verstanden werden, die hauptsächlich für Kinder und Jugendliche geschrieben wurden. Die Bedeutung und Auffassung der KJL ändert sich mit den gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Bedingungen. Sie ist ein Produkt der Kultur, in der sie verfasst worden ist, und hat als solche eine Vielzahl wichtiger Funktionen zu erfüllen wie zu informieren und kulturelle, künstlerische und soziale Werte sowie Wissen zu vermitteln. Gleichzeitig hat sie pädagogische und psychologische Aufgaben zu erfüllen. Im Endeffekt soll KJL natürlich eines: unterhalten und Freude am Lesen vermitteln.

4.2 Übersetzung von KJL

In den vorangehenden Kapiteln wurde definiert, was Kultur und Kulturreferenzen sind, und welche Möglichkeiten man als Translator hat, mit diesen kulturspezifischen Elementen umzugehen. Im folgenden Kapitel soll nun erläutert werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter Kinder- und Jugendliteratur verstanden wird und worin die Spezifik bei der Übersetzung dieser Werke liegt.

4.2.1 Unterschied Übersetzung KJL - Erwachsenenliteratur

Eine der größten Fragen beim Übersetzen von Kinderliteratur ist, worin der Unterschied besteht, für Kinder und nicht für Erwachsene zu übersetzen.

Häufig wird angeführt, dass der Unterschied zwischen dem Übersetzen für Kinder und dem Übersetzen für Erwachsene im sozialen Zusammenhang liegt. Verschiedene Genres haben also verschiedene Funktionen und eine der Funktionen der KJL ist es, wie bereits festgestellt wurde, den Leser in die Gesellschaft, in der er lebt, zu sozialisieren (vgl. Frank 2007:19). „As one of the most forceful means of acculturation, translated books acculturate readers to national values and reflect translational decisions based on the needs and interests of child readers in the target culture.” (Frank 2007:19)

Während man früher die Auffassung vertrat, dass man die KJL prinzipiell anders verfassen und konzipieren muss als die „Erwachsenenliteratur“, ist man inzwischen davon abgekommen. Für die Schweizerin Verena Rutschmann unterscheidet sich daher das Übersetzen von KJL qualitativ nicht vom Übersetzen von Literatur für Erwachsene, allerdings erhalten einzelne Aspekte des Übersetzens mehr Gewicht (vgl. Rutschmann 1996:6).

So zeigen etwa Studien, dass bei der Übersetzung von Kinderbüchern mehr Freiheiten genommen werden als bei der Übersetzung für Erwachsene. Dies geschieht meistens in der Form von Adaptionen, da ÜbersetzerInnen entscheiden, ob der Inhalt für Kinder in der Zielsprache geeignet ist (vgl. Frank 2007:13).

„These liberties primarily take the form of adaptations that occur precisely because translators make judgements of the content of texts based on what they perceive to be appropriate or inappropriate for children in the target culture. A lack of intervention on the part of the translator can simply be the result of the original text ‘delivering the goods’ for the reader in terms of the degree of didacticism and explication in the narrative. In such cases, the translator’s role is usurped by the narrator, leaving the translator to simply translate rather than to resort to explication.” (Frank 2007:13)

Für Frank läuft man durch diesen Ansatz Gefahr zu verhindern, dass sich das kulturelle Wissen von Kindern erweitert. Abgesehen davon ignoriert man damit die Fähigkeit von Kindern, sich mit fremden Menschen und Orten auseinanderzusetzen. Dass man Kinder in

dieser Hinsicht nicht unterschätzen soll, dieser Meinung ist auch Christine Nöstlinger selbst. Sie meint in einem Interview:

„Ich habe gehört, das Übersetzen von Kinderliteratur ist für Übersetzer manchmal schon schwierig, weil Verlage, wenn es durchschnittliche Verlage sind, immer davon ausgehen, dass Kinder eine vertraute Welt in Kinderbüchern vorfinden sollen. Ich war zum Beispiel sehr erstaunt, und habe das völlig lächerlich gefunden, wie – ich glaube meine japanische Übersetzerin war das, oder die koreanische – erklärt hat, dass das so schwierig für sie ist, weil sie kennen ja keine Häuserblocks, und hohe Häuser, und jetzt muss sie das alles umändern. Ich meine, ich finde das lächerlich, wenn ich eine Geschichte über Eskimos lese, wird mir ja auch nicht der Iglu in ein Wiener Mietshaus verwandelt. Ich finde, Kinder könnten ja ruhig mit ihnen Unbekanntem in Berührung kommen. Aber [...] durchschnittliche Verlage [...] sind dann irrigerweise der Ansicht, dass man das Kindern nicht zumuten kann, zu viel an fremder Welt oder so.“ (Interview vom 9.7.2009, siehe Anhang)

Nöstlinger bestätigt damit auch die Aussagen, die man in der Fachliteratur findet. Es kommt beim Übersetzen von KJL aber nicht nur zu einer größeren Anzahl von Adaptierungen, weil man davon ausgeht, dass Kinder weniger Erfahrung haben. Sie werden auch oft vorgenommen, weil ein gewisser Sachverhalt in der Zielkultur als Tabu oder für Kinder als nicht opportun gilt (vgl. Frank 2007:15).

Einen weiteren Punkt, der die Übersetzung von Kinderliteratur von der Übersetzung von Literatur für Erwachsene unterscheidet, führt Oittinen (2000) an. Für sie ist Kinderliteratur, im Gegensatz zu Literatur für Erwachsene, mehr auf die Zielgruppe zugeschnitten. Diese Erkenntnis ist laut Oittinen auch der Schlüssel zur Übersetzung von Kinderbüchern (vgl. Oittinen 2000:61).

Pascua-Febles (2006) spricht explizit nicht vom Übersetzen von Kinderliteratur, sondern vom Übersetzen für Kinder. Der Unterschied besteht darin, dass Kinderliteratur nicht explizit von Kindern gelesen wird, sondern vorher von Erwachsenen (also Eltern oder Lehrern) gefiltert wird. Beim Übersetzen muss der Übersetzer also nicht nur die Kinder als Zielgruppe berücksichtigen, sondern auch andere Akteure, welche die Kinder und ihre Wahl beim Lesen beeinflussen, wie Eltern, Lehrer und Bibliothekare. Das Übersetzen von KJL und das Übersetzen für Kinder ist daher das Ergebnis des Zusammenspiels von drei verschiedenen Systemen innerhalb einer Kultur, nämlich eines sozialen, erzieherischen und literarischen Systems. Die Tatsache, dass es bei der Übersetzung von Kinderliteratur praktisch mehrere Zielgruppen gibt, kann für den Übersetzer zu Schwierigkeiten führen. Laut Pascua-Febles muss der Übersetzer das Hauptaugenmerk auf den jungen Leser legen, auch wenn es wie oben angeführt bei Kinderliteratur mehrere Zielgruppen gibt (vgl. Pascua-Febles 2006:111-114). Neben diesen Punkten, die die Kinder- von der Erwachsenenliteratur unterscheidet, gibt es zahlreiche andere Herausforderungen, denen sich der Übersetzer von KJL stellen muss. Diese werden im folgenden Kapitel kurz zusammengefasst.

4.2.2 Problematik bei der Übersetzung von KJL

Abgesehen von der Tatsache, dass man die Vielzahl der oben genannten Funktionen bei der Übersetzung von KJL berücksichtigen muss, ergeben sich bei der KJL noch weitere Problematiken und Herausforderungen, die unter anderem auch mit den oben genannten Funktionen zu tun haben. Rutschmann (1996) konstatiert hier vor allem folgende Probleme, von denen einige bereits im vorangegangenen Kapitel genannt wurden:

1) Der (zumindest bislang) eher untergeordnete Stellenwert der KJL sowohl in der Literatur als auch bei der Übersetzung derselben.

„Das hat zur Folge, dass kinderliterarische Übersetzer, die bis in die 60iger Jahre in den von ihnen übersetzten Kinderbüchern meist nicht einmal erwähnt wurden und noch heute oft unter schlechten Bedingungen arbeiten müssen, sich Nachlässigkeiten zu Schulden kommen lassen, die ein beredtes Zeugnis vom niederen Status ihrer Arbeit abgeben.“ (Rutschmann 1996:25)

2) Der Umstand, dass bei einem Großteil der Kinderbücher versucht wird, eine Art pädagogische Funktion zu erfüllen, d.h. religiöse, gesellschaftskritische, politische etc. Vorstellungen und Modelle zu übermitteln. Diese Vorstellungen und Modelle verändern sich nicht nur im Laufe der Zeit, ihre Übertragung in eine andere Kultur mit anderen moralischen, ethischen und ideologischen Prinzipien kann naturgemäß zu großen Schwierigkeiten führen (vgl. Rutschmann 1996:25).

3) Mit der pädagogischen Funktion stark im Zusammenhang steht die psychologische Funktion der KJL. Oft werden die neusten psychologischen Erkenntnisse in die KJL „eingebaut“ (vgl. Rutschmann 1996: 26). „Gerade diese psychologische Dimension mit ihrer symbolischen Sprache und ihren versteckten Botschaften wird aber häufig zum Übersetzerischen Problem.“ (Rutschmann 1996:26)

4) Wie Pascua-Febles im vorangegangenen Kapitel, konstatiert auch Rutschmann folgendes Problem bei der Übersetzung von KJL: den Umstand, dass diese mehrere Adressaten hat. Nämlich einerseits Kinder, bzw. jüngere Leser, und andererseits Erwachsene, welche die Literatur häufig für die Kinder selektieren. „Diese doppelte oder gar mehrfache Kodierung bildet eine besondere Attraktion der KJL, aber auch eine grosse Herausforderung an den Übersetzer, der die verschiedenen Ebenen erkennen, in ihrer Mehrdimensionalität verstehen und übertragen muss.“ (Rutschmann 1996: 27)

5) Ein weiteres Problem der Übersetzung von KJL ist laut Rutschmann die Tatsache, dass der Anpassung an kulturelle Gegebenheiten in der KJL viel Platz eingeräumt wird. Für sie besteht

darin ein wesentlicher Unterschied zur Übersetzung von Erwachsenenliteratur (vgl. Rutschmann 1996:27).

6) Eine besondere Spezifik (wenn sie auch nicht auf den gesamten Bereich der KJL zutrifft) besteht in der Übersetzung von Bilderbuchtexten, „deren häufig symbolische und metaphorische Sprache zu einer übersetzerischen Aufgabe besonderer Art werden kann.“ (Rutschmann 1996:27)

González Cascallana (2006) nennt zusätzlich zu den bereits erwähnten Problematiken, noch weitere Herausforderungen, die sie folgendermaßen zusammenfasst:

„Translating children’s literature is a complex rewriting process which does not take place in a vacuum but rather in a larger socio-cultural context [...] Factors such as the status of the source text, its adjustment to ideological and/or didactic purposes, its degree of complexity, the needs of the target audience and the prevailing translational norms in the target culture all present specific areas of challenge.“ (González Cascallana 2006: 97)

4.2.3 Kultur und KJL

Bei der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur muss zunächst eines bedacht werden: Wie bereits in den vorangegangenen Kapitel angeklungen, bringen Übersetzer in ihre Übersetzungen immer auch ihren eigenen kulturellen Hintergrund und ihre persönlichen Erfahrungen ein, egal um welche Art von Übersetzung es sich handelt. Im Fall der KJL kommt natürlich noch hinzu, dass sich bei der Übersetzung auch die Einstellung der Translatoren zu Kinderbüchern und ihre Vorstellung von Kindheit manifestieren. Diese Vorstellung ist natürlich ebenfalls zu einem großen Teil kulturell mitgeprägt (vgl. Oittinen 2000:3). Das Problem des Umgangs mit Kulturreferenzen bzw. kulturellen Markierungen besteht daher besonders bei der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur. So schreibt etwa Marcelo Wirnitzer:

„Die Übersetzung der erwähnten Referenzen stellt ohne Zweifel ein bedeutendes Hindernis für den Übersetzer von Kinder- und Jugendliteratur dar. Der eine Grund dafür sind die Charakteristiken des Empfängers, an den die Übersetzung gerichtet ist und der andere ist, dass der Übersetzer die Verpflichtung auf sich genommen hat, für diesen Text in der Zielkultur die Voraussetzung einer Akzeptabilität zu schaffen.“ (Marcelo Wirnitzer 2002:98)

Übersetzungen finden in einer bestimmten Kultur und in einer bestimmten Zeit statt und sind daher sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielkultur in bestimmte kulturelle Gegebenheiten eingebettet. Wie bei jeglicher Art von Translation werden auch bei der Übersetzung von KJL nicht nur einzelne isolierte Worte übersetzt, sondern ganze Texte, die in Situationen eingebettet sind.

„Situation and purpose are an intrinsic part of all translation. Translators never translate words in isolation, but whole situations. They bring to the translation their cultural heritage, their reading experience, and, in the case of children's books, their image of childhood and their own child image. In so doing, they enter into a dialogic relationship that ultimately involves readers, the author, the illustrator, the translator, and the publisher.” (Oittinen 2000:3)

Selbst wenn zwei Kulturen, wie etwa die österreichische und die spanische, nicht so weit voneinander entfernt sind – und sich auf Grund der Globalisierung immer mehr annähern – so kann es doch schwieriger sein, Kulturspezifika zu übersetzen als etwa semantische oder syntaktische Probleme. Wenn die Übersetzung für Kinder als Zielgruppe gedacht ist, stellt die Übersetzung von Kulturreferenzen eine noch größere Herausforderung dar. Das Übersetzen von KJL findet nicht in einer Art Vakuum statt, sondern viel mehr in einem soziokulturellen Zusammenhang, wie bereits im vorangegangenen Kapitel festgestellt wurde (vgl. González Cascallana 2006:97).

Tatsache ist aber, dass die KJL heute mehr denn je ein wichtiges Feld innerhalb der literarischen Produktion ist, bei dem man mehr als bei jeder anderen literarischen Gattung auf die (zumindest theoretische) Zielgruppe eingehen muss. „La LIJ es hoy en día una parcela porcentualmente muy importante dentro de la producción literaria mundial en la que cualquier estudio, más que en ninguna otra obra literaria, ha de tener en cuenta a la audiencia a la que, al menos teóricamente, va dirigida.” (Fernández López 1996:19- 20) [Die KJL ist heute ein wichtiges Feld innerhalb der weltweiten literarischen Produktion, in dem jede Studie, mehr als in jedem anderen Feld, die Zielgruppe berücksichtigen muss, an die sie sich zumindest theoretisch richtet.]

Bei der Übersetzung von KJL ist es laut Fernández López besonders wichtig, dass Übersetzer eine Möglichkeit finden, mit dem Dilemma umzugehen, dass diese häufig an mehrere Adressaten gerichtet sei (vgl. Fernández López 1996:33f. und Fischer 2006:24). „His or her aim must be the production of an adequate and natural translation that facilitates the identification process of the youngsters with the newly introduced cultural elements.” (Pascua-Febles 2006:114) Man muss es als Übersetzer dem jungen Leser also erleichtern, sich mit fremden kulturellen Elementen, die er gerade kennen gelernt hat, zu identifizieren, ohne diese aber, wie bereits oben erwähnt, zu bevormunden, indem man zuviel adaptiert und ihnen somit die Möglichkeit nimmt, neue Perspektiven selbst zu entdecken.

„The preliminary decisions made by a translator before producing a translation – his or her general translation strategy that positions him or her on issues such as, for instance, the need or desirability of domesticating or foreignizing translation strategies, the social educational norms of the source culture versus the interests of the young reader – may conflict with choices that have to be made in a particular text.” (Pascua-Febles 2006:111-112)

Dies bedeutet also, dass es beim Übersetzen von Kinderbüchern für den Translator zu einem Konflikt kommen kann zwischen der Strategie, die der Übersetzer wählt, den Normen der Zielkultur auf der einen Seite und den Interessen des Kindes auf der anderen Seite. Um diesem Konflikt entgegenzuwirken, ist es besonders wichtig, dass der Translator über ausreichende Kulturkompetenz verfügt.

4.2.4 Kulturkompetenz des Übersetzers von KJL

In Kapitel 1 wurde ausgeführt, welche Kompetenzen ein Übersetzer benötigt, um kulturelle Markierungen zu erkennen, zu verstehen und schließlich zu übersetzen. Für die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur sind aber Kulturkompetenzen gefragt, die darüber hinausgehen.

Denn

„[...] existe una cultura infantil y juvenil, con sus propios normas, valores, significaciones, etc. que aparecen en la LIJ y que de alguna manera hay que trasladar a la nueva cultura. Si un traductor no cuenta con esos conocimientos, con esa competencia, resulta difícil creer que pueda realizar una traducción en condiciones.” (Marcelo Wirnitzer 2007:87)

[[...] es existiert eine Kinder- und Jugendkultur mit ihren eigenen Normen, Werten, Bedeutungen etc., die in der KJL auftauchen und die man in die neue Kultur übertragen muss. Wenn ein Übersetzer diese Kenntnisse oder diese Kompetenz nicht besitzt, ist es schwer sich vorzustellen, dass er adäquat übersetzen kann.]

Der Übersetzer muss also nicht nur über die Sitten und Bräuche einer Kultur Bescheid wissen, sondern auch die Atmosphäre im Land und in den Familien, sowie das Schulsystem selber kennen, denn auf diese Gegebenheiten beruhen die Konflikte, die in der KJL behandelt werden. Neben diesen Kompetenzen benötigt der Translator aber noch andere Fähigkeiten, um KJL zu übersetzen.

„Sin embargo, creemos que, aparte de esta competencia cultural del traductor de LIJ, el traductor debería contar también con una base teórica que le guíe y ayude en la traducción específica de las referencias culturales presentes en la LIJ, que le ayude a tomar conciencia de la importancia y de la dificultad de su actividad. Creemos que en esa competencia cultural del traductor se encuentra el conocimiento de los diferentes aspectos del mundo infantil, principalmente de: sistema educativo, los juegos y juguetes, las travesuras, las costumbres, el lenguaje infantil y juvenil, etc. Igualmente, creemos que debe poseer una sensibilidad especial para poder acercarse al niño y para pensar como él.” (Marcelo Wirnitzer 2007:88)

[Dennoch ist es neben der Kulturkompetenz, die der Übersetzer von KJL, besitzt, wichtig, dass es auch eine theoretische Grundlage gibt, die bei der Übersetzung der vorhandenen Charakteristika von Kulturreferenzen in der KJL hilft, und die dazu dient, Bewusstsein über die Wichtigkeit der Aktivität des Übersetzers zu schaffen. Zu dieser

Kulturkompetenz des Übersetzer gehört die Kenntnis der verschiedenen Aspekte der Welt von Kindern: das Schulsystem, Spiele und Spielzeug, Streiche, Bräuche, die Kinder- und Jugendsprache etc. Gleichzeitig muss er eine besondere Sensibilität besitzen, um an die Kinder heranzukommen und wie sie zu denken].

Um einen Text gut zu übersetzen und sich für die adäquaten Strategien zu entscheiden, benötigt jeder Übersetzer gewisse Kompetenzen und Fähigkeiten. Im Fall der KJL muss der Translator wegen der unterschiedlichen Zielgruppe unter Umständen andere Strategien und Mechanismen anwenden, damit der Leser den Text akzeptiert, sich nicht in ihm verliert, weil eine schlechte Übersetzung von Kulturreferenzen Lücken hinterlassen können, die der Leser auf Grund seines Alters und möglicher fehlender Erfahrung und Vorkenntnisse nicht auffüllen kann (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007:87-89).

5. Hintergründe zur Autorin und ihren Werken

Bevor die Kulturreferenzen der beiden Kinderbücher *Die feuerrote Friederike* und *Echt Susi* analysiert werden können, ist es notwendig, Informationen über die Hintergründe der Autorin und ihre Werke zu erhalten, um beides sowohl im Kontext der Ausgangs- als auch der Zielkultur einordnen zu können. Im Großen und Ganzen wird dafür die Ausgangstextanalyse von Nord verwendet, auf die hier nur kurz eingegangen werden soll.

Nord (2007³) teilt die für die Analyse des Ausgangstextes relevanten Informationen, die dazu dienen sollen, einen Text adäquat zu übersetzen, in textinterne und textexterne Faktoren ein. Beide Faktoren, sowohl die textexternen als auch die textinternen Faktoren, stehen in einem Wechselspiel zueinander. Diese Verbindung stellt Nord basierend auf der sogenannten Lasswell-Formel folgendermaßen dar:

„**Wer** übermittelt
wozu
wem
über welches Medium
wo
wann
warum
einen Text mit
welcher Funktion?

Worüber
sagt er
was
(was nicht)
in **welcher** Reihenfolge
unter Einsatz **welcher nonverbalen Elemente**
in **welchen Worten**
in **was für Sätzen**
in **welchem Ton**
mit **welcher Wirkung?**“ (Nord 2007³:41)

Taban (2000) hat die Funktion der internen und externen Textfaktoren – basierend auf Nord (2007³) – zusammengefasst.

Textexterne Faktoren haben demnach folgende Funktion:

„Textexterne Faktoren geben – allgemein gesagt – Informationen über den Autor und seinen zu übersetzenden Text. Insbesondere geben diese Faktoren detaillierte Rückschlüsse auf die Sender-, Empfänger-, Ort- und Zeitpragmatik, auf die Intention des Senders, auf das für die Kommunikation gewählte Medium und auf die Funktion des Textes. Diese Informationen sind für das Gelingen jeglicher Art von Übersetzungen erforderlich.“ (Taban 2000:55)

Die textinternen Faktoren nach Nord (2007) werden von Taban hingegen so zusammengefasst:

„Textinterne Faktoren geben Antworten auf die Fragen, worüber (Thematik) was (Textinhalt) geschrieben wurde. Wichtig ist dabei auch das Nicht-Gesagte (Präsuppositionen), das heißt der vom Textproduzent implizit vorausgesetzte Informations- und Wissensstand beim Rezipienten. Weiters beziehen sich diese Faktoren auf den Textaufbau und den Ton bzw. den Klang des Textes, auf die Lexik und Syntax und vor allem aber auch auf die nonverbalen Elemente. Das Wissen über diese Faktoren bringt den (sic!) Übersetzer die Wirkung des ausgangssprachlichen Textes näher.“ (Taban 2000:57)

Da es vorkommen kann, dass einzelne Faktoren im Zusammenhang mit den analysierten Werken eher von Bedeutung sind als andere, kann es im Rahmen dieser Arbeit zur Abweichung von Nords Textsanalyse kommen. D.h. es kommen nicht alle Faktoren darin vor.

5.1 Biografie Christine Nöstlinger

Christine Nöstlinger wurde 1936 in Wien geboren. Sie wuchs in einem antifaschistisch gesinnten, kleinbürgerlichen Elternhaus auf, ein Umstand, der sich auch in ihren Werken bemerkbar macht. Ihre Vater arbeitete als Uhrmacher, ihre Mutter als Kindergärtnerin. Nach der Schule studierte Nöstlinger eine Zeit lang Gebrauchsgrafik an der Wiener Akademie für Angewandte Kunst. Sie brach das Studium aber ab, um als Journalistin zu arbeiten. Nöstlinger hat aus zwei Ehen zwei Töchter und lebt in Wien (vgl. Fischer 2006:87 und Marcelo Wirnitzer 2007:178-179).

„Ihr erstes von ihr selbst illustriertes Kinderbuch, *Die feuerrote Friederike*, erschien 1970 im Wiener Verlag Jugend und Volk.“ (Fischer 2006: 87) Von diesem Zeitpunkt an schrieb sie zahlreiche Bücher für Kinder und Jugendliche.

Die Bedeutung Nöstlingers für die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur spiegelt sich auch in zahlreichen Preisen wider, welche die Autorin im Laufe der Jahre erhalten hat. Darunter finden sich etwa der Friedrich-Bödecker-Preis (1972), der Deutsche Jugendliteraturpreis (1973), ein Jahr später bekam sie den Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis verliehen. Des Weiteren erhielt die Autorin 1984 den Hans-Christian-Andersen-Preis und 2003 den Astrid-Lindgren-Preis. Nöstlinger ist mittlerweile als Kinder- und Jugendbuchautorin international bekannt. 80 ihrer Werke wurden in mehr als 70 Sprachen übersetzt (vgl. Fischer 2006:87 u. Marcelo Wirnitzer 2007:179).

5.2 Übersetzer

5.2.1 Marinella Terzi, Übersetzerin von *Die feuerrote Friederike*

Marinella Terzi Huguet wurde 1958 in Barcelona geboren. Sie wuchs in Valencia und Madrid auf. Dort studierte sie an der Universidad Complutense Informationswissenschaften (Schwerpunkt Journalismus).

Sie arbeitete lange als Journalistin für verschiedene Zeitungen und Zeitschriften und übersetzte zahlreiche Kinderbücher von bekannten Autoren wie Michael Ende, Christine Nöstlinger oder Gianni Rodari. Des Weiteren arbeitete Terzi viele Jahre als Verlegerin beim spanischen Verlag Ediciones SM, wo sie die Verlegung der in Spanien äußerst bekannten Kinderbuchreihe „El Barco de Vapor“ koordinierte.

Zurzeit arbeitet sie als freie Verlegerin und schreibt selbst Kinderbücher, außerdem veranstaltet sie regelmäßig Lesungen an Schulen. 2005 erhielt Terzi den Premio Cervantes Chico (den kleinen Cervantes Preis) für ihre Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. <http://www.marinellaterzi.com/home.htm>).

5.2.2 Luis Astorga, Übersetzer von „Echt Susi“

Leider konnten trotz intensiver Recherche keine Details über den Übersetzer des Buches *Echt Susi*, Luis Astorga, gefunden werden. Auf den Homepages des Verlages Ediciones SM und der Reihe „El Barco de Vapor“, in dem das Buch auf Spanisch erschienen ist, scheinen keine Informationen über den Übersetzer auf. Auch eine Anfrage per E-Mail an den Verlag blieb unbeantwortet.

