

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav cizích jazyků



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Olomouc 2023

Bc. Anna Bartoncová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav cizích jazyků



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Anna Bartoncová

Učitelství německého jazyka pro základní školy

Překlad vybraných pohádek bratří Grimmů a jeho využití ve školské praxi

Übersetzung ausgewählter Märchen der Brüder Grimm und ihre Verwendung in der Schulpraxis

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Vít Kolek

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne

Děkuji panu Mgr. Vítu Kolkovi za odborné vedení diplomové práce, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích a poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Děkuji také všem, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá překladem vybraných pohádek bratří Grimmů a jeho možnostmi využití ve výuce cizího jazyka, zde konkrétně ve výuce jazyka německého. Cílem této práce je analyzovat dva různé překlady pohádek *Dvanáct lovců* a *Locika* a na základě provedené analýzy vytvořit cvičení, která vypracují žáci několika různých gymnázií a následně výsledky cvičení opět zanalyzovat a porovnat mezi sebou.

Klíčová slova

Překlad, pohádka, mateřský jazyk, výuka cizího jazyka, analýza překladu.

Annotation

The diploma thesis deals with the translation of selected fairy tales of the Brothers Grimm and its possibilities of use in teaching a foreign language, specifically in teaching German. The aim of this work is to analyze the translations of fairy tales *The twelve Huntsman* and *Rapunzel* and, based on the analysis, create exercises that will then be worked on by high school students, and then analyze and compare the results of the exercises developed by students from different schools.

Key words

Translation, fairy tale, mother language, foreign language teaching, analyze of translation.

INHALTVERZEICHNIS

Einleitung	8
1. EINFÜHRUNG IN DIE ÜBERSETZUNG	10
1.1. Typen der Übersetzung nach Jakobson	12
1.2. Übersetzungsprozess	15
1.2.1. Hauptphasen der Arbeit des Übersetzers nach Jiří Levý	17
1.3. Literarische Übersetzung	19
2. MÄRCHEN UND IHRE ÜBERSETZUNG	23
2.1. Literarische Gattung Märchen und ihre Merkmale	23
2.2. Übersetzung der Märchen	25
2.3. Tschechische Übersetzer der Märchen der Brüder Grimm	26
3. VERWENDUNG DER ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 27	
3.1. Argumente für und gegen den Einsatz von Übersetzung im FSU	28
3.1.1. Für-Argumente	28
3.1.2. Gegen-Argumente	29
3.2. Beispiele der Lehrbücher, die die Übersetzungsübungen enthalten	30
4. DIE BRÜDER GRIMM	34
4.1. Herkunft und Kindheit der Brüder	34
4.2. Studium	34
4.3. Kinder- und Hausmärchen	35
4.4. Die Bibliothekzeit in Kassel	36
4.5. Göttingen	37
4.6. Die letzte Station – Berlin	37
1. ANALYSE DER MÄRCHEN	40
1.1. Charakteristik der für die Analyse gewählten Parameter	40
1.1.1. Substantivische Komposita	40
1.1.2. Funktionsverbgefüge	41

1.1.3. Richtungsadverbien hin und her	42
1.1.4. Diminutiva	43
1.2. Ergebnisse der Analyse der Märchenübersetzung	45
1.2.1. Substantivische Komposita	45
1.2.2. Funktionsverbgefüge	47
1.2.3. Richtungsadverbien hin und her	48
1.2.4. Diminutiva	50
2. MÖGLICHE VERWEDUNG DES MÄRCHENS UND SEINER ÜBERSETZUNG IM SCHULTUNTERRICHT	53
2.1. Beschreibung der Übungen	53
2.2. Auswertung der Übungen	55
2.2.1. Übung 1	55
2.2.2. Übung 2	58
2.2.3. Übung 3	63
3. SCHLUSSFOLGERUNG	71
4. RESÜMEE	73
5. RESUME	74
6. BIBLIOGRAFIE	75
7. ANHÄNGE	79

Einleitung

Märchen sind der erste geschriebene Text, dem die meisten von uns in ihrem Leben begegnet sind. Sie helfen uns unsere Vorstellungskraft zu formen und lehren uns oft viele gute Dinge. Viele Leser kehren im Erwachsenenalter oft zu ihren Lieblingsmärchen zurück oder sie lesen sie ihren Nachkommen vor. Die Tradition, Kindern Märchen vorzulesen, begleitet uns seit vielen Jahren und wurde in der Form von Erzählungen von Generation zu Generation weitergegeben. Nachfolgend wurden Märchen in Buchform und heute auch weitergehend in Fernsehform weitergegeben.

Das Thema dieser Arbeit ist die Übersetzung ausgewählter Märchen der Brüder Grimm und ihre Verwendung in der Schulpraxis. Die Märchen der Brüder Grimm zählt man zu den bekanntesten und beliebtesten Geschichten der Weltliteratur und haben auch in der heutigen Zeit nichts von ihrer Faszination verloren. Besonders im schulischen Kontext erfreuen sich die Märchen großer Beliebtheit, da sie nicht nur unterhaltsam sind, sondern auch pädagogisch wertvoll sein können, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit mit der Übersetzung kann ein guter Aspekt sein, um Schülern den Zugang zu der deutschen Sprache und Kultur zu erleichtern.

Am Anfang will ich dem Leser erklären, warum ich gerade dieses Thema und diese zwei Märchen gewählt habe – der Grund für die Themenwahl ist einfach: ich habe Deutsch für Dolmetschen und Übersetzen studiert, so kann ich mir einen Teil meines erworbenen Wissens zu Nutze machen. Gleichzeitig bin ich allgemein ein großer Fan von Märchen, und dass zwei der bekanntesten Märchenautoren aus Deutschland kommen ist nur ein großes Plus. Hinter der Märchenwahl muss man auch nichts Kompliziertes suchen – erstens wollte ich ein bekanntes (in diesem Fall *Rapunzel*) und ein weniger bekanntes (*Die zwölf Jäger*) Märchen analysieren – es handelt sich also um eine zufällige Auswahl aus einer Reihe von bekannten und weniger bekannten Märchen. Und zweitens mussten beide Märchen im Originaltext und auch in den beiden Übersetzungen enthalten sein.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen – aus dem theoretischen Teil und aus dem praktischen Teil. Der theoretische Teil besteht aus vier Kapiteln. In dem ersten Kapitel werden grundlegende Informationen über das Übersetzen vermittelt. In dem zweiten Kapitel thematisiere ich die Übersetzung der Märchen und erkläre, was eigentlich ein Märchen ist. Es gibt hier auch ein kurzes Unterkapitel, das sich mit den bekannten tschechischen Übersetzern, die die Märchen von Brüder Grimm übersetzt haben, beschäftigt. Im dritten Kapitel kann man etwas über die Verwendung von Übersetzungen im Unterricht und die Argumente Pro und

Contra lesen. Das letzte Kapitel beschreibt das Leben der Autoren von ihrer Kindheit bis zu ihrem Tod, aber hauptsächlich konzentriert sich dieses Kapitel auf die Zeitperiode, in der die Brüder ihre Märchen sammelten und schrieben.

An den theoretischen Teil knüpft der praktische Teil an. Am Anfang werden die ausgewählten Parameter für die Analyse der Übersetzungen beschrieben und dann folgt die Analyse selbst – es werden zwei Übersetzungen von zwei verschiedenen Übersetzerinnen der Märchen *Die zwölf Jäger* und *Rapunzel* verglichen. Nach der Analyse der Originalübersetzungen kommt dann die Beschreibung und Analyse der Übersetzungsübungen, mit denen die Schüler drei verschiedener Olmützer Gymnasien arbeiteten.

1. EINFÜHRUNG IN DIE ÜBERSETZUNG

Um ein guter Übersetzer zu werden, ist es nicht notwendig, die genaue Definition der Übersetzung zu kennen, es kann aber nutzbringend sein, sich mit den Definitionen zumindest vertraut zu machen. Obwohl es nicht einfach ist, eine einzige und komplette Definition zu erstellen, die alle beteiligten Faktoren am Übersetzungsvorgang berücksichtigt, werden hier die Definitionen von Eugene A. Nida und Charles R. Taber, Gert Jäger und Walter Benjamin angeführt. Bevor die Definitionen vorgestellt werden, wird es darauf hingewiesen, dass das Wort „Übersetzung“ derzeit drei Bedeutungen hat, nämlich Übersetzung als Prozess, Übersetzung als Produkt dieses Prozesses und Übersetzung als Begriff, der beide vorherige Bedeutungen umfasst (BELL, 1991, S. 13).

Für Nida und Taber heißt Übersetzen: *„in der Empfängersprache das beste natürlichste Gegenstück zur Ausgangsbotschaft zu schaffen, erstens was den Sinn und zweitens was den Stil anbelangt“* (NIDA, TABER, 1969, S. 11). Sie erklären ihre Definition dann weiter damit, dass sie sich auf bestimmte wichtige Regeln bei der Übersetzung konzentrieren. Zu den Regeln, die man laut Nida und Taber beim Übersetzen folgen sollte, gehört die Regel, dass die Wiedergabe der Botschaft im Vordergrund stehen sollte, also der Sinn der Botschaft ist wichtig, nicht die wörtliche Übersetzung. Weiter muss für den Übersetzer die Gleichwertigkeit am wichtigsten sein, nicht die Gleichheit. Mit dieser Regel betonen sie die erste Regel, und zwar, dass der Inhalt wichtig ist und nicht die Aussageform. Als dritte Regel geben sie an, dass man an einer guten Übersetzung nicht erkennt, dass es sich um eine Übersetzung handelt, die Sprache soll natürlich wirken. Bei der vierten Regel betonen sie wieder, dass der Inhalt die Priorität hat, dennoch ist es notwendig den Stil beizubehalten, also zum Beispiel Prosa soll immer als Prosa übersetzt sein, nicht als Poesie u. Ä. (NIDA, TABER, 1969, S. 11–13). An den Regeln und der Definition sieht man also, dass es für diese zwei Autoren sehr wichtig ist, dass man beim Übersetzen die Botschaft des Ausgangstextes nicht irgendwie verändert oder verdreht.

Gert Jäger behauptet: *„Das Wesen der Translation besteht darin, die Kommunikation zu sichern, und zwar auf die spezielle, sie von der heterovalenten Sprachmittlung abgrenzenden Weise, dass der kommunikative Wert eines Textes z. B. einer Sprache L_A bei der Umkodierung in beispielsweise eine Sprache L_B erhalten bleibt, sodass L_A -Text und L_B -Text kommunikativ äquivalent sind. Das Wesen der Translation – wie der Kommunikation überhaupt – liegt somit im Extralinguistischen, im linguistischen (sprachlichen) Bereich vollzieht sich aber die Translation: Sie ist in ihrer Erscheinungsform ein sprachlicher Prozess, bei dem einem Text*

einer Sprache L_A ein Text einer Sprache L_B zugeordnet wird, der dem Text der Sprache L_A kommunikativ äquivalent ist“ (JÄGER, 1975 zitiert von KOLLER, 2004, S. 93). Für Jäger steht also die kommunikative Funktion der Übersetzung im Vordergrund.

Die Definition von Walter Benjamin ist wie folgt: „Die wahre Übersetzung ist durchscheinend, sie verdeckt nicht das Original, steht ihm nicht im Licht, sondern lässt die reine Sprache, wie verstärkt durch ihr eigenes Medium, nur um so voller aufs Original fallen. Das vermag vor allem Wörtlichkeit in der Übertragung der Syntax und gerade sie erweist das Wort, nicht den Satz als das Urelement des Übersetzers. Denn der Satz ist die Mauer vor der Sprache des Originals, Wörtlichkeit die Arkade“ (BENJAMIN, 1972, S. 18). Die Definition von Benjamin kann man als Gegenteil der Definition von Nida und Taber verstehen, denn für Benjamin sind laut seiner Definition die einzelnen Wörter und Form sehr wichtig, der Inhalt ist für ihn zweitrangig. Dies beweist seine andere Behauptung, in der er sich über eine Dichtung äußert „Was sagt denn eine Dichtung? Was teilt sie mit? Sehr wenig dem, der sie versteht. Ihr Wesentliches ist nicht Mitteilung, nicht Aussage“ (BENJAMIN, 1972, S. 9).

Für jeden der drei Autoren ist beim Übersetzen etwas anderes das Wichtigste, worauf man sich während der Übersetzung konzentrieren sollte. Für Nida und Taber ist das der Inhalt der Botschaft, für Jäger ist das die kommunikative Funktion, für Benjamin ist das die Form. Unter Übersetzung können wir derzeit im Allgemeinen die schriftliche Übertragung eines Textes in der Ausgangssprache in einen Text in der Zielsprache verstehen, wobei sich die im Text zum Ausdruck gebrachte Idee nicht ändern sollte. Form und Stil des Ausgangstextes sollte ebenfalls bewahrt bleiben, jedoch nicht auf Kosten der sprachlichen Natürlichkeit in der Zielsprache.

Das Ergebnis einer Übersetzung ist ein geschriebener Text. Das gilt nicht für den Transfer, bei dem es um die mündliche Übertragung geht, denn in diesem Fall ist das Ergebnis ein mündlicher Ausdruck und man nennt diese Disziplin Dolmetschen. Die Wissenschaft, die sich sowohl mit dem Übersetzen als auch mit dem Dolmetschen beschäftigt, heißt Translatologie, die sich dann in die Übersetzungswissenschaft und Dolmetschwissenschaft teilt.

Die Übersetzungswissenschaft beschäftigt sich mit dem Prozess des Übersetzens und mit den Übersetzungen. Unter den Übersetzungen versteht man Produkte, die am Ende des Übersetzungsprozess entstanden sind. Der Übersetzungswissenschaft, die sich mit dem Prozess des Übersetzens beschäftigt, geht es vor allem um die Frage, was geht in den Köpfen der Menschen vor, die etwas übersetzten? Die Dolmetschwissenschaft beschäftigt sich dagegen

„mit dem Prozess der mündlichen Umsetzung von Texten, die in mündlicher Form vorliegen“ und den Produkten des Dolmetschprozesses (Dolmetschungen)“ (KOLLER, 2004, S. 12). Weil die Übersetzungswissenschaft eine Wissenschaft ist, die mit Hilfe von unterschiedlichen Methoden verschiedener Disziplinen arbeitet und dabei unterschiedliche Aspekte berücksichtigt entschied sich Koller die Übersetzungswissenschaft in neun Bereiche zu gliedern, dank denen man deutlich sehen kann was alles Gegenstand der Untersuchung dieser Wissenschaft ist und wie umfassend und komplex sie ist: Übersetzungstheorie, linguistisch-sprachenpaarbezogene Übersetzungswissenschaft, textbezogene Übersetzungswissenschaft, übersetzungsprozessual orientierte Übersetzungswissenschaft, angewandte Übersetzungswissenschaft, wissenschaftliche Übersetzungskritik, theoriegeschichtliche Komponente der Übersetzungswissenschaft, übersetzungs- und rezeptionsgeschichtliche Komponente der Übersetzungswissenschaft und Didaktik des Übersetzens (KOLLER, 2004, S. 123–128).

Um eine gute Übersetzung anzufertigen, sollen einige Grundregeln eingehalten werden: die Sprache des Zieltextes sollte vollkommen natürlich wirken, der Zieltext sollte die Bedeutung des Ausgangstextes beibehalten, der Text sollte in beiden Sprachen die gleiche Wirkung auf den Leser haben und nicht zuletzt sollte die Dynamik des Ausgangstextes erhalten bleiben, d.h. der Zieltext sollte beim Leser die gleiche Reaktion hervorrufen, wie der Ausgangstext (KNITTLOVÁ, 2010, S. 14–15).

1.1. Typen der Übersetzung nach Jakobson

Die oben genannten Regeln sind eine Art Grundlage für eine erfolgreiche Übersetzung. Wenn wir jedoch mit der Übersetzung eines bestimmten Textes beginnen, müssen wir wissen, ob die Form oder die Bedeutung bei der Übersetzung für uns in Vordergrund steht – wenn es für uns wichtig ist, Form beizubehalten, geht es nach Jakobson um eine form-orientierte Übersetzung (*form-based translation*), in dem zweiten Fall, also wenn für uns die Einhaltung der Bedeutung das Alfa und Omega ist, dann spricht man über Bedeutung-orientierte Übersetzung (*meaning-based translation*) (JAKOBSON, 1971 zitiert von KNITTLOVÁ, 2010, S. 15). Larson behauptet, dass Bedeutung (*meaning*) das ist, was für alle Übersetzer am wichtigsten sein sollte. Larsons Meinung nach ist die Übersetzung, in der die Form im Vordergrund steht, nur in dem Fall besser als die Bedeutung-orientierte Übersetzung, wenn man die Struktur des Ausgangstextes studieren will. Solche eine Übersetzung ist es dann schwer zu

verstehen, sie wirkt unnatürlich und kann die Bedeutung in der Zielsprache sogar verändern. „*It is generally no more than a string of words intended to help someone read a text in its original language*“ (LARSON, 1998, S. 10). Die Übersetzung, die die Form streng bewahrt nennt er *literal translation*. Die Bedeutungs-orientierte Übersetzung nennt er *idiomatic translation*. Form kann man während der Übersetzung je nach der Sprache ändern, denn Form ist durch Lexeme und Grammatik repräsentiert, das heißt, dass die Veränderung der Form des Ausgangstextes meistens auch verlangt wird, weil jede Sprache eine unterschiedliche grammatikalische und lexikalische Struktur hat. Bedeutung (Semantik) muss dagegen immer in beiden Sprachen (in der Ausgangssprache und in der Zielsprache) gleich sein (LARSON, 1998, S. 10–12).

Allerdings ist es jedoch auch wichtig, das stilistische Niveau zu wahren, was oft vernachlässigt wird. Die Stilistik der Übersetzung wurde von Jakobson auch intensiv untersucht, und am Ende unterscheidet er drei Arten der Übersetzung: intralinguale Übersetzung (*intralingual translation*), intersemiotische Übersetzung (*inter-semiotic translation*) und interlinguale Übersetzung (*interlingual translation*). Unter intralingualer Übersetzung versteht man eine Wiederholung von etwas, was schon geschrieben wurde, wie zum Beispiel paraphrasieren, zusammenfassen, wortwörtliche Wiederholung des Textes, kommentieren usw. Die intersemiotische Übersetzung ist eine Übertragung von Informationen von einem Zeichensystem zu einem anderen. Diese Übersetzungsart ist sehr häufig und im Alltag ist es einem oft nicht einmal bewusst, dass man mit einer solcher Übersetzung in Kontakt gekommen ist – es kann um das Lesen von chemischen oder mathematischen Symbolen, graphischen Veranschaulichungen u.Ä. gehen. Wie der Name schon sagt, ist die interlinguale Übersetzung eine Art der Übersetzung, bei der Informationen, die von einem Sprachsystem erfasst wurden, in einem anderen Sprachsystem ausgedrückt werden. Gleichzeitig sollte es zu keiner wesentlichen inhaltlichen, formalen oder stilistischen Verschiebung kommen (JAKOBSON, 1971 zitiert von KNITTLOVÁ, 2010, S. 15).

Wenn wir uns auf interlinguale Übersetzung konzentrieren, können wir darin noch 4 Grundtypen dieser Übersetzung unterscheiden:

1. Interlineare Übersetzung (*interlineal translation*) kann man als eine extreme Form einer wortwörtlichen Übersetzung verstehen. Diese Übersetzung berücksichtigt nicht die Grammatik der Zielsprache. Wenn wir also zum Beispiel den deutschen Satz „*Ich kann nicht kommen, weil ich krank bin.*“ in die tschechische Sprache

übersetzen würden, würde er so aussehen: „*Já můžu ne přijít, protože já nemocný jsem.*“

2. Wortwörtliche Übersetzung (*literal translation*) respektiert zwar das grammatische System der Zielsprache, aber oft berücksichtigt sie keine lexikalischen Einheiten und ihre Einbettung im Kontext. Also zum Beispiel das deutsche Wort „*Apfelbaum*“ wird ins Tschechische als „*jablečný strom*“ übersetzt. Andererseits, wenn man das Wort „*Frischfleisch*“ als „*čerstvé maso*“ übersetzt, ist diese Übersetzung äquivalent und macht Sinn.
3. Freie Übersetzung (*free translation*) wird oft als falsch bezeichnet, da sie mehr Wert auf den Sinn legt als auf die wörtliche Treue zum Ausgangstext. Manchmal kann sie sogar als eine Adaptation oder Bearbeitung wirken.
4. Kommunikative Übersetzung (*communicative translation*) – hängt sehr eng mit der pragmatischen Sicht der Übersetzung zusammen. Man kann es als eine Art freie Übersetzung verstehen, denn das Hauptziel dieser Übersetzung ist, dass die kommunikative Absicht des Ausgangstextes vermittelt werden soll und nicht der Text selbst. „*Zur Chanukazeit war es immer lustig bei uns.*“ würde man in diesem Fall der Übersetzung also eher als „*Na Vánoce u nás bylo vždy veselo.*“ übersetzen (JAKOBSON, 1971 zitiert von KNITTLOVÁ, 2010, S. 15–17).

Schon an den Typen der Übersetzung und den Beispielen sieht man, dass es überhaupt nicht einfach ist, etwas zu übersetzen. Sehr oft hat der Übersetzer viele Möglichkeiten, wie er etwas in die Zielsprache umformen kann und er muss sich für eine einzige Lösung entscheiden. Es ist kurz gesagt ein herausfordernder Prozess, der nicht nur Nachdenken, sondern auch ein Gefühl für beide Sprachen und die Fähigkeit, die Vorstellungskraft zu aktivieren erfordert. Bei der Übersetzung können jedoch alle Typen der Übersetzung verwendet werden. Es kommt häufig vor, dass ein Übersetzer innerhalb einer einzigen Übersetzung mehr als einen Typ verwendet, je nachdem, welche der oben genannten Typen für den Übersetzer bei der Übersetzung eines bestimmten Wortes oder Satzes geeignet sind. Um den Unterschied zwischen den beiden Übersetzungstypen, die für diese Arbeit am wesentlichsten sind, zusammenzufassen, würde man eine freie Übersetzung als „*eine Übersetzung, bei der die Erhaltung der Bedeutung eines Originaltextes im Vordergrund steht*“ (HOUSE, 2017, S. 181) und eine wortwörtliche Übersetzung als „*eine Übersetzung, bei der der Zieltext so weit wie möglich Wort für Wort übersetzt wird*“ (HOUSE, 2017, S. 183) definieren. Keine dieser Übersetzungstypen kann zwangsläufig als falsch bezeichnet werden, da der Kontext

letztendlich eine große Rolle spielt. Entscheidet sich ein Übersetzer jedoch dafür einen längeren Text nur innerhalb einer dieser Typen zu übersetzen, ist diese Übersetzung möglicherweise nicht sinnvoll, weil es nicht immer eine wörtliche Entsprechung für ein bestimmtes Wort gibt, oder umgekehrt kann eine freie Übersetzung eines Wortes zu einer semantischen Verschiebung führen. Oft kann man in einer Übersetzung nur beobachten, dass der Übersetzer einen der Typen bevorzugte.