5.3 Christine Nöstlinger und die Übersetzung deutschsprachiger KJL in Spanien

5.3.1 Übersetzung von KJL in Spanien

Die Bedeutung übersetzter deutschsprachiger Literatur in Spanien ist größer als man zunächst annehmen mag. Zwar ist Deutsch als Fremdsprache nicht weit verbreitet, die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur vom Deutschen ins Spanische jedoch sehr wohl.

„Die Präsenz von deutschsprachiger KJL in der Originalsprache beschränkt sich in Spanien auf universitäre Einrichtungen, wo sich der Unterricht der deutschen Sprache und Literatur konzentriert, sodann auf die „Offiziellen Sprachschulen“ [...], wo die Mehrheit der originalsprachlichen Texte, wenn auch in vereinfachter oder adaptierter Form, im Unterricht von DAF zum Einsatz kommt, schließlich auf einige wenige auf Fremdsprachen spezialisierte Buchhandlungen.“ (Ruzicka Kenfel 2002:7)

Der Grund für die schwache Präsenz von originaler deutschsprachiger KJL und der hohen Anzahl der Übersetzungen aus dem Deutschen liegt zu einem großen Teil in der politischen und gesellschaftlichen Situation Spaniens im 20. Jahrhundert. Die Übersetzung von Kinderliteratur in Spanien hat sich wie überall im Laufe der Zeit gewandelt. Bis Anfang der 80er Jahre (also noch über die Zeit Francos hinaus) fand eine starke Domestizierung von Übersetzungen ins Spanische statt. Seit Anfang der 80er Jahre hingegen ist bei der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur genau das Gegenteil der Fall (vgl. Marcelo Winitzer 2002:99). „[...] d.h. es werden die Werte der Ausgangskultur in der Übersetzung beibehalten.“ (Marcelo Winitzer 2002: 99) Dies ist wahrscheinlich unter anderem auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass auf Grund der immer stärkeren Vernetzung durch die modernen Kommunikationsmittel die Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, immer mehr an Elemente aus fremden Kulturen gewöhnt sind.

„Ein anderer Aspekt der Kinder- und Jugendliteratur, der besonders Aufmerksamkeit erregt, ist die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der in Spanien veröffentlichten Bücher Übersetzungen sind, d.h. es wurden ca. 3.400 Bücher allein im Jahr 2000 übersetzt.“ (Marcelo Winitzer 2002:99 und vgl. Ruzicka Kenfel 2003: 295)

Der Anteil an übersetzter deutschsprachiger Literatur für Kinder in Spanien beträgt 10% aller literarischen Übersetzungen, womit Übersetzungen von Kinderbüchern aus dem Deutschen hinter dem Englischen und dem Französischen an dritter Stelle liegen (vgl. Marcelo Winitzer 2002:100 und Ruzicka Kenfel 2003:395). „Die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur in Spanien ist in den letzten 25 Jahren eng mit der übersetzerischen Tätigkeit verbunden.“ (Ruzicka Kenfel 2003:295)

Bedeutend wurden die Übersetzungen von Kinderbüchern in Spanien in den 70er Jahren. Sie begannen eine wichtige Rolle zu spielen, da nach dem Bürgerkrieg und der Franco-Diktatur versucht wurde, die Kultursysteme Spaniens zu stärken (vgl. Ruzicka Kenfel 2003:295).

„Der Boom der literarischen Übersetzung der 70er und 80er Jahre war in erster Linie bedingt durch Defizite der eigenen kinderliterarischen Produktion. Es mangelte nicht nur an spanischen Titeln, sondern auch an Büchern in autochthonen Sprachen (Katalanisch, Galicisch und Baskisch). Weil zur Stärkung der Kultursysteme Spaniens keine ausreichenden Materialien vorhanden waren, griffen die zuständigen Instanzen auf Übersetzungen zurück. Spanien und vor allem die zweisprachigen autonomen Regionen hatten einen besonderen Nachfolgebedarf an moderner KJL, die frei von den ideologischen Richtlinien der Francodiktatur und traditionellen Moralvorstellungen war.“ (Ruzicka Kenfel 2003:295)

5.3.2 Christine Nöstlinger in Spanien

Intensiv beschäftigt hat man sich mit deutschsprachiger KJL in Spanien auf universitärer Ebene allerdings auch in der Translationswissenschaft. So werden als Unterrichtsmodelle auf den Universitäten häufig Texte von Christine Nöstlinger verwendet. Dies vor allem:

„[...] weil sie praktisch alle für einen praxisorientierten Übersetzungsunterricht notwendigen Elemente enthalten: den Umgang mit Realien, Kulturspezifika, Eigennamen und die Übertragung von Humor, Ironie, Phantasie, Wortspielen, Redewendungen, Reimen und Umgangssprache.“ (Ruzicka Kenfel 2003:297)

Die Übersetzung von Werken einer Autorin wie Christine Nöstlinger bringt neben den bereits erwähnten Problematiken, die bei der Übersetzung von KJL auftreten, noch andere Herausforderungen mit sich.

„Das Register der Umgangssprache, das bei sich (sic!) Nöstlinger u.a. durch dialektale und idiolektale Elemente, unkorrekten Sprachgebrauch, Modalpartikel und Dialogform gekennzeichnet, wird in der Zielsprache nicht immer genau und richtig wiedergegeben [...]. Die Sprache wird leider zu oft neutralisiert, wodurch auch die Identifikationsmöglichkeit des kindlichen Lesers mit dem Gelesenen erschwert wird.“ (Ruzicka Kenfel 2003:297)

Für eine adäquate Übersetzung von Kulturreferenzen ist es notwendig, dass der Translator mit den kulturellen Gegebenheiten sowohl in der Ziel- als auch in der Ausgangskultur vertraut ist. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Problematiken, welche die Schriftstellerin behandelt (etwa Generationskonflikte, Geschlechterrollen, Drogen, Scheidungen ...), in der spanischen KJL teilweise noch Tabus sind.

In Spanien werden die Werke Nöstlingers hauptsächlich durch zwei unterschiedliche Übersetzungsvorgänge übertragen: durch Domestizierung (dies war vor allem in den 70er und 80er Jahren der Fall, sowie bei den Übersetzungen in die drei autochthonen Sprachen des Landes). Aktuell wird aber eher die Technik der Verfremdung angewandt (mit Ausnahme der zweisprachigen autonomen Gebiete Spaniens). Insgesamt wurden bislang 104 Werke der Wienerin ins Spanische übersetzt.

Die Popularität Nöstlingers in Spanien hat mehrere Gründe: Sie behandelt eine Vielfalt an Themen und ihre Bücher sind an ein breites Publikum gerichtet. Des Weiteren beschreibt sie die Alltagsprobleme von Kindern und Jugendlichen auf eine sehr realistische Weise, mit der sich offenbar auch nichtösterreichische Kinder identifizieren können. Wie erwähnt, kommen in Nöstlingers Werken auch häufig Thematiken vor, die in der spanischen KJL noch tabu oder selten vertreten sind, von denen Kinder und Jugendliche in der Realität aber betroffen sind (etwa Scheidungen, Drogen, etc.) (vgl. Ruzicka Kenfel 2003:297-300).

„Wirklichkeitsnah ist auch Nöstlingers Sprachgebrauch, der sich durch ihr eigenartiges Vorgehen mit den stilistischen Sprachmitteln charakterisiert. Österreichische und süddeutsche Sprechweise und kulturspezifische Elemente, vulgäre Ausdrücke und Idiolekte prägen ihren besonderen Stil, der nicht nur ausländischen, sondern sogar deutschen Kindern die Lektüre ihrer Bücher erschwert.

Aus all diesen hier erwähnten Gründen sind Nöstlingers Werke vor allem für Übersetzungswissenschaftler interessant. Es finden sich völlig unterschiedliche Übersetzungsstrategien und -techniken, die bei der Übertragung der kulturspezifischen Merkmale, des Registers und der außersprachlichen Elemente verwendet werden.“ (Ruzicka Kenfel 2003:300)

5.3.3 Besonderheiten der Sprache und Schwierigkeiten bei der Übersetzung der Bücher Nöstlingers

Nicht nur die Themen, sondern auch Nöstlingers Sprache bringt bei der Übersetzung ihrer Werke besondere Herausforderungen mit sich.

„Eine andere Art und Weise Nöstlingers, sich dem jugendlichen Leserpublikum zu nähern, ist ihr Stil, der von völliger Freizügigkeit geprägt ist und der die wirkliche Sprechweise der österreichischen Kinder und Jugendlichen widerspiegelt. Das geschieht manchmal auch durch ordinäre Ausdrücke, Redewendungen und typischen österreichischen Wortschatz, was dem Ganzen ein völlig anderes Kolorit verleiht.“ (Marcelo Wirnitzer 2002:100)

Deshalb kann es vorkommen, dass selbst deutsche Kinder beim Lesen von Nöstlingers Büchern auf sprachliche Probleme stoßen. In mehreren von Nöstlingers Büchern (darunter auch in *Echt Susi*, dessen Kulturreferenzen in dieser Arbeit behandelt werden) gibt es deshalb für deutsche Kinder sogar Glossare, bzw. einen Anhang, in dem die Eigenheiten der Österreicher bzw. Wiener und ihre Sprache auf recht humorvolle Weise erklärt werden (etwa warum die österreichischen Lehrer am Gymnasium mit Frau bzw. Herr Professor angesprochen werden, dass die Wiener gerne Verkleinerungsformen verwenden, was ein *Nussbeugel* und was eine *Blunze* ist, oder warum man das Wort *Tschusch* besser nicht verwenden sollte). Wenn es also innerhalb zweier Kulturen, die eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame Geschichte haben und die sich, zumindest von außen betrachtet, ähneln, bereits eine Lösung zur Übertragung von kulturellen Markierungen gefunden werden muss, dann ist dies erst recht bei einer dritten Kultur der Fall, deren Mitgliedern die Ausgangskultur noch weniger bekannt sein dürfte.

Nöstlingers Werke sind also durch ihre Sprache und ihren Stil besonders stark in einen kulturellen Kontext eingebettet, was bei der Übersetzung zahlreiche Herausforderungen mit sich bringt. Einige der Probleme bzw. Charakteristika, mit denen man bei der Übertragung von Nöstlingers Büchern konfrontiert ist, werden hier nachfolgend aufgezählt:

1.) Schwierig zu übersetzen sind die häufig vorkommenden Wiener (bzw. süddeutschen) Lokalismen.

„Obwohl man sich bei den ins Spanische übersetzten Büchern Nöstlingers bemüht, ausländische Kulturzeichen beizubehalten, sind Verfremdungstendenzen nicht zu vermeiden. Das betrifft insbesondere die typisch österreichische Ausdrucksweise, die in den meisten Fällen völlig neutralisiert wird, d.h. im Zielttext wird zumeist kein Unterschied zwischen der Standard- und Umgangssprache gemacht, so dass dieser an Expressivität, Witz und Reiz verliert [...]. Der Hauptgrund für diese Neutralisierung liegt darin, dass die spanische Sprache keine markierten Dialekte wie das Deutsche hat [...] Da es schwer ist Äquivalenzen zu finden, geht eine der wichtigsten sprachlichen Eigenschaften der Autorin in der spanischen Übersetzung verloren.“ (Ruzicka Kenfel 2003:301)

2.) Auch die zahlreichen (vor allem in Österreich üblichen) Diminutivformen auf -erl (z.B. Kapperl statt Kappe etc.)) machen das Übersetzen von Nöstlingers Werken kompliziert (vgl. Ruzicka Kenfel 2003:302-305).

3.) Des Weiteren ist die Verwendung des bestimmten Artikels vor dem Eigennamen (der Toni, die Susi etc.) auch eine Herausforderung bei der Übersetzung (vgl. Ruzicka Kenfel 2003:305). Genauso wie:

4.) die kulturellen Markierungen (z.B. Eigennamen, Ernährungsgewohnheiten, Kinderspiele und Festlichkeiten) (vgl. Ruzicka Kenfel 2003:305-309), und schließlich

5.)

„Linguistische und syntaktische Strukturen. Im Vergleich zum Originaltext variiert im Zielttext am meisten die Sprache. Ausser (sic!) Umgangssprachlichkeit, sind andere sprachliche und strukturelle für Nöstlingers Kinderbücher charakteristische Merkmale zu erwähnen, die ihre Übersetzungen ins Spanische erschweren: kurze, syntaktisch einfach strukturierte Sätze mit Verbalformen, die typisch für gesprochene Sprache sind; intendierte grammatische Unkorrektheit im Sprachgebrauch; vulgäre und ordinäre Ausdrucksweise.“ (Ruzicka Kenfel 2003:309)

5.4 Die Werke

5.4.1 Inhalt *Die feuerrote Friederike*

Die feuerrote Friederike ist das erste Buch von Christine Nöstlinger und entstand in den 70er Jahren.

Friederike ist ein etwa sechsjähriges Mädchen, das bei seiner Tante Anna wohnt. Die Situation des Mädchens ist trist: Ihre Tante verlässt das Haus nie, weshalb Friederike viel Verantwortung übernehmen muss. Außerdem hat Friederike feuerrotes Haar und ist auch noch dick, weswegen sie von den anderen Kindern immer wieder verspottet wird. Besonders

schlimm wird Friederikes Situation, als sie in die Schule kommt. Gerade weil die Lehrerin versucht ihr zu helfen, werden die Kinder immer brutaler und gemeiner zu Friederike. Eines Tages erfährt Friederike allerdings von dem Kater ihrer Tante ein Geheimnis, mit dem sie sich gegen die Mitschüler wehren kann: Bei einem bestimmten Spruch beginnt ihr Haar zu brennen. Von da an wird Friederike zwar von den anderen Kindern in Ruhe gelassen, aber glücklich ist sie deshalb noch lange nicht, da sie sich ziemlich einsam fühlt. Eines Tages erhält sie von ihrer Tante einen Brief ihres Vaters, der in einem geheimnisvollen, entfernten Land wohnt und ihr anbietet, ihn zusammen mit der Tante zu besuchen, wenn sie unglücklich ist. Außerdem erfährt das Mädchen, dass es fliegen kann. Das Problem ist bloß, dass der Kater und ihre Tante, die beide ebenfalls fliegen könnten, zu dick dafür sind. Mit Hilfe des Briefträgers Bruno, dessen Frau und eines geheimnisvollen Cousins dieser Tante können die drei schlussendlich zu Friederikes Vater aufbrechen, der in einer viel toleranteren Stadt lebt, und ihr altes, tristes Leben hinter sich lassen.

5.4.2 Thematische Analyse *Die feuerrote Friederike*

Nöstlingers Buch *Die feuerrote Friederike* (1977) spricht die Probleme von Menschen an, die durch ihre Andersartigkeit zu Außenseitern werden.

Mit ihrem ersten und von ihr selbst illustrierten Buch *Die feuerrote Friederike* bricht Nöstlinger mehrere Tabus. Auf der einen Seite mit dem ihr eigenen Sprachstil und auf der anderen Seite mit der Thematik, die zum Zeitpunkt des Erscheinens des Buches für die Kinder- und Jugendbuchliteratur neu war. Dies besonders in zwei Punkten: Zum einen wurde durch das Buch die Gattung der phantastischen Literatur grundlegend erneuert (vgl. Dilewsky 1993:40).

„Zum anderen beschritt Christine Nöstlinger damit im Zuge der antiautoritären Erziehungswelle Tabuzonen, welche bisher unangetastet geblieben waren. Hatten Kinderbücher – seien sie nun phantastischer oder realistischer Natur – bis zu diesem Zeitpunkt eher befriedend gewirkt, so trat hier eine Protagonistin auf, die nicht nur äußerlich sondern auch in Bezug auf ihr Handeln anders war.“ (Dilewsky 1993:40)

Die Gesellschaft hingegen, die von lieblosen und eigensüchtigen Erwachsenen dominiert wird, was vor allem negative Auswirkungen auf die Kinder und negative Reaktionen der Kinder zur Folge hat, bleibt nach wie vor aktuell (vgl. Dilewsky 1993:41).

„Es sind also zwei Aspekte, auf die Christine Nöstlinger in Person von Friederike aufmerksam machen möchte: Die von der Gesellschaft bewußt gemachte Andersartigkeit und die Reaktion der Betroffenen. Ferner macht die Geschichte bewußt, wie bereits Kinder in solche Diskriminierungen aktiv und passiv einbezogen werden.“ (Dilewsky 1993:41)

Das Buch wurde häufig dafür kritisiert, dass es nach der Meinung mancher Kritiker ideologisch überfrachtet ist und die Lösung, die sich Friederike und ihrer Tante bietet, wohl sehr utopisch wirkt (vgl. Dilewsky 1993:42).

5.4.3 Inhalt *Echt Susi*

Echt Susi erschien im Jahr 1988. Die zehnjährige Susi wird nach den Sommerferien ins Gymnasium eingeschult, während ihre besten Freunde Ali und Alexander die Hauptschule besuchen sollen. Da sie nicht weiß, wie sie es den beiden beibringen soll, verschweigt sie dies, bis die Sache durch einen Mitschüler ans Licht kommt. Darauf streitet sie sowohl mit Ali und Alexander als auch mit ihren Eltern, die nicht einsehen wollen, warum sie trotz ihrer guten Noten nicht lieber doch ins Gymnasium gehen möchte. Noch dazu drängt sich ihr eine neue Mitschülerin, die den Spitznamen Nußbeugel trägt und mit der sich Susi nicht versteht, auf, und in der neuen Schule ist einfach alles nur „blöd“. Dann muss sie auch noch entdecken, dass Ali und Alexander scheinbar bereits Ersatz für sie gefunden haben. Das Mädchen ist am Boden zerstört. Doch langsam freundet sich Susi mit Nußbeugel an, und der neue Klassenvorstand ist auch nicht so schrecklich wie zu Beginn angenommen. Um Ali und Alex zurückzugewinnen, schreibt sie ihren beiden Freunden einen Brief. Der Brief an Alexander ist ihr jedoch peinlich, und so versucht sie ihn mit Nußbeugels Hilfe wieder zu bekommen, was den beiden auch gelingt. Als ihr Freund Ali (der sich auf Grund des Briefes mit Susi wieder versöhnt) in Schwierigkeiten steckt, weil er wegen seiner kleinen, kranken Geschwister und aus Liebeskummer die Schule schwänzt, helfen ihm Susi, ihre Mutter, zwei Lehrerinnen und Nußbeugel. Da Ali ziemlich intelligent ist, wollen alle Beteiligten, dass er das Gymnasium besucht und nicht in der Hauptschule bleibt, wo er sich etwas unterfordert fühlt. Gemeinsam erreichen sie, dass Ali in Susis Klasse gehen darf. Letztendlich verträgt sich Susi auch mit Alexander wieder und kommt zu dem Schluss, dass die neue Schule und ihr Leben generell nur halb so schlimm sind, wie sie immer gedacht hat.

5.4.4 Thematische Analyse *Echt Susi*

Genau wie in *Die feuerrote Friederike* kommen in dem Buch *Echt Susi* Personen vor, die als Außenseiter behandelt werden, schlicht weil sie anders sind. Während jedoch die Protagonistin in diesem Fall eine typische (d.h. integrierte), sogar recht intelligente Zehnjährige ist, sind es hauptsächlich die Nebenpersonen, die Außenseiter sind, aber mit denen sich Susi dennoch anfreundet, wie etwa Ali (als Ausländer) und Nußbeugel (als nicht der Norm entsprechende Mitschülerin). Susi ist mit den beiden befreundet, was ihr von Seiten ihrer Klassenkameraden Misstrauen und Spott einbringt. Unterstützung erhält das Mädchen

hingegen von den Erwachsenen in Gestalt ihrer Eltern (besonders ihrer Mutter) und dem Klassenvorstand.

Nöstlinger beschreibt in ihrem Buch nicht nur die Schwierigkeiten, die man als Zehnjährige erlebt, wenn man die Schule wechseln muss und die gewohnten Freunde nicht mehr an seiner Seite hat. Susi muss sich in einer für sie fremden Umgebung zurechtfinden und fühlt sich von ihrer bislang gewohnten Umgebung (ihren Freunde und ihrer Familie) im Stich gelassen. Doch die Autorin geht auch auf die noch immer aktuelle Problematik von Ausländerfeindlichkeit ein. Das Buch wurde zu einem Zeitpunkt geschrieben, als die türkischen Gastarbeiter, die zunächst alleine nach Österreich geholt worden waren, ihre Familien nachbrachten. Die Konflikte, die dadurch entstanden sind und die Vorurteile, die man den türkischen Immigranten entgegen bringt, sind heute noch aktuell. Im Gegensatz zu dem Buch *Die feuerrote Friederike* gehört *Echt Susi* nicht zu den phantastischen Kinderbüchern, sondern ist sehr reell. Dies spiegelt sich auch in der Sprache wider.

6. Analyse der Kulturreferenzen

In diesem Kapitel sollen nun die Kulturreferenzen in den beiden im vorangegangenen Kapitel erwähnten Büchern analysiert werden. Dazu soll zunächst einmal vorgestellt werden, wie die Analyse vonstattengehen soll.

6.1. Methodik der Analyse von Kulturreferenzen

Mit den in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten theoretischen Kenntnissen, die hauptsächlich auf den Theorien von Nord, Vannerem/Snell-Hornby und Witte/Vermeer basieren, soll anhand zweier Bücher der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger der Umgang mit der Übersetzung von Kulturreferenzen in Kinderbüchern analysiert werden.

Den Ausgangspunkt für die Analyse der Kulturspezifika stellt der Originaltext der deutschsprachigen Bücher *Die feuerrote Friederike* und *Echt Susi* dar. Die beiden Bücher wurden von unterschiedlichen Übersetzern ins Spanische übertragen. Nun sollen die einzelnen Kulturreferenzen (zur Definition von Kulturreferenzen siehe Kapitel 2.1) herausgenommen und einzeln betrachtet werden. D.h. es soll festgestellt werden, worin der Unterschied zur eigenen Kultur besteht. Hierbei werden auch solche Kulturreferenzen herangezogen, die vielleicht auf den ersten Blick nicht auffällig sind und möglicherweise nicht unmittelbar eine Rolle spielen, aber dennoch andere scenes hervorrufen als die frames im Ausgangstext. Gleichzeitig sollen die Kulturreferenzen nach Nords Schema der Einteilung von Kulturemen klassifiziert werden, sofern dies möglich ist.

Mit dieser Arbeit soll keine herkömmliche Übersetzungskritik betrieben werden, sondern ihr Ziel ist es, Probleme aufzuzeigen, die bei der Übersetzung von Kulturreferenzen, besonders im Bereich der Kinderliteratur, auftreten.

Da nicht vorausgesetzt werden kann, dass jeder Leser dieser Arbeit mit den kulturkundlichen Verhältnissen in Spanien vertraut ist, folgt bei den Beispielen eine Erklärung darüber, wie sich die Gegebenheiten in Spanien von denen im österreichischen Originaltext beschriebenen Verhältnissen unterscheiden (also z.B. die Unterschiede im Schulsystem, Namen etc.), bzw. was an den Originaltexten spezifisch „österreichisch“ ist, und vor allem wie diese Unterschiede in der Übersetzung behandelt werden, d.h. welche Methoden hier angewandt wurden.

Die Informationen über die relevanten kulturellen Verhältnisse werden – sofern sie nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können – vor allem aus adäquaten Quellen aus dem Internet bezogen. Allerdings war es nicht bei allen Kulturreferenzen (was in der Natur der Sache liegt) möglich, eine geeignete Quelle zu finden, da nicht alle Kulturreferenzen dokumentiert sind. Da der Übergang zwischen Kulturreferenzen und Realia oft fließend ist, werden in der vorliegenden Arbeit bei der Analyse Realia wie Kulturreferenzen behandelt.

Erwähnt muss hier natürlich noch einmal werden, dass Kulturreferenzen auch individuell verschieden aufgefasst werden können, und nicht jeder dasselbe damit verbindet. Das heißt, die scenes, die ein bestimmter frame hervorruft, sind nicht nur von Kultur zu Kultur, sondern auch von Mensch zu Mensch verschieden, je nach Erfahrungswerten. Aus diesem Grund kann es auch bei den hier beschriebenen Kulturspezifika vorkommen, dass nicht jeder Österreicher oder jeder Spanier dasselbe damit verbindet.

Es geht bei der Analyse hauptsächlich darum, bei den ausgewählten Kulturreferenzen die unterschiedlichen Ausgangssituationen in der (österreichischen) Ausgangskultur und der (spanischen) Zielkultur herauszufinden und zu zeigen, wie die Übersetzer mit diesem Unterschied umgegangen sind.

6.1.1 Kulturreferenzen *Die feuerrote Friederike*

Der Stil, in dem *Die feuerrote Friederike* geschrieben wurde, der Inhalt und die „Art“ des Buches unterscheiden sich gravierend von dem zweiten Buch, *Echt Susi*, das in dieser Arbeit analysiert werden soll, sowie auch von den meisten Büchern der Autorin.

Obwohl das Buch nicht so viele Kulturreferenzen enthält wie *Echt Susi*, oder vielleicht gerade deshalb, eignet es sich gut für eine Analyse. Stil und Inhalt kontrastieren mit dem zweiten Buch, das in dieser Arbeit analysiert werden soll. Der Ort der Handlung (eine große Stadt, ihr Name wird nicht erwähnt) könnte im Prinzip jede große westliche Stadt sein. Allerdings findet man auch in *Die feuerrote Friederike* kulturspezifische Referenzen, die bei der Übersetzung problematisch werden könnten. Diese Kulturspezifika sollen in diesem Kapitel analysiert werden.

6.1.2 Kulturreferenzen *Echt Susi*

Echt Susi eignet sich besonders gut für die Analyse der Übersetzung, da in dem Buch vom österreichischen Schulsystem bis hin zu typisch österreichischen Speisen zahlreiche Kulturreferenzen enthalten sind. Außerdem ist *Echt Susi* in dem für Nöstlinger typischen Stil geschrieben, nicht im Dialekt, aber durchaus umgangssprachlich. Auch hier stößt man als Übersetzer auf zahlreiche Herausforderungen. Dies und die zahlreichen Kulturreferenzen sollen in diesem Kapitel analysiert werden.

6.1.3 Formelle Vorgehensweise bei der Analyse

Kurz zur formellen Vorgehensweise bei der Analyse der Kulturreferenzen. Sie werden nach der Einteilung von Nord kategorisiert (siehe Kapitel 2.3). Die Beispiele werden durchnummeriert und entweder mit AT 1 und ZT 1 (hierbei handelt es sich um den Ausgangs- und den Zieltext von *Die feuerrote Friederike*) bzw. mit AT 2 und ZT 2 (Ausgangs- und Zieltext von *Echt Susi*) gekennzeichnet. Es handelt sich, wie bereits mehrmals erwähnt, bei der Analyse der Kulturreferenzen nicht um eine Übersetzungskritik. Dennoch ließen sich an manchen Stellen Bemerkungen über die Qualität der Übersetzung von einzelnen Referenzen nicht vermeiden, da sie häufig gute Beispiele dafür sind, warum man bei der Übersetzung von Kulturreferenzen besondere Vorsicht walten lassen muss. Im Großen und Ganzen soll es bei der Analyse jedoch darum gehen, die unterschiedlichen kulturellen Ausgangssituationen in der Ausgangs- und der Zielkultur darzustellen und aufzuzeigen, wie mit diesem Unterschied umgegangen wurde.

Da nicht immer bei beiden Büchern Beispiele für jede Kategorie in Nords Einteilung gefunden werden konnten, werden nicht alle Kategorien verwendet. Auch kann es vorkommen, dass nicht alle Kulturreferenzen eindeutig in eine Kategorie fallen. Diese Kulturspezifika werden in die Kategorie „Sonstiges“ eingeteilt. Bei den meisten Beispielen wurde aus praktischen Gründen eine „Rückübersetzung“ vorgenommen, um herauszustreichen, wo im spezifischen Fall das Problem liegt. Diese „Rückübersetzungen“ sind in eckige Klammern gesetzt und wurden von der Verfasserin der Arbeit erstellt. Außerdem wird vor den Beispielen eine kleine Einleitung gegeben, um die Kulturreferenzen einer Situation zuordnen zu können. Um die Beispiele übersichtlicher zu gestalten, wurden auch jene Zitate eingerückt, die aus weniger als drei Zeilen bestehen.

6.2 Analyse der Kulturreferenzen

6.2.1 Hintergrundsituation

a) Natur

Die Umgebung und die Natur, in der die Menschen leben, prägen eine Kultur besonders. Hierzu lassen sich allerdings in beiden Büchern wenige Beispiele finden.

Bsp. 1

Ein Beispiel, das im weitesten Sinne als Kulturreferenz betrachtet und in den Bereich Natur eingeordnet werden kann, findet sich in *Echt Susi*:

Susis Freunde Ali und Alexander prügeln sich an dieser Stelle mit Paul, einem ehemaligen Freund des Mädchens, weil dieser behauptet hat, Susi werde nach den Sommerferien das Gymnasium besuchen und nicht wie abgemacht gemeinsam mit den beiden anderen in die Hauptschule gehen. Dabei liegt Paul am Boden und wird von den beiden anderen festgehalten.

„Der Ali riß dem Paul die Arme über den Kopf und preßte sie in den Kies. „Jetzt kann der Maikäfer nimmer krabbeln“, sagte er und schnaufte zufrieden.“ (AT 2 S.41)

Maikäfer sind neben Marienkäfern in den Alpen die prototypischen Käfer. Sie gelten besonders in dieser Region als Schädlinge, weil er sich alle paar Jahrzehnte so stark vermehrt, dass er verheerende Schäden anrichtet. Obwohl der Maikäfer europaweit existiert, tritt er nur in Mitteleuropa so häufig auf, dass er als Schädling gilt. Im Süden des Kontinents, also auch in Spanien, wo er wegen seiner geringeren Population nicht alle 30-40 Jahre heftige Schäden anrichtet, werden sie also von den Menschen ganz anders wahrgenommen als in den Alpenländern (vgl. http://www.agroscope.admin.ch/oeko-pflanzenschutz/00621/index.html?lang=de#sprungmarke0_4).

Dies bedeutet, dass sie dort nicht in dem Maße als Schädlinge gelten wie hierzulande.

Weil sie in Spanien also viel seltener vorkommen als im Alpenraum, sind sie dort auch keine prototypischen Käfer. D.h. während vorausgesetzt werden kann, dass viele österreichische Kinder wissen, wie ein Maikäfer aussieht, kann man dies von spanischen Kindern nicht erwarten.

In der spanischen Fassung wurde daher die scene des Maikäfers, der auf dem Boden liegt und versucht, auf dem Boden liegend mit den Beinen zu strampeln und dabei festgehalten wird, nicht übertragen. Der frame *Maikäfer*, der also in beiden Ländern unterschiedliche scenes evoziert, wurde hier nicht übernommen, sondern neutralisierend übersetzt.

„Ali pasó el brazo de Paul por encima de su cabeza y lo apretó contra la arena. – Ahora ya no podrás hacer nada –dijo, y jadeó satisfecho.“ (ZT 2 S.35)

[[...] „Jetzt kannst du nichts mehr machen“, sagte er und schnaufte zufrieden.]

Der spanische Leser hat also beim Rezipieren des Textes nicht dasselbe Bild bzw. dieselbe scene im Kopf wie der deutschsprachige Leser, da der frame im ZT allgemeiner gehalten wurde als im AT.

b) Kulturgüter

Bsp. 2

Ein Beispiel, das nach Nords Einteilung in die Kategorie Kulturgüter fällt, ist folgende Begebenheit: So singt Susis Papa beim Zubereiten des Frühstücks ein bekanntes Lied der zum Zeitpunkt des Erscheinens des Buches (1988) in Österreich populären Band EAV.

„Grantig war der Papa ja nur sehr selten, aber daß er so fröhlich war, kam auch nicht sehr oft vor. Laut singend stand er in der Küche und machte Frühstück. „Ba-ba-banküberfall“ sang er, und: „Moch da kane Surgn, Mama!““ (AT 2 S.28)

Die EAV (Abkürzung für *Erste Allgemeine Verunsicherung*) wurde in Österreich vor allem durch ihre nicht ganz ernst zu nehmenden deutschsprachigen Texte bekannt. Einer ihrer in den 80er Jahren wohl berühmtesten Hits war das Lied *Banküberfall*, das Susis Vater vor sich hin trällert. Dem österreichischen (erwachsenen) Leser wird dieses Lied wahrscheinlich ein Begriff sein und der frame ruft bei ihm eine bestimmte scene hervor. Er verbindet das Lied mit der österreichischen Popmusik der späten 80er Jahre und hat vielleicht sogar noch den Videoclip vor Augen oder kennt den vollständigen Text und die Melodie. Dem spanischen Leser wird das Lied hingegen nicht vertraut sein. Aus diesem Grund hat sich der Übersetzer entschieden, den frame zu neutralisieren und wie in Beispiel 1 durch etwas Allgemeines zu ersetzen:

„Raras veces se encontraba de mal humor, pero que estuviera tan contento no era muy normal. Estaba cantando en la cocina mientras hacía el desayuno. – Tralalá, tralalá. No te preocupes de nada, mamá.“ (ZT 2 S.24)

Der Titel des Liedes wurde in diesem Beispiel durch ein simples *Tralalá* ersetzt. Der Vater singt also kein bestimmtes Lied, sondern trällert nur vor sich hin, wodurch der intertextuelle Verweis verloren geht. Der spanische Leser hat dadurch natürlich nicht dieselbe scene vor Augen wie der deutschsprachige. Auch darauf, dass der zweite Teil im Wiener Dialekt geschrieben ist, wird von Seiten des Übersetzers nicht eingegangen. „No te preocupes de nada, mamá“ (Mach dir keine Sorgen, Mama) ist standardisiertes Spanisch ohne dialektale Färbung.

Das vorliegende Beispiel macht deutlich, dass scenes nicht nur auf kultureller, sondern auch auf individueller Ebene unterschiedlich sein können. Denn es ist zu bezweifeln (auch wenn die Band und ihre Lieder heute noch vielen Österreichern ein Begriff ist), dass ein heute zehnjähriger Leser, der Ende der 80er also noch nicht geboren war, die selbe Beziehung zu dem Lied hat wie jemand, der zu dieser Zeit Kind oder Jugendlicher war.

Bsp. 3

Ein weiteres Beispiel mit einem intertextuellen Bezug, der im Zietext neutralisiert wird, findet sich in *Die feuerrote Friederike*. Friederike besitzt zwei Bücher, die ihr die Frau des Briefträgers Bruno geschenkt hat, der ihr und ihrer Tante in allen möglichen Situationen hilft. So heißt es:

„Sie hatte zwei Bücher, den Struwwelpeter und Max und Moritz. Die zwei Bücher hatte ihr die Frau vom Briefträger geschenkt.“ (AT 1 S.42)

Struwwelpeter und *Max und Moritz* von Heinrich Hoffmann bzw. Wilhelm Busch sind zwei der bekanntesten Werke der deutschsprachigen Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts. Die meisten Kinder in Deutschland und Österreich wachsen mit den Geschichten der beiden auf. Die scenes, welche die frames *Struwwelpeter* und *Max und Moritz* beim deutschsprachigen Rezipienten hervorrufen, sind also eindeutig: Es sind beides Bücher aus dem 19. Jahrhundert. Es geht darin um Kinder, die sich nicht erwartungsgemäß (d.h. gemäß den Vorstellungen der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts) benehmen und deren Verhalten daher sanktioniert wird. Für den deutschsprachigen Leser schwingt bei *Max und Moritz* und bei *Struwwelpeter* also eine eindeutige moralische Komponente mit. Dies ist insofern ironisch, als die Autorin bekannt dafür ist, dass ihre Bücher stark antiautoritär beeinflusst sind und auch Friederike sich an und für sich nicht an die gesellschaftlichen Spielregeln hält. Deshalb kann angenommen werden, dass die Auswahl der Werke nicht zufällig ist.

Obwohl die Bücher in mehrere Sprachen übersetzt wurden, ist der Bekanntheitsgrad der beiden Werke außerhalb des deutschsprachigen Raumes nicht derselbe. Aus diesem Grund hat die Übersetzerin auch in diesem Fall den frame nicht beibehalten, sondern eine Neutralisierung vorgenommen. So heißt es:

„Tenía dos libros, se los había regalado la mujer del cartero.“ (ZT 1 S.44)

[Sie hatte zwei Bücher, die ihr die Frau des Briefträgers geschenkt hatte.]

Es wird also nicht erwähnt, um welche Bücher es sich dabei handelt, bzw. werden auch keine spanischen Äquivalente hergenommen, die beim spanischsprachigen Leser eine ähnliche scene hervorrufen wie *Max und Moritz* oder *Struwwelpeter* beim deutschsprachigen Rezipienten. Auch die Ironie, dass ausgerechnet Friederike, die sich auch sonst nicht um Konventionen kümmert, die beiden hochmoralischen Bücher liest, geht in der spanischen Ausgabe verloren.

Bsp. 4

Zu Beginn des Buches streitet sich Susi, wie später noch öfter, mit ihrer Mutter. Im Streit läuft sie trotzig davon:

„Dann lief sie weiter, die Straße hinunter, dem Beserlpark zu.“ (AT 2 S.8)

Unter *Beserlpark* versteht der österreichische Leser (hauptsächlich in Wien) einen kleinen, höchstens ein paar Quadratmeter großen Park, bzw. eher eine Fläche, die charakteristischerweise von Häusern umgeben ist und auf der ein paar Pflanzen und eine Parkbank zu finden sind.

Der Begriff ist typisch für Wien, und jeder österreichische Leser weiß, im Gegensatz zum spanischen, was das Besondere an einem *Beserlpark* ist, weshalb die Übertragung dieser Kulturreferenz ebenfalls eine besondere Herausforderung darstellt. Die Problematik wurde folgendermaßen gelöst:

„Luego siguió corriendo calle abajo, hacia el parque.“ (ZT 2 S. 9)

[Dann lief sie weiter, die Straße hinunter zum Park.]

Während der frame *Beserlpark* also klare Eigenschaften aufweist (klein, von Häusern umgeben), ist dies beim Begriff *parque* nicht der Fall. *Parque* ist viel allgemeiner gehalten und wird, abgesehen von den Eigenschaften, die man mit einem Park verbindet, nicht mit besonderen Charakteristiken assoziiert.

Die Neutralisierung des Begriffes hat also zur Folge, dass für den spanischen Leser die Charakteristik des *Beserlparks* nicht greifbar ist und beim Leser des Zietextes daher keine besondere scene evoziert wird, wie dies beim Leser des Ausgangstextes der Fall ist.

Beserlpark (AT 2 S.8/ZT 2 S.9) wird daher zu einem „gewöhnlichen“ Park, ohne das Spezielle eines *Beserlparks* zu charakterisieren.

Bsp. 5

Ein Beispiel, das auch unter die Kategorie Kulturgüter fällt, findet man ebenfalls in *Echt Susi*. Susi geht zu Ali, weil sie ihn um einen Gefallen bitten will. Er selbst ist nicht zu Hause, dafür aber einer seiner Nachbarn.

„Hinter der Tür rührte sich nichts, aber weiter hinten auf dem Gang, bei der Bassena, ging eine Wohnungstür auf, ein alter Mann schaute heraus.“ (AT 2 S.138)

Die *Bassena* ist etwas für Wien sehr Charakteristisches. Man versteht darunter ein oft kunstvoll verziertes Waschbecken am Gang alter Wohnhäuser. In Zeiten, in denen sowohl WC als auch Waschbecken in Altbauten häufig außerhalb der Wohnungen installiert waren

und von mehreren Hausparteien benutzt wurden, hatte die *Bassena* auch eine soziale Bedeutung. So wurde hier gerne Tratsch ausgetauscht, der auch oft zu Streitigkeiten unter den Hausbewohnern führte. Heute werden *Bassenas* meistens nicht mehr genutzt, der Ausdruck existiert aber sehr wohl noch und wird manchmal auch in anderen Kontexten genutzt.

Da dieser frame sehr kulturspezifisch ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass er in dieser Form in der Zielkultur existiert, weshalb bei der Übersetzung eine Lösung für dieses Problem gefunden werden muss. Hier hat der Übersetzer die Kulturreferenz folgendermaßen übertragen:

„No se oía nada al otro lado de la puerta, pero en el rellano se abrió la puerta de la casa de los Bassena y un anciano asomó la cabeza.” (ZT 2 S.110)

Auch wenn es sich bei dieser Arbeit hier, wie bereits öfter angemerkt, nicht um eine eigentliche Übersetzungskritik handelt, sei an dieser Stelle auf die Problematik der folgenden Übersetzung des Beispiels hingewiesen, denn auf Deutsch bedeutet die spanische Übersetzung Folgendes:

[Auf der anderen Seite der Tür hört man nichts, aber am Treppenabsatz wurde die Türe zur Wohnung der Bassenas geöffnet und ein alter Mann streckte den Kopf heraus.]

Offensichtlich liegt hier ein Irrtum des Übersetzers vor: In der spanischen Fassung wird *Bassena* nämlich zu einem Familiennamen. Entweder wurde hier nicht genügend recherchiert (es ist im Prinzip im Internet leicht herauszufinden, was eine *Bassena* ist), oder aber es war auf Seite des Übersetzers nicht ausreichend Kulturkompetenz vorhanden, um *Bassena* als Kulturreferenz zu identifizieren. Die dritte Möglichkeit besteht darin, dass der Übersetzer sich bewusst dazu entschieden hat, dem frame eine komplett andere scene zuzuordnen, indem das Wort zu einem Familiennamen wurde.

Wie dem auch sei: Für den spanischen Leser bietet sich durch diese Art der Übersetzung ein komplett anderes Bild. Beim Lesen des deutschen Textes hat man bei dieser Szene einen typischen Wiener Altbau vor Augen, mit hohen Wänden, breiten, großen Eingangstüren zu den Wohnungen und davor ein verziertes Waschbecken mit einem goldenen Griff. Diese scene wird beim Lesen des spanischen Textes nicht evoziert: hier steckt ein alter, offensichtlich neugieriger Mann den Kopf aus der Tür der Familie Bassena.

Auch eine Währung stellt eine kulturelle Markierung dar. Hier werden allerdings an den verschiedenen Stellen unterschiedliche Strategien angewandt.

Bsp. 6

Im ersten Beispiel will Susi mit Alexander telefonieren und sucht deshalb in ihrer Tasche nach Kleingeld.

„Susi suchte in der Hosentasche nach einem Schillingstück, fand eines, ging zur Telefonzelle und rief beim Alexander zu Hause an.“ (AT 2 S.11)

Der Schilling war bis 2002 die offizielle österreichische Währung, bevor er schließlich vom Euro abgelöst wurde. Da das Buch 1988 erschienen ist, kommt an dieser Stelle noch die alte Währung vor. In Spanien gab es bis 2002 den Peso. Beide Währungen hatten natürlich einen unterschiedlichen Wert und eine unterschiedliche Bedeutung für die jeweilige Bevölkerung. Im ersten Beispiel wird die Kulturreferenz neutralisierend übersetzt, aus dem Schillingstück wird eine *moneda*, eine Münze.

„Susi se buscó una moneda en el bolsillo de sus pantalones, encontró una, se dirigió a la cabina y telefoneó a casa de Alexander.“ (ZT 2 S.11)

An den meisten anderen Stellen hingegen wird die ehemalige österreichische Währung sehr wohl erwähnt:

Bsp. 7

Alexander informiert Susi am Telefon darüber, dass er und Ali mit Paul um 100 Schilling gewettet haben, dass Susi in die Hauptschule geht und nicht ins Gymnasium. So meint Alexander zu Susi:

„[...]Jedenfalls haben sie um hundert Schilling gewettet [...].“ (AT 2 S.34)

„[...]En cualquier caso han apostado cien chelines [...].“ (ZT 2 S.29)

Dies ist wieder ein Beispiel dafür, dass frames nicht nur kulturell, sondern auch individuell unterschiedlich aufgefasst werden können. Gerade hier kommt es nämlich stark auf das Alter einer Person an, welche scenes beim frame *Schilling*, bzw. *chelin* (das spanische Wort für Schilling) hervorgerufen werden. Während ältere Generationen von Österreichern selbst mehr als acht Jahre nach der Einführung des Euros bei größeren Anschaffungen noch umrechnen und mit dem Wert der Schillingpreise, die in dem Buch angeführt werden, etwas anfangen können, gilt das für zehnjährige Kinder, die mit Euro aufgewachsen sind, weniger. Bei älteren Menschen kommt noch hinzu, dass sie sich an die Einführung des Schillings erinnern können und ihn mit Stabilität und Wohlstand verbinden, während der Euro für sie eher mit Preiserhöhungen einhergeht. Dies ist bei Kindern, die bereits mit dem Euro aufgewachsen sind und den Schilling nicht mehr gekannt haben, wohl nicht der Fall.

Auf die spanischen Leser trifft hier Ähnliches zu: auch dort wurde 2002 der Euro eingeführt. Die älteren Menschen werden vielleicht wissen, dass die Währung in Österreich bis 2002 der Schilling war, während das bei den jüngeren eher nicht der Fall ist. Auf alle Fälle wurde in diesem Beispiel die Kulturreferenz beibehalten, auch wenn die spanischen Leser vielleicht nicht genau wissen wird, wie viel ein Schilling Ende der 80er Jahre, als das Buch geschrieben wurde, wert war.

Bsp. 8

An einer Stelle im Buch kauft sich Susi ein Eis:

„Sie kaufte sich ein Stanitzel Himbeer-Heidelbeer, setzte sich vor dem Eissalon auf einen Schanigartensessel und schleckte.“ (AT 2 S.11-12)

Bei der Übersetzung dieses Satzes gibt es gleich mehrere Auffälligkeiten. *Stanitzel* – das in Österreich gebräuchliche Wort für Tüte – wird hier komplett weggelassen, und aus dem Heidelbeereis wird ein Erdbeereis. Ob dies aus kulturspezifischen Gründen geändert wurde, weil in Spanien kein Heidelbeereis erhältlich ist, da Heidelbeeren hauptsächlich im Alpenraum wachsen, konnte an dieser Stelle nicht eruiert werden. Jedenfalls wurde in der spanischen Version aus Heidelbeereis Erdbeereis.

„Se compró uno de frambuesa y fresa, se sentó en la terraza y empezó a lamerlo.“ (ZT 2 S.11)

[Sie kaufte sich ein Himbeer- und ein Erdbeereis, setzte sich auf die Terrasse und begann es zu schlecken.]

Eine eindeutige Kulturreferenz ist hingegen der *Schanigartensessel*. Unter *Schanigarten* versteht man in Österreich die Tische und Sessel, die in Wien bereits beim geringsten Anzeichen von Schönwetter auf der Straße, oder auf einem kleinen (meist durch Topfpflanzen abgegrenzten) Platz oder in einer Fußgängerzone vor den Lokalen stehen. Eine der geläufigsten Thesen, wie der *Schanigarten* zu seinem Namen kam, ergibt sich aus dem Umstand, dass früher in Wien die Kellner oft Jean genannt wurden und bei den Wienern daraus *Schani* wurde.

Im Buch wird im Nachwort des Verlages deutschen Kindern, denen dieser Ausdruck ebenfalls fremd ist, so erklärt:

„Ach ja, dann könnte man auch noch erklären, daß eine Kredenz der Küchenschrank, ein *Stanitzel* eine *Tüte* und der Schanigarten der Cafégarten ist. Übrigens, dieser Begriff ist ziemlich neu. Er stammt aus einem Film, in dem Hans Moser einen alten Oberkellner spielte, Er sagte darin in einer Szene zum jüngsten Kellner: „ Schani, trag’ den Garten außi.“ “ (AT 2 S.214-215)

In der spanischen Version wurde aus dem *Schanigarten* eine *terrazza*, womit der Zieldextrezipient das verbindet, was der Leser des Ausgangstextes unter *Terrasse* versteht, also ein recht neutral konnotierter Begriff. Bei dem Wort schwingen die *scenes*, die man bei *Schanigarten* hat, nämlich ein kleiner mit Topfpflanzen umgebener Platz vor einem Lokal mit Stühlen und Tischen, der hauptsächlich bei warmem Wetter genutzt wird, in diesem Sinne nicht mit. Es wurde hier vielmehr neutralisierend übersetzt, indem sich der Übersetzer wieder eines allgemeineren und weniger kulturell markierten Begriffes bedient.

c) Lebensgewohnheiten

Laut Nord zählen zu den Lebensgewohnheiten auch Besonderheiten im Schulunterricht und im Schulsystem. Da sich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen vor allem in diesem Bereich abspielt (von Familie und Freunden einmal abgesehen), ist es nicht verwunderlich, dass man in der KJL (darunter auch in *Echt Susi* und *Die feuerrote Friederike*) häufig auf Kulturreferenzen stößt, die mit dem Schulsystem zu tun haben.

Ein immer wiederkehrendes Element ist dabei in *Echt Susi* zu finden: die österreichische (bzw. deutsche) Spezifik, dass sich die Schüler nach der 4. Klasse Grundschule, also mit zehn Jahren, entscheiden, ob sie das Gymnasium besuchen (und damit wahrscheinlich die Matura machen, was sie zum Studium berechtigt), oder ob sie vier Jahre in die Hauptschule gehen und danach (wahrscheinlich) ins Polytechnikum wechseln und eine Lehre machen. Für die Handlung ist dieser Umstand wichtig, da es darum geht, dass Susis Freunde in die Hauptschule wechseln und Susi selbst das Gymnasium besucht. Susi tut alles, um ihre Eltern davon zu überzeugen, dass sie mit Ali und Alex in die Hauptschule gehen kann.

Diese Thematik ist also auch von besonderer Bedeutung für die Übersetzung des Buches *Echt Susi*. Durch die unterschiedlichen Schulsysteme ergeben sich immer wieder Problematiken bei der Übersetzung der Kulturreferenzen. Dies zieht sich durch das ganze Buch. An dieser Stelle sollen einige Beispiele angeführt werden.

Bsp. 9

Das Buch beginnt damit, dass Susi mit ihrer Mutter kurz vor Ende der Sommerferien vor ihrer neuen Schule (einem Gymnasium) steht und anhand der am Eingang angebrachten Zetteln herauszufinden versucht, in welche Klasse sie geht, wer ihre künftigen Klassenkameraden sind und wer ihr Klassenvorstand ist. Für den österreichischen Leser ist das Szenario vertraut: die neue Schule, die Nervosität und die Ungewissheit, welche Lehrer und Schulkollegen man die nächsten Jahre haben wird. Wie bereits oben angedeutet, ist in Österreich die Entscheidung, welchen Schultyp man mit zehn Jahren wählt, sehr wichtig, weshalb sich hier die Frage stellt, wie man diesen Einschnitt im Leben eines Kindes einem spanischen Kind klar machen kann. Im spanischen Schulsystem gibt es diese Selektion nicht, sondern bis zum 16.

Lebensjahr gehen die Kinder gemeinsam in eine Gesamtschule, erst danach gibt es verschiedene Ausbildungswege wie Matura oder Lehre.

(vgl. <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines/estructura/secundaria.html>)

Um Susis Dilemma auch dem spanischen Leser zugänglich zu machen, entscheidet sich der Übersetzer wenige Zeilen später für eine Fußnote, in der das österreichische Schulsystem in einem Satz erklärt wird:

„En el sistema educativo austriaco, cuando los alumnos llegan al curso equivalente a 4.º de EGB, deben optar por continuar el bachillerato, para estudiar una carrera en el futuro, o por matricularse en una escuela preparatoria de formación profesional.” (ZT 2 S.9)

[Im österreichischen Schulsystem müssen die Schüler nach der 4. Schulstufe wählen, ob sie Matura machen, um später zu studieren, oder ob sie sich in einer Schule einschreiben, in der sie auf einen Beruf vorbereitet werden.]