1.2. Übersetzungsprozess

Ein Übersetzungsprozess kann man als „*mentaler Vorgang, bei dem der Übersetzer zwischen verschiedenen Sprachen Äquivalente herstellt*“ (DELISLE et al., 1999, S. 406). verstehen. Während dieses Prozesses muss der Übersetzer mit einer Fülle verschiedener Fallstricke umgehen – zunächst muss er den Ausgangstext richtig verstehen, dann die Besonderheiten des Ausgangstextes analysieren, die richtige Übersetzungsmethode wählen, die richtigen Äquivalente in der Zielsprache wählen und viel mehr (DELISLE et al., 1999, S. 406). Mit dem Übersetzungsprozess beschäftigten sich viele Übersetzungstheoretiker, wie zum Beispiel Roger T. Bell in dem Werk *Translation and Translating. Theory and Practice*, Jiří Levý in seinem Buch *Umění překlada*, oder Eugene A. Nida und Charles R. Taber in *Theorie und Praxis des Übersetzens unter besonderer Berücksichtigung der Bibelübersetzung*.

Laut Bell ist Übersetzen ein im Gedächtnis ablaufender Prozess, bei dem zunächst der Ausgangstext analysiert wird, gefolgt von einer semantischen Repräsentation und mit Hilfe der Synthese dieser Repräsentation erfolgt die Übersetzung in die Zielsprache (BELL, 1991, S. 21).

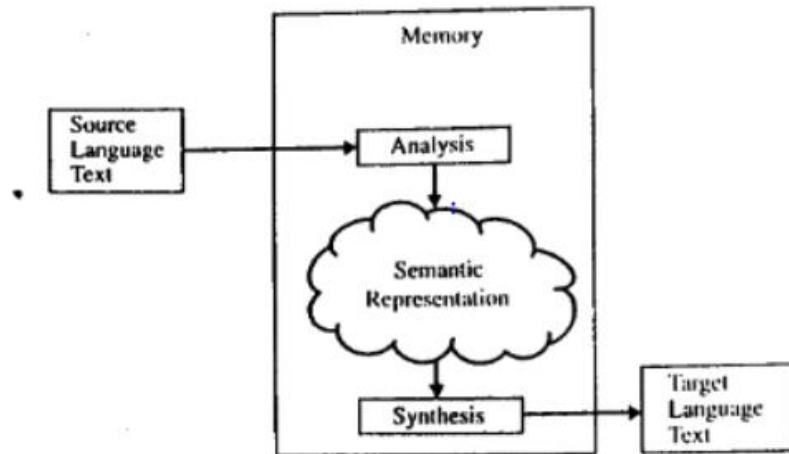


Bild N. 1: Übersetzungsprozess laut Roger T. Bell (BELL, 1991, S. 21)

Nida und Taber verstehen den Prozess der Übersetzung als ein Verfahren, das aus drei Phasen besteht: 1. Analyse, in der man sich auf grammatische Zusammenhänge und die Bedeutung der Wörter und Wortverbindungen konzentriert, 2. Übertragung des analysierten im Kopf des Übersetzers von der Ausgangssprache in die Zielsprache, 3. Neuaufbau des im Kopf entstandenen Materials an die Zielsprache, damit es in der Zielsprache natürlich wirkt (NIDA, TABER, 1969, S. 31–32).

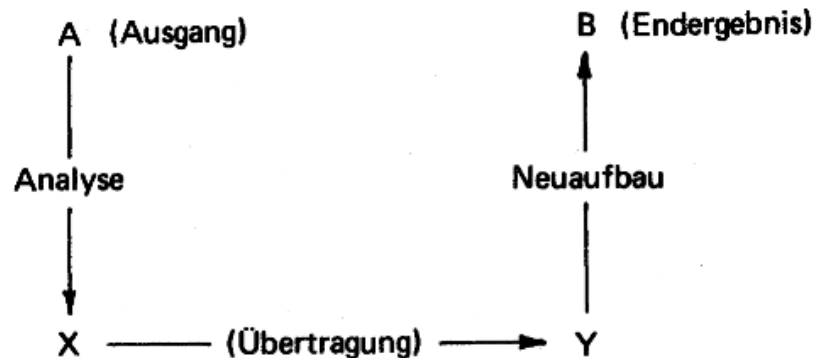


Bild N. 2: Übersetzungsprozess laut Nida und Taber (NIDA, TABER, 1969, S. 31–32)

Jiří Levý versteht Übersetzung als einen Prozess, in dem der Übersetzer die Botschaft des Ausgangstextes in die Sprache des Ziltextes deschiffriert, dessen Botschaft dann noch einmal deschiffriert wird, und zwar durch den Leser (LEVÝ, 2012, S. 42). Auch Levý veranschaulichte sein Verständnis des Übersetzungsprozesses anhand einer Grafik:

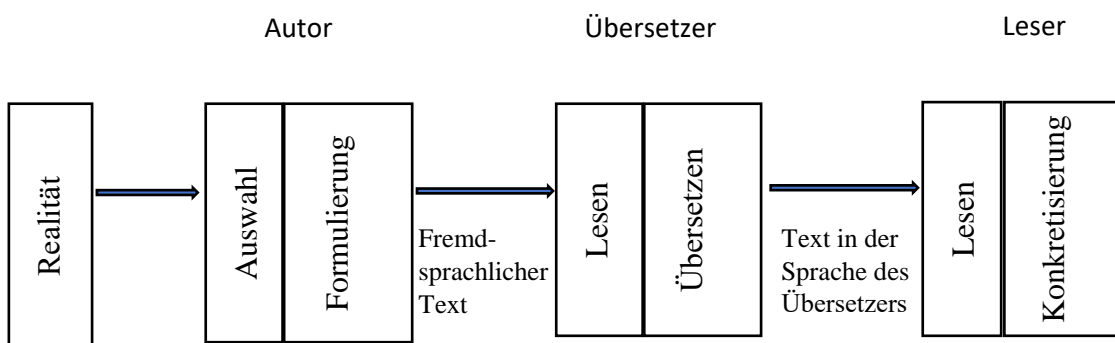


Bild N. 3: Übersetzungsprozess laut Levý (LEVÝ, 2012, S. 42)¹

Levý behauptet weiter, dass der Übersetzer während des Übersetzungsprozesses mit drei Aufgaben kämpfen muss. Diese drei Aufgaben werden im nächsten Unterkapitel detailliert erklärt.

1.2.1. Hauptphasen der Arbeit des Übersetzters nach Jiří Levý

Jiří Levý unterscheidet drei Hauptphasen der Arbeit des Übersetzters, nämlich das Verstehen vom Original, die Interpretation vom Original und die Umformulierung vom Original.

In der ersten Phase gibt es drei wichtige Momente. Der erste ist, wenn der Übersetzer den Text im Rahmen der philologischen Ebene versteht. Das bedeutet, dass der Übersetzer den Text sprachlich versteht. Diese Aufgabe sollte für den Übersetzer kein Problem darstellen, denn die Voraussetzung eines guten Übersetzters ist, dass er hervorragende Kenntnisse der jeweiligen Sprache hat. Nachdem der Übersetzer den Text sprachlich verstanden hat, muss er auch seine ideologischen und ästhetischen Werte verstehen. Er muss zum Beispiel erkennen, an welchen Stellen der Text ironisch ist, an welchen Stellen der Autor versucht, den Leser anzugreifen, an

¹ Eigene Übersetzung.

welchen nicht usw. Der Übersetzer sollte dann diese Werte in die Zielsprache übertragen können. Der letzte wichtige Moment der ersten Phase ist derjenige, in dem der Übersetzer die Tatsachen versteht, die in dem Werk ausgedrückt werden – das bedeutet, dass der Übersetzer zum Beispiel den Charakter einer bestimmten Figur aus ihrem Verhalten verstehen muss und dafür braucht er eine große Phantasiefähigkeit. Im Falle eines schlechten Verstehens des Originals liegt der Fehler entweder in der mangelnden oder unzureichenden Vorstellungskraft des Übersetzers oder durch die Sprache des Originals induzierte fehlerhafte Bedeutungszusammenhänge (LEVÝ, 2012, S. 50–53).

Damit die Phase der Interpretation des Originals stattfinden kann, muss die erste Phase erfolgreich abgeschlossen werden, d. h. der Übersetzer muss den Ausgangstext vollständig verstehen, da er in der zweiten Phase möglicherweise an ein Problem stoßen kann, nämlich, dass die Zielsprache die Bedeutung des im Original vorkommenden Wortes nicht vollständig übereinstimmend wiedergeben kann. An diesem Punkt muss der Übersetzer die Bedeutung des gegebenen Wortes interpretieren, und dazu muss er die Realität hinter dem Text gut verstehen. In der Phase der Interpretation ist es für den Übersetzer wichtig, das übersetzte Werk objektiv zu betrachten und keine subjektive Sichtweise einzubringen. Auch hier ist gut zu bedenken, dass der Übersetzer gleichzeitig auch ein Leser des Werkes ist, und es kann vorkommen, dass ihn zum Beispiel eine bestimmte Figur an jemanden aus seinem Umfeld erinnert und der Übersetzer wird dann seine persönlichen Probleme in die Übersetzung übertragen. Dieses Phänomen wird als Lesersubjektivismus bezeichnet und ist eine der Hauptfallen, mit denen man bei der Übersetzung zu kämpfen hat. Es ist wichtig, dass der Übersetzer eine subjektive Beeinflussung des Werkes gänzlich vermeidet (LEVÝ, 2012, S. 56–57). Und das gilt auch in dem Fall, wenn der Übersetzer versucht, seine eigene Idee im Buch durchzusetzen, die der objektiven Idee, also der Idee des Autors des Ausgangstextes, widerspricht. Der Übersetzer kann einen bestimmten Aspekt des Werkes hervorheben, sollte aber auch in diesem Fall darauf achten, dass er nicht ein Motiv in den Vordergrund stellt, das im Original zweitrangig ist, was dazu führen kann, dass das Werk vom Leser der Übersetzung anders verstanden wird als vom Leser des Originals (LEVÝ, 2012, S. 60–61). Der Übersetzer kann also seinen eigenen Übersetzungsstil vor allem durch stilistische Mittel ausdrücken, er muss aber immer darauf achten, dass er damit das Original und seine Idee nicht deformiert.

Die letzte Phase, die der Übersetzer während seiner Arbeit meistern muss, ist die Umformulierung des Originals. Daher ist es für den Übersetzer sehr wichtig, mit der Sprache spielen zu können und Ausdrücke zu lösen, für die es in der Zielsprache keine passende

Entsprechung gibt. In dieser Phase beschäftigt sich der Übersetzer mit den Unterschieden zwischen Ausgangssprache und Zielsprache, denn einzelne Sprachsysteme sind nicht gleichwertig. Dabei wirkt sich die Sprache des Originals auf die Übersetzung aus – direkt und indirekt. Der direkte Einfluss des Originals ist in der Übersetzung durch das Erscheinen von Sprachfügungen, die nach dem Original gebildet wurden, oder durch die Tatsache, dass im Gegenteil tschechische Ausdrucksmittel in der Übersetzung nicht erscheinen, weil diese Mittel in der Ausgangssprache waren. Indirekt wirkt sich die Ausgangssprache auf den Übersetzer aus, der: *„versucht, sich von den stilistischen Merkmalen des Originals zu unterscheiden, die es für grammatikalisch hält“* (LEVÝ, 2012, S. 69).²

Ein weiteres Problem, das während der Umformulierung des Originals entsteht, ist die Spannung im Stil der Übersetzung, die dadurch verursacht ist, dass der Gedanke in eine verschiedene Sprache, in der dieser Gedanke nicht entstand, übersetzt wurde. Infolgedessen versucht der Übersetzer oft bestimmte Fügungen herzustellen, um die Idee des Originals zu vermitteln, diese Fügungen können aber in der Zielsprache ziemlich künstlich wirken, auch wenn sie grammatikalisch und stilistisch korrekt sind. Es ist daher wichtig, dass der Übersetzer über einen großen Wortschatz und Kreativität verfügt, um aus den verfügbaren Ausdrucksmitteln die geeignetsten und ausdrucksstärksten zu wählen, die in der Zielsprache natürlich wirken. Die Voraussetzungen für einen guten Übersetzer sind also Vorstellungskraft, ein Gefühl für Stilistik und die Fähigkeit zur Objektivität (LEVÝ, 2012, S.70–71).

1.3. Literarische Übersetzung

Der internationale Übersetzerverband unterscheidet drei Arten der Übersetzung:

1. Dolmetschen,
2. Technisches und wissenschaftliches Übersetzen,
3. Literarisches Übersetzen (APEL, KOPETZKI, 2003, S. 9).

Dieses Kapitel wird vor allem dem literarischen Übersetzen gewidmet, da dieses grundsätzlich für diese Arbeit ist. Wie schon die Benennung dieser Übersetzungsart andeutet, beschäftigt sich die literarische Übersetzung mit der Übersetzung der literarischen Werke. Anders übersetzt

² Eigene Übersetzung.

man zum Beispiel unterschiedliche technische Dokumente und anders übersetzt man dann zum Beispiel einen Roman.

Eines der Probleme, auf die wir zu Beginn der Beschäftigung mit dem technischen und wissenschaftlichen Übersetzen stoßen können, besteht darin, dass einige Autoren technische und wissenschaftliche Übersetzung als ein und dasselbe behandeln und einige diese beiden Kategorien trennen. Also zum Beispiel Michael Hann sagt, dass viele Menschen irgendwann an den Punkt gekommen sind, an dem sie sich entscheiden mussten, ob sie ihre Karriere in den Bereich Naturwissenschaften oder Sprache (Geisteswissenschaften) lenken, aber seiner Meinung nach gibt es mindestens einen Beruf, der beides beinhaltet, und zwar ein technischer Übersetzer (HANN, 1992, S. 7). Byrne dagegen behauptet, dass es eine der größten Fehler ist, den Begriff technisches Übersetzen mit dem Begriff wissenschaftliches Übersetzen austauschbar zu verwenden und er beschreibt auch, warum er solch eine Meinung hat. Er behauptet, dass wissenschaftliches Übersetzen sich mit der reinen Wissenschaft als solche befasst, während die technische Übersetzung sich mit der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse befasst. Er erklärt es an einem Beispiel – in einem wissenschaftlichen Text zur elektromotorischen Kraft geht es darum, *„zu diskutieren, zu erklären, zu begründen, zu beeindrucken, zu vermitteln, umzuwandeln und eventuell zu unterhalten. Autor benutzt die Sprache so, damit die Informationen auf interessante, seriöse und überzeugende Weise vermittelt wurden. Die wissenschaftliche Sprache kann sehr formell sein und hat oft einen beträchtlichen Umfang“* (BYRNE, 2006, S. 8–9). *„Die Installationsanleitung hingegen wurde geschrieben, um jemandem zu helfen, etwas zu tun“* (BYRNE, 2006, S. 9). Ziel ist es, dem Techniker die Informationen zu vermitteln, die er benötigt, um den Motor zu installieren, anzuschließen und in Betrieb zu nehmen. Die Sprache eines technischen Dokumentes wird also einfach, klar und „langweilig“. Ziel ist hier nicht zu unterhalten (BYRNE, 2006, S. 9–10). *„Wissenschaftliches und technisches Übersetzen ist also ein allgemeiner Begriff für reine Wissenschaft, angewandte wissenschaftliche Forschung und Technologie“* (BYRNE, 2006, S. 8).³

Literaturwissenschaftliche Theorie der Übersetzung ist laut Jiří Levý illusionistisch und seine Behauptung erklärt er mit Hilfe eines Beispiels: er behauptet, dass wenn jemand ins Theater geht, dann weiß er, dass es nur ein Spiel ist, das der Realität nicht entspricht, trotzdem will der Zuschauer, dass es wie die Realität aussah und so auf ihn wirkte. Levý nach funktioniert

³Eigene Übersetzung.

es genau so auch bei der Literatur – ein Leser, der einen Roman liest, weiß, dass die Geschichte ausgedacht ist, er will aber, dass sich der Roman an die Regeln der Wirklichkeit hält und somit auf den Leser real wirkt und gut vorstellbar ist. Der Leser einer literarischen Übersetzung hat ähnliche Anforderungen, und zwar, er will, dass die Übersetzung gleiche Qualität hat, wie das Original, obwohl er weiß, dass er kein Original liest (LEVÝ, 1969 zitiert von STOLZE, 2008, S. 138). Diese Aufgabe kann für einen Übersetzer sehr schwierig sein, denn literarische Kunstwerke sind das Ergebnis komplexer individueller psychischer Zustände, bzw. Prozesse des Autors des Werkes und sind oft stark emotional gefärbt. Zugleich sind die Ziele dieser Literaturwerke oft unterschiedlich. Einerseits kann ein literarisches Werk für den Autor ein Mittel zur Selbstdarstellung sein, gleichzeitig kann es künstlerische Werte verkörpern, die der Autor unbewusst oder auch bewusst in das Werk einbringt. Wenn das Werk diese Werte enthält, erfüllt es seine Hauptfunktion, die darin besteht, den vom Menschen geschaffenen Satz kultureller Werte zu bereichern. Gleichzeitig bewirken diese künstlerischen Werte, dass der Leser in irgendeiner Weise berührt wird und bestimmte Emotionen in ihm weckt, was in der Folge dazu führen kann, dass der Leser zum Beispiel seine Meinung über etwas ändert, bestimmte Wünsche weckt oder sogar seinen Lebensstil komplett verändert u. Ä. (INGARDEN, 1970, S. 84–85).

Die Arbeit eines Übersetzers von literarischen Kunstwerken ist (im Sinne des Verständnisses der Übertragung eines Wertes oder einer Idee) also viel anspruchsvoller als die eines Übersetzers, der verschiedene technische Dokumente übersetzt, da diese keine künstlerische Werte enthalten, die dem Zielleser vermittelt werden müssen.

Ingarden schreibt, dass *„die Übersetzung eines literarischen Werkes ist immer eine gewisse Rekonstruktion, die dadurch erfolgt, dass zumindest – im äußersten und äußerst seltenen Fall – nur die Lautäußerungen des verbalen Originals durch die Lautäußerungen der Übersetzung in einer anderen Sprache ersetzt werden“* (INGARDEN, 1970, S. 95). Dies wird jedoch auch zu Veränderungen in anderen Schichten des Werkes führen, einschließlich der Sprach-Ton Schicht. Diese Änderungen können dann entweder dazu führen, dass die Übersetzung ein völlig neues Werk hervorbringt, das sich qualitativ vom Original unterscheidet, oder die Identität des Werks bleibt trotz dieser Änderungen erhalten (INGARDEN, 1970, S. 95).

Der Umfang des ersten Kapitels zeigt deutlich, dass der Beruf des Übersetzers alles andere als einfach ist. Obwohl wir die Translatologie als relativ junge Wissenschaftsdisziplin

einstufen, gibt es glücklicherweise bereits viele Werke und Autoren, die sich der Übersetzung widmen. Es kommt oft vor, dass sich ein Übersetzer auf ein bestimmtes Fachgebiet konzentriert, aus dem sie dann ihre ganze Karriere übersetzen, manche übersetzen zum Beispiel medizinische Texte, manche technische Dokumente und manche literarischen Texte, wie zum Beispiel Märchentexte.

2. MÄRCHEN UND IHRE ÜBERSETZUNG

2.1. Literarische Gattung Märchen und ihre Merkmale

Seit der Zeit der Brüder Grimm versteht man unter einem Märchen *„eine mit dichtersicher Phantasie entworfene Erzählung besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, auch wenn sie dies unglaublich finden“* (LÜTHI, 2004, S. 3).

Man unterscheidet zwei Grundtypen der Märchen, nämlich Volksmärchen und Kunstmärchen. Der Unterschied zwischen diesen Beiden besteht darin, dass ein Volksmärchen mündlich von Generation zur Generation weitergegeben wurde, sein Autor unbekannt ist und man es als „Allgemeinbesitz“ versteht, während ein künstliches Märchen das Werk eines bestimmten Autors ist, der dieses Märchen erfunden hat und in den meisten Fällen schriftlich festgehalten hat (TISMAR, 1977, S. 1).

Wie die Literatur im Allgemeinen sind auch die Märchen mit der Kultur verbunden, in der sie entstanden sind. Das bedeutet, dass sich zum Beispiel die europäischen Märchen von denen unterscheiden, die im Gebiet des heutigen Asiens entstanden sind. Obwohl es nicht nur die Kultur ist, die ein bestimmtes Werk beeinflusst, sondern beispielsweise auch die Entstehungszeit oder die Persönlichkeit des Erzählers, lassen sich einige Gemeinsamkeiten bei den in Europa entstandenen Märchen feststellen. Und da es sich bei den Märchen der Brüder Grimm um europäische Volksmärchen handelt, werden hier die wichtigsten Merkmale, die für europäische Volksmärchen typisch sind, beschrieben. Zu diesen Merkmalen gehören laut Lüthi: Handlungsverlauf, Figuren und Darstellungsart (LÜTHI, 2004, S. 25).