Dem spanischen Leser, der sich mit dem österreichischen Schulsystem eher weniger auskennen wird, gibt diese Fußnote einen kurzen und sehr vereinfachten Überblick über das doch eher komplexe System der Schulen hierzulande, ob es aber ausreicht, die ganze Tragweite von Susis Problem, und damit einen wichtigen Teil der Geschichte zu erfassen, sei an dieser Stelle dahingestellt.

Im Text selbst wird die Problematik mit den beiden unterschiedlichen Schulsystemen auf folgende Weise gelöst: Susi redet an dieser Stelle auf ihre Mutter ein und versucht sie umzustimmen, wobei sie schon ziemlich verzweifelt ist:

„[...]Aber ich kann es dir auch noch zum hunderteinundfünfzigsten Mal erklären: Ich will nicht ins Gymnasium gehen, ich will in die Hauptschule gehen, ich will mit dem Ali und dem Alexander in eine Klasse gehen.“ (AT 2 S.7)

Der Unterschied zu Spanien besteht darin, dass die Selektion der Schüler nicht so früh stattfindet wie in Österreich und Deutschland. Erst ab sechzehn gibt es eine Art von Selektion im spanischen Schulsystem. Denn dann macht man entweder das *bachillerato* (also die Matura) oder man besucht Schulen, die eine Berufsausbildung anbieten. Durch diese Abweichung der beiden komplexen Systeme ist es also schwierig, die Bedeutung von Susis Dilemma auch dem spanischen Leser klar zu machen.

Im Spanischen wurde die Tatsache, dass es sich hier also um zwei unterschiedliche Schulsysteme handelt, die nicht äquivalent sind, so gehandhabt:

„[...] Pero te lo puedo explicar ciento cincuenta y una: ¡no quiero ir al colegio, quiero ir a la escuela de formación profesional, quiero ir a la misma clase que Ali y Alexander!” (ZT 2 S.8)

Aus dem Gymnasium wurde also *colegio* und aus der Hauptschule *escuela de formación profesional* (wortwörtlich etwa: Schule für berufliche Ausbildung). Im Deutschen handelt es sich bei Gymnasium und Hauptschule um klar definierte Schultypen. Der frame *Gymnasium* evoziert beim deutschsprachigen Leser folgende scene: Es handelt sich um einen achtjährigen Schultyp, der dafür bekannt ist, dass er hauptsächlich von Kindern, die in der Volksschule gute Noten hatten, besucht werden. Außerdem schwingt bei Gymnasium mit, dass die Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit die Matura machen und später studieren werden, auch wenn man dies im Alter von zehn Jahren natürlich schwer sagen kann. Die Hauptschule wird vor allem mit Kindern assoziiert, die sich beim Lernen nicht so leicht tun, die nicht vorhaben, später einmal an einer Universität zu studieren, sondern die möglichst bald einen Beruf ergreifen möchten.

Die spanischen Begriffe *colegio* und *escuela de formación profesional* hingegen sind in ihrer Bedeutung nicht so eindeutig: *colegio* bezeichnet in Spanien nämlich jede Art von Bildungseinrichtung für 3-12jährige Kinder, egal ob staatlich oder privat. Ab der *educación secundaria* (der Mittelschule) bezeichnet man eine private Bildungseinrichtung als *colegio*, während eine öffentliche Schule ein *instituto* ist.

Eine *escuela de formación profesional* hingegen ist eine Schule, die direkt auf einen Beruf vorbereitet (also in etwa vergleichbar mit einer Berufsschule), was in der Hauptschule nicht der Fall ist. Wobei natürlich die Mehrheit der Schüler nach einer Hauptschule in die Berufsschule wechseln.

Bsp. 10

Aber die Spezifik des österreichischen Schulsystems bezieht sich nicht nur auf die Begriffe Hauptschule und Gymnasium, sondern auch auf die Möglichkeiten, die dieses System bietet. Die Diskussion zwischen Susi und ihrer Mutter entwickelt sich weiter, und das Mädchen wartet mit immer neuen Vorschlägen auf:

„„Aber ich kann doch zuerst in die Hauptschule gehen“, sagte die Susi. „Und dann, nach der vierten Klasse –““ (AT 2 S.31)

Dem österreichischen Leser ist klar, dass Susi hier darauf anspielt, nach den vier Jahren Hauptschule ins Gymnasium zu wechseln. Es ist jedoch fraglich, ob ein spanisches Kind sich beim Lesen des Textes bewusst ist, dass die Hauptschule nur vier Jahre dauert, und man dann unter Umständen ins Gymnasium wechseln kann, weshalb sich der Übersetzer dafür entschieden hat, in beiden Fällen eine Neutralisierung der Kulturreferenzen vorzunehmen.

„–Pero en principio podría ir a la escuela –dijo Susi–.Y luego veríamos...” (ZT 2 S.26)

[„Aber im Prinzip könnte ich in die Schule gehen“, sagte Susi. „Und nachher sehen wir weiter.“]

In diesem Fall wird also die kulturelle Markierung weggelassen und nicht spezifiziert, welche Schule gemeint ist und auf welche Schule sie wechseln will.

Bsp. 11

Ein weiteres Beispiel, wo es durch die Unterschiede in den Schulsystemen zu Problemen bei der Übersetzung kommt, ist Folgendes:

Susi fragt Ali, der zwar oft die Schule schwänzt, aber dennoch sehr intelligent ist, warum er nicht mit ihr in die Schule gehen will.

„Du gehst doch ins Gymnasium“, sagte der Ali.“ (AT 2 S.192)

Auch hier wird den meisten österreichischen Lesern (selbst in diesem kurzen Satz) klar sein, was Ali damit ausdrücken will: Er traut sich nicht zu, auch ins Gymnasium zu gehen, weil er fürchtet, nicht gut genug dafür zu sein. (Eine spätere Diskussion bestätigt diese Vermutung, und Ali erklärt, dass er auch deshalb Angst vor dem Gymnasium hat, weil er dort der einzige Türke wäre und er kein Familienmitglied kennt, das im Gymnasium war). Er hat Angst, das Gymnasium könnte zu schwer sein und er könnte den Herausforderungen nicht gewachsen sein.

Im Spanischen wird die Referenz *Gymnasium* diesmal – im weitesten Sinne – adaptiert und durch einen explizit spanischen Begriff ersetzt:

„–Pero tú vas a estudiar el bachillerato –dijo Ali.“ (ZT 2 S.154)

[„Aber du wirst die Matura machen“, sagte Ali.]

Das spanische *bachillerato* entspricht in etwa der Matura und ist eine der Anforderungen, die zum Studium an einer Universität berechtigt. Jedoch bedeutet die Tatsache, dass man in Österreich ins Gymnasium geht, nicht automatisch, dass man die Matura macht. Genauso wie man nach der Hauptschule nicht automatisch eine Lehre machen muss.

Während für den österreichischen Leser bei Alis Aussage mitschwingt, dass er befürchtet, das Gymnasium könnte zu schwer für ihn sein, liegt der Schwerpunkt in der spanischen Fassung darauf, dass Susi eines Tages die Matura machen und später studieren wird. Durch die Differenzen in der Übersetzung der Kulturreferenzen ändert sich also die Bedeutung der Aussage Alis ein wenig.

Bsp. 12

Susi will nach ihrem Streit mit Ali und Alex wissen, was aus den beiden geworden ist, und begibt sich deshalb zu deren Schule. Dabei beobachtet sie folgende Szene:

„Nach dem Beran und der Pivonka kam eine ganze Horde großer Kinder, die mußten aus der vierten Klasse oder aus dem „Poly“ sein.“ (AT 2 S.75)

In Österreich wird *Poly* als Abkürzung für Polytechnische Schule verwendet. Man versteht darunter die einjährige Schule, die meistens von Hauptschulabgängern absolviert wird und eine vorbereitende Schule auf die Lehre bzw. auf die Berufsschule ist. Da die Hauptschule nur vier Schulstufen umfasst und man nach dem Abschluss also acht Schulstufen absolviert hat, und nicht wie vorgeschrieben neun, dient das *Poly* mehr oder weniger zur Überbrückung, bis die Schulpflicht beendet ist. Aus diesem Grund hat diese Schulform, vor allem bei Schülern des Gymnasiums, keinen sehr guten Ruf, genauso wenig wie die Schüler, die diese Schulform besuchen.

Im Spanischen wurde die Kulturreferenz so übertragen:

„Después de Beran y Pivonka apareció un grupo de niños mayores.“ (ZT 2 S.60)

[Nach Beran und Pivonka erschien eine Gruppe von älteren Kindern.]

Die kulturelle Markierung wurde also neutralisierend übersetzt und löst damit auch beim spanischen Leser eine ähnliche scene aus wie beim österreichischen. Das Schulsystemspezifische (nämlich, dass die Kinder der 4. Klasse die Ältesten sind oder gar ins *Poly* gehen) wurde dadurch ersetzt, dass aus den Schülern des Polytechnikums ältere Kinder wurden, was ja der Wirklichkeit entspricht und was die Autorin mit diesem Satz ausdrücken wollte.

Der obengenannte Unterschied im Schulsystem mit Hauptschule und Gymnasium ist aber nicht der einzige, der in den beiden Büchern zu finden ist. Ein weiteres Problem ist die in beiden Ländern unterschiedliche Benotung. In Österreich geht die Benotung von 1-5, wobei 1 die beste Note ist und man bei 5 die Prüfung nicht positiv abgeschlossen hat. In Spanien hingegen sieht das Notensystem folgendermaßen aus: Es wird nach Zahlen benotet, die bestimmten Notenstufen zugeordnet sind, wobei 10 (*Matrícula de honor*) die beste Note ist und man ab 5 (*Suspense*) die Prüfung wiederholen muss. In den folgenden Beispielen wurde das Problem so gelöst (vgl. <http://www.studieren-in-spanien.de/65,1,notensystem.html>):

Bsp. 13

Friederike bekommt in der Schule gute Noten und wird von der Lehrerin dafür gelobt.

„Friederike bekam lauter Einser. Sie war brav und fleißig.“ (AT 1 S.23)

Zweifellos wäre es für ein spanisches Kind verwirrend, wenn Friederike für einen *Einser* gelobt werden würde. Selbst wenn ihm klar ist, dass das österreichische Notensystem anders ist als das spanische, besteht hier Erklärungsbedarf. Um dem spanischen Leser die Situation verständlich zu machen, wurde an dieser Stelle adaptierend übersetzt:

„Federica sacaba muchos sobresalientes. Era buena y aplicada.“ (ZT 1 S.19-20)

Sobresaliente bekommt man bei 9 Punkten, es entspricht damit dem österreichischen *Sehr Gut*. Es wurde also das Notensystem einfach angepasst, was zu einem leichteren Verständnis des Textes beim spanischsprachigen Rezipienten führt.

Genauso hält es der Übersetzer von *Echt Susi*. In dem Buch gibt es zwei Stellen, in denen das österreichische Notensystem eine Rolle spielt:

Bsp. 14

Susis Eltern möchten unbedingt, dass ihre Tochter das Gymnasium besucht. Diese versucht jedoch mit allen Mitteln, dies zu verhindern, da sie lieber mit ihren Freunden in die Hauptschule gehen will. Susi droht ihrer Mutter, die neue Schule dadurch zu boykottieren, dass sie deren Worte verdreht und behauptet, sie sei zu dumm fürs Gymnasium und müsse daher mit Ali und Alexander die Hauptschule besuchen.

„[...]„Wenn ich eh spinnert und dumm bin“, keifte Susi, „dann kann ich aber nicht ins Gymnasium gehen!“ „Wer lauter Einser im Zeugnis hat, gehört ins Gymnasium“, rief die Mama.“ (AT 2 S.6)

Übersetzt wurde diese Diskussion so:

„–Si soy una loca y una tonta –protestó Susi–, no podré venir a este colegio.
–Sólo los que sacan buenas notas vienen aquí –gritó su madre.“ (AT 2 S.8)

[„Wenn ich verrückt und dumm bin“, protestierte Susi „kann ich nicht in diese Schule gehen.“ „Nur die, die gute Noten schreiben kommen hierher“, rief ihre Mutter.]

In diesem Fall wurde neutralisiert: Anstatt *Einser* mit dem spanischen Äquivalent zu übersetzen, hat man sich dazu entschieden eine Neutralisierung vorzunehmen, indem aus dem *Einser gute Noten* wurden. In Österreich ist auch für Volksschulkinder, wie bereits erwähnt, klar, dass man, wenn man ins Gymnasium will, gute Noten schreiben muss. Wer lauter *Einser*

hat, wird in den seltensten Fällen die Hauptschule besuchen, da man dort weniger gefordert wird als im Gymnasium. Genau darauf will Susis Mutter hinaus, wenn sie meint, dass jemand mit „lauter Einsern im Zeugnis“ das Gymnasium besuchen sollte, und genau deshalb will ihr Susi weismachen, dass sie in Wirklichkeit dumm ist.

Durch die Neutralisierung soll dem spanischen Leser verständlicher gemacht werden, worum es hier geht. Wie bereits zuvor erwähnt, ist die Entscheidung, welchen Schultyp man mit zehn Jahren wählt, entscheidend für die Zukunft, weshalb Susis Mutter darauf besteht, dass ihre Tochter ins Gymnasium geht und nicht in die Hauptschule. In Spanien gibt es diese Selektion nicht.

Es ist also für den spanischen Leser nicht automatisch nachzuvollziehen, warum es für Susis Mutter so wichtig ist, dass sie ausgerechnet in diese Schule geht und nicht gemeinsam mit Ali und Alexander in eine andere.

Bsp. 15

Beim zweiten Beispiel geht die Übersetzerin so vor wie die Übersetzerin von *Die feuerrote Friederike*. Susi protestiert immer noch gegen das Gymnasium und droht damit, absichtlich schlechte Noten zu schreiben.

„Und ich krieg einfach lauter Fünfer, so lange, bis sie mich rauswerfen, wegen unheilbarer Blödheit [...].“ (AT 2 S.7)

„Y sacaré ceros hasta que me echen por idiotez incurable [...].“ (ZT S.9)

[Ich schreibe Nuller bis sie mich wegen unheilbarer Blödheit hinauswerfen.]

Hier wurde wie in dem Beispiel aus *Die feuerrote Friederike* das spanische Notensystem übernommen. Durch die Adaptierung wird in diesem Fall auch dem spanischen Leser klar, worauf Susi hinaus will.

Bsp. 16

Ein weiteres Mal tauchen der Unterschied zwischen Gymnasium und Hauptschule und die damit typisch österreichischen Assoziationen in einem Dialog zwischen Ali und Susi auf. Susi will wissen, warum ihr Freund nichts mehr mit ihr zu tun haben will, seit sie ins Gymnasium geht.

„[...]Und ich wollt eh zu dir kommen, nur jetzt wo du so eine feine Dame bist –“ „Wieso bin ich eine feine Dame?“ unterbrach ihn Susi. „Na, weilst mit die Kapazunder im Gymnasium bist“, sagte der Ali.“ (AT 2 S.139)

Wieder spielt hier der Unterschied Gymnasium – Hauptschule und damit auch die soziale Stellung innerhalb der österreichischen Gesellschaft eine Rolle. Während in der deutschen

Fassung mit *Kapazunder* eher darauf abgezielt wird, dass Ali meint, Susi sei klüger, weil sie ins Gymnasium geht, bezieht sich die spanische Übersetzung eher auf die soziale Komponente:

„-[...]Quise haber ido a tu casa, sólo que como eres una dama tan distinguida ...¿Por qué soy una dama distinguida? –le interrumpió Susi. –Pues porque vas a clase con niños pijos.“ (ZT 2 S.111)

[„Ich wollte zu dir kommen, aber jetzt wo du so eine feine Dame bist ...“, „Wieso bin ich eine feine Dame?“ unterbrach ihn Susi. „Na weil du mit den ganzen vornehmen Kindern in die Klasse gehst.“]

Ein Detail am Rande: Die falsche Sprechweise Alis (der Grammatikfehler im letzten Satz), die auf die Wiener Umgangssprache zurückgeht, und hier von Ali verwendet wird, wird im Spanischen nicht hervorgehoben.

Bsp. 17

In *Die feuerrote Friederike* hat Friederike ihren ersten Schultag. Wie in der Volksschule und mittlerweile auch in den anderen Schultypen üblich, beginnt das neue Schuljahr in Ostösterreich am ersten Montag im September. Dies wird auch im Buch erwähnt.

„Am ersten Montag im September ging Friederike zum ersten Mal in die Schule.“ (AT 1 S.21)

In Spanien findet der erste Schultag nach den Sommerferien traditionell Mitte September statt. In der spanischen Übersetzung wurde diese kleine Abweichung von den spanischen Gewohnheiten nicht berücksichtigt, d.h. die Referenz wurde beibehalten, denn auch hier geht Friederike am ersten Montag im September („el primer lunes de septiembre“) das erste Mal in die Schule.

„El primer lunes de septiembre Federica fue por primera vez al colegio.“ (ZT 1 S. 17)

Bsp. 18

Susi und Nußbeugel suchen in ihrer Schule nach ihrer Klasse. Nußbeugel weiß, wo sich diese befindet. Daraufhin erkundigt sich Susi, warum sie das weiß:

„ „Weil mein Bruder gestern und vorgestern die Nachprüfung in Mathematik gemacht hat“, sagte das Nußbeugel.“ (AT 2 S.56)

Auch die erwähnte Nachprüfung ist eine Eigenart des österreichischen Schulsystems. Jemand, der am Ende des Schuljahres in einem Fach ein bzw. in mehreren Fächern mehrere Nicht Genügend hat, muss hier vor Beginn des Schuljahres im September eine Prüfung in den Gegenständen, in denen er ein Nicht Genügend erhalten hat, ablegen. Ist diese Prüfung

negativ, muss der Schüler die Klasse wiederholen. Aus diesem Grund ist die Prüfung für Schüler sehr wichtig und wird von ihnen besonders gefürchtet. In Spanien kann es zwar auch vorkommen, dass man eine Klasse wiederholen muss, dies passiert allerdings nur äußerst selten und kann nur nach einem *ciclo* (also alle zwei Schulstufen) vorkommen. Aus diesem Grund existieren Nachprüfungen in der Form, wie man sie im österreichischen Schulsystem findet, nicht, weshalb diese Lücke im Zieltext geschlossen werden musste:

„–Porque mi hermano se examinó ayer y anteayer de matemáticas –dijo la Turrón–.”
(ZT 2 S.46)

[„Mein Bruder wurde gestern in Mathematik geprüft“, sagte Nußbeugel.]

Der Übersetzer hat in diesem Fall den frame neutralisierend übertragen. Aus der Nachprüfung wurde hier eine gewöhnliche Prüfung in Mathematik. Es wird also an dieser Stelle nicht erwähnt, dass es sich um eine besondere Prüfung handelt.

Essgewohnheiten

Zu den Lebensgewohnheiten, die sich von Kultur zu Kultur wohl am deutlichsten unterscheiden, zählen das Essen und die damit verbundenen Essgewohnheiten. Sie sind von der Geografie, der Religion und auch von der sozialen Schicht etc. abhängig, und geben daher einen besonders deutlichen Hinweis darauf, in welcher Umgebung die Geschichte spielt. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass auch bei der Übertragung der kulturspezifischen Essgewohnheiten unterschiedliche Strategien verfolgt werden.

Bsp. 19

In *Die feuerrote Friederike* kommt Friederikes Tante Anna in die Wohnung ihres Cousins, der im Buch hauptsächlich als „der Professor“ bezeichnet wird, um ihn zu fragen, wie sie wieder fliegen lernen kann. Als sie seine Wohnung betritt, sitzt er auf einem Stapel Bücher, trinkt Kaffee und isst ein *Kipferl*.

„In der einen Hand hatte er ein Kaffeehäferl, in der anderen ein Kipferl.“ (AT 1 S.68)

„En una mano tenía una taza de café; en la otra, la cucharilla.“ (ZT 1 S.79)

[In der einen Hand hatte er eine Tasse Kaffee, in der anderen einen Teelöffel]

Ein *Kipferl* (in Deutschland auch Hörnchen) ist ein typisch österreichisches Gebäck, das man zur Jause am Nachmittag oder zum Frühstück mit einer Tasse Kaffee isst. Obwohl es mehrere Arten von *Kipferl* gibt, wird der österreichische Leser mit dem frame das halbmondförmige

Hefegebäck assoziieren, das angeblich aus den Zeiten der Türkenbelagerung von einem Wiener Bäckermeister erfunden wurde. Das *Kipferl* und der Kaffee gehören, wie bereits erwähnt, in der Wiener Kaffeehauskultur eng zusammen und sind für die meisten Wiener ein Teil dessen, was man gemeinhin mit der „österreichischen Gemütlichkeit“ verbindet. Der österreichische Leser hat dabei lebhaft das Bild des alten Mannes vor Augen, der mit einer Tasse Kaffee auf einem Stapel Bücher sitzt und sich ein *Kipferl* gönnt, das er (wie es häufig üblich ist) vielleicht in den Kaffee taucht. Probleme ergeben sich bei der Übersetzung dadurch, dass wohl die wenigsten Spanier wissen, was ein *Kipferl* ist, und selbst wenn, es nicht dieselbe, oben beschriebene scene hervorruft wie beim österreichischen Leser.

In der spanischen Fassung wurde *Kipferl* durch *cucharilla* (Teelöffel) ersetzt und nicht etwa durch das spanische Gebäck *churros*, das man traditionellerweise in heiße Schokolade taucht, was beim spanischen Leser eine ähnliche scene auslösen dürfte wie *Kipferl* beim österreichischen Leser. Die Übersetzerin hat sich also dazu entschieden, hier keine Adaptierung vorzunehmen, sondern den frame *Kipferl* durch Teelöffel neutralisiert. Diese Neutralisierung hat zwar keine direkte Auswirkung auf die Handlung der Geschichte, dennoch geht für den Leser der spanischen Version auf der einen Seite der Wiedererkennungseffekt verloren (der bei einer Adaption durchaus aufgekommen wäre) und auf der anderen Seite das Lokalkolorit (im Falle einer Beibehaltung). Bei der Übersetzung gibt es in diesem Fall noch eine zusätzliche Problematik: Auf der Illustration neben dem Text hält der Professor eindeutig ein *Kipferl* in der Hand.

An dieser Stelle fällt auch wieder auf, dass der Sprachstil Nöstlingers im Spanischen nicht umgesetzt wird. *Kaffeehäferl* (ein typisch österreichischer Ausdruck für Kaffeetasse) wird ganz gewöhnlich mit *taza de café* übersetzt, ohne auf die Eigenheit des Ausdrucks im Deutschen einzugehen.

Anders gelöst wird die Problematik der unterschiedlichen Essgewohnheiten in einem anderen Fall, in dem es um Essen geht:

Bsp. 20

Es ist Sonntagmittag, die Mutter ruft die äußerst deprimierte Susi zum Mittagessen. Es gibt – wie in vielen österreichischen Haushalten – zum Sonntagsmittagessen *Schnitzel*.

„Susi hatte gerade den ersten Bissen vom Schnitzel im Mund, da klingelte im Vorzimmer das Telefon.“ (AT 2 S.34)

„Susi acababa de llevarse el primer trozo de filete a la boca cuando sonó el teléfono.“ (ZT 2 S.28)

Bei dem frame *Schnitzel* denkt der österreichische Rezipient, in dem Fall wohl gleich welchen Alters, an das typische *Wiener Schnitzel* mit seiner Panier, das meistens entweder mit

Kartoffelsalat oder auch mit Pommes frites serviert wird, auch wenn es hier nicht spezifiziert wird. Typischerweise wird das *Schnitzel* am Sonntag zu Mittag gegessen. Früher wohl mehr als heute war es üblich, dass es Sonntagsmittag (um 12 Uhr) *Schnitzel* gab und die ganze Familie dabei versammelt war. Das *Wiener Schnitzel* ist ein österreichisches Nationalgericht, und somit ein bedeutender Bestandteil der österreichischen Kultur.

Ein *filete* hingegen hat für Spanier nicht dieselbe Bedeutung wie das *Schnitzel* für Österreicher. Es ist kein Nationalgericht, für welches das Land bekannt ist, das wäre in Spanien wohl eher *paella* oder *tortilla*. Ein *filete* ist viel allgemeiner (es kann sich dabei um verschiedene Arten von Fleisch handeln) und auch weniger kulturspezifisch besetzt als das *Schnitzel* und wird auch nicht auf eine bestimmte Region zurückgeführt. Bei der Übersetzung wurde in diesem Fall der frame also neutralisiert, was zwar (wie in diesem Beispiel ganz besonders deutlich hervortritt) die kulturelle Distanz für den spanischen Leser verringert, gleichzeitig aber natürlich auch die scene für den Rezipienten des Zieltextes stark verändert.

Bsp. 21

Eine etwas andere Strategie wird im folgenden Beispiel verfolgt: Ali ist bei Susi und deren Familie zu Gast. Weil Ali hungrig ist, bekocht ihn Susis Mutter.

„Die Mama machte ihm immer, wenn er kam, etwas zu essen. Ganz gleich zu welcher Tageszeit er kam. Der Ali aß nicht nur aus Hunger, der Ali aß auch zum Spaß. „Wurstbrot oder Schinkenfleckerln?“ erkundigte sich die Mama. „Wenn es geht, dann beides“, sagte der Ali. „Dann bekommst du zuerst ein Brot“, sagte die Mama, „und während du das Brot ißt, mache ich dir die Fleckerln im Rohr warm.“

Die Mama richtete drei üppige Wurstbrote her, mit viel Butter unter der Wurst und Gurkerln und Käse und grünem Paprika über der Wurst.“ (AT 2 S.190)

„La madre siempre le hacía algo de comer. Daba lo mismo la hora que llegara. Ali no sólo comía cuando tenía hambre; le divertía hacerlo a cualquier hora. –Embutido o tortilla de jamón? –preguntó la madre de Susi. –Las dos cosas, si es posible –dijo Ali–. –Entonces, primero algo de embutido –dijo ella–. Y mientras te lo comes, te haré la tortilla.