Ein typischer Wesenszug der Handlung eines europäischen Märchens ist die Überwindung eines bestimmten Problems. Die Handlung beginnt normalerweise damit, dass sich jemand oder etwas in einer ungünstigen Situation befindet (zum Beispiel eine Prinzessin ist in einem Turm gefangen), die auf irgendeine Weise gelöst werden muss. Die Überwindung dieser ungünstigen Situation wird dann im Verlauf des Märchens dargestellt. Oft kommt es vor, dass sich der Held auch nach der Lösung der ungünstigen Situation wieder in einer anderen schwierigen Situation befindet, die er erneut lösen muss. Schließlich endet das Märchen jedoch glücklich. Oft begegnen die Figuren im Verlauf des Märchens ein übernatürliches Wesen und zu den typischen Märchenthemen gehören: der Sieg des Guten über das Böse, die Umkehrung

einer Situation in ihr Gegenteil, Widerstreit von Schein und Sein u. Ä. Typisch sind für ein Märchen auch Paradoxe und Ironie vor allem in der Form von Kontraironie – im Märchen ist es oft nicht so schlecht, wie es scheint (LÜTHI, 2004, S. 25–26).

Was die Hauptfiguren des Märchens betrifft, handelt es sich um einen Helden oder eine Heldin, die einen Gegner haben. Andere wichtige Figuren stehen in den meisten Märchen in irgendeiner Weise mit dem Haupthelden in Verbindung – sie sind zum Beispiel sein Partner, Helfer, Gegner oder Schädiger, wobei die Figuren Helfer und Gegner oft nicht aus der menschlichen Welt stammen. Was die Namen der Figuren betrifft, so werden diese im Verlauf der Handlung oft nicht einmal mit ihrem eigenen Namen genannt, d. h., dass zum Beispiel der Schmied im gesamten Werk als Schmied bezeichnet wird und nicht mit seinem eigenen Namen. Wenn in einem Märchen ein Personenne auftritt, handelt es sich oft nur um einen Vornamen, der sehr bekannt ist, zum Beispiel Hans. Die Figuren sind sehr streng in gute und böse, große und kleine, schöne und hässliche usw. unterteilt. Sehr oft finden wir im Märchen auch übernatürliche Figuren, wie Hexen, Zauberer, Riesen, Zwerge usw. (LÜTHI, 2004, S. 27–28).

Die Sachen und Figuren werden in dem europäischen Märchen schnell vorgestellt, wobei die Umwelt oft gar nicht. Das führt dazu, dass das Märchen klar und bestimmt wirkt. Zu den anderen Zügen, die die Klarheit des Märchens unterstreichen gehören: reine Farben (vor allem rot, weiß, schwarz), reine Linien, Metalle (Gold, Silber), Mineralien (Steine), Extremen (Riesen, Zwerge), Kontrasten (Gut und Böse), Verbote, Bedingungen und Tests, Lohn (Prinzessin und Königreich, Geld), Strafe (Kopf ab), Formeln (die Formeln: es war einmal, die lebten nur glücklich; Wiederholung, die Formel der Dreizahl, Verse u. Ä), Gaben, Aufgaben usw. Die Mineralisierung und Metallisierung sollen die Härte, Verfestigung und Kostbarkeit der Dinge repräsentieren. Gleiche Funktion haben auch Gebäude, die für das Märchen typisch sind – zum Beispiel Schloss, Burg oder Turm. Innenleben der Figuren spielt im Märchen keine große Rolle, dagegen, das, was den Weg des Helden kreuzt ist wichtig und wird scharf und klar vorgestellt (LÜTHI, 2004, S. 29–31). Das Märchen ist eindimensional, was sich unter anderem auch in der Auffassung der Zeit manifestiert, die in der Welt des Übernatürlichen anders fließt als in der gewöhnlichen Welt. Zum Beispiel als Dornröschen (und mit ihr das ganze Königreich) durch den Kuss des Prinzen befreit wird, geht alles weiter, wie vor ihrer Verzauberung (SIROVÁTKA, 1998. S. 37).

2.2. Übersetzung der Märchen

Wie schon in dem ersten Kapitel erwähnt wurde, muss sich der Übersetzer immer bewusst sein, für wen er den Text übersetzt. Bei einem Märchen ist das nicht anders – man muss sich darüber im Klaren sein, ob das Märchen für Erwachsene, Kinder oder als volkstümliches Dokument übersetzt werden soll. Es ist klar, dass wir Kindern ein Märchen anders präsentieren als Erwachsenen, aber die Probleme, denen ein Übersetzer begegnen kann, sind in allen Fällen ähnlich. Volksmärchen, zu denen man auch die Märchen der Brüder Grimm zählt, sind mit der jeweiligen kulturellen Umgebung verbunden, in der sie entstanden sind. Wenn sich also die kulturelle Umgebung des entstandenen Märchens völlig von der unterscheidet, in die das Märchen übersetzt wird, kann dies ein noch größeres Problem darstellen als eine völlig andere Ausgangssprache als die Zielsprache. Allerdings haben konkret die Märchen der Brüder Grimm die Entwicklung des Märchengenres in unserem Land maßgeblich beeinflusst, so dass die Übersetzung in diesem Fall nicht so problematisch ist. Einige der Namen haben sich sogar bei uns eingebürgert und sind Teil unserer Volksmärchen – zum Beispiel *Schneewittchen* ≈ *Sněhurka*, *Aschenputtel* ≈ *Popelka*, *Hänsel und Gretel* ≈ *Jeníček a Mařenka* usw. (KUFNEROVÁ, 2003, S. 145).

Laut Kufnerová lässt sich die Entwicklung der Märchenübersetzung in Tschechien „von der Wiedergeburt bis heute in groben Zügen durch eine immer größere Emanzipation vom Originaltext und eine immer stärkere narrative Funktion charakterisieren“⁴ (KUFNEROVÁ, 2003, S. 145). Das zeigt sich bereits bei Božena Němcová, die sich beim Übersetzen von Märchen eher von ihrer eigenen Vorstellungskraft als von volkstümlichem Material leiten ließ. Gleichzeitig versuchte sie jedoch, möglichst viele Eigenschaften des Ausgangstextes zu bewahren, so kam es häufig vor, dass viele Fremdwörter in den übersetzten Texten auftauchten.⁵ Dies änderte sich im Laufe der Jahre ziemlich drastisch, als Übersetzer immer mehr versuchten, die heimische kulturelle Tradition zu respektieren, der sie ihre gesamte Übersetzung unterordneten. Heutzutage versuchen die Übersetzer die Übernahme von fremden Realien oder Archaismen zu vermeiden und die narrative Funktion zu betonen. Trotzdem hängt es auch heute noch vom Übersetzer ab, wie er mit dem gegebenen Text umgeht – gibt es beispielsweise eine Reimpassage im Originaltext, kann der Übersetzer diese beibehalten, auslassen, ergänzen oder an anderer Stelle kompensieren. Allerdings sollte der Übersetzer immer berücksichtigen, ob er

⁴ Eigene Übersetzung.

⁵ HORÁLEK, 1960, *Pohádka jako překladatelský problém* [online]. Zitiert: [20.12.2022]. Zugänglich unter: [Naše řeč – Pohádka jako překladatelský problém \(cas.cz\)](#).

für Kinder oder Erwachsene übersetzt. Typisch für Übersetzungen, die für Kinder bestimmt sind, ist, dass die narrative Funktion betont und der Text vereinfacht wird. Bei Übersetzungen für Erwachsene hingegen beobachten wir das Bemühen, den Text genauer zu bewahren, zu modernisieren und umgangssprachliche Ausdrücke zu verwenden (KUFNEROVÁ, 2003, S. 146–148).

2.3. Tschechische Übersetzer der Märchen der Brüder Grimm

Obwohl die Märchen der Brüder Grimm derzeit nicht nur in unserem Land, sondern auch in der Welt sehr beliebt sind, entstand zu Lebzeiten beider Brüder keine einzige tschechische Übersetzung ihrer Märchen.

Die erste erhaltene Übersetzung nur ausgewählter Märchen der Brüder Grimm ins Tschechische stammt aus der Zeit zwischen 1901–1920, das genaue Datum kennen wir leider nicht. Dieses Buch heißt *Dětské pohádky: dle sbírky bratří Grimmů*, dessen Autor A. M. Lounský ist.⁶ Die erste vollständige Übersetzung der Märchen stammt aus dem Jahr 1961 und seine Autorin ist Helena Helceletová. Aus dem Entstehungsjahr der Übersetzung können wir ablesen, dass es lange 146 Jahre gedauert hat, bis alle Märchen für den tschechischen Leser übersetzt waren. Nur Kinderlegenden und ein Vorwort fehlen in dieser über fünfhundertseitigen Übersetzung (GRIMM, GRIMM, 1961). Zu den anderen bekannten tschechischen Übersetzern der Märchen der Brüder Grimm, die alle Märchen übersetzt haben, zählt man zum Beispiel Jitka Fučíková oder Marie Kornelová. Dann gibt es noch Übersetzer, die nur ein paar Märchen übersetzt haben, zu denen gehört zum Beispiel Alena Bezděková, die siebzehn Märchen übersetzt hat und mit deren Übersetzung sich diese Arbeit beschäftigt. Interessant ist, dass es vor allem Frauen waren, die diese Märchen übersetzt haben. Leider konnte ich keine weiteren Informationen über die einzelnen Übersetzer finden.

⁶ Souborný katalog České republiky [online]. Zitiert: [20.12.2022]. Zugänglich unter: <https://www.caslin.cz/>.

3. VERWENDUNG DER ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Auch wenn man es vielleicht nicht wahrnimmt, ist die Verwendung von Übersetzungen beim Spracherwerb eine uralte Technik, die seit dem 18. Jahrhundert zum Erlernen einer Sprache verwendet wird, während sie Mitte des 19. Jahrhunderts ihren größten Aufschwung erlebte, als sie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode angewendet wurde (CALFOGLOU, 2013, S. 93). Zu den anderen Methoden des Fremdsprachenunterrichts gehören nach Neuner und Hunfeld noch die direkte Methode, die audiolinguale Methode, die audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode, die kommunikative Didaktik und der interkulturelle Ansatz (NEUNER, HUNFELD, 1993). Von den genannten Methoden ist die für die Verwendung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht bekannteste Methode die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode (weiter GÜM) sind die Strukturen der zu lernenden Sprache wichtig. Die dominierende Rolle spielen hier geschriebene Texte, mit denen diese Methode sehr intensiv arbeitet – sie werden gelesen, übersetzt, Grammatik wird an diesen Texten präsentiert und erst dann geübt, man schreibt die Zusammenfassung der Texte u. Ä. Sprechen und Hören ist bei dieser Methode nicht so wichtig (RÖSLER, 2012, S. 68–69). Voraussetzung für die Anwendung dieser Methode ist laut Neuner und Hunfeld, dass alle Studierende die gleiche Muttersprache haben, ungefähr gleich alt sind, über die gleichen Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache verfügen und „leistungsstark“ sind. Ein Beispiel für eine solche Gruppe ist eine Klasse an Gymnasien (NEUNER, HUNFELD, 1993, S. 19).

Die bisherigen Forschungen zur Frage, ob Übersetzung im Unterricht sinnvoll ist oder nicht, konzentrierten sich großenteils auf die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache (z.B. Duff in seinem 1989 erschienenen Buch *Translation* oder Malmkjaer in seinem 1998 erschienenen Buch *Translation and language Teaching: Language Teaching and Translation*). Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass in diese Richtung viel mehr übersetzt wird als in die andere Richtung, also aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Viele Autoren, die sich mit dem Einsatz von Übersetzungen im Unterricht beschäftigt haben, sehen das größte Problem darin, dass der Einsatz von Übersetzung Interferenzfehler begünstigt. Im Gegenteil Nigel J. Ross beispielsweise argumentiert in seinem 2000 erschienenen Buch *Interference and Invention: Translation in the ELF Classroom*, dass die Übersetzung es den Lernenden ermöglicht, die Grammatik, den Wortschatz, die Syntax usw. ihrer Muttersprache mit denen der Fremdsprache zu vergleichen (LEONARDI, 2010, S. 18–19). Die Debatte darüber, ob der

Einsatz von Übersetzung im Unterricht sinnvoll ist oder nicht wird seit den Anfängen der Grammatik-Übersetzungs-Methode bis heute geführt, und es ist wahrscheinlich unmöglich, eine vollständig eindeutige Antwort zu finden. Es ist jedoch sicherlich keine gute Strategie, die Übersetzung ganz aus dem Unterricht zu streichen oder den gesamten Unterricht allein auf die Übersetzung zu stützen.

3.1. Argumente für und gegen den Einsatz von Übersetzung im FSU⁷

Es ist notwendig zu klären, dass im Rahmen dieser Arbeit die Verwendung der Übersetzung im FSU nicht dazu dienen soll, jemanden zum Übersetzer auszubilden, vielmehr soll die Übersetzung als Unterstützung der Entwicklung einer Fremdsprache dienen. Der Einsatz von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht hat sowohl seine Befürworter als auch seine Gegner. In dem Werk *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy* übernimmt George Weller die Idee des Autors Kopczynski und nennt 7 Gründe dagegen und 9 Gründe dafür, in diesem Buch gibt es also mehr Gründe für den Einsatz der Übersetzung im FSU als gegen – die wichtigsten werden in den nächsten Unterkapiteln thematisiert.

3.1.1. Für-Argumente

1. Beim Erlernen einer neuen Sprache muss eine Person aktiv sein, sie muss sich aktiv an dem Prozess beteiligen, was die Übersetzung sehr gut gewährleisten kann (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43).

2. Es kann beim Übersetzen nicht passieren, dass Lernende Vermeidungsstrategien verwenden, die sie oft beim Sprechen oder Verfassen von Aufsätzen anwenden – beim Übersetzen müssen sie wirklich das vermitteln, was die Intention des Ausgangstextes ist (RÖSLER, 2012, S. 147).

3. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person während des gesamten Prozesses des Erlernens einer Fremdsprache gedanklich übersetzt, indem die Übersetzung in verschiedenen

⁷ Fremdsprachenunterricht

Formen direkt als Übung eingesetzt wird, wird dieser mentale Prozess geübt und verbessert (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43).

4. Übersetzung ist nicht nur für fortgeschrittene Lernende nutzbringend, sondern auch für die Anfänger, denn mit Hilfe der Übersetzung kann man ihnen die Grammatik erklären und eventuell auch den Wortschatz erweitern (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43).

5. Bei einer Besprechung der Übersetzung kann man sich der Ausdrucksnuancen in der Zielsprache bewusstwerden (RÖSLER, 2012, S. 147).

3.1.2. Gegen-Argumente

1. Nach Kopczinsky hemmt die Übersetzung das Denken in der Fremdsprache (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43).

2. Er behauptet auch, dass es dazu führt, dass die Lernenden denken, dass es immer Eins-zu-Eins Entsprechung zwischen Muttersprache und Zielsprache gibt, was in der Realität nicht stimmt (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43). Dies kann jedoch ziemlich einfach vermieden werden, indem den Schülern eine Übersetzungsaufgabe gestellt wird, bei der es ein Wort geben wird, das auf diese Weise nicht übersetzt werden kann – einige werden es selbst erkennen, andere vielleicht erst, nachdem der Lehrer ihnen die Bedeutung des Ausdrucks erklärt.

3. Es entwickelt die kommunikative Funktion der Sprache nicht (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43). Rösler schreibt, dass *„die Fokussierung auf die Suche nach den konkreten lexikalischen Ausdrücken und grammatischen Strukturen blockiert Zeit, die eher für das Training kommunikativer Interaktionen verwendet werden könnte“* (RÖSLER, 2012, S. 147). Dies kann man auch ziemlich einfach lösen, und zwar damit, dass man nicht nur die ganze Zeit mit der Übersetzung arbeitet, sondern mehrere Methoden während des Unterrichtes benutzt und die Übersetzung gerade ausschließlich für neue Wortschatz und Erklärung der Grammatik verwendet.

4. Kopczinsky sieht die Übersetzung als „eine fünfte eigenständige Sprachfertigkeit, die nichts mit den anderen vier (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) zu tun hat und daher getrennt gelehrt werden sollte“ (KOPCZINSKY zitiert von WELLER, 2008, S. 43).⁸

Alle Für- und Gegenargumente machen Sinn, und folglich liegt es immer am Lehrer selbst, ob er sich für den Einsatz von Übersetzungen im Unterricht entscheidet oder nicht. So wie sich ein kompletter Unterricht nicht nur auf die Entwicklung des Hörverständnisses konzentrieren sollte, sollte sich der gesamte Unterricht nicht nur auf Übersetzungsübungen konzentrieren. Die Verwendung dieser Übungen als Abwechslung des Unterrichts kann sehr vorteilhaft für die Schülerinnen und Schüler sein, weil sie die jeweilige Sprache aus einer etwas anderen Perspektive kennenlernen und einige von ihnen vielleicht erkennen, dass es beim Übersetzen nicht nur um die richtige Übertragung von Informationen aus einer Sprache in eine andere geht, sondern dass es sich um einen komplexen Prozess handelt, bei dem viele Faktoren berücksichtigt werden müssen.

3.2. Beispiele der Lehrbücher, die die Übersetzungsübungen enthalten

Man kann sich nun fragen, ob es heutzutage ein Lehrbuch gibt, wo man Übersetzungsübungen finden kann oder ob man selbst die Übungen für die Arbeit mit der Übersetzung erfinden muss. Die Antwort ist ja, so ein Lehrbuch gibt es – im Übungsbuch des Lehrbuchs *DaF kompakt neu* kann man auf solche Übungen stoßen und das sogar ab dem Sprachniveau A1. Am Ende jeder Lektion findet man eine kleine Übung Namens „Über Sprache reflektieren“, in der man mehrere Sprachen vergleicht – vor allem Deutsch, Englisch, manchmal auch Französisch und Spanisch und andere Sprache(n), die man selbst wählen kann. Phänomene, die man im Buch vergleichen kann, sind zum Beispiel Grammatik, Wortschatz oder Idiome. Voraussetzung für den erfolgreichen Vergleich ist, dass die Lernenden nicht nur Deutsch, sondern auch mindestens Englisch beherrschen, was an den tschechischen Schulen kein Problem sein sollte, weil Englisch die erste Fremdsprache ist, die die Schüler pflichtig lernen müssen. Die Anleitungen zu den Übungen sind im Lehrbuch einsprachig, also nur auf Deutsch, was für die Anfänger ein Problem darstellen konnte – wenn das der Fall ist, sollte der

⁸ Eigene Übersetzung.

Lehrer helfen (ASCHER, 2019).⁹ Ein anderes Buch, das Übersetzungsübungen enthält und mit dem ich selbst während der Unterrichtsstunden an der Sprachschule arbeite heißt *Němčina (nejen) pro samouky*. In diesem Buch findet man innerhalb einer Lektion immer mehrere Übersetzungsübungen, in denen die Studierenden eine Aufgabe haben, einige kurze Sätze aus Tschechisch ins Deutsche oder umgekehrt zu übersetzen. Diese Sätze beziehen sich auf bestimmte Grammatik oder Vokabeln, die innerhalb der Lektion besprochen werden.

2 Über Sprache reflektieren

Ergänzen Sie die Tabellen. Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache? Vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)	Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
kommen	to come		er	he	
sprechen	to speak		sie (Singular)	she	
lernen	to learn		sie (Plural)	they	
studieren	to study				
arbeiten	to work				
sein	to be				

Bild N. 4: Beispiel der Übersetzungsübung (BRAUN, DOUBEK et al., 2016, S. 82)

⁹ ASCHER, Claudia. *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht* [online]. Porto: FLUP, 2019. Zitiert: [10.01.2023]. Zugänglich unter: <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2>.

2 Über Sprache reflektieren

a Monatsnamen. Ergänzen Sie die Tabelle. Wie sagt man das in anderen Sprachen? Vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
Januar	January	
...	...	

b Die Bedeutung von „können“. Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
1. Sie müssen für diese Arbeit Englisch sprechen können.	You must be able to speak English for this job.	
2. Ich kann heute nicht kommen.	Today I cannot come to you.	

Wo steht der Infinitiv?

c Stellung vom Verb im Deutschen. Vergleichen Sie die Wortstellung im Aussagesatz. Ergänzen Sie die Tabellen. Wie sagt man das in anderen Sprachen? Vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
Wir gehen heute Abend ins Kino.	We are going to the cinema tonight.	
Heute Abend gehen wir ins Kino.	Tonight, we are going to the cinema.	

Bild N. 5: Beispiel der Übersetzungsübung (BRAUN, DOUBEK et al., 2016, S. 106)

17. Přeložte.

1. Jak se jmenujete? 2. Jmenuji se Petr Novák. 3. Odkud pocházíte? 4. Jsem z Vídně. 5. Pocházím také z Vídně. 6. Bydlíte v Berlíně? 7. Eva bydlí v Londýně. 8. Jaké je vaše povolání? 9. Jsem učitel a Ruth je psycholožka. 10. Kde je paní Wagnerová?

Bild N. 6: Beispiel der Übersetzungsübung (NEKOVÁŘOVÁ, ZEMANOVÁ, 2022, S. 37)

18. Přeložte.

1. Mein Vater ist groß und schlank. 2. Meine Schwester ist hübsch. 3. Der Hund ist brav. 4. Lucas ist sehr faul. 5. Sylvia ist lustig. 6. Meine Mutti ist sehr fleißig. 7. Sie sind immer zufrieden. 8. Meine Freundin ist sehr lieb und nett.

19. Přeložte.

1. On je milý. 2. Ona je spokojená. 3. Oni jsou tu noví. 4. Můj bratr je líný. 5. Anna je veselá a velmi milá. 6. Moje sestra je hezká. 7. On je štíhlý. 8. To dítě je velmi pilné.

Bild N. 7: Beispiel der Übersetzungsübungen (NEKOVÁŘOVÁ, ZEMANOVÁ, 2022, S. 53)

4. DIE BRÜDER GRIMM

4.1. Herkunft und Kindheit der Brüder

Am 14. Januar 1785 wurde Jacob Ludwig Carl, als der zweite Sohn von Philipp Wilhelm und Dorothea Zimmer, in Hanau geboren (der erste Sohn starb in den ersten Monaten seines Lebens). Schon im nächsten Jahr, am 24. Februar ist sein Bruder Wilhelm Carl in gleicher Stadt zur Welt gekommen. Nach diesen zwei Brüdern kamen dann in kurzen Abständen noch vier Geschwister zur Welt, die zusammen mit beiden Brüdern im Geist des Reformators Johann Calvin, erzogen wurden (SEITZ, 1984, S. 9–12). Ihr Vater Phillip entschied sich für ein Jurastudium und später arbeitete er als Advokat, und als Stadt- und Landschreiber. Ihre Mutter war zu Hause und kümmerte sich um die Kinder. Zwischen den Geschwistern gab es eine liebevolle Beziehung. Jacob und Wilhelm hatten aber die engste Beziehung miteinander. Davon zeugt ein Brief, der Wilhelm an Jacob schrieb, als sie zum ersten Mal für eine Weile ohneeinander waren. In dem Brief stand folgendes: *„Von den ersten Tagen weiß ich Dir nichts zu sagen, als das ich sehr traurig war, und noch jetzt bin ich wehmütig und möchte weinen, wenn ich daran denke, dass Du fort bist. Wie Du weggingst, da glaubte ich, es würde mein Herz zerreißen, ich konnte es nicht ausstehen, gewiss, Du weißt nicht, wie lieb ich Dich habe“* (SEITZ, 1984, S. 13).