Cortó tres rebanadas de pan, puso mucha mantequilla y después embutido, pepinillos, queso y pimienta verde.“ (ZT 2 S.153)

Schinkenfleckerl ist für die Österreicher ein Alltagsessen, das aus Nudeln, Schinken, Rahm, Zwiebel und Eiern zubereitet wird, genauso wie die *tortilla de jamón*, ein Omelette aus Eiern, Zwiebel und Schinken für die meisten Spanier. Es ist einfach zuzubereiten und die Zutaten schmecken den meisten Menschen. Da man *Schinkenfleckerl* im Gegensatz zur *tortilla* jedoch ins Backrohr stellt, musste nicht nur der frame selbst adaptiert werden, sondern auch die folgende Stelle, in der Susis Mutter meint, sie würde die *Schinkenfleckerl* im Backrohr aufwärmen, während Ali die Wurstbrote isst. In der spanischen Fassung bereitet sie währenddessen die *tortilla* frisch zu „Y mientras te lo comes, te haré la tortilla“ (Und während du isst, mache ich dir die *tortilla*).

In diesem Fall wurde also adaptiert und die Übersetzung löst beim spanischen Leser wohl eine ähnliche scene aus wie beim österreichischen, auch wenn die frames in diesem Beispiel unterschiedlich sind.

Gleichzeitig zu den *Schinkenfleckerl* bietet Susis Mutter Ali auch Wurstbrote an. Interessant ist hierbei, dass selbst der frame *Brot* beim spanischen und beim deutschsprachigen Leser unterschiedliche scenes hervorruft. Denn obwohl Brot etwas ist, das in irgendeiner Form in wahrscheinlich jeder Kultur existiert, so verbinden doch Angehörige jeder Kultur etwas anderes damit. Während es in Österreich und Deutschland in den Bäckereien eine große Anzahl verschiedener Brotvarianten gibt, je nach Wunsch heller oder dunkler, aus verschiedenen Mehlsorten gebacken, so gibt es in Spanien eher helleres Baguette-ähnliches Brot. Während Wurstbrot im deutschsprachigen Raum ein typisches Abendessen oder eine Mahlzeit zwischendurch ist, häufig in der bei Nöstlinger beschriebenen Variante: eine Scheibe dunkles Brot, Wurst, Essiggurkerl und Paprika, so stellt sich ein spanischer Leser untrt *embutido con pan* (Wurst mit Brot) eher eine Art Baguette mit *jamón de serrano* (Schinken), Oliven und Käse vor. Dennoch hat sich die Übersetzerin an dieser Stelle dazu entschlossen, keine Adaptierung vorzunehmen, sondern Ali, und damit auch dem spanischen Leser, ebenfalls ein Brot mit Wurst (*embutido*), Essiggurkerl (*pepinillos*) und Paprika (*pimiento verde*) zu servieren und die Kulturreferenz beizubehalten. So entsteht zwar eine gewisse Distanz, die aber selbst dann, wenn der spanische Leser ein Kind ist, als genau das erkannt werden kann, was es ist, nämlich ein kleiner kultureller Unterschied zwischen den Essgewohnheiten der Spanier und der Österreicher.

Bsp. 22

Susi erscheint zu spät zum Mittagessen, was ihre Mutter ziemlich wütend macht, denn ihr ist deshalb das Essen verbrannt. An dieser Stelle finden sich gleich mehrere Kulturreferenzen, die mit Essgewohnheiten zu tun haben.

„Sie schimpfte: „Wir haben mit dem Mittagessen auf dich gewartet! Auf ein Riesenbrikett ist mir der Schweinsbraten verkohlt. Und das Reisreindl ist so angelegt, daß ich es nie mehr sauber krieg. Glaubst ich bin dein Wurstl? [...]“ “ (AT 2 S.105)

Auch *Schweinsbraten* (meist mit Knödel und Sauerkraut gegessen) ist ein typisch österreichisches bzw. süddeutsches Gericht. Das spanische Wort *asado* hingegen bezeichnet keinen bestimmten Braten, sondern es kann damit jeder Braten, egal von welcher Sorte Fleisch, gemeint sein.

„Empezó a lanzar improperios: —¡Ya está bien, estamos esperándote para comer! Se me ha quemado el asado. ¡Y el arroz se ha pegado tanto que ya no podré limpiar la olla! ¿Acaso crees que soy tu sirvienta? [...]“ (ZT 2 S.84)

In der Schimpftirade kommen aber noch andere Kulturreferenzen im weiteren Sinne vor, die hier kurz erwähnt werden sollen, um den Umgang der Übersetzer mit Nöstlingers spezifischer Sprache zu charakterisieren: Unter *Reindl* wird in Österreich ein kleiner Topf verstanden, die spanische Übersetzung *olla* bezeichnet zwar ebenfalls einen Topf, allerdings ist *olla* das standardspanische Wort, während *Reindl* eindeutig eine lokale Färbung hat. Hier wurde also, wie in den meisten Fällen, neutralisiert. Auch *Wurstl* ist eine typisch Wienerische Bezeichnung. Meistens wird sie für eine ungeschickte Person verwendet, eine Art *Kasperl*. Oder, wie es im Anhang des Buches heißt: „Ein *Wurstl* wiederum ist jemand, der seine Umgebung gewollt oder ungewollt zum Lachen bringt.“ (AT 2 S. 214) In diesem Fall meint Susis Mutter, dass sie nicht zu Susis Unterhaltung da ist und auch nicht dazu, sie zu bedienen. Genau dieser Aspekt wurde herausgestrichen. Der frame wurde auch diesmal neutralisiert, in dem der Ausdruck *Wurstl* durch einen neutraleren Begriff ersetzt wurde, der die Aussage von Susis Mutter dem spanischen Leser übermittelt. Ersetzt wurde *Wurstl* durch *sirvienta*, Bedienstete. Dadurch soll dem Rezipienten des Zietextes die Bedeutung der Aussage von Susis Mutter vermittelt werden.

Bsp. 23

Der Vater von Susis Freundin Nußbeugel besitzt ein typisches Wiener Kaffeehaus. Weil sich Nußbeugels Vater immer bei der Bestellung irrt und zu viel bestellt, bleiben viele Süßigkeiten übrig, die die Familie dann aufessen muss.

„Im Kaffeehaus blieben auch Topfengolatschen und Zimtschnecken und Cremeschnitten übrig.“ (AT 2 S.114)

In Österreich gibt es eine sehr große Anzahl an Mehlspeisen. *Topfengolatschen*, *Zimtschnecken* und *Cremeschnitten* sind in jeder Konditorei, Bäckerei und in jedem Kaffeehaus zu finden. Dem österreichischen Leser sind die Süßigkeiten also ein Begriff, selbst ein Kind wird sie mit ziemlicher Sicherheit schon einmal gegessen haben oder zumindest wissen, worum es sich handelt. Aber schon ein deutsches Kind (so es nicht mit der österreichischen Gastronomie vertraut ist) wird – zumindest bei *Topfengolatschen* – Probleme haben, sich darunter etwas vorzustellen. Es stellt sich nun die Frage, wie man mit diesen Kulturreferenzen in der spanischen Version verfährt. In diesem Fall wurden die typisch österreichischen Mehlspeisen gegen typische spanische Mehlspeisen ausgetauscht, also Adaptierungen vorgenommen.

„En la cafetería sobran también pasteles, bollos y merengues.“ (ZT 2 S.92)

Laut Wörterbuch der Real Academia versteht man unter *pastel*:

„2. m. Masa de harina y manteca, cocida al horno, en que ordinariamente se envuelve crema o dulce, y a veces carne, fruta o pescado.“ (<http://www.rae.es/rae.htm>)

[[...] ein Teig aus Mehl und Fett, im Ofen gebacken, normalerweise gefüllt mit einer Creme, etwas Süßem, und manchmal mit Fleisch, Früchten oder Fisch.]

Bollo ist etwas ähnliches:

„Pieza esponjosa hecha con masa de harina y agua y cocida al horno; como ingredientes de dicha masa entran frecuentemente leche, manteca, huevos, etc..“
(<http://www.rae.es/rae.html>)

[[...] Ein schaumiges Stück Teig aus Mehl und Wasser im Ofen gebacken; als Zutaten des besagten Teiges dienen häufig Milch, Fett, Eier, etc.]

Ein *merengue* hingegen ist ein Zuckergebäck. Alle drei Süßigkeiten haben in Spanien ungefähr dieselbe Funktion wie die österreichischen Mehlspeisen. Im Gegensatz zum Beispiel aus *Die feuerrote Friederike*, in dem das *Kipferl* einfach durch einen Kaffeelöffel ersetzt wurde, wurde hier also adaptiert.

Bsp. 24

Interessant ist auch die Übersetzung des folgenden Dialoges, in dem die Mutter von Susis Freund Alexander das Mädchen und Ali zum Essen einlädt. Hier wird der Kochvorgang beschrieben, während sich die drei unterhalten. Dabei sind einige kulturelle Markierungen zu entdecken:

„Gleich sind die Fisolen fertig“, sagte die Alexander-Mama. „Ich muß sie nur mehr einbrennen.“ [...] „Na, um was geht es denn?“ fragte die Alexander-Mutter, während sie Mehl in heißer Butter verrührte. [...] Die Alexander-Mutter goß Wasser in das geröstete Mehl. Zischend löste sich das Mehl im Wasser auf. [...] „Warst wieder nicht in der Schule, Ali?“ Sie zog die brodelnde Einbrenn von der Gasflamme.“ (AT 2 S.147-148)

„Pronto estará lista dijo ella -. ¡Sólo tengo que darle una vuelta en la sartén! [...] – Bueno, ¿qué os trae por aquí? –preguntó la madre de Alexander mientras removía la verdura. [...] –La madre de Alexander apartó la sartén del fuego. [...] ¿Has vuelto hacer novillos? –echó la verdura en una fuente –.“ (ZT 2 S.119)

[„Gleich ist es fertig“, sagte sie. „Ich muss es nur noch in der Pfanne umrühren.“ [...] „Was führt euch hierher?“ fragte die Mutter, während sie das Gemüse umrührte. [...] Die Mutter von Alexander nahm die Pfanne vom Feuer. „Hast du wieder die Schule geschwänzt Ali?“ Sie leerte das Gemüse in eine Schüssel.]

Bei diesem Beispiel besteht folgende Problematik: Da im Buch der Kochvorgang beschrieben wird, muss nicht nur das Gericht, sondern ähnlich wie in Bsp. 21, in dem Susis Mutter Ali *Schinkenfleckerl* und Wurstbrote serviert, nicht nur die Kulturreferenz selber sondern, die ganze Stelle adaptiert werden. Hier geht es darum, dass *Einbrennfisolen* in Spanien nicht gekocht werden, in Österreich aber sehr wohl. Da aus diesem Grund adaptiert wurde (aus den *Einbrennfisolen* wird Gemüse), musste gleichzeitig der ganze Absatz adaptiert werden.

Geschichte

In vielen Kinderbüchern finden sich auch geschichtliche Hinweise, die auf die Kultur schließen lassen. Es kann oft vorkommen, dass diese Hinweise vom Leser der Ausgangskultur leicht verstanden und richtig gedeutet werden, während hier beim Rezipienten der Zielkultur Verständnisschwierigkeiten auftreten können.

Auch hierzu einige Beispiele aus *Echt Susi*:

Bsp. 25

Im weitesten Sinne im Zusammenhang mit der österreichischen Geschichte steht folgendes Beispiel:

Nachdem Susis Klassenkameraden bemerkt haben, dass Susi mit einem Türken befreundet ist, entwickelt sich in der Klasse eine Diskussion über Ausländer und auch Juden. Im Zuge dessen erzählt das Nußbeugel von einer Begebenheit im Kaffeehaus ihres Vaters. Ein Kellner hat sich bei ihrem Vater über einen jüdischen Gast beschwert und diesen beschimpft.

„Und da hatte der Kellner zu ihrem Papa gesagt, der „Saujud“ solle sich doch ein anderes Kaffeehaus suchen.“ (AT 2 S.183-184)

„Entonces el camarero le había dicho a su padre que el «cerdo judío» debería buscarse otra cafetería.” (ZT 2 S.146)

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine der wenigen Beibehaltungen von Kulturreferenzen in *Echt Susi*. Das Schimpfwort *Saujud* hat für Österreicher eine eindeutige antisemitische Konnotation und löst Assoziationen mit der Zeit des Nationalsozialismus aus. Dazu sei angemerkt, dass das Buch zu einer Zeit geschrieben wurde, in der durch die Affäre um den ehemaligen Bundespräsidenten Waldheim in Österreich die Diskussion um Antisemitismus und die Rolle des Landes im Zweiten Weltkrieg (und damit die Beteiligung am Holocaust) wieder neu entflammt war. Diese Debatte innerhalb der österreichischen Gesellschaft wird wahrscheinlich auch von Kindern nicht unbemerkt geblieben sein, wie sich auch an anderen Stellen des Buches herausstellt. So werden bei der Debatte um die Vorurteile gegenüber Ausländern, die in Susis Klasse geführt wird, von den Kindern auch immer wieder die Vorurteile gegenüber Juden angeführt.

Obwohl es auch in Spanien im Laufe der Geschichte immer wieder zu Antisemitismus sowie Pogromen und zur Vertreibung der jüdischen Bevölkerung gekommen war, wird *cerdo judío* (die wörtliche Übersetzung von *Saujud*) nicht dieselben Szenen beim spanischen Leser hervorrufen. Es handelt sich im Spanischen um eine eher künstlich konstruierte Beschimpfung und nicht eine wie im Deutschen historisch gewachsene. Die Verbindung mit dem Nationalsozialismus fällt für den Rezipienten des Zieltextes also weg, während sie für den Leser des Ausgangstextes durchaus vorhanden ist.

Bsp. 26

Eine weitere Anspielung auf die österreichische Geschichte findet sich an einer anderen Stelle in ein Sprichwort verpackt. Susi will, dass Nußbeugel ihre Rollschuhe sucht, damit sie gemeinsam mit Ali rollschuhfahren können. Diese hat jedoch keine Lust dazu.

„[...] „Bis ich die finde, vergeht in Böhmen ein Viertel!“ “ (AT 2 S.162)

Bei „bis dahin vergeht in Böhmen ein Viertel“ oder auch: „bis dahin geht in Böhmen ein Viertel unter“ handelt es sich um eine selbst in Wien wenig gebrauchte Redewendung. Die spanische Version hingegen wurde neutralisiert:

„[...] Tardaría demasiado en encontrarlos.“ (ZT 2 S.129)

[Es würde zu lange dauern, sie zu finden.]

Hier handelt es sich um kein adaptiertes Sprichwort, sondern um eine gewöhnliche Aussage. Abgesehen davon, dass die wörtliche Übersetzung eines Sprichwortes wohl selten Sinn macht, hat Böhmen für den spanischen Leser nicht dieselbe Bedeutung wie für den österreichischen. Böhmen und Österreich haben eine lange gemeinsame Geschichte, die sich natürlich auch in der Sprache niederschlägt. In Spanien hingegen wird Böhmen eher exotisch aufgefasst. Auch die historische Verbindung zwischen Spanien und Böhmen ist nicht so eng wie die zwischen Österreich und Böhmen, was sich natürlich auch in der Rezeption des frames beim spanischsprachigen Zieltextleser widerspiegelt. Aus diesem Grund wurde der frame hier nicht beibehalten oder adaptiert.

Bsp. 27

In der Schule kommen Susi und Nußbeugel an einer Gedenktafel für die Schüler, die im 1. Weltkrieg gefallen sind, vorbei.

„An der Wand hinter der Schwingtür war eine riesige Marmortafel. Mit verschnörkelten Buchstaben, in Goldschrift, standen – untereinander – viele Namen. Vor jedem Namen war ein Totenkreuz. Susi zeigte zur Tafel und sagte zum Nußbeugel: „Das sind die Schüler, die hier Selbstmord begangen haben!“ „Aber nein“, rief das Nußbeugel. Das sind die Schüler die im 1. Weltkrieg gefallen sind!““ (AT 2 S.57-58)

Österreich und Spanien haben beide einen unterschiedlichen Zugang zum 1. Weltkrieg (auf Spanisch: *primera guerra mundial*), den Spanien nicht zuletzt auf Grund der geografischen Lage sowie der historischen und politischen Bedingungen zu dieser Zeit anders erlebt hat als Österreich. Obwohl eine genaue Analyse über die Bedeutung des 1. Weltkrieges für beide den Rahmen dieser Arbeit eindeutig sprengen würde, sei hier eines erwähnt: Für Österreicher stellt der 1. Weltkrieg wahrscheinlich einen größeren historischen Einschnitt dar als für

Spanier, die in diesem Zusammenhang vermutlich eher an den spanischen Bürgerkrieg mit seinen verheerenden Folgen für das Land denken. Es liegen hier also bei der Erwähnung des 1. Weltkrieges sehr wohl jeweils unterschiedliche Assoziationen zu Grunde. Allerdings dürfte das Hintergrundwissen des durchschnittlichen spanischen Lesers ausreichen, um nachvollziehen zu können, warum an einem öffentlichen Ort Gedenktafeln für Gefallene des 1. Weltkrieges angebracht sind. Aus diesem Grund wurde der frame auch beibehalten:

„De la pared colgaba una enorme placa de mármol. En letras doradas se podían leer muchos nombres. Delante de cada nombre figuraba una cruz mortuoria. Susi señaló a la placa y dijo a la Turrón: –¡Ésos son los alumnos que se suicidaron aquí! –¡Qué va! –gritó la Turrón–. ¡Son los alumnos que cayeron en la primera guerra mundial!” (ZT 2 S.47)

6.2.2 Die aktuelle Situation

a) Handlungsträger

Der Umgang mit Eigennamen

Bsp. 28

Wie in Kapitel 3 bereits erwähnt, geben gerade Namen einen Hinweis darauf, in welchem Kulturkreis eine Handlung vonstattengeht.

Nord erwähnt, dass Eigennamen in Kinderbüchern häufiger adaptiert werden als in der Erwachsenenliteratur. Wie sieht das nun in *Die feuerrote Friederike* und in *Echt Susi* aus? Im Großen und Ganzen werden die Namen beibehalten, auch wenn sie im Spanischen nicht vorkommen. Selbst wenn sie in veränderter Form existieren würden, werden sie meistens nicht angepasst, so wird in *Echt Susi* z.B. aus Paul (einem Klassenkollegen von Susi), der öfters erwähnt wird, nicht etwa *Pablo* (die spanische Form von Paul). Jedoch gibt es hin und wieder Namen, die verändert werden. Das Auffälligste ist, dass aus Friederike eine *Federica* wird, während die anderen Namen in dem Buch fast ausnahmslos beibehalten werden. So heißt der Briefträger, der Friederike hilft, etwa auch in der spanischen Version Bruno.

Eine österreichische Besonderheit, die in Nöstlingers Büchern (vor allem in *Echt Susi*) zu finden ist, ist die Angewohnheit, Artikel vor den Eigennamen zu stellen. So findet man etwa „die Gabi, die Ulli etc ...“ (AT 2 S.6/ZT 2 S.8)

Obwohl es in manchen spanischsprachigen Ländern (etwa Chile) durchaus üblich ist ein *la* oder *él* (der oder die) vor den Namen zu setzen, wurde in der Übersetzung der für die österreichische Umgangssprache typische Artikel vor dem Namen weggelassen. Im Deutschen bewirkt der Artikel vor Eigennamen, dass der Leser die Protagonisten kulturell einordnen kann, im Spanischen ist diese sprachliche Eigenart nicht zu finden. Diese Tatsache ist bedeutend, weil sie für viele österreichische Leser nicht nur eine Charakteristik der österreichischen Umgangssprache ist, sondern auch den Stil von Nöstlinger prägt.

Gleichzeitig nennt Friederike ihre Tante Anna *Annatante*. *Tante* hinter dem Namen zu stellen, ist im Großteil Österreichs üblich bzw. war es besonders früher weit verbreitet. In Spanien gibt es etwas Derartiges nicht, dennoch wurde hier teilweise versucht, auf diese Besonderheit in der spanischen Fassung einzugehen. Aus *tía Anna* (Tante Anna) wird der Name *Tianna*. Es handelt sich in diesem Fall also um eine Neutralisierung der Referenz.

In *Echt Susi* wird hingegen auf diese österreichische Eigenheit in einem ähnlich gelagerten Fall nicht eingegangen und somit eine Adaption vorgenommen. So wird die *Cilli-Tante*, wie in Spanien üblich, als *tía Cilli* bezeichnet.

„Alle Männer sind Gauner, sagte die Cilli-Tante oft, und das meinte sie ernst.“ (AT 2 S.78)

„«Todos los hombres son unos sinvergüenzas», solía decir la tía Cilli, y lo decía en serio.” (ZT 2 S.62)

Durch die Adaption der Anrede wird nicht nur auf den für Nöstlinger typischen Sprachstil verzichtet, sondern auch auf die Darstellung einer kulturellen Eigenheit in Österreich.

In beiden Büchern werden auch an einigen Stellen Familiennamen verwendet, die hierzulande mehr oder weniger üblich sind, dem spanischen Leser aber fremd vorkommen werden. So kommen in *Die feuerrote Friederike* folgende Familiennamen vor, die (bis auf *Prodwinek*, das im Spanischen zu *Prowinek* wird):

„„Ohne Hilfe schaffe ich das nie“, sagte die Annatante zur Spiegelannatante, kehrte ihr den Rücken, holte sich das Telefonbuch und blätterte bei P: „Probus- Procek- Prodama- Prodwinek-“, murmelte sie. Dann rief sie: „Profi! Da haben wir ihn!““ (AT 1 S.64)

„–Sin ayuda no lo lograré en la vida –dijo Tianna a la tianna del espejo, le dio la espalda, cogió la agenda de teléfonos y buscó en la P–: Probus ... Procek... Prodama... Prowinek –murmuró y, por fin, gritó–: ¡Profi! ¡Aquí lo tenemos!” (ZT 1 S.74)

Die oben angeführten Namen, die aufgezählt werden, wenn die Anna-Tante im Telefonbuch nach der Adresse ihres Cousins, des Professors, sucht, sind für österreichische Verhältnisse zwar keine häufigen Namen, aber für den österreichischen Leser auch nicht sonderlich ungewöhnlich. Es handelt sich hier in den meisten Fällen um slawische Familiennamen, und diese kommen aus historischen Gründen vor allem im Osten Österreichs sehr häufig vor und sind deshalb nichts Außergewöhnliches. Fast genauso wird in *Echt Susi* mit den Nachnamen von Susis Mitschülern verfahren, welche die Lehrerin zu Beginn des Schuljahres vorliest. Von *Ahamer* über *Cernohorsky* zu *Huber* bleiben die Familiennamen gleich, wobei Nöstlinger auch hier die für Wien typischen slawischen Namen einstreut (siehe AT 2 S.65-66/ZT 2 S.52-53).

Für spanische Kinder klingen natürlich sowohl die deutschen als auch die slawischen Namen ungewöhnlich, was aber hier nur insofern eine Rolle spielt, als die Kulturreferenzen

beibehalten werden und in der Übersetzung dadurch ein gewisse kulturelle Distanz hergestellt wird. Diese ermöglicht es dem Leser des Zieltextes, sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen, was gerade für Kinder sehr wertvoll sein kann und ihnen die Möglichkeit gibt, Wissen zu erwerben.

Obwohl es sich, wie bereits erwähnt, bei dieser Arbeit um keine Übersetzungskritik im herkömmlichen Sinn handelt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Namen in der Übersetzung von beiden Büchern ziemlich ungenau gehandhabt wird, wobei allerdings nicht klar ist, ob dies auf die Übersetzer oder den Verlag zurückzuführen ist. So wird bei Namen häufig ein Buchstabe ausgelassen oder ein Name falsch geschrieben, ohne dass es einen ersichtlichen Grund dafür gibt (z.B. die spanische Aussprache).

Besonders in Kinderbüchern kommen häufig sprechende Namen vor, die Hinweise auf den Charakter oder die Funktion einer handelnden Person geben sollen. Diese Namen müssen natürlich anders behandelt werden, da sonst ein wichtiges Element des Buches verlorengeht. In *Echt Susi* ist dies einmal der Fall. Ein Klassenkollege von Susi, der eigentlich Konrad Zapletal heißt und *Zapperl* gerufen wird, heißt in der spanischen Fassung Konrad Nevel bzw. *Nervios* (auf spanisch Nerven, als in diesem Zusammenhang etwa *Nerverl* (siehe AT 2 S. 68/ ZT 2 S.54) um dem Charakter der Person Ausdruck zu verleihen.

Ein ähnliches Beispiel dafür ist Susis Freundin *Nußbeugel*. Ein Nußbeugel (mit richtigem Namen eigentlich Henrietta Cernohorsky) ist eine österreichische Mehlspeise (eine Art Nußkipferl), die man in jeder Bäckerei oder Konditorei kaufen kann. Im Buch trägt Susis Freundin den Namen, weil sie jeden Tag in der Pause Nußbeugel isst. Ihr Vater besitzt ein Kaffeehaus und irrt sich immer bei den Bestellungen, weshalb Nußbeugel übrig bleiben, welche die Familie dann aufessen muss. Durch das ganze Buch hindurch ziehen sich Anspielungen auf den Namen (so wird etwa darüber gerätselt, warum Nußbeugel immer Nußbeugel isst und wie sie wirklich heißt etc.). Aus diesem Grund kommt der Übersetzung des Namens eine besondere Bedeutung zu. Da ähnlich wie bei den oben bereits erwähnten *Topfengolatschen*, Nußbeugel etwas speziell Österreichisches sind, und außerhalb der Landesgrenzen nicht bekannt sind, wurde bei dem Namen eine Adaption durchgeführt. Aus Nußbeugel wird *Turrón*. *Turrón* ist eine typisch spanische Süßware (hauptsächlich aus Ei, Zucker, Mandeln und kandierten Früchten hergestellt), die vor allem aus den Regionen um Alicante und Jijona stammt. *Turrón* wird, ähnlich wie Schokolade, in Tafeln verkauft. Es wird mit der Adaptierung also eine für den spanischen Leser nachvollziehbare Verbindung hergestellt.