4.2. Studium

Nach dem Tod des Vaters an Lungenentzündung (1796) entschied sich die Mutter von Jacob und Wilhelm sie auf das Lyceum Fridericianum nach Kassel zu ihrer Tante zu schicken. Das Lyceum sollte sie auf die Universität vorbereiten und deshalb war das Studium sehr anstrengend: die Brüder waren sechs Tage pro Woche für sechs Stunden am Lyceum und noch dazu besuchten sie täglich für vier oder fünf Stunden Privatlehrstunden, wo sie vor allem Französisch gelernt haben. Ihre Arbeit und ihr Einsatz waren offensichtlich und wurden von vielen Lehrern geschätzt (SEITZ, 1984, S. 15–16). Im Jahre 1802 immatrikulierte Jacob an der Phillips-Universität in Marburg, die damals nur aus circa 200 Studenten bestand. Schon ein Jahr später befand sich an der Universität in Marburg auch sein Bruder Wilhelm. Obwohl sie gute und fleißige Studenten waren, gefiel ihnen das Studium der Rechtswissenschaften im Laufe der

Zeit nicht mehr und beide haben sich eine andere Karriere gewählt – Jacob interessierte sich für altdeutsche und Wilhelm für mittelalterliche Literatur (SEITZ, 1984, S. 16). Dass die Brüder anfangen sich der Literatur zu widmen, war einem jungen Professor Namens Friedrich Karl von Savigny zu verdanken. Sein Lehrstil war das, was die Jungen faszinierte. Dank Savigny lernten die Brüder auch viele Romantiker kennen, die später in ihrem Leben auch eine große Rolle spielten (MARTUS, 2010, S. 108). Im Jahre 1805, nachdem er sich definitiv entschied, dass er nicht mehr Rechtswissenschaften studieren will, kehrte Jacob zu seiner Mutter zurück, die inzwischen in Kassel mit ihren jüngeren Kindern wohnte. Im nächsten Jahr, nach dem erfolgreichem Abschluss in Marburg, kam auch Wilhelm nach Kassel und begann zusammen mit dem Bruder die Märchen zu sammeln, die dann später bearbeitet und herausgegeben wurden (SEITZ, 1984, S. 16–17).

4.3. Kinder- und Hausmärchen

Wie schon im Kapitel 1.2. erwähnt wurde, traten die Gebrüder Grimm während ihres Studiums in Marburg mit vielen romantischen Autoren in Kontakt – darunter waren zum Beispiel auch Achim von Arnim und Clemens Brentano. Mit diesen zwei waren dann die Brüder befreundet und sie haben zusammengearbeitet. Aufgrund des Drängens von Armin wurde dann im Jahre 1812 der erste Teil des Buchs *Kinder- und Hausmärchen* herausgegeben und im Jahre 1815 auch der zweite Teil. Letztendlich (nach weiteren Ausgaben) umfasste die Sammlung zwei Hundert Märchen und zehn sogenannte Kinderlegenden (STROMŠÍK, 1994, S. 70). Heutzutage sind die *Kinder- und Hausmärchen* „das weltweit bekannteste deutsche Buch neben der Luther-Bibel, mit Übersetzungen in über hundertsechzig Sprachen“ (MARTUS, 2010, S. 258).

Die erste Aufgabe war spezifisch. Jacob war derjenige, der die Konzeption der Sammlung produzierte und sein Ziel war, nicht nur ein Buch für Kinder zu erstellen, sondern auch eine Sammlung authentischer Belege der Volkskunst. Er wollte die Texte gar nicht verändern und das auch in dem Fall, dass sie unlogisch waren, oder dass dort einige Passagen fehlten. Er war der Meinung, dass in solcher unveränderten Form die Texte hochwertiger werden, weil sie einfach originaler werden. Jacob versuchte die Altertümlichkeit der Texte zu bewahren – dies wollte er dadurch erreichen, dass die ursprüngliche, mündliche Überlieferung der Dorfbewohner erhalten blieb. Später stellte sich jedoch heraus, dass dies mehr ein Wunsch als Realität war, denn es stellte sich heraus, dass die Hauptquelle der Texte nicht die einheimischen Bauern waren, sondern ausgediente Soldaten, Landstreicher, Handwerker u.Ä.,

die diese Geschichten auf ihren Reisen in Kneipen und Herbergen gesammelt hatten (STROMŠÍK, 1994, S. 70). Die zweite große Märchenquelle waren gebildete Frauen aus dem Adel und Bürgertum. Den Brüdern war es bewusst, dass diese Personen keine sehr geeigneten Repräsentanten der Quelle der Volksdichtung sind und daher haben sie bei den Angaben zur Herkunft der Märchen die Namen vermeiden. „*Der anonyme Volksgeist heißt nun einmal nicht <Friederike Mannell> oder <Ludowine von Haxthausen>, sondern trägt den Namen von Landstrichen: «Aus Baiern», «aus der Leinegegend» oder «aus Hessen» lauten die Hinweise in den Anmerkungen seit dem zweiten Band von 1815*“ (MARTUS, 2010, S. 264–265).

Ab 1819 übernahm Wilhelm das Edieren der Sammlung, da immer mehr zeitgenössische Leser (inklusive Brentano) Jacobs archivarischen Ansatz kritisierten. Wilhelm scheute sich nicht davon, unterschiedliche Veränderungen an den Texten vorzunehmen, zu denen gehörten zum Beispiel: Belebung des Textes durch Dialoge, Stärkung der christlichen Symbolik, Milderung von für Kinder ungeeigneten Ausdrücken usw. (STROMŠÍK, 1994, S. 71). Vor allem konzentrierte er sich auf die Märchen, die wegen zu großer Gewalt, Obszönität oder sexueller Anspielungen kritisiert wurden (MARTUS, 2010, S. 267). Wilhelm hat in dieser Ausgabe unter anderem zum ersten Mal den typischen Märcheneingangssatz benutzt, der für uns heute zu jedem Märchen gehört, nämlich „*Es war einmal*“ (MARTUS, 2010, S. 275). Mit manchen von diesen Veränderungen reduzierte Wilhelm zwar teilweise die Authentizität, aber andererseits ist es dieser Stil, den wir heute als den klassischen Märchenstil verstehen (STROMŠÍK, 1994, S. 71).

4.4. Die Bibliothekzeit in Kassel

Zwischen den Jahren 1816 und 1829 wurden die Brüder an der Bibliothek der Kurfürsten in Kassel angestellt, die drei Stunden pro Tag geöffnet hatte. In der Arbeitszeit verhandelten sie mit Buchhändlern, katalogisierten die neuen Bücher, erledigten die anfallenden Abrechnungen u.Ä. Dieser Arbeitszeit war für sie mehr als zufriedenstellend, denn sie hatten genug Zeit für ihre Forschungen (MARTUS, 2010, S. 335). Dank des Zugangs zu Büchern konnten sie forschen und sich mit dem beschäftigen, was sie am meisten interessierte, auch deshalb zählen wir sie heute zu den Begründern und Namensgebern einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, der Germanistik. Germanistik beschäftigt sich mit der „*Sprache, Literatur, Volkskunde, Rechtswesen, Religion, und Geschichte der germanischen Völker*“

(SEITZ, 1984, S. 20). Die Brüder behandelten alle dieser Bereiche sehr sorgfältig, mit großem Fleiß und Sinn für Zusammengehörigkeit. Gleichzeitig verstanden und unterstützten sie sich gegenseitig, was sich natürlich auch sehr positiv auf die Qualität ihrer Arbeit und Forschungen auswirkte (SEITZ, 1984, S. 20).

Im Jahre 1825 heiratete Wilhelm Henriette Dorothea Wild, die er schon seit seiner Kindheit kannte – wer denkt, dass diese Ehe die Brüder getrennt hatte, der irrt sich, denn Jacob lebte mit seinem Bruder und seiner Familie im selben Haushalt und keines der Mitglieder dieses Haushalts hatte das geringste Problem damit. 1829 wurde Jakob als Professor und Bibliothekar und Wilhelm als Bibliothekar an der Universität in Göttingen angestellt. Kassel haben sie schweren Herzens verlassen (SEITZ, 1984, S. 21–22).

4.5. Göttingen

Am 29. April 1830 zog die Familie Grimm in die neue Wohnung in Göttingen. In dieser Stadt gab es Wohnungen, die eigens für Universitätsmitarbeiter gebaut wurden (MARTUS, 2010, S. 408). Allerdings fiel es den Brüdern schwer, sich an ihren neuen Wohnsitz zu gewöhnen (SEITZ, 1984, S. 23). Trotzdem prosperierten die Brüder beruflich auch in Göttingen sehr gut. Ihre Vorlesungen über deutsche Grammatik, Rechtsaltertümer, Literatur und Diplomatie wurden für damalige Verhältnisse von vielen Studenten besucht. 1831 wurde Wilhelm auch Professor an der Philosophischen Fakultät. Wenn die Brüder ihre Arbeitspflichten nicht erfüllten, widmeten sie sich weiterhin ihren Forschungen und hielten sich gerne in der Bibliothek auf, obwohl sie dafür nicht mehr so viel Zeit, wie in Kassel hatten (SEITZ, 1984, S. 23–24). Zu den Werken, die während ihrer Tätigkeit an der Universität entstanden sind, zählt man bei Wilhelm zum Beispiel: *Vridankes bescheidenheit* (1834), der *Rosengarte* (1836) oder die dritte Auflage der *Kinder- und Hausmärchen* (1837); und bei Jacob: *Reinhart Fuchs* (1834) oder die *Deutsche Mythologie* (1835) (MARTUS, 2010, S. 426).

4.6. Die letzte Station – Berlin

Nach dem Tod des preußischen Königs Wilhelm III., besetzte sein Sohn Wilhelm IV. den Thron, dessen Ziel es war, für die Hauptstadt Berlin „ausgezeichnete Kräfte aus dem

gesamten deutschen Vaterlande zu gewinnen“ (MARTUS, 2010, S. 527) – zu diesen Kräften gehörten auch die Brüder Grimm. Vor Allem verschaffte Wilhelm ihnen geeignete Arbeitsbedingungen, damit sie sich weiterhin ihren Forschungen widmen konnten (SEITZ, 1984, S. 25) und schließlich bot er ihnen auch eine gute finanzielle Belohnung, nämlich drei Tausend Reichstaler (MARTUS, 2010, S. 535).

Die Hauptstadt war der Ort, an dem ihr letztes großes Werk – *Deutsches Wörterbuch* zu entstehen begann. Die beiden Brüder haben die vor ihnen liegende Aufgabe zunächst unterschätzt – beide dachten, dass sie ungefähr zehn Jahre brauchen würden, um dieses Buch zu verfassen, aber das komplette Wörterbuch wurde erst im Jahre 1971, als der Quellenband erschien, veröffentlicht. Der erste Band des Wörterbuchs wurde dabei im Jahre 1854 veröffentlicht (MATUS, 2010, S. 610–611).

In dieser Zeit waren die Brüder schon ältere Männer, die oft im Berliner Tiergarten Spaziergänge machten (MARTUS, 2010, S.629). Trotz der Tatsache, dass sie versuchten in Form zu bleiben, hat auch bei den Brüdern das Alter seinen Tribut abverlangt – Kopfschmerzen, Herzrhythmusstörungen oder Atemnot kamen immer öfter (MARTUS, 2010, S. 634). In der Nacht des 15. Dezembers bekam Wilhelm hohes Fieber und sein Zustand verbesserte sich nie mehr. Wilhelm Grimm starb am 16. Dezember 1859 in Berlin. Er war 73 Jahre alt (MARTUS, 2010, S. 635–636). Im Sommer 1863 ist Jacob in den Harz gefahren, um sich zu erholen, er hat sich dort aber erkältet, was sich später als tödlich für ihn herausstellte. Gerade als sich sein Zustand langsam zu bessern schien, erleidet er einen Schlaganfall. Jacob Grimm starb am 20. September 1863 (MARTUS, 2010. S. 644).

DER PRAKTISCHE TEIL

Zum Beginn des praktischen Teils möchte ich beschreiben, wie ich bei meiner Forschung vorgegangen bin. Ich habe bereits in der Einleitung erwähnt, dass ich zunächst zwei Märchen ausgewählt habe, um sie im Detail zu untersuchen. Eines von ihnen ist allgemein sehr bekannt, das andere etwas weniger. Dann habe ich zwei Übersetzungen dieser Märchen analysiert. In dieser Analyse habe ich versucht, mich auf Sprachphänomene zu konzentrieren, die im Unterricht verwendet werden können und gleichzeitig am häufigsten in Märchen vertreten sind. Was die analysierten Originalübersetzungen angeht, geht es um die Übersetzung von Helena Helceletová aus dem Jahr 1961 und von Alena Bezděková aus dem Jahr 2011. Die Übersetzung von Helceletová habe ich deswegen gewählt, weil es sich um die erste vollständige Übersetzung aller 200 Märchen in die tschechische Sprache handelt. Die Übersetzung von Bezděková habe ich aufgrund des Veröffentlichungsjahr gewählt – ich werde also die Übersetzung aus dem Jahr 1961 mit der Übersetzung aus dem Jahr 2011 vergleichen. Die Zeitspanne zwischen diesen Übersetzungen beträgt genau 50 Jahre. In der Analyse konzentrierte ich mich auf substantivische Komposita, Funktionsverbgefüge, Richtungsadverbien hin und her und Diminutiva, da diese sprachlichen Phänomene in den Märchen häufig vorkamen und gleichzeitig dem Sprachniveau der Schüler, mit denen ich arbeitete, entsprachen – es handelte sich um Schüler der Abschlussklassen dreier Olmützer Gymnasien, die ein B1-Niveau in Deutsch haben sollten.

Das Ziel der Arbeit ist den Erfolg von Schülern aus drei verschiedenen Gymnasien bei der Lösung von den Übersetzungsübungen zu untersuchen und zu bewerten. Da mein Studienfach Deutsch Lehramt für Grundschulen ist, hatte ich ursprünglich vor, Übungen zu erstellen, die auf dieser Schulstufe verwendet werden könnten, aber aufgrund der Notwendigkeit, dass die Übersetzungsübungen einen Bezug zu den Märchen der Brüder Grimm haben sollten, entschied ich mich letztendlich dafür, die Übungen mit den Gymnasiasten auszuarbeiten, da das Deutschniveau der Grundschüler für die Arbeit mit den Märchen meiner Meinung nach nicht ausreichen würde. Auf die Analyse der oben genannten Phänomene in den Übersetzungen von Helceletová und Bezděková folgt dann das letzte Kapitel dieser Arbeit, in dem ich zunächst die einzelnen Übungen beschreibe und dann bewerte, wie die Schüler diese Übungen bewältigten. Als Quelle für diese Übungen diente ein Buch des britischen Autors Philip Kerr (2014), dessen Werke sich mit dem Einsatz von Übersetzungen und Muttersprache im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Die Übungen wurden dann so konstruiert, dass sie die gegebenen Phänomene enthielten und gleichzeitig dem Niveau der Schüler entsprachen.

1. ANALYSE DER MÄRCHEN

Bei der Analyse der Übersetzung beider Märchen habe ich mich auf Phänomene konzentriert, die später in gewisser Weise im Unterricht eingesetzt werden können. In jedem Märchen bin ich auf bestimmte sprachliche Phänomene gestoßen, auf die ich mich in der Analyse konzentriere und die ich dann während der Arbeit mit Schülern der drei Gymnasien anwendete.

Man kann erwarten, dass die Übersetzung von Bezděková mehr frei übersetzt, als die von Helceletová sein wird, weil es sich um eine neuere Übersetzung handelt – sie stammt aus dem Jahr 2011, in diesem Jahr basierte man nicht mehr so viel an der Wörtlichkeit, wie früher.

1.1. Charakteristik der für die Analyse gewählten Parameter

1.1.1. Substantivische Komposita

Substantivische Komposita bilden einen großen Teil des deutschen Wortschatzes, man kann sagen, dass Deutsch für diese Komposita typisch ist. Unter Komposition versteht man Zusammensetzung der Wortstämme. Wenn man mehrere Wortstämme zusammensetzt, bekommt man ein Kompositum (PITTNER, 2016, S. 104). Neben der Nomen-Komposition zählt man zu den zahlreichsten Gruppen der Komposition noch Adjektiv-Komposition, Verb-Komposition und Adverb-Komposition. Weil es in den beiden Märchen vor allem Nomen-Komposita gab, wird hier diese Art der Komposition thematisiert.

Zu den Haupttypen der Nomen-Komposition zählt man Komposita, die aus Nomen + Nomen (*Holzhaus*), Adjektiv + Nomen (*Rotlicht*), Verb + Nomen (*Mischehe*) oder Präposition + Nomen (*Zwischendeck*) bestehen, wobei die Nomen + Nomen Komposition am produktivsten ist. Bei Adjektiv + Nomen und Verb + Nomen Komposition gibt es einige Beschränkungen, und zwar, dass bei dem ersten Typ man keine suffigierten Adjektive benutzen kann, d. h., dass man zum Beispiel das Adjektiv *salzig* mit dem Nomen *Wasser* nicht in ein Kompositum verbinden kann. Bei Verb + Nomen Komposition kann man keine Verben, die mit *-ig(en)* enden, benutzen, also zum Beispiel das Kompositum *Begläubigschreiben* kann man nicht bilden (MEIBAUER, 2015, S. 48–50).

Vor allem Bei Nomen + Nomen Komposita sind sehr wichtig die sogenannte Fugenelemente, die als Verbindung zwischen Morphemen funktionieren. Man unterscheidet folgende Fugenelemente: „-e- (*Wegezoll*), -en- (*Dozentencafé*), -n- (*Bauernhof*), -es- (*Tagesgespräch*), -s- (*Kindskopf*), -er- (*Bilderrahmen*), -ens- (*Herzenswunsch*)“ (MEIBAUER, 2015, S. 48–50).

Die letzte Bemerkung wird Nomen + Nomen Komposition gewidmet, da diese Art der Komposition manchmal schwer zu interpretieren ist – zum Beispiel kann man sich unter dem Wort *Holzhaus* ein Haus aus Holz vorstellen oder ein Haus in dem Holz gelagert wird. Deshalb ist es wichtig, beim Übersetzen immer ausreichend über die Bedeutung eines bestimmten Wortes nachzudenken, in den meisten Fällen braucht man für die richtige Interpretation eines bestimmten Kompositums den Kontext, in dem das Wort benutzt wurde, gut zu verstehen. Zum Beispiel beim Wort *Schmückräuber* geht es um jemanden, der Schmück raubt, dagegen das Wort *Alkoholfahrer* kann man nicht als Fahrer des Alkohols verstehen, sondern als einen Fahrer, der unter Alkoholeinfluss fuhr (MEIBAUER, 2015, S. 52–53).

In der tschechischen Sprache gibt es diese Komposita auch, allerdings nicht in so großer Zahl wie im Deutschen. Im Tschechischen gibt es sechs Möglichkeiten, wie Substantive zusammengesetzt werden – man kann folgende Wortarten zusammensetzen: Substantiv + Substantiv (*vodotisk*), Adjektiv + Substantiv (*drobnokresba*), Pronomen + Substantiv (*sebedůvěra*), Zahlwort + Substantiv (*provvýroba*), Verb + Substantiv (*vrtichvost*) oder Adverb + Substantiv (*vicehlas*). Der Unterschied zum Deutschen besteht darin, dass Zusammensetzungen aus mehr als zwei Teilen im Tschechischen nur selten vorkommen, und wenn, dann handelt es sich in der Regel um Termini (*chlorfluoruhlovodík*) (CVRČEK et al., 2010, S. 111).