Titel

Auch Titel und Anreden variieren in jeder Gesellschaft. In Österreich haben Titel einen besonders hohen Stellenwert, was unter anderem etwa auf Gepflogenheiten der Habsburgermonarchie zurückgeht. Während es hierzulande eine Vielzahl an verschiedenen Titeln gibt, die bei jeder Gelegenheit verwendet werden, und sogar an Haustüren und in E-Mailadressen zu finden sind, wird in Spanien der Titel nur in ganz seltenen Situationen verwendet. Im Gegenteil: Jemand, der sich etwa mit *Señor Licenciado García* (Magister García) vorstellt, was in Österreich mehr oder weniger üblich ist, wird als Snob bezeichnet werden. Was natürlich nicht bedeutet, dass Titel im spanischen Berufsleben überhaupt keine Rolle spielen.

Bsp. 29

In *Echt Susi* finden sich Beispiele für Übersetzungen, die Titeln betreffen. Es wird z.B. mehrmals der Titel *Hofrat* erwähnt (siehe z.B. AT 2 S.4/ZT 2 S.6 oder AT 2 S.197/ZT 2 S.157 bzw.), der stets mit *director*, also Direktor übersetzt.

Hofrat ist ein Titel für einen altgedienten Beamten, der häufig auch Direktoren zugesprochen wird, ein Hofrat muss aber nicht zwangsläufig Direktor sein. Der Titel existiert in Spanien, einem Land, in dem relativ wenig (zumindest im Vergleich zu Österreich) Wert auf Titel gelegt wird, nicht, weshalb hier bei der Übersetzung eine Lösung gefunden werden muss. In diesem Fall wurde der Titel mit einer Neutralisierung ins Spanische übertragen, denn in beiden Fällen handelt es sich bei den *Hofräten* tatsächlich um Direktoren, und die scene, die beim spanischen Leser evoziert wird, ist ungefähr dieselbe wie beim Leser des Ausgangstextes.

b) Ort der Handlung

Wie bereits erwähnt, gibt es in *Die feuerrote Friederike* wenige Hinweise darauf, in welcher Stadt das Buch genau spielt. Fest steht im Prinzip nur, dass sich die Handlung in einer urbanen Umgebung abspielt. Einen Anhaltspunkt (neben den erwähnten Kulturreferenzen) gibt es in der Geschichte an einer ganz bestimmten Stelle.

Bsp. 30

Da Friederike von den anderen Kindern auf Grund ihrer roten Haare gehänselt wird, verrät ihr ihre Tante ein Geheimnis. Wenn sie einen bestimmten Spruch aufsagt, beginnen ihre Haare zu brennen. Der Spruch lautet folgendermaßen:

„ROTA-ROTA-GING-GING-GING-FEUER-BRENNT-IN-OTTAKRING.“ (AT 1 S.25)

Hier gibt es durch die Erwähnung von Ottakring einen Hinweis auf den Ort der Handlung. Ottakring ist ein Stadtteil von Wien, besser gesagt der 16. Wiener Gemeindebezirk. Jedem Wiener und jedem Österreicher ist Ottakring ein Begriff, was hingegen bei den wenigsten spanischen Kindern der Fall ist. Im Spanischen wurde der Name dennoch übernommen:

„ROJA,ROJA,GING,GING, GING, ¡FUEGO ARDE EN OTAKRING!“ (ZT 1 S.24)

Hier wurde keine Anpassung vorgenommen, warum die Schreibweise verändert wurde, darüber kann man nur spekulieren, wahrscheinlich weil im Spanischen Doppelkonsonanten äußerst selten sind.

Dem spanischen Leser entgeht der Hinweis auf den wahrscheinlichen Ort der Handlung (nämlich Wien, bzw. Österreich) und die mit dem frame *Ottakring* entstehenden scenes: Ende der 70er Jahre galt Ottakring als Arbeiter- bzw. kleinbürgerlicher, wenig wohlhabender Stadtteil, mittlerweile wird er mit einem hohen Anteil an Immigranten verbunden.

Während der oben genannte Spruch nicht adaptiert oder neutralisiert wurde, ist dies bei dem Spruch, der Friederikes Haare wieder zum Erlöschen bringt, jedoch sehr wohl der Fall.

„FEUER-BRENNT-IN-WAHRING-BIST-A-G’SELCHTER HARING.“ (AT 1 S.25)

Währing ist ebenfalls ein Stadtteil von Wien, nämlich der 18. Wiener Gemeindebezirk. Es ist gut möglich, dass die beiden Bezirke von der Autorin mit Bedacht gewählt wurden. Denn im Gegensatz zu Ottakring gilt Währing als großbürgerlicher, eher elitärer, Bezirk und der österreichische Leser assoziiert genau das Gegenteil damit.

In der spanischen Fassung wird die Referenz diesmal weggelassen und ein komplett neuer Spruch kreiert.

„GING, ROJA, GING, ¡PARA YA! FUEGO, FUEGO, ¡NO ARDAS MAS!“ (ZT 1 S.24)

In diesem Spruch wird die Referenz neutralisiert, und etwas komplett Neues geschaffen, das keinerlei Kulturreferenzen aufweist. Für den spanischen Leser gibt der Spruch (Feuer, Feuer brenn nicht mehr) durchaus Sinn, wenn auch der Ort nicht mehr erwähnt wird.

6.2.3 Nicht-kommunikatives Handeln

a) Situationelles Handeln

Ein Beispiel für situationelles Handeln ist die unterschiedliche Auffassung von Zeit und Raum verschiedener Kulturen. Auch hier findet sich ein Beispiel in *Echt Susi*:

Bsp. 31

Susi wartet im Park auf ihre Freunde, diese verspäten sich, was das Mädchen wütend macht.

„Bis fünf Minuten nach drei Uhr war sie dort gewesen. Und jetzt war es schon zehn Minuten nach drei Uhr. Immer war es das gleiche! Immer kam sie als erste! Immer waren der Alexander und der Ali unpünktlich! Immer musste sie auf die zwei warten!“ (AT 2 S.14)

Den meisten deutschsprachigen Menschen wird ein gewisser Hang zur Pünktlichkeit nachgesagt. Tatsächlich ist es so, dass Pünktlichkeit für die meisten Menschen auch in Österreich eine wichtige Rolle spielt. Zwar hat sich dies in letzter Zeit auch geändert, allerdings gilt es immer noch als höflich, seine Freunde zu informieren, wenn man ein paar Minuten später eintrifft. Dass Susi nicht erfreut darüber ist, dass sie nun auf ihre Freunde warten muss, ist für die österreichischen Leser nachzuvollziehen.

In Spanien nimmt man es im Großen und Ganzen mit der Pünktlichkeit weniger ernst als in Österreich, weshalb man auch nicht so verstimmt reagiert wie Susi, wenn die Freunde zehn Minuten später als vereinbart erscheinen.

Trotz dieser unterschiedlichen Auffassung hat man sich dazu entschieden, die Kulturreferenz an dieser Stelle nicht zu adaptieren, sondern beizubehalten.

„Había permanecido allí hasta las tres y cinco. Y ya eran las tres y diez. ¡Siempre lo mismo! ¡Llegaba la primera! ¡Alexander y Ali nunca eran puntuales! ¡Siempre tenía que esperarlos!“ (ZT 2 S.14)

Die Zeitangaben in der spanischen Fassung sind dieselben wie im Original, auch die Reaktion Susis auf das Zuspätkommen ihrer Freunde ist dieselbe und wurde nicht geändert, sondern beibehalten.

Bsp. 32

Ein Beispiel für situationelles Handeln findet sich in *Die feuerrote Friederike*. An dieser Stelle hat das Mädchen zur Abwechslung einmal Ruhe vor den anderen Kindern, weil Sommerferien sind und die Schulkollegen auf Urlaub sind, und sich deshalb nicht in der Stadt aufhalten, bzw. mit anderen Dingen beschäftigen als Mitschüler zu hänseln. So heißt es:

„Die Kinder fahren aufs Land oder gingen ins Bad.“ (AT 1 S.41)

Das Buch wurde in den 70er Jahren geschrieben. Damals war es in Österreich nicht so selbstverständlich wie heute, in den Sommerferien weit zu verreisen. Wenn man Urlaub machte, dann meistens am Land, selten aber am Meer. Bleibt man im Sommer zu Hause, ist ein üblicher Zeitvertreib der Besuch eines Schwimmbades (oder am Land eines Sees).

„Los niños se fueron al campo o a la playa.” (ZT 1 S.44)

[Die Kinder fahren aufs Land oder an den Strand.]

Während in der deutschsprachigen Version die Kinder (wie wahrscheinlich in den 70er Jahren, als es in Österreich noch nicht so üblich war, weit weg auf Urlaub zu fahren) ins Schwimmbad gehen, verbringen die Kinder in der spanischen Version ihre Ferien am Strand. Im Gegensatz zum Binnenland Österreich ist Spanien ein Land mit großem Anteil an Küste. Es ist dort üblich, die Sommerferien (besonders August) am Strand zu verbringen. Das Meer gehört dort zum alltäglichen Leben, ein Besuch am Strand ist nichts Außergewöhnliches. In Österreich hingegen ist es eine Besonderheit und etwas nicht Alltägliches, den Sommer am Strand zu verbringen. Natürlich gibt es auch in Spanien Schwimmbäder. Allerdings haben sie dort nicht dieselbe Bedeutung, die sie in Österreich haben, vor allem während der Sommerferien und nicht für Kinder. Die beiden unterschiedlichen frames *Strand* und *Schwimmbad* lösen also trotz der unterschiedlichen geografischen Gegebenheiten eine ähnliche scene beim jeweiligen Rezipienten aus. Denn üblicherweise treffen sich die österreichischen Kinder im Sommer im Schwimmbad und verbringen dort ihre Freizeit, während man sich in Spanien am Strand verabredet. Kulturell gesehen haben also der Strand in Spanien und das Schwimmbad in Österreich eine ähnliche soziale Bedeutung, und erzeugen beim Leser dieselbe scene, während die Beibehaltung des frames beim spanischen Leser eine andere scene evozieren würde. Bei der Übersetzung wurde die Kulturreferenz also adaptiert, womit beim Leser des Zieltextes zwar ein Identifikationspunkt entsteht, gleichzeitig aber eine Distanz zum Ausgangstext hergestellt wird.

b) Faktisches Handeln

Zum faktischen Handeln zählt Nord etwa Maße. Auch diese können von Kultur zu Kultur variieren. In *Die feuerrote Friederike* gibt es dafür ein Beispiel.

Bsp. 33

Friederikes Tante kann nicht fliegen, weil sie zu dick ist. Also versucht der Briefträger Bruno, sie dazu zu bewegen abzunehmen. Doch sie hat nicht vor, das zu tun.

„Bruno stellte sich vor ihr auf und hielt ihr eine Rede. Was Friederike und die Katze vorhatten, erklärte er. Zum Schluss sagte er: „Dafür lohnt es sich doch, zwölf Kilo abzunehmen.“ „Kein Deka nehm ich ab!“, rief die Annatante.“ (AT 1 S.74)

Deka ist eine Maßeinheit, die im deutschsprachigen Raum nur in Österreich verwendet wird, und entspricht 10 g. Es ist hierzulande üblich im Supermarkt bei der Feinkost etwa 20 dag Schinken oder Ähnliches zu bestellen. Aber nicht nur im übrigen deutschsprachigen Raum, sondern auch in anderen Kulturen existiert diese Maßeinheit nicht, weshalb sie beim spanischen Leser keine scene auslöst. D.h. der Leser wird zwar aus dem Zusammenhang erraten können, dass es sich um eine relativ kleine Maßeinheit handelt. Wieviel genau jetzt aber ein *Deka* ausmacht, wird er wahrscheinlich nicht wissen. Aus diesem Grund musste für diesen Fall eine Lösung gefunden werden. Der Übersetzer hat sich dafür entschieden, eine Adaption vorzunehmen und das Maß durch eine Einheit zu ersetzen, die auch in Spanien vorkommt: nämlich Gramm.

„Bruno se plantó delante de ella y le habló. Le dijo cuáles eran los planes der Federica y el gato. Y finalizó: –Para eso es preciso que pierdas doce kilos. –No pienso perder ni un miligramo – gritó la Tianna«” (ZT 1 S.84)

c) Emotives Handeln

Es ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich, welche Erwartungen an jemanden gestellt werden, und was als richtig und was als falsch gilt, bzw. „was sich gehört“ und was nicht.

Bsp. 34

Susi protestiert noch immer dagegen, dass sie ins Gymnasium gehen muss, da eigentlich nicht will. Als Ausdruck dieses Protestes trägt sie am ersten Schultag in der neuen Schule ihre ältesten und abgetragenen Kleidungsstücke an:

„Susi hatte ihre Ultrajeans an, die mit den Dirndlstoffflicken über den Knien und auf der einen Popohälfte.“ (AT 2 S.50)

„Susi llevaba puestos sus vaqueros más viejos, remiendos con rodilleras y una culera.“ (ZT 2 S.42)

Sie entlockt damit nicht nur ihren Eltern einen Seufzer, sondern verstößt auch gegen eine ungeschriebene Konvention an österreichischen Schulen: In den unteren Schulstufen ist es üblich, dass man sich besonders fein anzieht, die Mädchen tragen meist Kleider oder Röcke. An den spanischen Schulen hingegen gibt es diese Konvention, besonders schöne Kleidung zu tragen, nicht. Dennoch wurde dieser Sachverhalt in der Übersetzung nicht angepasst, sondern beibehalten, da im Kontext Susis Verhalten auch für den Leser des Zieltextes verständlich ist.

Nur aus den Dirndlstoffflecken wurde *remiendos*, womit im Spanischen gewöhnliche Stoffteile zum Flickern eines Loches im Kleidungsstück gemeint ist.

Bsp. 35

Dass Susis Verhalten nicht den kulturspezifischen österreichischen Konventionen entspricht, wird auch deutlich, als sie dann tatsächlich auf ihre neuen Klassenkameraden trifft, die alle sehr schick angezogen sind. Ein paar Seiten später ergibt sich folgende Situation:

Susis Schulkollege Paul kommt am ersten Schultag mit einem Trachtenanzug in die Schule und stellt damit auch seine Klassenkameraden in den Schatten.

„Der Paul in einem funkelnagelneuen Trachtenanzug aus Leinen! Mit Mascherl unter dem Kehlkopf. Eh klar, dachte Susi. Der Kerl muß natürlich den Vogel abschießen! Kommt doch glatt im Jodlfrack daher!“ (AT 2 S.55)

Trachtenanzüge werden in Österreich im Alltag nur noch selten getragen. Meistens trägt man sie zu besonderen Anlässen wie etwa Festen am Land, in der Stadt hingegen kaum. Pauls Verhalten wirkt auf seine Schulkollegen und auch auf die Leser des Ausgangstextes daher etwas exzentrisch.

„¡Paul con un traje tirolés de cuero! «Claro –pensó Susi– ¡Tiene que llamar la atención! ¡Podía venir en frac, como un pingüino!!»“ (ZT 2 S.45)

Für den spanischen Leser wird es wahrscheinlich noch ungewöhnlicher sein als für den österreichischen, dass ein Schüler im Trachtenanzug erscheint. Übersetzt wurde Trachtenanzug mit *traje tirolés* (wörtlich: Tiroler Anzug), was die spanische Bezeichnung für einen Trachtenanzug ist, der in den Alpenländern getragen wird. Während ein Trachtenanzug dem österreichischen Leser vertraut ist, man hat sie schon öfter gesehen, vielleicht selbst einen im Schrank und kann unter Umständen sogar die regionale Herkunft der Tracht identifizieren, ist der Trachtenanzug für den spanischen Leser etwas Exotisches, das vielleicht mit einem Urlaub in den Alpen und eben vor allem mit Tirol verbunden wird. Trotz dieser Beibehaltung des frames wird allerdings in beiden Fassungen durch die Reaktion Susis deutlich, dass es in Österreich nicht typisch ist, am ersten Schultag in einer Tracht in die Schule zu kommen. Im Gegensatz zum Trachtenanzug wurde allerdings im Satz darauf *Jodlfrack* neutralisierend übersetzt, in dem dieser durch „einen Frack wie ein Pinguin“ („frac, como un pingüino“) ersetzt wurde. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass es sich bei *Jodlfrack* um eine sehr kulturspezifische Wortschöpfung handelt, deren Bedeutung durch eine Beibehaltung nur schwer wiederzugeben wäre. Die Assoziation mit *Frack* und *Pinguin* ist in beiden Kulturen naheliegend. Allerdings könnte sich diese Übersetzung hier verwirrend auf den Zieltextrezipienten auswirken, weil ein Trachtenanzug kaum einem gewöhnlichen Frack ändert, und sein Träger auch keine Ähnlichkeit mit einem Pinguin hat.

d) Soziales Handeln

Bsp. 36

Susi bittet Ali zu helfen, einen Brief an Alexander zurückzubekommen, den sie mehr oder weniger versehentlich abgeschickt hat. Dieser muss jedoch auf seine kleinen Geschwister aufpassen. Er fragt einen Nachbarn, ob er aufpassen kann und dieser stimmt zu, allerdings hat er nicht lange Zeit, denn:

„Weil dann geh ich ins Kaffeehaus auf eine Kartenpartie (AT 2 S.144).“

Über die kulturelle Funktion, die Kaffeehäuser in Wien hatten und haben immer noch, ihre Besonderheiten sowie ihre soziale und kulturelle Bedeutung für die Stadt könnte man Bücher füllen. Hier sei nur angeführt, dass Kaffeehäuser in Wien eine besondere Stellung und eine ganz besondere kulturelle und soziale Bedeutung in der österreichischen Hauptstadt haben. Dort treffen sich alle möglichen Schichten, von Arbeitern über Künstler bis hin zu Ärzten und Politikern. Ein großer Teil des kulturellen und sozialen Lebens in Wien spielt sich in Kaffeehäusern ab. Man trifft sich dort nicht nur mit Freunden, Geschäftspartnern oder Arbeitskollegen, sondern es wird auch Zeitung gelesen und mit Karten gespielt.

In Spanien hingegen übernehmen diese Funktion zum Teil die Bars und weniger die Kaffeehäuser. Also wurde in der spanischen Fassung das Kaffeehaus durch eine Bar ersetzt:

„¡Porque quiero ir al bar a jugar una partida de cartas!“ (ZT 2 S.115)

In Spanien existieren natürlich auch Kaffeehäuser, aber nicht unbedingt in derselben Art und Weise wie in Österreich. Cafés und Bars sind in Spanien häufig weder räumlich noch funktional getrennt. Deshalb wirkt es auf den spanischen Leser vertrauter, wenn der alte Mann in eine Bar Karten spielen geht und nicht in ein Café. In diesem Sinne wurde bei diesem Beispiel also eine Adaptierung vorgenommen.

Bsp. 37

Auch die Art, mit dem Tod umzugehen, ist in jeder Kultur unterschiedlich. In *Echt Susi* gibt es auch dazu ein Beispiel. Susi ist traurig und gleichzeitig wütend auf ihre Freunde, ihre Schulkollegen und ihre Eltern. Aus diesem Grund verkriecht sie sich aus Protest in ihr Zimmer. Dort finden sie die Eltern:

„Jedesmal sahen sie eine Tochter, aufgebahrt auf dem Bett, wie eine „schöne Leich“, mit über der Brust verschränkten Armen und geschlossenen Augen.“ (AT 2 S.172)

Der Ausdruck *schöne Leich* kommt aus dem Wienerischen. Der Stadt und ihren Bewohnern haftet der Ruf an, ein bisschen morbide zu sein. Auf alle Fälle evoziert der frame eine

bestimmte scene beim deutschsprachigen Leser. In Österreich und im Speziellen in Wien hat der Tod eine besondere Bedeutung. Grabstätten und der Respekt vor den Toten und der Totenruhe sind ein wichtiger Teil der Wiener Mentalität, weshalb sie auch in der Kunst (etwa den Wiener Liedern) oder in der Sprache ihren Ausdruck finden.

Aus diesem Grund kommt auch dem Begräbnis eine wichtige Funktion zu, und ein besonders prächtiges Begräbnis (mit einem großen Umzug, einem guten Leichenschmaus etc.) wird in Wien eine *schöne Leich* genannt. In der spanischen Fassung wurde der wienerische Ausdruck wörtlich übersetzt.

„Veían siempre a su hija tendida en la cama, como si fuera un «lindo cadáver», amortajado con los brazos cruzados sobre el pecho y los ojos cerrados.” (ZT 2 S.138)

In Spanien wird dem Totenkult nicht dieselbe Bedeutung beigemessen wie in Österreich. Begräbnisse und der Umgang mit den Toten generell laufen dort anders ab. Im Deutschen ruft der frame eine spezielle Konnotation hervor, im Spanischen hingegen mag die wortwörtliche Übersetzung vielleicht ein wenig befremdend wirken. Mit dem Ausdruck wird auf alle Fälle nicht dasselbe verbunden wie mit *schöne Leich*. Der spanischsprachige Rezipient, der nicht über diese Gegebenheit in der österreichischen Kultur Bescheid weiß, wird zu *lindo cadáver* keine Beziehung haben. Die Beibehaltung des frames bewirkt, wie meist in diesem Fall, eine gewisse Distanz zum Text, da *lindo cadáver* im Spanischen ein eher künstlicher Ausdruck ist, während er in Österreich sehr wohl existiert und eben eine gewisse scene beim Leser mit entsprechendem Hintergrundwissen evoziert.

6.2.4 Kommunikatives Handeln

a) Phatische Kommunikation

Zur phatischen Kommunikation zählt Nord z.B. Kultureme wie Begrüßungen.

Bsp. 38

Ein Beispiel dafür findet sich in *Echt Susi*. Susi telefoniert mit ihrer Lehrerin, Frau Panigl, damit sie ihr dabei hilft, Ali ins Gymnasium aufzunehmen. Auch dieses Telefonat läuft nach bestimmten Konventionen ab, die kulturspezifisch sind.

„„Panigl“, sagte sie, und dann noch einmal „Panigl“, weil Susi stumm blieb. Sie hatte einen Frosch im Hals. Den räusperte sie sich nach dem dritten „Panigl“ weg und sagte tapfer: „Guten Abend, Frau Professor Panigl. Hier spricht die Huber aus der 1C-Klasse!“ “ (AT 2 S.195)

Im deutschsprachigen Raum ist es üblich, sich beim Telefonieren mit dem Festnetz mit dem vollen Namen oder dem Familiennamen zu melden. In Spanien hingegen meldet man sich am Telefon mit einem einfachen *Diga*, was wortwörtlich soviel heißt wie *Reden Sie*.

„–Diga –y repitió –: Diga –pero Susi no decía nada. Tenía un nudo en la garganta. Después del tercer «diga», la niña carraspeó y dijo con valentía–: ¡Buenas tardes, señorita Panigl! Soy Huber.“ (ZT 2 S.156)

Bei einem spanischen Kind würde also die Beibehaltung der Kulturreferenz ein leichtes Befremden zur Folge haben, da es über diese deutschsprachige kulturelle Eigenheit nicht Bescheid weiß. Deshalb wurde bei der Übersetzung des Telefonats die Begrüßung adaptiert und damit die kulturelle Distanz vermieden.

In einer ähnlichen Situation wurde die Problematik eine andere Weise gelöst:

Bsp. 39

An mehreren Stellen in *Echt Susi* und *Die feuerrote Friederike* werden die Lehrer, entsprechend den österreichischen Gepflogenheiten mit *Frau Professor* (im Gymnasium) oder *Herr Fachlehrer* (in der Hauptschule) bzw. *Frau Lehrerin* (in der Volksschule) angesprochen. Diese differenzierten Anreden, die in Österreich eine – im weitesten Sinne kulturelle und eine starke soziale Bedeutung haben (das Ansehen, die Ausbildung und auch das Gehalt der Lehrer variieren je nach Schultyp, worauf die Anreden indirekt hinweisen) – werden im Spanischen, wo diese Differenzierung nicht existiert, vereinheitlicht und fast durchwegs mit *señorita* übersetzt (in *Die feuerrote Friederike* manchmal auch mit *profesora*) (siehe z.B. AT 1 S.21/ZT 1 S.18 und AT 2 S.195/ ZT 2 S.152 etc).

Zwar kommt es in manchen spanischsprachigen Ländern durchaus vor, dass Lehrerinnen mit *señorita* angesprochen werden, in Spanien selbst ist es aber in den meisten Schulen üblich, dass die Lehrer von den Schülern geduzt und mit dem Vornamen angesprochen werden. Dies ist (abgesehen von manchen Volksschulen) in Österreich wiederum absolut unüblich. Dazu muss man wissen, dass man sich in Spanien generell eher duzt als dies hierzulande der Fall ist. Es handelt sich hierbei also um eine kulturelle Abweichung beider Kulturen.

6.2.5 Sonstiges

Es gibt Beispiele für Kulturreferenzen, die sich nicht an einem bestimmten Wort oder einem bestimmten Satz, sondern eher an einer bestimmten Verhaltensweise in bestimmten Situationen erkennen lassen. Viele dieser Referenzen lassen sich auch schwer einordnen, weswegen sie unter die Kategorie „Sonstiges“ fallen.

Bsp. 40

Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass Friederike auf Grund ihres roten Haares gehänselt wird. Im Buch wird ausführlich Friederikes Kampf mit ihrer Haarfarbe beschrieben.