1.1.2. Funktionsverbgefüge

Zu einem anderen grammatikalischen Phänomen, das untersucht wurde, gehört das Funktionsverbgefüge, das im Buch *Deutsche Grammatik* von Heibig und Buscha folgend definiert ist: „*Ein FVG¹⁰ besteht aus einem FV und einem nominalen Bestandteil (in der Regel Substantiv im Akkusativ oder Präpositionalgruppe), die beide zusammen eine semantische*

¹⁰ Funktionsverbgefüge

*Einheit darstellen und als solche das Prädikat bilden. Das FV kann nicht ohne den nominalen Teil des FVG vorkommen (und umgekehrt); dieser wird nach seinem Satzgliedcharakter als lexikalischer Prädikatsteil aufgefasst“ (HEIBIG, BUSCHA, 2001, S. 68). Eine weitere Definition bietet uns das Buch *Deutsche Grammatik*, wo steht „Funktionsverbgefüge sind Verbindungen aus einem Funktionsverb wie bringen oder kommen und einer Präpositionalphrase oder anderen nominalen Elemente wie z. B. in zum Ausdruck bringen, Abschied nehmen. Die lexikalische Bedeutung des Ausdrucks wird vor allem von den nominalen Bestandteilen getragen, während die ursprüngliche Bedeutung des Verbs weitgehend verblasst ist“ (HENTSCHEL, 2010, S. 90–91). Sehr oft kommt es dazu, dass man bestimmte Funktionsverbgefüge mit einem einfachen Verb ersetzen kann – z. B. *Frage stellen* – *fragen*. Bei dem nominalen Teil funktioniert es aber nicht so, d. h., dass man in keinem Fall z. B. *Frage stellen* mit *sie stellen* ersetzen kann. Genauso eindeutig gegeben ist der Artikelgebrauch, also z. B. *zum Ausdruck bringen* kann man nicht in der Form *zu dem Ausdruck bringen* benutzen (HENTSCHEL, 2010, S. 91). Funktionsverbgefüge kommen am öftesten in zwei Grundformen vor: entweder bestehen sie aus Präposition, Nomen und Verb (*zur Kenntnis nehmen*) oder aus Akkusativ und Verb (*Kritik üben*). Selten kommt dazu, dass FVG aus Dativ und Verb (*sich einer Untersuchung unterziehen*) oder aus Genitiv und Verb (*der Klärung bedürfen*) bestehen. Alle FVG findet man meistens in formellen Texten, in der gesprochenen Sprache sind sie nicht so frequent (JIN, VOß, 2019, S. 412–413).*

1.1.3. Richtungsadverbien hin und her

Adverbien sind eine unflektierbare Wortart, die bis auf ein Paar Ausnahmen nicht gesteigert werden kann. Die Funktion dieser Wortart ist „*die Umstände des im Verb ausgedrückten Geschehens anzugeben*“ (HENTSCHEL, 2010, S. 13). Je nach ihrer Bedeutung und Form und Funktion werden sie in mehreren Untergruppen geteilt. Die Einteilung der Adverbien nach ihrer Form und Funktion ist folgende: Satzadverbien, Pronominaladverbien, Konjunkionaladverbien, Präpositionaladverbien, Interrogativadverbien und Relativadverbien. Was die syntaktische Funktion der Adverbien angeht, kann es dazu kommen, dass sie als Adverbialbestimmungen, Attribute oder Prädikativa verwendet werden können. Zu den Adverbien, die man nach ihrer Bedeutung einteilt, zählt man Lokaladverbien, Temporaladverbien, Modaladverbien, Instrumentaladverbien, Kausaladverbien, Konsekutivadverbien, Konzessivadverbien, Konditionaladverbien und Finaladverbien. Für

diese Arbeit sind Lokaladverbien wichtig, denn zu dieser Untergruppe gehören außer Ortsadverbien (*hier, dort, außen*) auch Richtungsadverbien, die, wie schon die Bezeichnung andeutet, die Bewegungsrichtung ausdrücken (HENTSCHEL, 2010, S. 13–15). Richtungsadverbien tauchen oft mit den Silben *hin-* und *her-* auf. *Hin* benutzt man, wenn man die Bewegung vom Sprecher zu einem anderen Ort ausdrücken will. *Her* benutzt man dagegen in dem Fall, wenn man die Bewegung aus einem anderen Ort zum Sprecher ausdrücken will. Sehr oft sieht man in der deutschen Sprache, dass diese Adverbien vor einem Verb stehen und als Präfix bei trennbaren Verben verwendet werden (*hingehen, herkommen*) oder sie werden oft mit Verben und Präpositionen kombiniert (*hinaufsteigen, herausziehen*), wodurch die Richtung noch präziser beschrieben wird (HENTSCHEL, 2010, S. 13–15).

1.1.4. Diminutiva

*„Diminutiva, auch als Verkleinerungs- oder Verniedlichungsformen bezeichnet, werden durch Anhängen des Suffixes -chen oder -lein gebildet. Sie sind, unabhängig vom Genus des Ausgangsworts, stets Neutrum: das Männlein, das Hütchen. Ihre Funktion besteht darin, das Bezeichnete nicht nur als ‚klein‘, sondern auch positiv als ‚harmlos‘, ‚ungefährlich‘ oder ‚liebenswert‘ zu markieren.“*¹¹ Es ist aber wichtig zu betonen, dass man Diminutiva auch bei anderen Wortarten bilden kann, obwohl es dazu bei Substantiven am häufigsten kommt. Das Gegenteil vom Diminutivum ist Augmentativum. Es ist klar, dass man Diminutiva anders in deutsche und anders in die tschechische Sprache bildet und aus diesem Grund werde ich mich zuerst deutschen und dann tschechischen Diminutiva widmen.

In der deutschen Sprache werden Diminutiva verwendet, um etwas Kleineres zu bezeichnen oder eine emotionale Konnotation auszudrücken. Wie im Tschechischen bezeichnen Diminutiva meist eine positive emotionale Beziehung (*Kätzchen*), sie können aber auch eine negative Beziehung ausdrücken (*Muttersöhnchen*). Diminutivsuffixe spielen im Deutschen eine große Rolle bei Stoffbezeichnungen, sie bewirken hierbei eine Abgrenzung oder Vereinzelnung (zum Beispiel das Wort *Stäubchen* bezeichnet eine Einzelheit von Staub) (HENTSCHEL, 2010, S. 70–71). Die am häufigsten verwendeten Diminutivsuffixe im

¹¹ „Diminutivum“ auf Duden online. Zitiert: [20.01.2023]. Zugänglich unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/diminutivum>.

Deutschen sind *-chen* und *-lein*. Im Gegensatz zur tschechischen Sprache ändern diese deutschen Suffixe das Geschlecht des angegebenen Wortes auf das Neutrum. Wörter im Plural können auch Diminutiva bilden – zum Beispiel *Geschwisterchen*. Ob für ein bestimmtes Wort *-chen* oder *-lein* verwendet wird, wird sowohl von phonologischen, geographischen als auch von textsortenbedingten Faktoren bestimmt:

- a) Phonologische Unterscheidung: Diminutiva von Substantiven, die auf *-l(e)* enden, werden mit *-chen* gebildet (*Spielchen*). Diminutiv-Substantive, die auf *-ch*, *-g*, *-ng* enden, werden meistens mit *-lein* gebildet (*Tüchlein*, *Ringlein*). Substantive, die auf *-el* enden, akzeptieren sowohl *-chen* als auch *-lein*, aber falls *-lein* verwendet wird, verschwindet in der Regel der unbetonte Zwischenvokal *-e-* (*Englein* – *Engelchen*). Ähnlich funktioniert es bei den Substantiven, die auf *-e/-en* enden (*Kiste* – *Kistchen*, *Auge* – *Äuglein*). „Umlaut des Stammvokals der Basis tritt in Verbindung mit *-lein* stets ein, interbleibt dagegen in Verbindung mit *-chen* in bestimmten Fällen“ (FLEISCHER, BARZ, 2007, S. 178-179).
- b) Geographische Unterscheidung: in der Sprache der Literatur benutzt man heute in den meisten Fällen *-chen*. Das Suffix *-lein* wird heutzutage vor allem in Oberdeutschdialekten benutzt.
- c) Textsortenbedingte Unterscheidung: die Verwendung vom Suffix *-chen* überwiegt in verschiedenen Textsorten im Verhältnis 4:1 zum Suffix *-lein*. Am meisten wird das Suffix *-lein* in den Märchen benutzt, dann in Balladen, Erzählungen, Romanen, Dramatik und Lyrik (FLEISCHER, BARZ, 2007, S. 180).

In der tschechischen Sprache kann man Diminutiva bei Substantiven, Adjektiven, Adverbien, und Verben bilden. Wie bereits in der deutschen Definition von Diminutiva erwähnt, werden sie am häufigsten bei Substantiven gebildet, was auch in der tschechischen Sprache gilt. Wenn wir uns also auf die Ableitung von Substantiven im Buch *Mluvnice češtiny I*

(HORÁLEK et al., 1986) konzentrieren, werden wir feststellen, dass man in der tschechischen Sprache viele Diminutiva finden kann und außerdem ist es die Gruppe von Wörtern, die ständig mit neuen Wörtern angereichert wird. Mit Diminutiva bezeichnet man kleinere Formen (*okénko*, *kolečko*) von Sachen oder man drückt damit eine emotionelle Beziehung (*maminka*, *sluníčko*) aus. Die am häufigsten verwendeten Suffixe zur Bildung von Diminutiva im ersten Grad im Tschechischen sind: *-ek/-k* bei Maskulinum, *-k(a)* bei Femininum und *-k(o)* bei

Neutrum. Das Geschlecht ändert sich bei der Bildung von Diminutiva im Tschechischen nicht. Bei Diminutiva zweiten Grades wird das Suffix des ersten Grades im Wesentlichen wiederholt, zum Beispiel *strom – stromek – stromeček*, *ryba – rybka – rybička* oder *péro – pérko – pérečko*. Einige Diminutiva bilden jedoch keine Diminutiva des zweiten Grades und ihre Endform steht im ersten Grad, zum Beispiel *zajíc – zajíček* oder *ulice – ulička*. Zu den am häufigsten verkleinerten Wörtern gehören die, die bestimmte Dinge bezeichnen, sowie die Bezeichnungen von Tieren und Menschen, wobei die häufigsten Verkleinerungsformen Maskulina sind, seltener Feminina und am seltensten Neutra. Fachausdrücke werden nicht verkleinert (HORÁLEK et al., 1986, S. 300–301). Für das tschechische Märchen sind Diminutiva typisch.

1.2. Ergebnisse der Analyse der Märchenübersetzung

1.2.1. Substantivische Komposita

Im Deutschen kann man mehrere Wörter in nur ein Wort verknüpfen, das dann eine ganze Zeile einnehmen kann – ein solches Wort nennt man dann Kompositum. Diese langen Komposita sind für die Übersetzer eine große Herausforderung. In den beiden untersuchten Märchen gab es keine Komposita, die aus mehr als zwei Wortstämmen gebildet wurden. Was die Anzahl der substantivischen Komposita in beiden Märchen anbelangt, führt das Märchen *Die zwölf Jäger* deutlich, in diesem Märchen tauchen insgesamt 26 substantivischen Komposita auf, während man im Märchen *Rapunzel* nur 14 findet. In beiden Märchen findet man also insgesamt 40 substantivische Komposita. Interessanterweise ergab die Analyse, dass Helceletová (1961) diese Komposita eher wortwörtlich übersetzte (83 % aller untersuchten Komposita), während Bezděková (2011) eine eher freie Übersetzung wählte (65 % aller untersuchten Komposita), diese Tatsache bestätigt also die am Anfang dieses Kapitels aufgestellte Hypothese. Obwohl beide Übersetzungen sinnvoll sind, wird zum Beispiel das Wort *Königstocher* als *královská dcera* bei Helceletová übersetzt, während Bezděková dieses Wort als *princezna* übersetzt. Aus diesem Grund bin ich der Meinung, dass sich die Übersetzung von Helena Helceletová besser für den Einsatz im Unterricht eignet, da die Schüler bei einer wörtlichen Übersetzung die beiden Wörter, aus denen das Wort besteht, besser erkennen können.

Beispiele der substantivischen Komposita – <i>Rapunzel</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „Die Leute hatten in ihrem Hinterhaus ein kleines Fenster,“... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 72)	... „Manželé měli v podkroví místnost s malým okénkem“... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 87)	... „V zadní části domu těch dvou manželů bylo okénko“... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 58)
... „der Königssohn wollte zu ihr hinaufsteigen“... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	... „ princ ji chtěl spatřit“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 92)	... „ královský syn se chtěl dostat k ní nahoru“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)
... „so band sie ihre Zöpfe los, wickelte sie oben um einen Fensterhaken , und dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter“ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 72)	... „rozpustila si copy, vlasy ovinula kolem kličky na okně, shodila je dvacet sáhů hluboko“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 90)	... „pokaždé si rozpletla dlouhé copy, ovinula je nahoře na okenní hák a vlasy jí padaly dvacet loktů hluboko“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)

Beispiele der substantivischen Komposita – <i>Die zwölf Jäger</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „Als nun der Sohn zum König ausgerufen und die Trauerzeit verflossen war“ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 81)	... „princ se stal králem a když uplynula doba smutku “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 128)	... „A když pak mladého prince zvolili králem a když uplynula doba smutku “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
... „bis elf Jungfrauen gefunden waren“... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 82)	... „dokud neobjevili jedenáct dívek “ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 129)	... „dokud nenajdou jedenáct mladých dívek “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)

... „ <i>ließ diese zwölf Jägerkleider machen</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 82)	... „ <i>nechala ušít dvanáct loveckých obleků</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 129)	... „ <i>dala ušít dvanáct loveckých šatů</i> “...(GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
---	--	--

1.2.2. Funktionsverbgefüge

Der Anzahl von Funktionsverbgefügen in beiden Märchen ist elf, wobei es im Märchen *Rapunzel* fünf davon gibt, im Märchen *Die zwölf Jäger* sechs. Es handelt sich um die am wenigsten vertretene Gruppe aller analysierten, was nicht ganz überraschend ist, da FVG eher in formellen Texten als in der Belletristik verwendet werden. Auch FVG hatte Helceletová wortwörtlicher als Bezděková übersetzt, die zwei FVG überhaupt nicht übersetzte und sie ganz ausließ – es handelt sich um FVG *sich die Hoffnung machen* und *in Dienst nehmen*. Was die Formen der FVG angeht, gab es acht FVG, die in der Form Akkusativ + Verb waren und drei FVG, die in der Form Präposition + Nomen + Verb auftauchten.

Beispiele der FVG – <i>Rapunzel</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „ <i>das Kind, das deine Frau zur Welt bringen wird</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74)	... „ <i>dítě, které se vám narodí</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 89–90)	... „ <i>dítě, které tvoje žena přivede na svět</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)
... „ <i>dass sie den anderen Tag dreimal so viel Lust bekam</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74)	... „ <i>že po něm zatoužila ještě víc</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 88–89)	... „ <i>dostala ještě třikrát větší chuť</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 58)
... „ <i>allein ich mache eine Bedingung</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74)	... „ <i>mám jednu podmínku</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 89)	... „ <i>pod jednou podmínkou</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)

Beispiele der FVG – <i>Die zwölf Jäger</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „ <i>darauf nahm sie Abschied von ihrem Vater</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 82)	... „ <i>pak se rozloučila s otcem</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 129)	... „ <i>pak se rozloučila se svým otcem</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
... „ <i>sie sollten auf die Probe gestellt werden</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 83-84)	... „ <i>že král je chce zkoušet</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 130)	... „ <i>že mají podstoupit takovouhle zkoušku</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
... „ <i>der Löwe kam wieder in Gnade</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 85)	... „ <i>král si začal lva znovu vážit</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 134)	... „ <i>lva vzal mladý král zase na milost</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 228)

1.2.3. Richtungsadverbien hin und her

Von den vier analysierten Phänomenen trat dieses in den Märchen am häufigsten auf, insbesondere im Märchen *Rapunzel*. In diesem Märchen gab es 31 Richtungsadverbien hin und her, die mit Verben und Präpositionen kombiniert wurden und bildeten so ein Präfix bei trennbaren Verben, die durch diese Richtungsadverbien entstanden sind. Im Märchen *Die zwölf Jäger* gab es insgesamt fünf hin und her Richtungsadverbien. Es waren drei von fünf Adverbien dieser Art, die auch mit Verben und Präpositionen kombiniert wurden. Die restlichen zwei wurden nur mit Verben kombiniert – es geht um das Verb *hingehen*, das im Märchen zweimal auftauchte. Schon an den Beispielen kann man beobachten, dass Helceletová mehr wortwörtlich als Bezděková übersetzt und versucht, die Richtung zu betonen.

Beispiele der Richtungsadverbien hin und her – <i>Rapunzel</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „er ¹² war aber von einer hohem Mauer umgeben und niemand wagte hineinzugehen “ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 72)	... „byla obehnaná vysokou zdí a nikdo se tam neodvažoval vejít “ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 87)	... „ta zahrada byla obehnaná vysokou zdí a nikdo se do ní neodvažoval vejít “ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 58)
... „wie sie hinaufrief “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	... „jak volá “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 92)	... „jak volala nahoru “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)
... „sprang er den Turm herab “ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 79)	... „skočil z věže“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 95)	... „skočil z věže dolů “... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 60)

Beispiele der Richtungsadverbien hin und her – <i>Die zwölf Jäger</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „wie er hörte, dass sie sollten auf die Probe gestellt werden, ging er hin und erzählte ihnen alles“... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 83–84)	... „když slyšel, že král je chce zkoušet, šel za nimi a všechno jim prozradil“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 130)	... „když uslyšel, že mají podstoupit takovouhle zkoušku, šel k nim a všechno jim to pověděl“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
... „der König meinte, seinem lieben Jäger sei etwas begegnet, lief hinzu und wollte ihm helfen“ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 85)	... „Král se polekal, že se jeho oblíbenému lovcí něco stalo, a rozběhl se k němu . Chtěl mu pomoci“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 132)	... „král myslil, že se jeho oblíbenému lovcí něco stalo, běžel k němu a chtěl mu pomoci“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 228)
... „Lass nur einmal zwölf Spinnräder ins Vorzimmer“	... „Dej do předpokoje přinést dvanáct kolovrátků a“	... „jen dej do předpokoje přinést dvanáct kolovrátků,“

¹² der Garten

<i>bringen, so werden sie herzukommen und werden sich daran freuen“... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 84)</i>	<i>pozoruj je, až budou procházet kolem nich. Uvidíš, jak si je budou zálibně prohlížet“... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 130)</i>	<i>uvidíš, že k nim hned půjdou a budou je obdivovat“... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 228)</i>
--	--	---

1.2.4. Diminutiva

Schon auf den ersten Blick fällt beim Lesen beider Märchen auf, dass im Original, also in der deutschen Sprache, Diminutiva (bis auf eine Ausnahme – *Fensterchen*) überhaupt nicht vorkommen. In tschechischen Übersetzungen hingegen findet man viele Diminutiva, insbesondere in der Übersetzung von Helena Helceletová. Bezděková verwendet Diminutiva auch, aber wenn man das Verhältnis der Anzahl der Diminutiva bei Helceletová und Bezděková in Prozenten ausdrücken will, gibt es in der Übersetzung von Helceletová um 24 % mehr Diminutiva als in der von Bezděková. Was Diminutiva angeht, wählten beide Übersetzerinnen die Strategie, die Übersetzung zu domestizieren, da der tschechische Leser an Diminutiva in Märchen gewöhnt ist und wenn man die Wörter in der Form lässt, in der sie im Original sind (also nicht verkleinert), könnten die Märchen auf den tschechischen Leser unnatürlich wirken. Bis auf zwei Ausnahmen in dem Märchen *Die zwölf Jäger* (*každíček* bei Bezděková und *celičkém* bei Helceletová) sind alle Diminutiva Substantiva. Was die Diminutivanzahl in den Märchen angeht, gibt es im Original und auch in beiden Übersetzungen mehr Diminutiva im Märchen *Rapunzel*.

Anzahl der Diminutiva – <i>Rapunzel</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
1	11	15

Anzahl der Diminutiva – <i>Die zwölf Jäger</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
0	8	10

Beispiele der Diminutiva – <i>Rapunzel</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „ <i>nur ganz oben war ein kleines Fensterchen</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 72)	... „ <i>Jen úplně nahoře bylo malé okénko</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 90)	... „ <i>Jen docela nahoře měla jediné malé okénko</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)
... „ <i>Es war einmal ein Mann und eine Frau, die wünschten sich schon lange vergeblich ein Kind</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 72)	... „ <i>Byli jednou jeden muž a jedna žena a ti dlouho marně toužili po dítěti</i> .“... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 87)	... „ <i>Byl jednou jeden muž a jedna žena a ti si už dávno marně přáli děťátko</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 58)
... „ <i>Ist das die Leiter, auf welcher man hinaufkommt, so will ich auch einmal mein Glück versuchen</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	... „ <i>Tak tohle je ten žebřík, po kterém se dá vyšplhat nahoru... pomyslel si princ. Budu muset vyzkoušet své štěstí!</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 92)	... „ <i>Jestli je tohle žebříček, po kterém se chodí do věže, tak to já také zkusím své štěstí</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59)

Beispiele der Diminutiva – <i>Die zwölf Jäger</i>		
Original	Bezděková	Helceletová
... „ <i>aber Mädchen, die trippeln und trappeln und schlurfeln und die Erbsen rollen</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 83)	... „ <i>ale dívky ty cupitají a šourají se a hrášek se jim pod nohama rozkutálí</i> “... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 130)	... „ <i>Ale dívky cupitají, nahupují se a nakrucují a hrách se rozkutálí</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
.. „ <i>Sie bedachte sich einen Augenblick, dann sprach sie:</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 83)	... „ <i>Dívka se chvíli rozmýšlela a pak řekla:</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 128)	... „ <i>Ona se na chvilíčku zamyslíla a pak řekla:</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)
... „ <i>Ja, lieber Vater, was Euer Wille ist, soll geschehen</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 81)	... „ <i>Drahý otče, když to je Vaše vůle, ať se tak stane</i> .“ ... (GRIMM, GRIMM, 2011, S. 128)	... „ <i>Ano, milý tatínku, stane se, co si přejete</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 227)

Wie bereits oben erwähnt, ist die Anzahl der Diminutiva im deutschen Text sehr niedrig – es wurde nur ein deutsches Diminutivum gefunden, nämlich das Wort *Fensterchen*. Aus diesem Grund habe ich mich schließlich entschieden, in den Übungen mit den Schülern keine Diminutiva zu verwenden, da es im Grunde genommen nichts gab, womit man hätte arbeiten können.

2. MÖGLICHE VERWEDUNG DES MÄRCHENS UND SEINER ÜBERSETZUNG IM SCHULTUNTERRICHT

Kernstück dieses Kapitels und der Arbeit im Allgemeinen ist das Buch *Translation and Own-language Activities* (KERR, 2014), der Autor stellt eine Vielzahl konkreter Übersetzungsübungen vor, die im FSU eingesetzt werden können. Zu jeder Übung wird angegeben, was der Lehrer oder Lektor im Voraus vorbereiten muss, der Ablauf der Übung und das erforderliche Sprachniveau wird ebenfalls beschrieben. Schließlich wird die Zeit angegeben, die für die jeweilige Übung eingeplant werden muss. Zu einigen Aufgaben stehen auch konkrete Beispiele zur Verfügung. Für diese Arbeit wurden die Übungen ausgewählt, die dem Sprachniveau der Schüler der dritten oder vierten Klasse des Gymnasiums, also dem Niveau B1, entsprechen. Gleichzeitig sind diese Übungen nicht zu zeitaufwendig, sodass sie innerhalb einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden können. Jede Übung widmet sich dann den sprachlichen Phänomenen, die in den Märchen auftauchen und die im zweiten Kapitel beschrieben wurden.