„Friederike ging jeden Tag einkaufen. Gern tat sie das nicht. Weil alle Leute über sie lachten. Besonders die Kinder. Wenn die Friederike sahen, riefen sie: „Da kommt die feuerrote Friederike! Feuer, Feuer auf der ihrem Kopf brennt’s!“ Versteckte Friederike ihre Haare unter einem Hut nützte das nichts [...].“ (AT 1 S. 14)

Menschen mit roten Haaren waren in Österreich (und nicht nur dort) lange Vorurteilen ausgesetzt und Opfer von Hänseleien. Im Mittelalter wurden rothaarige Frauen oft das Opfer von Hexenverbrennungen. Später waren die Folgen zwar nicht mehr so schlimm, Beschimpfungen, Spötteleien und Vorurteile waren rothaarige Menschen aber dennoch ausgesetzt. Diese Vorurteile werden auch in der österreichischen Literatur sichtbar, wie zum Beispiel in Johann Nestroy's sozialkritischer Posse *Der Talisman*, in der die Vorurteile gegenüber Rothaarigen als Beispiel für die Oberflächlichkeit und Kleingeistigkeit gegenüber Menschen genommen werden, die nicht der Norm entsprechen. Auch wenn heute rothaarige Menschen nicht mehr verspottet werden, so ist es in Österreich doch allgemein bekannt, dass sie bis vor gar nicht so langer Zeit Opfer von Vorurteilen und Aberglauben waren. Das Außenseiterdasein Friederikes auf Grund ihrer Haarfarbe kann vom österreichischen Leser also gut nachvollzogen werden

In Spanien hingegen gelten Rothaarige zwar als exotisch, da es dort nur eine geringe Anzahl an Menschen mit dieser Haarfarbe gibt. Besondere Vorurteile, die dem Aberglauben entsprungen sind, sie hätten einen Pakt mit dem Teufel oder Ähnliches geschlossen, gab es aber in dieser Form dort nicht, oder nicht so intensiv wie in Österreich. Für den spanischen Leser ist also der Spott, dem Friederike ausgesetzt ist, nicht so einfach nachzuvollziehen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass im Zieltext klargemacht wird, warum Friederike Außenseiterin ist. Die Übersetzerin hat sich in diesem Fall für eine Beibehaltung der Referenz entschieden:

„Federica iba todos los días a comprar. Lo hacía a disgusto. Porque la gente se reía de ella. Sobre todo, los niños. Cuando la veían, gritaban: «¡Ahí viene Federica la pelirroja! ¡Fuego, fuego, le sale fuego de la cabeza!» Si Federica escondía su cabello bajo un sombrero, los niños se lo arrancaban de la cabeza.” (ZT 1 S.10)

Durch die Beschreibung von Friederikes Kampf gegen den Spott ihrer Mitmenschen wird in beiden Fassungen klar, wie sehr sie mit Vorurteilen zu kämpfen hat.

Wie bereits oben angeführt, kommt es auf Grund der Tatsache, dass Susi mit einem Türken (Ali) befreundet ist, zur Diskussion über Ausländer in Susis Klasse. Auch in der Debatte darüber, wer jetzt genau ein Ausländer ist und welche Vorurteile auf wen zutreffen, wird

häufig Bezug auf Kulturreferenzen genommen, wobei je nach Situation unterschiedlich damit verfahren wird.

Bsp. 41

Ali, ein Freund von Susi, ist der Sohn türkischer Gastarbeiter. In den 70er und 80er Jahren kamen viele türkische Gastarbeiter nach Österreich und Deutschland. Ursprünglich kamen sie nur für eine bestimmte Dauer, allerdings blieben viele von ihnen in den beiden Ländern und holten ihre Familien nach. Dieses Phänomen gibt es auch in Spanien. Allerdings handelt es sich dort eher um nordafrikanische bzw. lateinamerikanische Immigranten, was teilweise ganz andere soziale und kulturelle Herausforderungen mit sich brachte als bei uns. Der Anteil an türkischen Immigranten ist in Spanien hingegen eher gering. Dennoch: Im Buch wurde die Stelle nicht adaptiert, sondern beibehalten:

„Vielleicht schicken sie ihn in die Türkei zurück“, sagte das Nußbeugel. „Weil die Türken die arbeitslos sind, die werden ja auch zurückgeschickt.“ (AT 2 S. 166)

„–Quizá le envíen a Turquía –dijo la Turrón–; lo hacen también con los turcos que se quedan sin trabajo.“ (ZT 1 S.133)

Da die Gastarbeiterthematik in beiden Ländern bekannt ist, und trotz der vorher erwähnten unterschiedlichen Herausforderungen auf Grund der unterschiedlichen Herkunft der Gastarbeiter in beiden Ländern, sind die Probleme (wie etwa Vorurteile) letztendlich dieselben. Aus diesem Grund ändert sich bei der Rezeption des Zieltextes für den Leser durch die Beibehaltung der Kulturreferenz wenig.

Im Zuge der Debatte in Susis Klasse kommt es noch zu weiteren kulturreferenz-bedingten Problematiken bei der Übersetzung.

Bsp. 42

Die Lehrerin in Susis Klasse, Frau Panigl, versucht den Kindern an dieser Stelle bewusst zu machen, welche Vorurteile gegenüber Ausländern herrschen. Dadurch bemerken die Kinder, dass es gegenüber den verschiedenen Herkunftsländern unterschiedliche Vorurteile gibt.

„Die halbe Klasse war dafür, Türken, Jugoslawen und Griechen gemeinsam anzuführen, weil die Vorurteile gegen sie alle die gleichen seien. Mit: Für die ist doch Tschusch gleich Tschusch, vertrat der Zapperl diesen Teil der Klasse.“ (AT 2 S. 181)

Tschusch wurde (und wird) in Österreich als Schimpfwort für Ausländer gebraucht, besonders für jene, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Der Ursprung des Wortes kommt aus dem Slawischen, die eigentliche Herkunft ist aber Gegenstand von Diskussionen. Fest steht, dass *Tschusch* abwertend ist, hauptsächlich in der Gegend um Wien, aber auch im restlichen Österreich, verwendet wird, außerhalb der Grenzen jedoch nur selten bekannt ist.

Bei der folgenden Übersetzung der Passage wurde davon abgesehen, diesen frame mitsamt der scene, die mitschwingt, ins Spanische zu übertragen.

„Media clase era de la opinión de que los turcos, yugoslavos y griegos deberían estar en el mismo grupo, ya que los prejuicios contra ellos eran los mismos. Nervios representaba a los que opinaban que todos eran iguales.” (ZT 2 S.145)

Der letzte Satz bedeutet wörtlich soviel wie „Zapperl vertrat die, die meinten, dass alle gleich seien.” Dadurch ergibt sich für den Leser des Zieltextes eine veränderte scene. Beim Lesen des spanischen Textes hat man das Gefühl, dass Zapperl alle Ausländer in einen Topf wirft. In der deutschen Fassung jedoch geht aus dieser Stelle eindeutig hervor, dass er „die Ausländer” verteidigt und meint, dass Vorurteile gegenüber allen Ausländern, egal welcher Herkunft, dieselben sein. Abgesehen davon gilt wieder dasselbe wie im vorigen Beispiel: Türken, aber auch Jugoslawen, findet man in Spanien eher selten, weshalb auch die Vorurteile andere sein werden, und diese Nationalitäten nicht in der Form angefeindet werden wie etwa Marokkaner, Lateinamerikaner und auch Rumänen.

Bsp. 43

Ähnlich verfährt der Übersetzer beim nächsten Beispiel. Hier macht Nußbeugel Susi darauf aufmerksam, dass Ali eigentlich Ausländer ist, und sie daher nicht weiß, was für eine Auswirkung das Schuleschwänzen auf ihn hat, und ob er deshalb nicht sogar abgeschoben werden kann.

„[...] mit den Ausländern ist das ganz einfach, wenn die nicht spüren, werden sie nach Tschuschien abgeschoben!“ „Der Ali ist kein Ausländer“, sagte Susi. „Der ist genauso wie wir. Und Tschuschien, das gibt es gar nicht!“ “ (AT 2 S.173)

Auch in diesem Beispiel wird der frame *Tschuschien* (eigentlich eine Wortschöpfung von Nußbeugel, die so normalerweise nicht gebraucht wird) nicht übersetzt, sondern mehr oder weniger unter den Tisch fallen gelassen:

„[...] –que con los extranjeros es muy fácil: si no obedecen, los expulsan del país. –¡Ali no es extranjero! –dijo Susi–. ¡Es como nosotros!” (ZT 2 S.139)

[[...] „Mit den Ausländern ist das leicht, wenn sie nicht gehorchen, werden sie abgeschoben. „Ali ist kein Ausländer“, sagte Susi. „Er ist wie wir.“]

Im ersten Satz wird der frame also dadurch neutralisiert, dass Ausländer, die keine Arbeit haben, des Landes verwiesen werden. Die abfällige Assoziation, die durch *Tschuschien* entsteht, wird durch die Neutralisierung abgeschwächt. Der Satz “Und Tschuschien, das gibt es gar nicht” wird, wohl auch auf Grund der Neutralisierung von *Tschuschien* im ersten Satz, vollkommen weggelassen, da es auf diese Weise im Spanischen wohl auch keinen Sinn ergeben würde. Für den spanischen Rezipienten ergibt sich dadurch ein anderes Bild.

Bsp. 44

An einer anderen Stelle hingegen wird die Kulturreferenz sehr wohl übersetzt:

„Und dann schimpft er auf die Leute die Tschuschen sagen. Und redet von Deppen, die Vorurteile haben.“ (AT 2 S.206)

„Luego ha empezado a insultar a los que llaman «morenos» a los extranjeros y ha calificado de imbéciles a los que tienen prejuicios.“ (ZT 2 S.165)

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass mit *Tschusch* eine weitaus abfälligere Konnotation mitschwingt als mit *morenos*. *Moreno* wird nicht unbedingt als Beleidigung aufgefasst, und ist auch nicht eine besonders gängige oder übliche Beschimpfung. Im Gegensatz zu *Tschusch*, das historisch gewachsen ist und sich mehr oder weniger eingebürgert hat, ist *moreno* eher ein künstlicher Ausdruck, der relativ wenige Konnotationen mitschwingen lässt. Das Böswillige, das bei *Tschusch* mitschwingt, ist in der spanischen Übersetzung also nicht mehr so deutlich. Durch die Adaption wurde also die Konnotation abgeschwächt.

Ein weiteres Beispiel, das eigentlich in mehrere Kategorien fällt, ist Folgendes:

Bsp. 45

Susi ist wütend auf ihre Mutter, da diese hinter ihrem Rücken mit Alis Lehrerin über dessen Situation gesprochen hat, und sie nun befürchtet, dass die Jugendfürsorge eingreift und Ali seinen Eltern wegnimmt oder sogar in die Türkei zurückschickt. Aus diesem Grund spricht sie nicht mehr mit ihren Eltern und zeigt dies auch demonstrativ:

„Stumm wie ein Weihnachtskarpfen erledigte sie die Morgenhygiene, packte ihr Schulzeug zusammen, zog sich an und verließ grußlos die Wohnung.“ (AT 2 S.172)

Weihnachtskarpfen ist ein in Österreich weitverbreitetes Essen zu Weihnachten. Außerdem wird an dieser Stelle auf die Redewendung „stumm wie ein Fisch“ angespielt. Im Spanischen ist daher nicht mehr von einem Karpfen oder einem anderen Fisch die Rede, sondern die Referenz wird mit Hilfe einer Neutralisierung übersetzt.

„Sin decir palabra, cumplió con su higiene matinal, recogió las cosas del colegio, se vistió y salió de casa sin saludar.“ (ZT 2 S.138)

Ein typisches Weihnachtsessen in Spanien besteht zwar traditioneller Weise neben Truthahn und Meeresfrüchten auch aus Fisch, allerdings weniger aus Karpfen, der ja ein Süßwasserfisch ist, als aus Meeresfischen. Auch das Sprichwort gibt es in dieser Form im Spanischen nicht. Eine wörtliche Übersetzung würde beim spanischen Leser daher eher Verwirrung auslösen. Durch die Neutralisierung mit „sin decir palabra“ (ohne ein Wort zu

sagen) wird die Bedeutung von „stumm wie ein Weihnachtskarpfen“ wiedergegeben, das Bild, das der deutschsprachige Leser mit der Referenz *Weihnachtskarpfen* vor Augen hat, wird beim Leser des Zieltextes aber dadurch nicht erzeugt.

7. Fazit aus der Analyse der Kulturreferenzen

7.1 Vergleich der Übersetzungen der Kulturreferenzen in den beiden Büchern

Zum Abschluss der Arbeit soll verglichen werden, wie mit den Kulturreferenzen in den beiden Büchern umgegangen wurde. Dafür ist es notwendig, sich noch einmal kurz die Ausgangssituation der beiden Bücher anzusehen.

Die feuerrote Friederike (AT 1) enthält eher weniger Kulturreferenzen und könnte abgesehen von einigen Referenzen in jeder beliebigen westlichen Stadt spielen. Doch wie in dieser Arbeit bereits festgestellt wurde, entsteht jedes Buch der KJL in einem bestimmten kulturellen Kontext und nicht einem Vakuum, weshalb etwa der Hinweis auf einen scheinbar neutralen frame wie *Brot* bereits kulturelle Markierungen enthalten kann. Deshalb sind natürlich auch in AT 1 durchaus Kulturreferenzen zu finden. Inhaltlich lässt sich feststellen, dass *Echt Susi* (AT 2) „bodenständiger“ bzw. realistischer und nicht so „fantastisch“ verfasst ist wie *Die feuerrote Friederike*. Während in *Die feuerrote Friederike*, fantastische Elemente wie etwa die Tatsache, dass Friederike und ihre Tante fliegen können, und der Kater sprechen kann, vorkommen, geht es bei *Echt Susi* um die Probleme eines zehnjährigen Mädchens, das von der Volksschule ins Gymnasium wechselt, also um ein sehr reelles Problem. Dies spiegelt sich auch in der Sprache wider, denn auch wenn Nöstlingers Sprache nie abgehoben ist, so ist sie in AT 2 doch noch umgangssprachlicher und kultureller markiert als in AT 1, was zu einer größeren Anzahl an kulturspezifischen Elementen führt. Der Überschuss an Kulturreferenzen in AT 2 ist natürlich auch dadurch bedingt, dass AT 1 dem fantastischen Genre zugeordnet wird. D.h. es werden darin häufig Gegebenheiten beschrieben, die weder in der Ausgangs- noch in der Zielkultur existieren.

Was die Übersetzung der Kulturreferenzen in beiden Texten angeht, so kann man sagen, dass im Großen und Ganzen dieselben Strategien zum Tragen kommen. So wurden z.B. die Eigennamen in beiden Büchern häufig beibehalten und keine Notwendigkeit gesehen, diese abzuändern. Allerdings fällt auf, dass es bei der Übersetzung von AT 1 tendenziell eher zu Adaptierungen kam als in AT 2. Darauf weist z.B. hin, dass in AT 1 zwar die Namen der Nebenpersonen beibehalten wurden, die der Protagonisten hingegen adaptierend bzw. neutralisierend übersetzt wurden. Außerdem findet man in AT 1 gleich mehrere Fälle, in denen Kulturreferenzen mehr oder weniger weggelassen wurden (so wie etwa im Beispiel von *Max und Moritz* und dem Teelöffel). In AT 2 hingegen kommt dies nicht so häufig vor.

Zu beiden Büchern lässt sich aber sagen, dass die vorherrschende Strategie, vor allem in der Übersetzung von AT 2, des Umgangs mit Kulturreferenzen eindeutig die der Neutralisierung ist (wenn man die oben erwähnten Auslassungen), zu den Neutralisierungen zählt. Auch wenn also in beiden Büchern unterschiedlich viele Referenzen enthalten sind, kann man eine gewisse Tendenz zur Adaptierung und Neutralisierung herauslesen. Beide Strategien haben

denselben Effekt: Sie verringern die kulturelle Distanz. Beibehalten werden hingegen nur die wenigsten Kulturreferenzen. Was sich daraus schließen lässt, darauf wird im folgenden Kapitel noch einmal eingegangen. Was die Beschaffenheit der Kulturreferenz (also in welche Kategorie sie fallen) betrifft, so lässt sich feststellen, dass die mit Abstand meisten Kulturreferenzen in den Bereich des Schulsystems oder der Essgewohnheiten fallen. Dass so viele Referenzen im Schulbereich zu finden sind, kann man der Tatsache zuordnen, dass sich die Lebenswelt von Kindern nun einmal zu einem großen Teil in der Schule abspielt.

7.2 Schlussfolgerung

Fazit aus der Analyse der vorliegenden Kinderbücher von Christine Nöstlinger ist, dass durch die häufige Neutralisierung und auch Adaptierung von Kulturreferenzen der kulturelle Kontext und die Charakteristika der Ausgangstexte häufig verloren gehen, aus der simplen Annahme, dass Kindern nicht zugemutet werden kann, sich mit den Eigenheiten einer fremden Kultur auseinanderzusetzen. Ich stimme hier mit der Autorin überein, wenn sie meint, dass Kinder durchaus die Kapazität haben, sich Wissen über andere Kulturen anzueignen. Deshalb ist der Ansatz der Übersetzer insofern schade, weil Kindern die Möglichkeit genommen wird, sich auf andere Kulturen einzulassen, sich für sie zu interessieren und von ihnen gegebenenfalls auch zu lernen und Neues zu entdecken. Auf der anderen Seite ermöglicht dieser Ansatz einen höheren Identifikationsgrad mit der Geschichte und vor allem mit den handelnden Personen, was gerade in der Kinderliteratur von großer Bedeutung ist.

Aus übersetzerischer Sicht ist aber darauf hinzuweisen, dass (wie in dieser Arbeit herausgestrichen) die Übersetzung von Kulturreferenzen eben eine besondere Herausforderung ist, die sich nicht immer als einfach herausstellt, zumal man es in diesem Fall mit der zusätzlichen Problematik zu tun hat, die sich durch das Übersetzen von KJL ergibt, wie in Kapitel 5 ausgeführt wurde.

Wahr ist auch: Kinder haben weniger Erfahrung, weshalb es bestimmt öfter notwendig ist, eine Neutralisierung oder Adaptierung von Kulturreferenzen vorzunehmen als in der Erwachsenenliteratur. Dennoch kann ihnen durchaus zugetraut werden, sich mit Elementen zu befassen, die ihnen nicht so vertraut sind, solange das Textverständnis nicht darunter leidet. Meiner Meinung nach ist es sogar wünschenswert, dass sich Kinder mit Aspekten vertraut machen, die ihnen auf den ersten Blick vielleicht fremd erscheinen.

Auffallend ist auch, dass oft durch keine der möglichen und angewandten Strategien eine vollkommen zufriedenstellende Lösung erzielt wird, weil immer etwas vom Original verloren zu gehen scheint. D.h. wie bereits bei den scenes-and-frames semantics erörtert wurde, und wie auch die Analyse zeigt, ist es gar nicht möglich (und in manchen Fällen nicht einmal wünschenswert), dass durch einen frame in der Zielkultur dieselbe scene ausgelöst wird wie in der Zielkultur. Denn egal welche Strategie man anwendet, es entsteht bei der Übersetzung

der KJL meines Erachtens folgendes Dilemma: Entweder ist die kulturelle Distanz (etwa bei der Beibehaltung einer Referenz) groß und man läuft Gefahr, dass der Inhalt vom Rezipienten nicht verstanden wird, oder man adaptiert und neutralisiert die Kulturreferenzen, wodurch die Charakteristika der Ausgangskultur verloren gehen und damit ein wesentliches Element des Textes.

Die Übersetzung jeder Kulturreferenz für sich genommen ändert zunächst wenig an der Handlung und der Aussage der Bücher. So mag man damit argumentieren, dass es für den Leser im Prinzip irrelevant ist, ob Susi ein *Schnitzel* oder ein *filete* isst und ob in der Auslage eines Kaffeehauses *Topfengolatschen* oder *pasteles* zu sehen sind, da dies auf den ersten Blick weder für die unmittelbare Handlung der Geschichte noch für das, was die Autorin mit dem Buch vermitteln will, eine große Rolle spielt. Für die einzelnen Stellen an sich mag das vielleicht zutreffen, Tatsache ist aber, dass all diese Elemente zusammen ein bestimmtes Bild ergeben und jede Kulturreferenz für sich einen Hinweis darauf gibt, in welcher Umgebung das Buch spielt und was den Kindern, die das Buch lesen, vermittelt werden soll. Es wird eine bestimmte Atmosphäre gezeichnet, die von der Autorin absichtlich produziert wurde, um gewisse Aussagen zu tätigen. Aus diesem Grund sind also gerade diese Elemente bei der Übersetzung eines Buches von großer Bedeutung. Denn wie bereits in Kapitel 1 festgestellt wurde, ist Sprache ein Teil von Kultur und Kultur bedeutet auch immer bestimmte Normen und Verhaltensweisen, Wissen und Werte, die in den Büchern mitschwingen und die bei einer adaptierenden Übersetzung wegfallen.

Auch dass die für Nöstlinger charakteristische Sprache, auf der sich ihr Erfolg in Österreich gründet, in der Übersetzung zumeist völlig wegfällt, ist zwar aus Sicht eines Lesers, der mit diesen Büchern aufgewachsen ist, schade, aber durchaus nachvollziehbar. Diese Neutralisierung der Texte Nöstlingers findet man übrigens auch bei anderen übersetzten Werken der Autorin. So schreibt Marcelo Wirnitzer:

„Es bleiben jedoch nicht immer diese österreichischen Kulturreferenzen erhalten. Was die österreichischen Dialektausdrücke anbetrifft, haben wir bis zu diesem Moment festgestellt, dass diese neutralisiert werden und in der spanischen Fassung vollkommen unbeachtet bleiben.“ (Marcelo Wirnitzer 2002:101)

Auffallend und weniger nachvollziehbar ist, dass eine überraschend häufige Strategie, mit Kulturreferenzen umzugehen, ist, diese einfach wegzulassen, wie das in einigen Beispielen der Fall ist. Dies kann dazu führen, dass vom Leser des Zieltextes der Kontext nicht hergestellt werden kann, da wichtige Charakteristika nicht nur der sprachlichen, sondern auch der inhaltlichen Besonderheiten des Ausgangstextes einfach verloren gehen. Auch das wird bei Marcelo Wirnitzer bestätigt:

In Spanien selbst gibt es die Varianten an Dialekten, wie man sie im deutschsprachigen Raum findet, nicht, oder nicht in diesem Ausmaß.

„[...] so wirft diese Frage dem Übersetzer eine ganze Reihe von Dilemmas auf, und am Ende kommt man zu dem Schluss, dass es unmöglich ist, Äquivalenzen für die von Nöstlinger angewendeten österreichischen Dialektausdrücke zu finden. Vom Standpunkt der Akzeptierung von Seiten des Lesers aus muss jedoch gesagt werden, dass es sich um die Hauptcharakteristiken der Sprache und der Lexik dieser Autorin handelt und dass in den Übersetzungen ihrer Bücher ins Spanische diese Charakteristiken vollkommen verloren gehen.“ (Marcelo Wirnitzer 2002:101)

Dem Erfolg und der Akzeptanz von Nöstlingers Büchern in Spanien dürfte diese Tatsache offensichtlich nicht schaden (siehe Kapitel 6).

Feststellen lässt sich auch, dass die überwiegende Mehrheit der Kulturreferenzen von den Übersetzern auch als solche erkannt wurde, worauf die hohe Anzahl an neutralisierenden Übersetzungen ebenfalls schließen lässt. Man kann also davon ausgehen, dass ihnen bewusst war, dass sie eine Autorin übersetzen, deren Werke sowohl sprachlich als auch inhaltlich sehr stark in einem kulturellen Kontext verhaftet sind, stärker vielleicht noch als es bei anderen Autoren der Fall ist.

Abschließend lässt sich sagen, dass natürlich nicht alle Kulturreferenzen in einem Kinderbuch eine wichtige Rolle beim Verständnis und bei der Aussage des Textes spielen. Es ist jedoch wichtig, dass der Übersetzer sich der unterschiedlichen Ausgangssituation sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielkultur bewusst ist und über die Bedeutung der Referenz Bescheid weiß, um je nach Situation und Skopos eine Entscheidung zu treffen, und die adäquate Maßnahme zur Übersetzung der Kulturreferenzen einleitet.

Literaturverzeichnis

Quellentexte

Deutsch:

Nöstlinger, Christine. 1988. *Echt Susi*. Wien: Dachs-Verlag.

Nöstlinger, Christine. 2002. *Die feuerrote Friederike*. Wien: Dachs-Verlag.

Spanisch:

Nöstlinger, Christine. 1997. *Federica la Pelirroja*. Übersetzt von Marinella Terzi. Madrid: Ediciones SM.

Nöstlinger, Christine. 2008²³. *La auténtica Susi*. Übersetzt von Luis Astorga. Madrid: Ediciones SM.

Fachliteratur

de Beaugrande, Robert Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Dilewsky, Klaus Jürgen. 1993. *Christine Nöstlinger als Kinder- und Jugendbuchautorin – Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Fernández López, Marisa. 1996. *Traducción y literatura juvenil – narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Univ. Secretariado de Publ.

Fillmore, Charles J. 1977. Scenes-and-Frames-Semantics. In: Zampolli, A. (Hg.): *Linguistic Structures Processing*. N.Holland:Amsterdam, 55-81.

Fischer, Martin B. 2006. *Konrad und der Gurkenkönig jenseits der Pyrenäen – Christine Nöstlinger auf Spanisch und Katalanisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Frank, Helen T. 2007. *Cultural Encounters in Translated Children's Literature – Images of Australia in French Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Göhring, Heinz. 1977. Interkulturelle Kommunikation – Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. In: *Kongressberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.*, Vol. IV, 9-13. Mainz.

Goodenough, Ward H. 1964. Cultural Anthropology and linguistics. In: Hymes, D. (Hg.) *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, 36-40. New York: Harper & Row.