Nach dem Zufallsprinzip wählte ich drei Olmützer Gymnasien aus, und zwar *Slovanské gymnázium Olomouc*, *Gymnázium Olomouc – Hejčín* und *Čirkevní gymnázium Německého řádu*. In jedem Gymnasium besuchte ich dann eine Schulkasse und gab den Schülern die Übersetzungsübungen zu lösen. Es handelte sich um Schüler, die Deutsch auf dem Niveau B1 beherrschen sollten. Am ersten Gymnasium gab es acht Schüler in der Gruppe, am zweiten waren es zehn und am dritten arbeitete ich mit der Gruppe von elf Schülern. Alle Gruppen schafften es, die Übungen in 45 Minuten zu lösen, also innerhalb einer Unterrichtsstunde. Um weiter nicht immer die ganzen Namen der Gymnasien nennen zu müssen, werden sie auf den nächsten Seiten in der Arbeit nur als Gymnasium 1, 2 und 3 benannt.

2.1. Beschreibung der Übungen

Übung 1: Die Schüler wurden in mehrere 4er-Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekam ein Blatt Papier, auf dem ein kurzer Abschnitt aus einem der Märchen stand. In jedem dieser Abschnitte gab es ein bestimmtes Funktionsverbgefüge. Das erste Mitglied jeder Gruppe hatte die Aufgabe, diesen Abschnitt ins Tschechische zu übersetzen, dann das Papierstück so zu falten, dass nur die Übersetzung sichtbar ist, und es an das zweite Mitglied der Gruppe zu

senden. Das zweite Mitglied übersetzte dann die tschechische Übersetzung (erstellt vom vorherigen Mitglied) ins Deutsche, faltete das Papier so, dass wieder nur seine deutsche Übersetzung sichtbar ist, und schickte es an das dritte Mitglied. Dieser machte das gleiche, wie das erste Mitglied und schickte es dann weiter an das letzte Mitglied, das die Reihe mit seiner deutschen Übersetzung abschloss. Dann wurde bewertet, ob die resultierende FVG-Übersetzung identisch mit der Originalversion ist. Für diese Übung war vor allem die Übersetzung der FVG wichtig.

Bei dieser Übung hatten die Schüler das Wörterbuch zur Verfügung und das Ziel dieser Übung ist, herauszufinden, ob Gymnasiasten in der Lage sind, sinnvolle Sätze mit FVG mit Hilfe eines Wörterbuchs zu übersetzen.

Übung 2: Jeder Schüler erhielt ein Blatt Papier, auf dem ein Textabschnitt aus dem Märchen *Rapunzel* in tschechischer Sprache stand – es handelte sich um den Textabschnitt aus der Übersetzung der Märchen von Helceletová. Ihre Übersetzung wurde bevorzugt, da sie im Allgemeinen wörtlicher als Bezděková übersetzt. Das Märchen *Rapunzel* wurde deswegen gewählt, weil dort viel mehr Verben mit Richtungsadverbien hin und her auftauchen. Dann bekam jeder Schüler denselben Abschnitt aus dem Märchen in der deutschen Sprache. In diesem deutschen Abschnitt wurden bestimmte Stellen (resp. Wörter) weggelassen – konkret Verben, die die Richtungsadverbien hin und her enthalten. Die Aufgabe jedes Schülers bestand darin, das fehlende Feld mit dem korrekten deutschen Wort zu ergänzen. Die im Text ausgelassenen Wörter standen den Schülern zur Verfügung – es ging also darum, die deutschen Entsprechungen anhand des tschechischen Textes korrekt zuzuordnen.

Bei dieser Übung hatten die Schüler kein Wörterbuch zur Verfügung und das Ziel von Übung 2 besteht darin, die Kenntnisse der Schüler in der Verwendung der Richtungsadverbien hin und her zu überprüfen und auszuwerten.

Übung 3: Jeder Schüler erhielt einige kurze Abschnitte aus den Märchen in deutscher Sprache. In den Abschnitten wurde jeweils ein Wort unterstrichen – konkret substantivische Komposita. Die Aufgabe des Schülers bestand darin, das unterstrichene Wort ins Tschechische zu übersetzen.

Bei dieser Übung hatten die Schüler kein Wörterbuch zur Verfügung. Das Ziel von Übung 3 ist, festzustellen, ob die Schüler substantivische Komposita eher wörtlich oder frei übersetzen.

2.2. Auswertung der Übungen

2.2.1. Übung 1

Übung 1 konzentrierte sich auf FVG. Es ist davon auszugehen, dass diese Übung für die Schüler am schwierigsten war, da sie mit ihnen noch unbekanntem Wörtern arbeiten mussten und gleichzeitig mit der Grammatik, die schon etwas komplizierter ist, obwohl die einfachsten Sätze, die FVG enthalten, ausgewählt wurden. In der Praxis kann jeder Übersetzer auf die Situation stoßen, in der er ein Wort nicht versteht, also sollten auch die Schüler in der Lage sein, mit einer solchen Situation umzugehen. In der Übersetzungspraxis ist es auch üblich, dass der Übersetzer mit einem Wörterbuch arbeitet, daher standen den Schülern, wie bereits in der Übungsbeschreibung angekündigt, auch Wörterbücher zur Verfügung.

Im Rahmen dieser Übung sollten die Schüler kurze Abschnitte aus einem der Märchen übersetzen, in denen FVG vorkamen. Die Schüler wurden in mehrere Vierergruppen aufgeteilt – an Gymnasien 1 und 2 wurden zwei Vierergruppen gebildet, in denen sie die Abschnitte 1 und 2 bearbeiteten, und da in beiden Gymnasien noch Zeit übrig war, bekamen sie anschließend Abschnitte 3 und 4 zur Bearbeitung. Am Gymnasium 2 gab es insgesamt zehn Schüler – jeder der beiden zusätzlichen Schüler wurde einer der Gruppen zugeteilt und half bei der Suche im Wörterbuch. Am Gymnasium 3 gab es insgesamt elf Schüler, es wurden also zwei Vierergruppen und eine Dreiergruppe gebildet, wobei die Dreiergruppe dann so arbeitete, dass das erste Mitglied den deutschen Text ins Tschechische übersetzte, das zweite Mitglied den vom ersten Mitglied erstellten Text ins Deutsche übersetzte und das dritte Mitglied schlug unbekannte Wörter für sie nach. Am Gymnasium 3 wurden die ersten zwei Abschnitte vollständig fertiggestellt. Der dritte Abschnitt wurde zur Hälfte ausgearbeitet, da die Übung mit zwei Übersetzungspersonen in der Gruppe sonst keinen Sinn gemacht hätte.

Der erste Abschnitt war folgende: *„Sie haben ihr aber so gut geschmeckt, dass sie den anderen Tag dreimal so viel Lust bekam“* (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 73–74). Dem ursprünglichem FVG war in diesem Fall das Gymnasium 3 am nächsten – hier lautete die deutsche Version des letzten Mitglieds so: *„Sie haben ihren so viel geschmeckt, dass Sie den nächsten Tag dreimal die Lust bekommen hat.“* Grammatikalisch ist der ganze Satz falsch, aber die Mitglieder dieser Gruppe waren die Einzige, die das FVG beibehalten haben und den Ausdruck *Lust bekommen* in der Vergangenheitsform benutzt haben nur mit dem Unterschied,

dass im Original Präteritum war, wobei die Übersetzung des Schülers im Perfektum geschrieben wurde. Am Gymnasium 2 hatte bereits das zweite Mitglied der Gruppe den Teil des Satzes, in dem das FVG vorkommt, falsch übersetzt, und deshalb lautet die endgültige Übersetzung des vierten Mitgliedes folgend: „*Sie hat es so lecker gefunden, dass im zwanzigsten Tag dreimal so froh war.*“ Obwohl diese Übersetzung grammatikalisch viel besser ist als die des Schülers des Gymnasiums 3, wurde die Bedeutung des gesamten Satzes drastisch verändert und damit wurde das FVG *Lust bekommen* nicht einmal angedeutet. Am Gymnasium 1 lautete die Übersetzung: „*Sie hatten viel Geschmack, dass sie drei Tage größeren Geschmack hatten.*“ Hier wurde die Formulierung *Geschmack haben* anstelle des Originals *Lust bekommen* verwendet; diese Verschiebung hatte bereits bei Mitglied eins stattgefunden, das das Original mit: „*Tak moc jim zachutnalo, že na to měli další den třikrát větší chuť.*“ übersetzte; alle nachfolgenden Mitglieder der Gruppe hielten sich dann wörtlich an der Formulierung „*mit chuť*“. Für den Vergleich am Gymnasium 3 behielten dagegen alle Gruppenmitglieder die wörtliche Übersetzung „*dostat chuť*“ bei. Bei diesem Abschnitt hatte das beste Ergebnis, was das FVG angeht, das Gymnasium 3, gefolgt von Gymnasium 1, da der semantische Unterschied zwischen *Lust/Geschmack haben* und *Lust bekommen* nicht so groß ist und Gymnasium 2, wo es zu einer vollständigen semantischen Verschiebung kam, befindet sich auf dem dritten Platz.

Der Abschnitt zwei lautete: „*Du musst mir das Kind geben, das deine Frau zur Welt bringen wird*“ (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74). Bei FVG aus diesem Abschnitt kam es vor, dass auf allen Gymnasien das Verb und das Substantiv beibehalten wurden, aber die Präposition wurde immer falsch verwendet. Am Gymnasium 1 erschien in der letzten Übersetzung die Variante *an die Welt bringen* („*Du musst mir das Kind deren deine Frau an die Welt bringen.*“), am Gymnasium 2 die Variante *in die Welt bringen* („*Du musst das Kind nicht geben, das deine Frau in die Welt gebracht hat.*“) und am Gymnasium 3 *auf die Welt bringen* („*Du musst mir ein Kind geben, welches deine Frau auf die Welt bringen wird.*“). Aus den resultierenden Sätzen lässt sich ablesen, dass Gymnasium 3 der ursprünglichen Variante wieder am nächsten war. Am Gymnasium 2 gab es wieder eine semantische Verschiebung, die durch eine Verneinung, die im Original nicht vorkam, verursacht wurde. Die Bildung der Verneinung erfolgte beim dritten Mitglied der Gruppe, das, obwohl das zweite Mitglied den Satz mit „*du musst mich das Kind geben*“ begann, entstand beim dritten Mitglied die Übersetzung „*nesmíš mi to dítě dát*“. Zu einer semantischen Verschiebung kam es beim dritten Mitglied auch am Gymnasium 1, das schrieb: „*Ty mi musíš dítě tvojí paní na svět přivést.*“ Deshalb liegen beide

Gymnasien an zweiter Stelle und das Gymnasium 3 an der ersten Stelle, da seine Übersetzungen am sinnvollsten sind – das erste Gruppenmitglied: „*Ty musíš mi dítě dát, které tvoje žena přivede na svět.*“; das zweite Gruppenmitglied: „*Du musst mir ein kind geben, welche deine Frau in die Welt bringen wird.*“; das dritte Gruppenmitglied: „*Musiš mi dát dítě, které tvoje žena na svět přivede.*“; das vierte Gruppenmitglied: „*Du musst mir ein Kind geben, welches deine Frau auf die Welt bringen wird.*“ Würde man es nur aufgrund der Übersetzung des FVG bewerten, dann wären alle Gymnasien an gleicher Stelle, weil keine einzige Schülergruppe dieser drei Gymnasien das FVG richtig übersetzte.

Der Abschnitt drei lautet: „*Als nun der Sohn zum König ausgerufen (...) war, musste er das Versprechen halten, das er seinem Vater gegeben hatte*“ (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 81–82). Damit es fair ist, wird die Übersetzung des zweiten Gruppenmitglieds an jedem Gymnasium als endgültige Version der Übersetzung betrachtet, da am Gymnasium 3 aufgrund der geringeren Anzahl von Gruppenmitgliedern nur zwei übersetzten. Das FVG in der korrekten Form, d. h. *das Versprechen halten*, wurde in der Gruppe des Gymnasiums 3 benutzt, die Version *der versprach halten* erschien in der Gruppe des Gymnasiums 1, wo es eine falsche Bezeichnung für das Wort *slib* benutzt wurde, aber das Verb ist korrekt und der Ausdruck *das Versprechen einhalten* wurde am Gymnasium 2 verwendet, was zwar Sinn ergibt, aber kein FVG ist. Daher hat auch in diesem Fall das Gymnasium 3 die beste Übersetzung des FVG, gefolgt vom Gymnasium 2, da dessen Schüler korrekte Wörter verwendeten und an letzter Stelle befindet sich das Gymnasium 1, dessen Schüler offensichtlich nicht geprüft haben, wie man das Wort *slib* auf Deutsch sagt.

Der letzte Abschnitt, mit dem die Schüler arbeiteten, war dieser: „*Da fragte sie an, ob er Jäger brauchte und ob er sie nicht alle zusammen in seinen Dienst nehmen wollte*“ (GRIMM, GRIMM, 1955, S. 82–83). Mit diesem Abschnitt arbeiteten nur die Schüler der Gymnasien 1 und 2, denn am Gymnasium 3 wurde es aus zeitlichen Gründen nicht geschafft. Teilweise wurde es auch am Gymnasium 1 zeitlich knapp, weil da das letzte Gruppenmitglied nur eine Hälfte des Satzes übersetzte. Aus diesem Grund wird dieser Abschnitt nicht bewertet. Es werden hier nur die Übersetzungen der Gruppe aus dem Gymnasium 2 vorgestellt, in denen zu beobachten ist, dass das zweite Mitglied der Gruppe die wörtliche Übersetzung des Ausdrucks *in Dienst nehmen* geschickt vermied und anstatt eine Variante zu verwenden, die er/sie offensichtlich nicht kannte und die im Original stand, verwendete er/sie Wörter, die er/sie kannte, also benutzte hier das Verb *anstellen*. Dieses Verb wurde dann sowohl in der nachfolgenden tschechischen als auch in der letzten deutschen Übersetzung beibehalten – erstes

Gruppenmitglied: „*Potom se zeptala, jestli myslivec je potrebuje a jestli je neprijme do své služby.*“; zweites Gruppenmitglied: „*Dann hat sie gefragt, ob der Jäger sie braucht und ob er sie angestellt könnte.*“; drittes Gruppenmitglied: „*Poté se zeptala, jestli ji myslivec bude potřebovat nebo jestli jí smí zaměstnat.*“; viertes Gruppenmitglied: „*Dann fragte sie, ob der Jäger sie brauchte oder ob er sie anstellen durfte.*“

Die besten Ergebnisse im Rahmen dieser Übung weist das Gymnasium 3 auf, da die Schüler dieses Gymnasium zwei von drei FVG völlig richtig übersetzten. Die Gymnasiasten waren größtenteils nicht in der Lage, die Sätze sinnvoll zu übersetzen¹³ – am Gymnasium 1 wurde in allen Fällen der Sinn verändert oder ein unsinniger Satz gebildet, am Gymnasium 2 kam in drei von vier Fällen dazu und am Gymnasium 3 in zwei von drei Fällen (der vierte Abschnitt wurde von den Schülern dieses Gymnasiums nicht rechtzeitig fertiggestellt). Dieser Misserfolg wurde hauptsächlich durch grammatikalische Fehler verursacht, die die Schüler häufig machten und wodurch die Sätze sinnlos wurden.

2.2.2. Übung 2

Bei dieser Übung hatten die Schüler den tschechischen Text zur Verfügung und auch die deutschen Wörter, die sie ergänzen sollten, bekamen sie oben ausgeschrieben. Diese Übung beschäftigte sich mit den Richtungsadverbien hin und her, die im Märchen *Rapunzel* sehr zahlreich vertreten wurden.

Wenn man die Übung nach der Anzahl der Schüler, die alles richtig erfüllt haben, bewertet, dann gab es an jedem Gymnasium mindestens zwei Schüler, die alles richtig erfüllten. Die besten Ergebnisse der drei Gymnasien, was die fehlerfreie Lösung der Übung angeht, hatte das Gymnasium 2, wo nur vier Schüler von insgesamt zehn einige Fehler machten. Trotzdem machte einer der Schüler dieses Gymnasiums neun Fehler von insgesamt elf Wörtern zum Ausfüllen – dies war die größte Fehleranzahl, die unter den Schülern aller Gymnasien aufgetreten ist. Am Gymnasium 1 gab es zwei Schüler von insgesamt acht, die alles richtig hatten und am Gymnasium 3 waren es dann vier von elf.

Bewertet man die Aufgabe anhand des Verhältnisses zwischen der Gesamtzahl der richtigen Antworten und der Gesamtzahl der Fehler, d. h. man addiert alle richtigen und alle

¹³ Bewertet wurde immer der letzte Satz des letzten Gruppenmitglieds.

falschen Lösungen von allen Schülern bestimmten Gymnasiums, dann war das Gymnasium 3 am besten (Erfolgsquote: 86 %), gefolgt vom Gymnasium 2 (Erfolgsquote: 85,5 %) und auf dem letzten Platz befindet sich das Gymnasium 1 (Erfolgsquote: 85,3 %). Man sieht, dass bei dieser Übung die Erfolgsquote der einzelnen Gymnasien fast identisch ist.

Wenn man sich auf die Fehler konzentriert, machten die Schüler, die einige Wörter fehlerhaft zugeordnet, bzw. ausgefüllt hatten, durchschnittlich etwa zwei bis drei Fehler. Am häufigsten machten die Schüler im ersten Wort einen Fehler, das sie ausfüllen sollten – es waren zwölf Schüler insgesamt, die sich irrten. Ganz am Anfang des Abschnittes wird der Turm beschrieben, in dem Rapunzel eingesperrt war und dann folgte dieser Satz: „*Wenn die Zauberin hineinwollte, so stellte sie sich unten hin und rief*“ (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74), wobei die Schüler das Wort *hinein* ausfüllen sollten. Auch der tschechische Text, in dem der gegebenen Satz wie folgt übersetzt wurde, konnte den Schülern helfen: „*Kdykoliv se čarodějnice chtěla dostat dovnitř, postavila se vždycky pod tu věž a zvolala*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59). In dem tschechischen Text wird also buchstäblich geschrieben, dass die Zauberin hineinwollte. Wenn sie dieses Wort falsch ausfüllten, hatten sie auch die Spalte falsch, die das Wort, das sie in die erste Spalte eingetragen hatten, hätte enthalten sollen. Am häufigsten kam es dazu, dass Schüler statt *hinein* *heran* einsetzten und dort, wo *heran* sein sollte schrieben sie dann *hinein* – es handelte sich um diesen Satz: „*Als er einmal so hinter einem Baum stand, sah er, dass eine Zauberin herankam, und hörte, wie sie hinaufrief*“ (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76). Auch hierbei konnte der tschechische Text hilfreich sein – „*A jednou, když tam tak stál za stromem, viděl, jak přišla čarodějnice, a slyšel také, jak volala nahoru*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59). Dies könnte daran liegen, dass die Schüler nicht ausreichend mit der deutschen Präposition *an* vertraut sind, die nicht immer mit dem entsprechenden tschechischen Ausdruck übereinstimmt – z. B. im Satz „*Na zdi visí obraz.*“¹⁴ würde ein Student der deutschen Sprache, der nicht ausreichend mit der Verwendung der Präposition *an* vertraut ist, wahrscheinlich die Präposition *auf* verwenden.

Bei der Auswertung konnte auch beobachtet werden, dass einige der Schüler die Anzahl der angebotenen Wörter überhaupt nicht respektierten und einige öfter verwendeten, als sie angeboten wurden, oder im Gegenteil einige gar nicht verwendeten, obwohl die Anzahl der Wörter der der Spalten entsprach. Ich vermute auch, dass zwei Schüler des Gymnasiums 3 voneinander abgeschrieben haben, da sie beide völlig identische Fehler hatten. Ansonsten lief

¹⁴ An der Wand hängt ein Bild.

diese Übung bis auf wenige Ausnahmen sehr gut, wie die prozentuale Erfolgsquote aller Gymnasien belegt und gleichzeitig gibt es nur kleine Unterschiede zwischen den Gymnasien im Bezug auf den Erfolg.

In den folgenden Tabellen sieht man einen Überblick von den Lösungen der Schüler, der Anzahl der Fehler pro Person und dem häufigsten Fehlersatz an jedem Gymnasium. Aus der ersten Tabelle erfährt man, dass alle Gymnasien am erfolgreichsten in dem Satz „*Lass mir dein Haar herunter.*“ waren, in dem es jeweils nur einen Fehler gab, und das am Gymnasium 2. Dasselbe gilt für die Sätze 5 und 7. Bei all diesen Sätzen enthält die tschechische Übersetzung ausdrücklich entweder das Wort *nahoru* oder *dolů* – bei dem Satz 2, 8, 10 lautet die tschechische Übersetzung wie folgt: „*Své vlasy mi dolů shod*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59), beim Satz 5 wie folgt: „*Královský syn se chtěl dostat k ní nahoru a hledal, kde má ta věž nějaké dveře*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59) und die tschechische Original-Übersetzung der Satz 7 ist „*Když tam tak stál za rohem, viděl, jak přišla čarodějnice a slyšel také, jak volala nahoru*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59), was für die Schüler höchstwahrscheinlich eine große Hilfe war. Interessant ist auch das, dass es mindestens an einem der drei Gymnasien immer Lösungen gab, die sowohl *hin* als auch *her* beinhalteten. Diese Tatsache kann darauf hindeuten, dass die Schüler entweder die Problematik der Richtungsadverbien hin und her nicht verstanden haben oder sich immer nur auf den Teil des Wortes konzentrierten, der die Präposition enthielt, und die Richtungsadverbien gar nicht berücksichtigten. Die Sätze, in denen unterschiedliche Lösungen am häufigsten vorkamen, waren die Sätze 1, 3 und 6. Diese Sätze sind gleichzeitig die häufigste Fehlersätze der einzelnen Gymnasien. Zwei dieser Sätze, nämlich 1 und 6, sind auch die häufigsten Fehlersätze aller Schüler und wurden schon auf der vorherigen Seite besprochen. Wenn man sich auf den Satz 3 konzentriert, erfährt man, dass neben der richtigen Lösung noch die Lösungen mit den Wörtern *hinauf* (insgesamt 5x), *heran* (insgesamt 3x) und *hinein* (insgesamt 1x) auftauchten. Bei diesem Satz lautete die tschechische Übersetzung „*a vlasy jí padaly dvacet loktů hluboko*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59). Im deutschen Original steht, dass die Haare „*zwanzig Ellen tief herunter*“ fielen, aber in der tschechischen Übersetzung von Helceletová wird das Wort *herunter* weggelassen und nur das Wort *tief* belassen, was in der tschechischen Sprache etwas natürlicher klingt, aber gerade diese Tatsache konnte zu den Fehlern bei den Schülern führen, denn es wurde da nicht wortwörtlich geschrieben, dass sie *herunterfielen*, sondern nur, dass sie *tief* fielen. Andererseits wird das Adverb *tief* normalerweise mit der Richtung nach unten assoziiert, und außerdem heißt es in

diesem Satz dann „*a čarodějnice se po nich vyšplhala nahoru*“ (GRIMM, GRIMM, 1961, S. 59). Die logische Schlussfolgerung aus diesem Teil des Satzes ist also, dass die Haare zuerst (tief) in der Richtung zu der Zauberin heruntergefallen sein müssen und sie erst dann daran hinaufsteigen konnte.