- González Cascallana, Belén. 2006. Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature. In: Van Coillie, Jan/ Verschueren, Walter P.: *Children's Literature in Translation – Challenges and Strategies*. London [u.a.]: St. Jerome Publishing, 97-110.
- Laibl, Melanie Christine. 1995. *Kulturreferenzen in der Übersetzung – Am Beispiel von Camilo José Celas Roman „La Colmena“*. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela. 2002. In: Ruzicka Kenfel, Veljka (Hg.). *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung – Studien zur Rezeption deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in den zweisprachigen autonomen Regionen Baskenland, Galicien und Katalonien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97-107.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela. 2007. *Traducción de las referencias culturales en la literatura juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nord, Christiane. 1993. Alice im Niemandsland – Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen. In: Reiß, Katharina/Holz-Mänttari, Justa (Hg.): *Traducere Navem – Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Nord, Christiane. 2007³. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- O'Connel, Eithne. 2006. Translating for Children. In: Lathey, Gillian (Hg.). *The Translation of Children's Literature – A Reader*. Cleavdon (u.a.): Multilingual Matters, 15-24.
- Oittinen, Riitta. 2000. *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.
- Oksaar, Els. 1988. *Kulturemtheorie – Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Pascua-Febles, Isabel. 2006. Translating Cultural References – The Language of Young People in Literary Texts. In: Van Coillie, Jan/ Verschueren, Walter P.: *Children's Literature in Translation – Challenges and Strategies*. London [u.a.]: St. Jerome Publishing, 111-121.
- Rosch, Eleanor. 1973. Natural categories. In: *Cognitive Psychology* 4, 328-350.
- Rutschmann, Verena/von Stockar, Denise. 1996. *Zum Übersetzen von Kinder- und Jugendliteratur*. Lausanne: Centre de Trad. Littéraire.
- Ruzicka Kenfel, Veljka. 2002. Einleitung. In: Ruzicka Kenfel, Veljka (Hg.). *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung – Studien zur Rezeption deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in den zweisprachigen autonomen Regionen Baskenland, Galicien und Katalonien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7-12.
- Ruzicka Kenfel, Veljka. 2003. Kinder – und Jugendbücher von Christine Nöstlinger in Spanien. In: Fuchs, Sabine/ Seibert, Ernst (Hg.). *... weil die Kinder nicht ernst genommen werden – Zum Werk von Christine Nöstlinger*. Wien: Edition Praesens.

- Schwaiger, Petra. 1995. *Kulturspezifität als Übersetzungsproblem – Problemstellungen bei der Übersetzung von Kulturreferenzen am Beispiel von Roddy Doyle's The Van*. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Snell-Hornby, Mary. 2006. *The Turns of Translation Studies - New paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins.
- Taban, Mandana. 2000. *Kulturreferenzen in der Bühnenübersetzung – Ein Vergleich zweier englischer Übersetzungen von Arthur Schnitzlers „Reigen“*. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Valdivieso, C. et. al. 1991. *Literatura para niños. Cultura y traducción*. Chile: Ediciones Mar del Plata; Pontificia Universidad de Chile.
- Vannerem, Mia/ Snell-Hornby, Mary. 1986. Die Szene hinter dem Text: „scenes-and-frames semantics“ in der Übersetzung. In: Snell-Hornby, Mary (Hg.). *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung – Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke
- Vermeer, Hans (ed.). 1989. *Kulturspezifität des translatorischen Handelns*. Heidelberg: mimeo.
- Vermeer, Hans J./ Witte Heidrun. 1990. *Mögen Sie Zistrosen?. Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Groos.
- Witte, Heidrun. 2000. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg.

Internet

<http://www.marinellaterzi.com/home.htm>

(letzter Zugriff am: 15.10.2009)

<http://www.studieren-in-spanien.de/65,1,notensystem.html>

(letzter Zugriff am: 13.10.2009)

<http://www.rae.es/rae.html>

(letzter Zugriff am: 20.8.2009)

http://www.agroscope.admin.ch/oeko-pflanzenschutz/00621/index.html?lang=de#sprungmarke0_4

(letzter Zugriff am: 1.1.2010)

<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines/estructura/secundaria.html>

(letzter Zugriff am: 13.1. 2010)

Anhang

Transkription Interview mit Christine Nöstlinger vom 9.7.2009

I: Was verstehen Sie persönlich unter Kinderliteratur, oder wie würden Sie Kinderliteratur definieren?

N: Das kann ich nicht so simpel definieren, was Kinderliteratur ist. Im Großen und Ganzen kann man nur sagen, alles was Kinder gerne lesen und wofür sie sich interessieren. Und was natürlich ein gewisses Niveau hat. Also nicht jedes Kinderbuch, das am Markt ist würde ich unter Literatur einreihen.

I: Und wo liegt für Sie als Autorin der Unterschied zwischen dem Schreiben für Kinder und dem Schreiben für Erwachsene?

N: Da ich sowohl für Kinder schreibe, als auch für Erwachsene ... Ich kann das nur aus meiner Sicht sagen: Wenn ich für Erwachsene schreibe, dann nehme ich auf nichts und niemanden Rücksicht und biete halt einfach etwas an. Und wer mag, soll's lesen und wer nicht mag, soll's nicht lesen. Wenn ich für Kinder schreibe, dann nehme ich gewisse Rücksichten und habe einen gewissen Blick auf meine Leser. Das ist einer der Gründe warum man ja eigentlich, wenn man es streng nimmt, wie die Germanisten es manchmal tun, Kinderliteratur von Anfang an als Trivilliteratur einstuft, weil – ich mein der Begriff Trivilliteratur ist eh nur im deutschsprachigen Raum so ein bekannter. Und da gilt also, ein Hauptpunkt für Trivilliteratur wäre, dass man also den Leser befriedigen will, die Bedürfnisse des Lesers. Und da muss man also wenn man Kinderbücher schreibt, glaube ich schon ein bisschen ... irgendwo ist das Kinderbuch schreiben, glaube ich, schon eine Gradwanderung zwischen Literatur und Trivialität. Denn wenn ich keine Rücksicht auf meine Leser nehme, dann werden Kinder das wahrscheinlich nicht allzu gerne lesen. Und je jünger die Leser sind, umso mehr muss ich darauf Rücksicht nehmen. Wenn ich einfach weiß, dass ein Sechsjähriger, der zu Lesen beginnt, sich mit eingeschobenen Nebensätzen schwer tut, dann muss ich sie leider vermeiden, auch wenn das Schreiben einfacher wäre. Aber es ist nicht eine Sache des Themas, sondern eine Sache der Sprache, wo ich Rücksicht nehmen muss. An Themen kann man für Kinder eigentlich alles behandeln. Sie leben ja auf unserer Welt, wie wir alle. Und sie haben ja keine eigene Kinderwelt. Aber irgendwo muss ich bei einem Thema, das ich für Kinder beschreibe, bei einer Sache meiner Meinung nach schon überlegen: Wie schaut das aus dem Blickwinkel eines Kindes aus? Was interessiert ein Kind an dieser Sache? Ich nehme ein simples Beispiel: wenn es um Ehescheidung geht, wird ein Kind also mehr interessieren, wie geht es Kindern wenn sich die Eltern scheiden lassen und nicht wie geht es den Eltern, wenn sich Eltern scheiden lassen. Aber das ist natürlich immer

nur eine Mainstreamsache, es wird auch Kinder geben, die ganz andere Literatur lesen und ganz andere Dinge wollen. Nun ist aber natürlich der Sektor der Kinderliteratur ein ziemlich schmaler. Für erwachsene Leser gibt es jede Menge verschiedener Arten von Literatur, und für Kinder, da soll immer ein Buch allen Kindern gefallen? Das gibt es einfach nicht. Aber der Kindermarkt ist zu schmal und zu klein, als das man Bücher verlegen kann, die so verschieden sind wie Erwachsenenbücher. Das wären Auflagenzahlen, wo kein Verlag ein Buch machen kann.

I: Wie kam es zu den Übersetzungen Ihrer Bücher und wie sehr sind Sie als Autorin in den Übersetzungsprozess eingebunden?

N: Das kann ich Ihnen überhaupt nicht beantworten. Meine Bücher sind, soweit ich weiß, in 36 Sprachen übersetzt. Damit habe ich überhaupt nichts zu tun, denn ich habe die Verwaltung meiner Nebenrechte an meine Verlage abgegeben. Man kann als Autor natürlich auch die Nebenrechte selbst behalten, also ob das Copyright beim Autor ist. Das ist in Deutschland und in Österreich eigentlich nicht üblich. Das machen die wenigsten, außer sehr geschäftstüchtige Autoren. Ich würde mich dazu nicht eignen. Die Lizenzen verkaufen die Verlage, damit habe ich überhaupt nichts zu tun. Ich kenne kaum Übersetzer von mir, ich kenne meine Englischübersetzerin, die ist eine sehr eine witzige, lustige Frau. Ich habe jahrelang Kontakt gehabt zu meiner Japanischübersetzerin, weil die ein paar Mal in Wien war. Aber ansonsten habe ich mit den Übersetzern nichts zu schaffen. Ich weiß, das weiß ich von Kindern, dass viele meiner Bücher anscheinend grauenhaft übersetzt sind. Das ist nicht lustig, aber was soll ich dagegen tun. Ich kann es nicht verhindern. Da ich außer Englisch eigentlich keine Sprache so gut spreche, dass ich mir ein Urteil darüber bilden kann, weiß ich es auch nicht. Meine Englischbücher sind ordentlich übersetzt. Die sind manchmal sogar noch witziger als meine eigenen, da die englische Sprache, mit ihrem trockenen, kurzen Humor, manchmal noch witziger sein kann wie das Deutsche, und die Übersetzerin eine witzige Frau ist. Ich weiß von Kindern vom Lycée Français, die sich beschwert haben bei mir, dass meine Bücher auf Französisch überhaupt nicht lustig und witzig seien. Wenn mir das fünf, sechs Kinder sagen in Abständen von Jahren, dann wird das wahrscheinlich stimmen. Beurteilen kann ich es nicht. Und sonst weiß ich eigentlich nicht, wie die Übersetzungen sind. Da habe ich keine Ahnung.

I: Wie es bei den spanischen Übersetzungen aussieht wissen Sie auch nicht? Wie die aufgefasst werden?

N: Keine Ahnung. Da gibt es sehr viele Übersetzungen von mir ins Spanische. Die haben halt sehr viele deutschsprachige Autoren übersetzt, denn in der Zeit vom Francoregime hat es ja faktisch keine Kinderbuchautoren von irgendeinem Niveau gegeben. Und wie dann die Diktatur gefallen ist, war halt ein großer Bedarf da, wie das immer ist wenn eine Diktatur

fällt. Dann will man halt etwas für die Kinder tun, etwas Fortschrittliches machen und da haben sie dann aus Mangel eigener, sehr viele deutsche Autoren übersetzt. Ich weiß nur, das schönste Buch, das je von mir erschienen ist, ist eine spanische Ausgabe.

I: Und welche ist das?

N: Das sind, das gibt's in einer anderen Ausgabe auch in Spanien, sowohl in Katalanisch wie sonst, *Die neuen Abenteuer des Pinocchio*. Und das ist aber so eine andere Ausgabe, ein riesengroßes Buch, dass ein berühmter spanischer Grafiker, der Saura.

Ich habe gehört, das Übersetzen von Kinderliteratur ist für Übersetzer manchmal schon schwierig, weil Verlage, wenn es durchschnittliche Verlage sind, immer davon ausgehen, dass Kinder eine vertraute Welt in Kinderbüchern vorfinden sollen. Ich war zum Beispiel sehr erstaunt, und habe das völlig lächerlich gefunden, wie – ich glaube meine japanische Übersetzerin war das, oder die koreanische – erklärt hat, dass das so schwierig für sie ist, weil sie kennen ja keine Häuserblocks, und hohe Häuser, und jetzt muss sie das alles umändern. Ich meine, ich finde das lächerlich, wenn ich eine Geschichte über Eskimos lese, wird mir ja auch nicht der Iglu in ein Wiener Mietshaus verwandelt. Ich finde, Kinder könnten ja ruhig mit ihnen Unbekanntem in Berührung kommen. Aber anscheinend, bei manchen, so ist nicht jeder Verlag – so ist es nicht – aber so durchschnittliche Verlage, die sich mehr um den Verkauf bemühen, sind dann irrtümlicherweise der Ansicht, dass man das Kindern nicht zumuten kann, zu viel an fremder Welt oder so.

I: Ihre Bücher sind oft sehr kulturspezifisch, sie spielen in einer bestimmten Umgebung. Sie sind also schon der Meinung, dass sich Kinder so weit anpassen können, soweit denken, dass das auch für Kinder, die in einem anderen Kulturkreis aufgewachsen sind, die eine andere Realität haben, verständlich ist.

N: Da macht man halt ein Glossar und erklärt das, was da anders ist. Aber diese Schwierigkeiten tauchen ja oft schon zwischen Österreich und Deutschland auf. Ich hab z.B. meine letzten zwei Bücher bei einem österreichischen Verlag gemacht, weil ich es manchmal Leid bin, mich mit deutschen Lektoren über österreichische Wörter zu streiten. Und das ist halt so, bei uns gibt es halt einen Klassenvorstand. Den gibt es in Deutschland nicht. Aber wenn ich für dreizehnjährige Gymnasiasten in Wien schreibe, und dann schreibe ich der Klassenlehrer und das Abitur, das geht einfach nicht. Aber ein paar Verleger meinen schon, dass, wir Österreicher nur 7 Millionen sind. Und sie verkaufen da nur so und so viele Bücher, in Deutschland wesentlich mehr. Was allerdings ein Übersetzer mit Jugendsprache macht, das kann ich mir schwer vorstellen, ich weiß es nicht. Jugendliche haben im deutschsprachigen Raum eine ganz eine eigene Ausdrucksweise, die sich von der von Erwachsenen unterscheidet. Im Kinder- und Jugendbuch, kann man es eh nicht so exakt wiedergeben, wie man es wirklich hört. Denn erstens ist die Sprache sehr kurzlebig. Zwei Jahre später ist schon

wieder etwas ganz anderes modern. Und zweitens ist sie manchmal im Jugendbuch nicht hinzuschreiben. Da hat ja das Jugendbuch gewisse Grenzen, also Fäkalausdrücke sind ja heutzutage schon erlaubt, was mit analen Dingen zu tun hat. Aber was mit genitalen Dingen zu tun hat, zum Beispiel, das darf man ja im Jugendbuch eher nicht beschreiben. Da gibt es immer noch Tabus für das Kinder- und Jugendbuch. Nur wie zum Beispiel, abgesehen davon wie ein koreanischer Übersetzer dann den Jugendjargon, denn ich beschreibe, ins Koreanische übersetzt, das will ich mir gar nicht vorstellen.

I: Aber haben Sie da einen Wunsch, wie das übersetzt werden soll? Auch wenn sie die Sprachen nicht sprechen, hätten Sie da einen bestimmten Vorschlag, ein bestimmtes Anliegen, etwas das Ihnen wichtig ist?

N: Ich bin da eher ratlos und irgendwie meinungslos, weil ich das zu schwierig finde. Ich möchte kein Übersetzer sein. Ich weiß nicht wie man eine Umgangssprache, ja erfindet man sich da was Neues, nimmt man sich da die Umgangssprache, die am Ort des Übersetzers geläufig ist, ich weiß es nicht, alles ist irgendwie ein bisserl falsch.

Ich kann mich nur erinnern, ich hab, was war das, ich glaub, der *Oliver Twist*, irgendein Dickens war es, in Jugendjahren gelesen. Das war eine deutsche Übersetzung natürlich, wo eine gewisse englische Umgangssprache ins Plattdeutsche übersetzt war. Ein Wiener Kind, das dann ein Buch hat, wo die englische Umgangssprache Plattdeutsch gemacht wird? Das ist glaube ich die blödeste Version. Ich war da so 12 Jahre, oder 13. Ich war jedenfalls völlig verwirrt von dem, was dort steht.

I: Aber denken Sie dass bei der Übersetzung des Buches etwas von der Aussage wegfällt?

N: Ja natürlich. Bei jeder Übersetzung. Das ist nicht nur bei der Kinderliteratur so. Oder wenn man sich zum Beispiel anschaut, ich mein, ich bin kein *Harry Potter* - Verehrer, weil ich die ganze Fantasyliteratur nicht sehr mag. Ich bin selber vor vielen Jahrzehnten beim *Herr der Ringe* eingeschlafen. Ich eigne mich nicht dafür, es ist halt nicht meins. Aber wenn man einen englischen *Harry Potter* liest, im Original – das ist die einzige Sprache die ich beurteilen kann – und dann die deutsche Übersetzung, wo glaube ich die armen Übersetzer unheimlich unter Druck sind, in den paar Wochen in denen sie da übersetzen müssen, dann ist das hundert zu eins.

Der Original *Harry Potter* ist wirklich ordentlich geschrieben und ist nicht schlecht. Einmal abgesehen von der Geschichte, die mich nicht interessiert. Aber die Sprache ist okay von der Frau Rowling, aber die deutsche Übersetzung ist sehr mies. Unlängst – wir sind erst vor eineinhalb Jahren dahergezogen – da habe ich einen Teil meiner Bücher hergeschenkt und einen Teil übersiedelt und da habe ich halt in so ein paar Bücher hineingeschaut. Um Himmels Willen, wie zum Beispiel ein Raymond Chandler übersetzt worden ist, den man da in so einer Krimireihe gehabt hat. Das ist ja zum Gott erbarmen.

I: Ich behandle in meiner Masterarbeit *Die feuerrote Friederike* und *Echt Susi*. Jetzt wollte von Ihnen wissen für Sie der Unterschied zwischen den beiden Büchern liegt.

N: Das Buch *Echt Susi* ist ein leicht zu lesendes Buch, das sehr, sehr viele Kinder leicht lesen können. *Die feuerrote Friederike* ist eher ein Minderheitenprogramm. Da haben wir wieder diesen Unterschied, den es eben bei der Erwachsenenliteratur gibt, aber bei der Kinderliteratur nicht. Wenn die gleichen Maßstäbe an die Kinderliteratur gelegt würden, wäre das eine Buch für eine Sorte von Lesern, und das andere Buch für ganz andere Leser. Was nicht heißt das eines besser oder schlechter ist, aber es ist anders.

I: Wir haben es vorher schon angesprochen, aber ich möchte da noch einmal nachhaken, und fragen welchen Stellenwert die Übersetzungen für Sie haben. Ich kann mir schon vorstellen, dass es für eine Autorin wichtig ist, dass das rüberkommt was man sagen will.

N: Ich würde mich gerne in der Meinung wiegen, dass alle meine Bücher sehr gut übersetzt sind. Aber das ist, nehme ich an, nicht immer so. Beurteilen kann ich es auch nicht. Und Einfluss darauf habe ich auch keinen. Es gibt Autoren, die versuchen darauf Einfluss zu nehmen, aber zu denen gehöre ich nicht. Das ist eine sehr schwierige Sache, es ist dann meistens so, dass man von Verlegern seufzend als komplizierter Autor gehandelt wird. Und wenn man alle die Auflagen machen würde, die man dann machen müsste. Mein Buch wird nur übersetzt, wenn ich die übersetzte Version zuerst haben kann, wenn dann eine Vertrauensperson, die dieser Sprache sehr mächtig ist ihr „Okay“ dazu gibt, erst dann bin ich mit der Übersetzung einverstanden, dann würden wahrscheinlich von zehn ausländischen Verlagen neun sagen: „Danke nein, dann fangen wir das gar nicht an.“

Und außerdem das geht ja auch nur bei gewissen europäischen Sprachen. Bis ich einen Menschen finden würde, zu dem ich genug Vertrauen habe, der des Koreanischen mächtig ist und mir dann sagt: „Okay das ist sehr witzig und gut übersetzt.“ Den würde ich ja gar nicht aufreiben.

Ich kann mich erinnern, natürlich ist man manchmal schockiert. Da war ich einmal in Italien, bei irgend so einer Buchpräsentation von mir, wo mir die italiensche Verlegerin, eine furchtbar dicke, merkwürdige Frau dann ohne mit der Wimper zu zucken erklärt hat.

Also so in den Büchern von mir, die so für größere Kinder eben sind, Jugendliche, also gewisse erotische Stellen, die haben sie schon weggestrichen, denn die italienischen Jugendlichen sind also anscheinend nicht so weit wie die deutschen und das kann man in Italien nicht verlegen. Na da sitzt man dann schon sehr perplex da und denkt sich, was soll das. Daran gewöhnt man sich im Laufe, ich schreibe jetzt Bücher seit 40 Jahren oder noch mehr. Daran gewöhnt man sich.

I: Aber gibt es da trotzdem etwas, das Ihnen besonders am Herzen liegt?

N: Was mir Herzen liegt? Natürlich freut sich jeder Autor wenn er viele Übersetzungen hat. Das ist ganz klar. Ersten ist es ein Zeichen für Erfolg. Erfolg hat jeder gerne. Und zweitens verdient man damit Geld.

Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde am Beispiel der Übersetzungen zweier Kinderbücher der österreichischen Autorin Christine Nöstlinger ins Spanische untersucht, wie mit der Problematik von Kulturreferenzen in der Kinder- und Jugendliteratur umgegangen wird.

Dazu wurde zunächst anhand der Definitionen von Göhring, Vermeer, Witte etc. eruiert, was Kultur überhaupt ist und welche Bedeutung Kulturkenntnisse für die Translation haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kultur und Sprache in einem engen Zusammenhang stehen, d.h., dass Sprache ein Teil von Kultur ist und daher verschiedene Verhaltensweisen und Werte transportiert.

Des Weiteren wurde definiert, was Kulturreferenzen sind, wie man sie einteilen und wie mit ihnen beim Übersetzen verfahren werden kann.

Um die Analyse in den beiden Kinderbüchern von Christine Nöstlinger zu ermöglichen, wurde die Theorie der scenes-and-frames semantics ausgearbeitet. Im anschließenden Kapitel wurde auf Charakteristika von Kinder- und Jugendliteratur und auf die Problematik der Übersetzung derselben eingegangen.

Um die Analyse der Kulturreferenzen durchzuführen, war es notwendig, auf die diversen textinternen und textexternen Faktoren einzugehen, wie etwa auf die Biografie der Autorin, Inhalt und thematische Analyse der Bücher etc. Schlussendlich wurden die Kulturreferenzen analysiert. Dabei ergab sich, dass die beiden häufigsten Mittel des Umgangs mit Kulturreferenzen die Neutralisierung und die Adaption sind. Dies sind beides Methoden, welche die kulturelle Distanz zwischen dem Text und dem Rezipienten der Zielkultur verringert. Diese Strategie wird besonders oft im Umgang mit der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur angewandt, weil häufig davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche nicht über dasselbe Hintergrundwissen verfügen wie Erwachsene. Problematisch daran ist, dass häufig Charakteristika der Ausgangskultur verlorengehen und daher viele Elemente eines Werkes für den Leser des Zieltextes nicht mehr greifbar sind. Gleichzeitig wird die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen unterschätzt, sich neues Wissen anzueignen. Allgemein muss aber gesagt werden, dass die Strategie, die man bei der Übersetzung von Kulturreferenzen wählt, prinzipiell vom Skopos abhängt. Aber gleich wie der Übersetzungsauftrag lautet und wie sich der Übersetzer auch entscheidet: Es ist wichtig, sich über die unterschiedlichen kulturellen Bedingungen in der Ausgangs- und der Zielkultur bzw. Sprache im Klaren zu sein, um einen Text professionell übersetzen zu können.

Abstract

The present Master's thesis examines the problem of translating cultural references in children's literature by stating the example of two books written by the Austrian author Christine Nöstlinger.

For this purpose the thesis starts by defining what the term culture actually means and how important it is to have in-depth knowledge of a foreign culture in order to be able to translate adequately. It is assumed that there is a close connection between language and culture, which means that languages are a part of their respective cultures and that they are therefore conveying values and different kinds of customs and behaviour.

The following chapter defines what cultural references are and how they can be categorized and which strategies can be applied in order to translate them.

In order to analyze the translation of cultural references in the children's books written by Christine Nöstlinger the scenes-and-frames-semantics are explained in great detail.

The subsequent chapter of this thesis deals with the characteristics of children's books and the challenges arising when translating them.

In order to analyze cultural references adequately it is important to be aware of the extra- and intratextual factors to be considered in analyzing source texts, as for example, the author's background as well as the content and context of his or her books.

The main part of this thesis deals with the actual analysis of the cultural references occurring in two of Christine Nöstlinger's children's books. The analysis shows that the most frequent ways of translating cultural references is to adapt or neutralize them. These are both strategies to reduce the cultural differences between the source culture and the target reader. They are particularly often used in the field of children's literature translation, because children are supposed to have less knowledge and experience concerning foreign cultures. The problem in using these strategies is that they frequently lead to a loss of the characteristics of the source culture and text. At the same time the ability of children and young people to learn and to get used to a foreign culture is often underestimated.

Generally speaking, the strategy used to translate cultural references depends very much on the purpose of the text.

But no matter who you are translating for or what you are translating: It is important to be aware of the cultural differences between source- and target culture and language in order to create a professional translation.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Julia Zach, Bakk. phil.
Anschrift: 1030 Wien, Barichgasse 6/5
Geburtsdaten: 13.1.1984, Wien
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulausbildung und Studium

seit Oktober 2008 **Interdisziplinärer Universitätslehrgang für höhere Lateinamerikastudien**, Universität Wien

März 2007 - April 2010 **Masterstudium Übersetzen**, Universität Wien
Sprachen: Deutsch, Spanisch, Französisch, Schwerpunkt: Medien- und Literaturübersetzen

Oktober 2003 - April 2007 **Bakkalaureatsstudium Übersetzen und Dolmetschen**, Universität Wien
Sprachen: Deutsch, Spanisch, Französisch, Wahlfach: Internationale Entwicklung, Abschluss am 24.4.2007

März - Juli 2006 Erasmussemester an der „**Ecole de Traduction et d'Interprétation (ETI)**“, Universität Genf

September 1994 - Juni 2002 **Bundes- und Bundesrealgymnasium Gänserndorf**
Neusprachlicher Zweig

Berufserfahrung

seit Oktober 2008 Teilzeitbeschäftigung bei der **Buchhandlung Herder**, Wien

Juni - September 2008 **Hotel Europahaus**, Wien

September 2004 - Dezember 2006 frei angestellte **Lehrkraft im Nachhilfeinstitut „Schülerhilfe Christiane Humer“**, Wien

Juli, August 2003 und 2004 **Praktikum bei der „Arche“**, Trosly - Breuil, Frankreich

Oktober 2002 - Juli 2003 **Jugendbetreuerin im Centro Cultural Juvenil**, Santiago de Chile, Chile