Überblick der Lösungen ¹⁵				
		<u>Gymnasium</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
		<u>1</u>		
1.	... „ <i>Wenn die Zauberin hineinwollte, so stellte sie sich unten hin und rief</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74)	hinein (5x), heran (2x), herunter (1x)	hinein (7x), heran (1x), herunter (1x), hinauf (1x)	heran (5x), hinein (5x), hinauf (1x)
2.	... „ <i>Lass mir dein Haar herunter</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	herunter (8x)	herunter (9x), hinauf (1x)	herunter (11x)
3.	... „ <i>dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	herunter (3x), heran (3x), hinauf (2x)	herunter (9x), hinauf (1x)	herunter (8x), hinauf (2x), hinein (1x)
4.	... „ <i>dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter und die Zauberin stieg daran hinauf</i> “... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	hinauf (7x), herauf (1x) ¹⁶	hinauf (9x), hinein (1x)	hinauf (11x)
5.	... „ <i>Der Königssohn wollte zu ihr hinaufsteigen und suchte nach einer Türe des Turms</i> “ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	hinauf (8x)	hinauf (9x), heran (1x)	hinauf (11x)
6.	... „ <i>Als er einmal so hinter einem Baum stand sah er, dass eine Zauberin herankam</i> “	heran (5x), hinein (3x)	heran (6x), hinein (2x), hinauf (1x), herunter (1x)	heran (6x), hinein (4x), hinauf (1x)

¹⁵ Die gedruckten Ausdrücke in der ersten Spalte sind die richtigen Lösungen, die die Schüler erfüllen sollten.

¹⁶ Das Wort herauf war nicht im Wörterangebot.

	<i>und hörte, wie sie hinaufrief“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)			
7.	<i>... „Als er einmal so hinter einem Baum stand sah er, dass eine Zauberin herankam und hörte, wie sie hinaufrief“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	hinauf (8x)	hinauf (9x), heran (1x)	hinauf (11x)
8.	<i>... „Lass mir dein Haar herunter“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	herunter (8x)	herunter (9x), hinauf (1x)	herunter (11x)
9.	<i>... „Da ließ Rapunzel die Haarflechten herab und die Zauberin stieg zu ihr hinauf“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	hinauf (8x)	hinauf (9x), herunter (1x)	hinauf (10x), unerfüllt (1x)
10.	<i>... „Lass mir dein Haar herunter“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 78)	herunter (8x)	herunter (9x), hinauf (1x)	herunter (11x)
11.	<i>... „Als bald fielen die Haare herab und der Königssohn stieg hinauf“ ...</i> (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 78)	hinauf (6x), herunter (2x)	hinauf (9x), heran (1x)	hinauf (9x), herunter (2x)

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Anzahl der Fehler pro Person	Schüler 1: 2	Schüler 1: 0	Schüler 1: 3
	Schüler 2: 3	Schüler 2: 0	Schüler 2: 0
	Schüler 3: 1	Schüler 3: 0	Schüler 3: 1
	Schüler 4: 2	Schüler 4: 0	Schüler 4: 4
	Schüler 5: 2	Schüler 5: 0	Schüler 5: 4
	Schüler 6: 0	Schüler 6: 0	Schüler 6: 0
	Schüler 7: 3	Schüler 7: 2	Schüler 7: 0
	Schüler 8: 0	Schüler 8: 2	Schüler 8: 2
		Schüler 9: 9	Schüler 9: 1

		Schüler 10: 3	Schüler 10: 0
			Schüler 11: 2

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Der häufigste Fehlersatz ¹⁷	... Dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief heran (3x) /hinauf (2x) Sah er, dass eine Zauberin hinaufkam (1x) / hineinkam (2x) /herunterkam (1x) Wenn die Zauberin heran (5x) /hinauf (1x) wollte ...
Richtige Lösung	... „Dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter“ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	... „Sah er, dass eine Zauberin herankam“ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 76)	... „Wenn die Zauberin hinein wollte“ ... (GRIMM, GRIMM, 1954, S. 74)

2.2.3. Übung 3

In dieser Übung arbeiteten die Schüler mit substantivischen Komposita. Ihre Aufgabe war es, die ausgewählten substantivischen Komposita zu übersetzen, ohne dass sie ein Wörterbuch zur Verfügung hatten. Es mussten solche Komposita sein, die aus solchen Wörtern bestehen, die die Schüler kennen, bzw. verstehen. Es handelte sich also um die folgenden substantivischen Komposita: *Hinterhaus*, *Königsson*, *Königstochter*, *Jägerkleider*, *Vorzimmer* und *Trauerzeit*. In der Übung waren diese Komposita ein Teil eines Satzes, die Aufgabe der Schüler war jedoch nur die einzelnen Komposita zu übersetzen.

Was die Auswertung dieser Übung angeht, als falsch übersetzt wurden nur die Ausdrücke betrachtet, die nicht einmal annähernd der Bedeutung des Originals entsprachen und in den Kontext überhaupt nicht passten – wenn z. B. jemand das Wort *Hinterhaus* als *chata* übersetzte, wurde es noch akzeptiert, wenn es als *sklep* übersetzt wurde, wurde es nicht mehr akzeptiert. Die Wörter, die die Schüler gar nicht übersetzten wurden als falsch ausgewertet. Wenn nur ein Teil des Kompositums übersetzt wurde, wurde es auch als falsche Übersetzung

¹⁷ Bei dieser Tabelle ist anzumerken, dass einige Lösungen sinnvoll erscheinen mögen, aber als die Schüler dann zu der Lücke kamen, wo das Wort, das sie hier ergänzt hatten, hätte stehen sollen, passten die übrigen nicht.

verstanden – wenn z. B. jemand das Kompositum *Königstochter* als *dcera* übersetzte wurde es als falsch bezeichnet, wenn dieses Wort jemand als *princezna* oder *králova dcera* übersetzte, wurde es für richtig gehalten, weil die Bedeutung beibehalten wurde. Schließlich ist es noch wichtig anzumerken, dass einige Schüler bei manchen Komposita mehrere Varianten aufführten und bei der Auswertung dann alle Varianten gezählt wurden, was dazu führt, dass die Anzahl der Schüler-Übersetzungen nicht immer der Anzahl der Schüler entspricht. Durch die Berechnung aller Varianten habe ich jedoch sichergestellt, dass die Ergebnisse nicht verfälscht wurden. Was die Wörtlichkeit oder Freiheit der Übersetzungen angeht, da wurden nur die Übersetzungen bewertet, die als sinnvoll mit Bezug auf das Original gehalten wurden. Und auch bei der Auswertung, ob die Schüler wörtlich oder frei übersetzten, wurden immer beide Varianten gezählt. Als wörtliche Übersetzung ist hierbei solche betrachtet, die die wörtliche Übersetzung beider Teile des Kompositums enthält. Wenn z. B. jemand das Wort *Hinterhaus* als *zadní domek* übersetzte betrachtet man diese Übersetzung als wörtliche, wenn jemand dieses Wort als *zahradní domek* übersetzte, betrachtet man diese Übersetzung als freie.

Das Kompositum *Hinterhaus* übersetzte Bezděková als *podkroví*, Helceletová als *zadní část domu*. Die Übersetzung von Bezděková ist frei und bei den Schülern tauchte genau diese Übersetzung gar nicht auf. Die Übersetzung *zadní část domu* tauchte einmal auf, und zwar bei einem der Schüler des Gymnasiums 3. Am häufigsten (8x) wurde dieses Wort als *zadní dům* bzw. *zadní domek* übersetzt, also wortwörtlich. Die zweithäufigste Übersetzung ist *zahradní domek*, die sechsmal auftauchte. Diese Übersetzung ist frei, aber passt in den gegebenen Satz und ändert die Bedeutung des Wortes nicht grundlegend. Bei diesem Kompositum war interessant zu beobachten, dass sich die Übersetzungen der Schüler des ersten Gymnasiums deutlich von den Übersetzungen der Schüler der beiden restlichen Gymnasien unterschieden – am Gymnasium 1 wurde dieses Wort dreimal als *chata* übersetzt und die wortwörtliche Übersetzung *zadní dům* tauchte nur einmal auf, während an den beiden anderen Gymnasien die Übersetzungen entweder *zadní* oder *zahradní dům/domek* dominieren. Am Gymnasium 2 erschien noch zweimal die Übersetzung *kůlna*, was man als freie Übersetzung betrachtet.

Wenn man sich auf die Wörtlichkeit der Übersetzungen des Wortes *Hinterhaus* konzentriert, stellt man fest, dass am Gymnasium 1 nur einmal die wörtliche Übersetzung zu finden ist. Am Gymnasium 2 gibt es einmal die wortwörtliche Übersetzung *zadní dům* und dreimal wörtliche Übersetzung mit der Verkleinerungsform des zweiten Teiles des Wortes, nämlich *zadní domek*. Die Verkleinerungsform benutzten die Schüler wahrscheinlich deshalb,

weil sie in den tschechischen Märchen an Diminutiva gewöhnt sind und diese Übersetzung im Rahmen einer tschechischen Märchenübersetzung für sie natürlicher klang. Am Gymnasium 3 gibt es drei wörtliche Übersetzungen *zadní dům*. An Gymnasien 1 und 2 überwiegt im Rahmen der sinnvollen und äquivalenten Übersetzungen die freie Übersetzung, am Gymnasium 3 war eine Hälfte der sinnvollen Übersetzungen frei und eine Hälfte wortwörtlich.

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Hinterhaus	chodba	kůlna	utajném domě
	chata	zadní domek	veranda
	/	zadní dům	zadní část domu
	předsíň	zahradní domek	zadní dům
	chata	zahradní domek	zadní dům
	chata	dozadu	zahradní domek
	zadní dům/kůlna	zahradním domku	zadní dům
	sklep	zadní domek	zahradní domek
		zadní domek	zahradní domek
		kůlna	zádveří
			bouda

Bei dem substantivischen Kompositum *Königssohn* gab es die gleiche Übersetzung am meisten, die Bezděková benutzte, d. h. die Übersetzung *princ*. Am Gymnasium 3 wurde diese Übersetzung siebenmal (von insgesamt dreizehn Übersetzungen) benutzt. Oft (10x) wurde dieses Wort auch als *králův syn* übersetzt, was ähnlich, wie bei Helceletová ist, die die Übersetzung *královský syn* bevorzugte. Interessante Übersetzung dieses Kompositums bat einer der Schüler des Gymnasiums 2, der das Kompositum als *nástupce trůnu* übersetzte, was zwar sinnvoll ist, aber die semantische Bedeutung des Wortes hat sich etwas verschoben, weil nicht jeder Königssohn ein direkter Thronfolger ist und daher kann es passieren, dass er dadurch nicht einmal den Thron besteigt.

Die wörtliche Übersetzung dieses Kompositums überwiegt am Gymnasium 2 und 1, wo man vor allem die Übersetzungen *králův* oder *královský syn* fand, am Gymnasium 3 überwiegt (bei sieben von zehn Schüler) freie Übersetzung *princ*. Bei der wörtlichen Übersetzung ist noch

interessant zu beobachten, dass manche Schüler beim Übersetzen ein hartes Adjektiv¹⁸ *královský* (4x) und manche ein possessives Adjektiv *králův* (10x) benutzten.

Fast alle Schüler (bis auf eine Ausnahme), die dieses Wort wortwörtlich übersetzen, übersetzten wortwörtlich auch das nächste substantivische Kompositum (*Königstochter*). Gleiche Situation beobachtet man auch bei der freien Übersetzung. Die einzige Ausnahme stellt ein Schüler des Gymnasiums 2 vor, der das Kompositum *Königssohn* als *nástupce trůnu* übersetzte, also frei, und das Kompositum *Königstochter* als *králova dcera* übersetzte, also wortwörtlich.

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Königssohn	královský syn	princ	princ
	princ	králův syn/ vládcův syn	princ
	králův syn	králův syn	královský syn/ králův syn
	králův syn	králův syn	oblíbený syn
	/ syn	nástupce trůnu	králův syn
	princ/syn krále	princ	princ
	královský syn/princ	/	králův syn
	trůn	královský syn/ syn krále	princ
		králův syn	princ
		králův syn/ princ	princ
			princ

Beim Kompositum *Königstochter* beobachtet man eine ähnliche Situation, wie beim *Königssohn*, also die am häufigsten vorkommende Übersetzung ist *princezna*, die zweithäufigste Übersetzung ist *králova dcera*. Zwei Schüler (aus dem Gymnasium 1 und 2) benutzten auch die Variante ohne Adjektiv, also *dcera krále*.

Auch bei der Wörtlichkeit gibt es hier gleiche Ergebnisse, wie beim vorherigen Kompositum, und zwar, dass Schüler der Gymnasien 1 und 2 eher wortwörtlich übersetzten und meistens die Übersetzungen *králova* oder *královská dcera* anführten, wobei die Schüler des Gymnasiums 3 eher frei und in der gleichen Anzahl, wie beim vorherigen Kompositum, die

¹⁸ In der tschechischen Sprache unterscheidet man harte, weiche und possessive Adjektiva.

Übersetzung *princezna* bevorzugten. Auch hier wählten einige Schüler, die die wörtliche Übersetzung bevorzugten, ein hartes Adjektiv *královská* (2x) und einige ein possessives Adjektiv *králova* (12x).

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Königstochter	královská dcera	princezna	princezna
	princezna	králova dcera/ vládcova dcera	princezna
	králova dcera	králova dcera	králova dcera
	králova dcera	králova dcera	oblíbená dcera
	/ dcera	králova dcera	králova dcera
	princezna/ dcera krále	princezna	princezna
	královská dcera/ princezna	učitel	králova dcera
	princezna	králova dcera/ dcera krále	princezna
		králova dcera	princezna
		králova dcera/ princezna	princezna
			princezna

Das Kompositum *Jägerkleider* übersetzte Bezděková als *lovecké obleky*, Helceletová als *lovecké šaty*. Die Verbindung mit dem Adjektiv *lovecké* tauchte zwar bei den Schülerübersetzungen auf, aber nur selten (4x), z. B. am Gymnasium 1 erschien die Übersetzung *lovecké oblečení* oder *lovecké šaty*, am Gymnasium 3 fuhr einer der Schüler die Übersetzung *lovecký oděv* und der andere *lovecké uniformy* an. Am Gymnasium 2 erschien die Variante *oblečení pro lovce*. Viel häufiger übersetzten jedoch die Schüler das Wort *Jäger*¹⁹ als *myslivec*, das sie dann natürlich als andere Wortart innerhalb des Kompositums verwendeten, meistens als Adjektiv. Auch diese Übersetzung ist korrekt und es hängt vom Übersetzer ab, ob er sich für die Verwendung des Wortes *lovec* oder *myslivec* entscheidet, jedoch ist es notwendig, dass er dann den gegebenen Ausdruck, für den er sich entscheidet, im gesamten Text verwendet. Die am meisten verbreitete Übersetzung des gesamten Kompositums war *myslivecké oblečení*,

¹⁹ In die tschechische Sprache kann man das deutsche Wort *Jäger* als *myslivec* und auch als *lovec* übersetzen, obwohl diese zwei tschechischen Wörter laut *Slovník českých synonym a antonym (2012)* nicht synonymisch sind, d.h., dass in der tschechischen Sprache es einen Unterschied zwischen dem Begriff *lovec* und *myslivec* gibt, ist es in der deutschen Sprache nicht der Fall und deshalb sind beide Übersetzungsmöglichkeiten als äquivalent mit dem Originalwort *Jäger* betrachtet.

die siebenmal auftauchte, fünf von diesen sieben Übersetzungen gab es am Gymnasium 3. Die zweithäufigste Übersetzung war *kamizola*, die sechsmal am Gymnasium 2 benutzt wurde. Einmal wurde diese Übersetzung in der Form des Diminutivums am Gymnasium 1 benutzt, also *kamizolka*.

Dieses Kompositum war am schwierigsten auszuwerten, da hierbei viele Übersetzungsmöglichkeiten äquivalent dem deutschen Ausdruck sind. Vor allem der zweite Teil des Kompositums war etwa kompliziert, da das Wort *Kleider* den Plural vom Wort *Kleid* bezeichnet, was man ins Tschechische als *šaty*, *šatstvo* oder *oděvy* übersetzt. Die unter den Schülern häufig (11x) vorkommende Übersetzung *oblečení* würde ins Deutsche nicht als *Kleid*, sondern als *Kleidung* übersetzt werden, trotzdem wurde die Übersetzung *oblečení* als wörtliche Übersetzung bewertet, da in der tschechischen Sprache laut dem Buch *Slovník českých synonym a antonym* (2012) die Wörter *oblečení* und *šaty* Synonyma sind (*Slovník českých synonym a antonym*, 2012, S. 442), obwohl in der deutschen Sprache dies nicht der Fall ist. Das Endergebnis ist, dass das Wort *Jägerkleider* am Gymnasium 3 und 1 meistens wortwörtlich übersetzt wurde und am Gymnasium 2 eher frei.

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Jägerkleider	malé byliny	kamizola	myslivecké oblečení
	myslivecké oblečení	myslivecké oblečení	myslivecké oblečení
	myslivecký kroj/ oblek	myslivecká uniforma	lovecký oděv
	šaty	myslivecký úbor/ kamizola	lovecké uniformy
	/ šaty	myslivecký úbor/ kamizola	myslivecké oblečení
	lovecké oblečení/ kamizolka	kamizola	myslivecké oblečení
	lovecké oblečení/ šaty	myslivecká uniforma	myslivecké šaty
	šaty	oblečení pro lovce/ myslivce	/
		kamizola	jelen
		oblečení myslivců/ kamizola	myslivecké oblečení
			/

Das substantivische Kompositum *Vorzimmer* wurde von den Schülern am wenigsten unterschiedlich übersetzt. 24 von insgesamt 29 Schülern übersetzten dieses Wort als *předsíň*. Dann gab es noch dreimal die Übersetzung *předpokoj* (also die gleiche Übersetzung, wie Bezděková und auch Helceletová benutzten), einmal *před pokojem*, *předsálí* und *chodba* (der Autor dieser Übersetzung gab noch eine andere Variante an, nämlich *předsíň*).

Bei diesem Kompositum war es auf den ersten Blick klar, welche Strategie alle Schüler wählten – wörtliche Übersetzung. Es überwiegt die Übersetzung *předsíň* oder *předpokoj*. Eine freie Übersetzung tauchte am Gymnasium 1 auf, nämlich *předsálí*.

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Vorzimmer	předsálí	předsíň	předsíň
	předsíň	předpokoj	předsíň
	předsíň	předsíň	předsíň
	předsíň	předsíň	předsíň
	předsíň	předsíň	předpokoj
	předsíň	předsíň	předsíň
	předsíň	předsíň	před pokojem
	předsíň/chodba	předsíň	předsíň
		předpokoj	předsíň
		předsíň	předsíň
			předsíň

Beim Wort *Trauerzeit* gab es die unterschiedlichsten Übersetzungen aller untersuchten Komposita, was nicht der Fall der Übersetzerinnen Bezděková und Helceletová ist, denn sie beide übersetzten das Kompositum ins Tschechische als *doba smutku*. Dieses Wort wurde am öftesten (9x) unkorrekt übersetzt oder gar nicht übersetzt. Zu den unkorrekten Übersetzungen zählt man zum Beispiel *bál*, *vysněný čas*, *diskuze*, *zkušební doba* oder auch *špatné* oder *zlé časy*, denn die Tatsache, dass jemand traurige Zeiten erlebt, bedeutet nicht ausschließlich, dass er schlechte oder böse Zeiten durchlebt. Was die äquivalenten Übersetzungen angeht, unter ihnen dominierte die Übersetzung *smutný* oder auch *smuteční čas*. An zweiter und dritter Stelle im Bezug auf die Häufigkeit stehen die Übersetzungen *čas truchlení* und *období smutku*.

Auch hier überwiegt an allen Gymnasien die wörtliche Übersetzung, obwohl in mehreren Varianten.

	<u>Gymnasium 1</u>	<u>Gymnasium 2</u>	<u>Gymnasium 3</u>
Trauerzeit	diskuze	čas smutku	smutný čas
	období smutku	/	smutný čas/ období
	/	zlé časy	smuteční čas/ truchlení
	smutná doba	čas truchlení	smutný čas
	vysněný čas	čas truchlení	období smutku
	bál	truchlící čas	špatný čas
	čas lítosti	/	smuteční čas
	/	doba, kdy se testuje, zda je možné někomu věřit	zkušební doba
		smuteční čas	zkušební doba
		smutný čas/ těžké období	špatné časy
			/

Was die Erfolgsquote der einzelnen Gymnasien angeht, Schüler des Gymnasiums 1 übersetzten 67 % aller Komposita korrekt, Schüler des zweiten Gymnasiums 88 % aller untersuchten Komposita und die Schüler des letzten Gymnasiums 80 %. Bei dieser Übung waren es also die Schüler des Gymnasiums 2, die die besten Ergebnisse hatten.

Wörtlichkeit bei den Übersetzungen überwiegt am Gymnasium 1 bei den fünf von insgesamt sechs Komposita und am Gymnasium 2 bei den vier von insgesamt sechs Komposita. Am Gymnasium 3 waren drei Komposita eher wortwörtlich übersetzt, zwei eher frei und eine war zur Hälfte wortwörtlich und zur Hälfte frei übersetzt.

Zusammengefasst haben die Schüler diese Aufgabe recht gut gemeistert und die meisten Übersetzungen waren äquivalent, obwohl sie kein Wörterbuch benutzen konnten. Aber auch hier gab es Personen, die die in den Komposita enthaltenen Wörter offenbar nicht verstanden und deren Übersetzung nicht einmal annähernd der Bedeutung des Wortes im Deutschen entsprach (z. B. das Wort *Königssohn* übersetzt als *trůn* oder das Wort *Jägerkleider* übersetzt als *jelen*).

3. SCHLUSSFOLGERUNG

Diese Arbeit befasst sich mit der Übersetzung der Märchen der Brüder Grimm und ihrer Verwendung in der Schulpraxis. Das erste Ziel der Arbeit war es, zwei verschiedene Übersetzungen (von Helceletová und Bezděková) von zwei verschiedenen Märchen (*Rapunzel* und *Die zwölf Jäger*) zu analysieren und darauf aufbauend die Übungen für Schüler der Gymnasien zu erstellen. Die Gymnasiasten wurden ausgewählt, weil sie über das erforderliche Niveau verfügten, um überhaupt mit den Märchen arbeiten zu können. Das Hauptziel, das sich an die Analyse der Übersetzungen anschloss, bestand jedoch darin, den Erfolg von Schülern aus drei verschiedenen Gymnasien bei der Lösung von den Übersetzungsübungen zu untersuchen und zu bewerten. Diese Übungen basierten auf grammatischen Phänomenen aus Grimms Märchen und die Quelle für die formale Form der Übungen war das Buch *Translation and Own-language Activities* vom Autor Philip Kerr. Der Inhalt der Übung wurde dann natürlich modifiziert, um die analysierten sprachlichen Phänomene aus beiden Märchen einzubeziehen.

Die Übersetzungsanalyse ergab, dass die ältere Übersetzung der Märchen, d. h. die von Helceletová viel mehr das Original kopiert und, wenn möglich, wortwörtlich wiedergibt. Im Gegensatz dazu war die neuere Übersetzung von der Übersetzerin Bezděková eine freie Übersetzung und an einigen Stellen ließ sie Wörter oder mehrere Wörter, die sie nicht für wichtig hielt, sogar weg. Dieses Ergebnis der Analyse zeigt einen Trend, der sich in der Übersetzungsbranche vor allem in den letzten Jahren verbreitet, nämlich die freie Übersetzung der wörtlichen Übersetzung vorzuziehen.

Hinsichtlich der Aufgaben, die die Schüler bearbeiteten, bestand das Ziel der ersten Übung darin, herauszufinden, ob die Gymnasiasten in der Lage sind, Sätze, die FVG enthalten, mit Hilfe eines Wörterbuchs zu übersetzen. Nach der Analyse dieser Übung bin ich zu dem Schluss gekommen, dass die Gymnasiasten dazu nicht in der Lage sind, da sie häufig grammatikalische Fehler in den Sätzen machten, die dann zu semantischen Verschiebungen führten und bei denen auch das zur Verfügung gestellte Wörterbuch keine Hilfe sein konnte. Ich würde daher Übersetzungsübungen, in denen die Schüler komplexere deutsche Sätze übersetzen, für den Einsatz erst an Universitäten empfehlen.

Ziel der zweiten Übung war es, die Kenntnisse der Schüler in der Verwendung der Richtungsadverbien hin und her zu überprüfen und auszuwerten. Das Ergebnis der Analyse ist,

dass die Schüler aller Gymnasien sehr ähnlich erfolgreich waren, wobei das Gymnasium 3 die besten Ergebnisse hatte und das Gymnasium 1 die schlechtesten. Die überwiegende Mehrheit aller Schüler beherrscht die Grammatik der Richtungsadverbien – dies beweist die Tatsache, dass die Schüler der zwei Gymnasien bei der Lösung der Übung 2 am erfolgreichsten waren.

Die letzte Aufgabe befasste sich mit der Übersetzung von Komposita und insbesondere damit, ob die Schüler eher zur wörtlichen oder zur freien Übersetzung neigen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler aller Gymnasien eher wörtlich übersetzen.

Was die Erfolgsquote bei der Lösung der drei Aufgaben betrifft, so lagen alle Gymnasien auf einem relativ ähnlichen Niveau – insbesondere die Gymnasien 2 und 3. Das Gymnasium 1 lag leicht hinter den anderen Gymnasien, da seine Schüler bei keiner der Übungen die besten Ergebnisse erzielten, und bei der Übung 3 war der Unterschied in der Erfolgsquote im Vergleich zu den Gymnasien 2 und 3 recht markant. Wie schon oben erwähnt wurde, die vorherrschende Übersetzungsstrategie, die von den Schülern der Gymnasien gewählt wurde, war die wörtliche Übersetzung, was angesichts ihres Sprachniveaus verständlich und nicht überraschend ist.

Betrachtet man die Erfolgsquote der Schüler innerhalb der einzelnen Übungen, so waren die Schüler der Gymnasien 1 und 3 in der Übung 2 am erfolgreichsten. Gymnasium 2 hatte die besten Ergebnisse in der Übung 3. Zweiterfolgreichste Übung war die Übung 3 und die meisten Fehler traten in der Übung 1 auf. Nach der Analyse dieser Übung bin ich zu dem Schluss gekommen, dass die Gymnasiasten nicht in der Lage sind komplexe deutsche Sätze sinnvoll zu übersetzen, da sie häufig grammatikalische Fehler in den Sätzen machten, die dann zu semantischen Verschiebungen führten und bei denen auch das zur Verfügung gestellte Wörterbuch keine Hilfe sein konnte. Die Finalübersetzungen wiesen keine gute Qualität auf. Ich würde daher Übersetzungsübungen, in denen die Schüler komplexere deutsche Sätze übersetzen, für den Einsatz erst an Universitäten empfehlen.

4. RESÜMEE

Die Diplomarbeit untersucht eine mögliche Verwendung der Übersetzung der Märchen der Brüder Grimm in der Schulpraxis. Die Arbeit umfasst eine Analyse von zwei tschechischen Übersetzungen, auf deren Grundlage dann eine der Übersetzungen für eine der Übungen ausgewählt wurde, mit denen Schüler mehrerer Gymnasien arbeiteten. Diese Übersetzung wurde ausgewählt, weil sich bei der Analyse herausstellte, dass die Autorin dieser Übersetzung wörtlicher übersetzte, und somit wurde die Bedeutung der Wörter für die Schüler anschaulicher und leichter zu verstehen. Die formale Gestaltung der Übungen wurde durch das Buch *Translation and Own-language Activities* inspiriert, in dem der Autor eine Vielzahl von Übungen vorstellt, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können und gleichzeitig mit der Übersetzung oder der Muttersprache arbeiten. Aus der Menge dieser Übungen wurden dann drei ausgewählt, die im Zusammenhang mit sprachlichen Mitteln aus den Märchen verwendet werden konnten. Dann wurden sie von den Schülern der Gymnasien 1,2 und 3 bearbeitet und die Ergebnisse wurden verglichen. Es stellte sich heraus, dass die erfolgreichste Übung die Übung 2 war, bei der die Schüler den tschechischen Text und die Auswahl von deutschen Wörtern, die sie ergänzen sollten, zur Verfügung hatten. Diese Übung konzentrierte sich auf Richtungsadverbien hin und her. Die zweiterfolgreichste Übung war Übung, in der die Schüler ein Kompositum übersetzten, das aus maximal zwei Wörtern bestand. Hierbei hatten die Schüler kein Wörterbuch zur Verfügung, trotzdem hatten zwei der drei Gymnasien eine Erfolgsquote von mindestens 80 %. Am wenigsten erfolgreich war die Übung, bei der die Schüler ganze Sätze übersetzten, obwohl sie ein Wörterbuch benutzen konnten. Die Gymnasien 2 und 3 waren ungefähr gleich erfolgreich, während das Gymnasium 1 würde dann auf die unter ihnen liegende Sprosse platziert.

5. RESUME

The diploma thesis explores possible uses of the translation of the Brothers Grimm's fairy tales in school practice. The work included an analysis of two Czech translations, on the basis of which one of the translations was then chosen for one of the exercises that pupils from several grammar schools worked with. This exercise was chosen because the analysis showed that the author of this translation translated more literally and thus the meaning of the words became more vivid and easier for the pupils to understand. The formal design of the exercises was inspired by the book *Translation and Own-language Activities*, in which the author presents a variety of exercises that can be used in the foreign language classroom and work with translation or the mother tongue at the same time. From the set of these exercises, three were then selected that could be used in connection with linguistic devices from the fairy tales. Then they were worked on by the pupils of grammar schools 1,2 and 3 and the results were compared. It turned out that the best results had exercise 2, where the students had the Czech text and the selection of German words to complete available. This exercise focused on directional adverbs *hin* and *her*. The second-best exercise was an exercise in which the students translated a compound noun consisting of a maximum of two words. Here the students did not have a dictionary available, yet two of the three high schools had a success rate of at least 80 %. The least successful exercise was the one in which the students translated whole sentences even though they could use a dictionary. Grammar schools 2 and 3 were about equally successful, while grammar school 1 would then be placed on the rung below them.

6. BIBLIOGRAFIE

Literaturverzeichnis

APEL, Friedmar. KOPETZKI Anette. *Literarische Übersetzung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2003.

BELL, Roger T. *Translation and Translating. Theory and Practice*. New York: Longman, 1991.

BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften. Bd. IV. 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972.

BRAUN, Brigit. DOUBEK, Margit und Koll. *DaF kompakt neu A1. Übungsbuchteil*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016.

BURGER, Harald. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1998.

BYRNE, Jody. *Technical translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer, 2006.

CALFOGLOU, Christine in *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

CATFORD, Cunnison, John. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1965.

CMEIBAUER, Jörg und Kol. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2015.

CVRČEK Václav et al. *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.

DELISLE, Jean et al. *Terminologie der Übersetzung*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1999.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2019.

FLEISCHER, Wolfgang. BARZ Irmhild. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

- GLÜCK, Helmut. RÖDEL, Michael. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2016.
- GRIMM Jacob Ludwig Karl. GRIMM Wilhelm Karl. POLLATSCHEK Walter, ed. *Die Kinder- uund Hausmärchen II*. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 1955.
- GRIMM Jacob Ludwig Karl. GRIMM Wilhelm Karl. POLLATSCHEK Walter, ed. *Die Kinder- uund Hausmärchen*. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 1954.
- GRIMM Jacob Ludwig Karl. GRIMM Wilhelm Karl. *Německé pohádky*. Přeložil Helena HELCELETOVÁ. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1961.
- GRIMM, Jacob Ludwig Karl. GRIMM Wilhelm Karl. ESTERL, Arnica, ed. *Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů*. Ilustroval Anastasija ARCHIPOVA, přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Knižní klub, 2011.
- HANN, Michael. *The key to technical translation*. Amsterdam/Bethlehem Pike: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- HEIBIG, Gerhard. BUSCHA Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 2001.
- HENTSCHEL, Elke. *Deutsche Grammatik. De Gruyter Lexikon*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010.
- HORÁLEK, Karel et al. *Mluvnice češtiny 1: Fonetika, fonologie, morfonologie, morfemika, tvoření slov*. Praha: Academia, 1986.
- HOUSE, Juliane. *Translation. The basics*. London: Routledge, 2017.
- INGARDEN Roman. *O překladech*. In: ČERMÁK, Josef. *Překlad literárního díla. Sborník současných zahraničních studií*. Praha: Odeon, 1970.
- JIN, Friederike. VOß Ute. *Grammatik aktiv*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 2019.
- KERR, Philip. *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- KNITTLOVÁ, Dagmar a kolektiv. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.

- KOLLER, Werner. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co., 2004.
- KUFNEROVÁ, Zlata. *Překládání a čeština*. Jinočany: H & H, 2003.
- LARSON, Mildred L. *Meaning-based translation*. Lanham: University Press of America, 1998.
- LEONARDI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Bern: Peter Lang AG, 2010.
- LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. Praha: Nakladatelství Miroslav Pošta – Apostorf, 2012.
- LÜTHI, Max. *Märchen*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2004.
- MARTUS, Steffen. *Die Brüder Grimm. Eine Biographie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2010.
- NEKOVÁŘOVÁ, Alena. ZEMANOVÁ, Lucie. *Němčina nejen pro samouky*. Voznice: Leda, 2022.
- NEUNER, Gerhard. HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Kassel: Universität Kassel, 1993.
- NEWMARK, Peter. *A textbook of translations*. London: Prentice Hall, 1998.
- PITTNER, Karin. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2016.
- POPOVIČ, Anton. *Teória uměleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, 1975.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2012.
- SEITZ, Gabrielle. *Die Brüder Grimm. Leben - Werk - Zeit*. München: Winkler Verlag München, 1984.
- SIROVÁTKA, Oldřich. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1998.
- Slovník českých synonym a antonym*. Brno: Lingea, 2012.
- STOLZE, Radegundis. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2008.

STROMŠÍK, Jiří. *Od Grimmelhausena k Dürrenmattovi: kapitoly z německé literatury*. Jinočany: H & H, 1994.

TABER, Charles, R. NIDA, Eugene, A. *Theorie und Praxis des Übersetzens unter besonderer Berücksichtigung der Bibelübersetzung*. Marburg/Lima: Weltbund der Bibelgesellschaften, 1969.

TISMAR, Jens. *Kunstmärchen*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 1977.

WELLER, Georgane in *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

WELLMANN, Hans. *Deutsche Wortbildung. Hauptteil 4: Substantivkomposita*. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.

WRIGHT, Sue, Ellen. WRIGHT, Leland D. *Scientific and Technical Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

Online-Quellen:

HORÁLEK, Karel. *Pohádka jako překladatelský problém* [online]. Zitiert: [20.12.2022]. Zugänglich unter: [Naše řeč – Pohádka jako překladatelský problém \(cas.cz\)](#).

Souborný katalog České republiky [online]. Zitiert: [20.12.2022]. Zugänglich unter: <https://www.caslin.cz/>.

ASCHER, Claudia. *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht* [online]. Porto: FLUP, 2019. Zitiert: [10.01.2023]. Zugänglich unter: <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2>.

„Diminutivum“ auf Duden online. Zitiert: [20.01.2023]. Zugänglich unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/diminutivum>.

„Unterschied zw. hin und her“ auf Easy Deutsch [online]. Zitiert: [20.01.2023]. Zugänglich unter: <https://easy-deutsch.de/adverbien/hin-und-her/>.

7. ANHÄNGE

Anhang 1: Übung 1

Arbeitsmaterial – Übung 1 – Rückübersetzung mit Hilfe von gefaltetem Papier

<u>Gruppe 1 – ...</u> „Sie hatten ihr aber so gut geschmeckt, dass sie den andern Tag noch dreimal so viel Lust bekam.“...

<u>Gruppe 2 - ...</u> „Du musst mir das Kind geben, das deine Frau zur Welt bringen wird.“...

Gruppe 3 - ... „Als nun der Sohn zum König ausgerufen (...) war, musste er das Versprechen halten, das er seinem Vater gegeben hatte.“...

Gruppe 4 - ... „Da fragte sie an, ob er Jäger brauchte und ob er sie nicht alle zusammen in seinen Dienst nehmen wollte“...

Gruppe 5 - ... „Da verlor Rapunzel ihre Angst, und als er sie fragte, ob sie ihn zum Manne nehmen wollte“...

Anhang 2: Übung 2 (deutsch)

Arbeitsmaterial – Übung 2 – Lückentext (deutsch)

hinauf	herunter	hinauf	hinauf	herunter	herunter	hinein
		hinauf	herunter	hinauf	heran	

Rapunzel ward das schönste Kind unter der Sonne. Als es zwölf Jahre alt war, schloss es die Zauberin in einen Turm, der in einem Walde lag und weder Treppe noch Türe hatte; nur ganz oben war ein kleines Fensterchen.

Wenn die Zauberin 1. _____ wollte, so stellte sie sich unten hin und rief:

»Rapunzel, Rapunzel,
Lass mir dein Haar 2. _____!«

Rapunzel hatte lange, prächtige Haare, fein wie gesponnen Gold. Wenn sie nun die Stimme der Zauberin vernahm, so band sie ihre Zöpfe los, wickelte sie oben um einen Fensterhaken, und dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief 3. _____, und die Zauberin stieg daran 4. _____.

Nach ein paar Jahren trug es sich zu, dass der Sohn des Königs durch den Wald ritt und an dem Turm vorüberkam. Da hörte er einen Gesang, der war so lieblich, dass er stillhielt und horchte. Das war Rapunzel, die in ihrer Einsamkeit sich die Zeit damit vertrieb, ihre süße Stimme erschallen zu lassen. Der Königssohn wollte zu ihr 5. _____ steigen und suchte nach einer Türe des Turms: aber es war keine zu finden. Er ritt heim. Doch der Gesang hatte ihm so sehr das Herz gerührt, dass er jeden Tag hinaus in den Wald ging und zuhörte. Als er einmal so hinter einem Baum stand, sah er, dass eine Zauberin 6. _____ kam, und hörte, wie sie 7. _____ rief:

»Rapunzel, Rapunzel,
Lass mir dein Haar 8. _____!«

Da ließ Rapunzel die Haarflechten herab, und die Zauberin stieg zu ihr 9. _____. »Ist das die Leiter, auf welcher man hinaufkommt, so will ich auch einmal mein Glück versuchen.« Und den folgenden Tag, als es anfangen dunkel zu werden, ging er zu dem Turme und rief:

»Rapunzel, Rapunzel,
Lass mir dein Haar 10. _____!«

Als bald fielen die Haare herab, und der Königssohn stieg 11. _____.

Anhang 3: Übung 2 (tschechisch)

Arbeitsmaterial – Übung 2 – Text (tschechisch)

Locika byla ta nejkrásnější dívenka pod sluncem. Když jí bylo už dvanáct let, uvěznila ji čarodějnice do věže, která stála v hlubokém lese a neměla ani schodiště, ani dveře. Jen docela nahoře měla malé okénko.

Kdykoliv se chtěla čarodějnice dostat dovnitř, postavila se vždycky pod tu věž a zvolala:

»Lociko, Lociko,
své vlasy mi dolů shod'!«

Locika měla překrásné dlouhé vlasy, jemné jako zlaté hedvábí. A jakmile zaslechla hlas té čarodějnice, pokaždé si rozpletla dlouhé copy, ovinula je nahoře na okenní hák a vlasy jí padaly dvacet loktů hluboko a čarodějnice se po nich vyšplhala nahoru.

A za několik let se přihodilo, že královský syn projížděl tím lesem a dostal se až k té věži. Tu zaslechl tak líbezný zpěv, že se zastavil a mlčky naslouchal. To byla Locika, která si ve své osamělosti krátila dlouhou chvíli zpěvem. Královský syn se chtěl dostat k ní nahoru a hledal, kde má ta věž nějaké dveře, ale nemohl žádné najít. Jel tedy zase zpátky domů, ale ten líbezný zpěv mu tak okouzlil srdce, že od toho dne jezdil do lesa denně a pokaždé naslouchal. A jednou, když tam tak stál za stromem, viděl, jak přišla čarodějnice, a slyšel také, jak volala nahoru:

»Lociko, Lociko,
své vlasy mi dolů shod'!«

A tu Locika spustila své kadeře a čarodějnice se po nich vyšplhala nahoru. »Jestli je tohle žebříček, po kterém se chodí do věže, tak to já také zkusím své štěstí!« A hned druhý den, když už se stmívalo, šel k věži a zvolal:

»Lociko, Lociko,
své vlasy mi dolů shod'!«

V tu chvíli spadly dolů prameny zlatých vlasů a královský syn po nich vystoupil na věž.

Anhang 4: Übung 3

Arbeitsmaterial – Übung 3 – Wörter zur Übersetzung

<u>Do druhého sloupečku přelož podtržené slovo do češtiny</u>	
Die Leute hatte in ihrem <u>Hinterhaus</u> ein kleines Fenster.	
Der <u>Königsson</u> stieg hinauf, aber er fand oben nicht seine liebste Rapunzel, sondern die Zauberin, die ihn mit bösen und giftigen Blicken ansah.	
Da sprach die <u>Königstochter</u> , als sie allein waren, zu ihren elf Mädchen.	
Die elf Jungfrauen mussten die <u>Jägerkleider</u> anziehen, und sie selber zog das zwölfte an.	
Oh, lass nur Erbsen in dein <u>Vorzimmer</u> streuen.	
Als nun der Sohn zum König ausgerufen und die <u>Trauerzeit</u> verflossen war, musste er das Versprechen halten.	

ANOTACE

Jméno a příjmení autora:	Anna Bartoncová
Název katedry a fakulty:	Ústav cizích jazyků, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Kolek
Rok obhajoby:	2023
Název závěrečné práce:	Překlad vybraných pohádek bratří Grimmů a jeho využití ve školské praxi
Název závěrečné práce v angličtině:	Translation of selected fairy tales by the Brothers Grimm and its use in school practice
Charakteristika závěrečné práce:	Tato závěrečná práce zkoumá využití překladu pohádek Bratří Grimmů ve školské praxi. V rámci této práce byla nejprve vytvořena analýza dvou českých překladů dvou různých pohádek a na základě této analýzy poté byla vytvořena tři překladatelská cvičení, která vypracovali žáci tří olomouckých gymnázií. Tato cvičení byl následně vyhodnocena a jednotlivá gymnázia byla mezi sebou porovnána.
Klíčová slova:	Překlad, pohádka, bratři Grimmové
Přílohy vázané k práci:	4
Rozsah práce:	141 000 znaků
Počet použité literatury:	50
Jazyk práce:	německý

SUMMARY

Authors name and surname:	Anna Bartoncová
Name of institute and faculty:	Institute of foreign languages, Faculty of Education
Supervisor:	Mgr. Vít Kolek
Year:	2023
Title of thesis:	Překlad vybraných pohádek bratří Grimmů a jeho využití ve školské praxi
Title of thesis in English:	Translation of selected fairy tales by the Brothers Grimm and its use in school practice
Charakteristic of thesis:	This thesis explores the use of translation of the Brothers Grimm fairy tales in school practice. First, an analysis of two Czech translations of two different fairy tales was made and then, based on this analysis, three translation exercises were created and elaborate by pupils of three Olomouc grammar schools. These exercises were then evaluated, and the individual grammar schools were compared with each other.
Keywords:	Translation, fairytale, Brothers Grimm
Attached files:	4
Lenght:	141 000 characters
Number of titles of the used literatur:	50
Language:	German