

Vorschlag zu einem Unterrichtsmodell aufgrund der Relevanz von Lese-, Verstehen- und Recherchekompetenz bei literarischen Texten

Yelda Arkan^{ID}, Mersin

Öz

Yazınsal metinlerde okuma, anlama ve araştırma yetkinliğinin önemini vurgulayan bir ders model önerisi

Okuma, anlama ve araştırma yetkinliğinin önemini ortaya koymaya çalışan bu örnek çalışma ile Çeviri Bölümü (Mütercim-Tercümanlık) öğrencileri için yazınsal metinlerin çevirisi dersinin yapılandırılmasında didaktik bir gelişim önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Goethe'nin mektup romanı „*Genç Werther'in Acıları*“ eserinin Türkçe çevirileri ele alınmıştır. Ancak, dersin çeviri kuramlarında belirtildiği gibi, eserin çözümlenmesi temelinde yapılandırılmadığı burada vurgulanmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, bilişsel ve psikolojik yaklaşımlar ışığında birbirini izleyen birden fazla dersten oluşan eğitimbilimsel bir ders modelinin oluşturulması denemesini göstermektir. Burada özellikle derse girişteki okuma ve anlama sürecini görgül olarak gözlemlenmek amacı güdülmüştür. Bunun için de bilişsel psikoloji ve çeviri süreci araştırmalarında temel alınan veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki verilerin değerlendirilmesi betimleyicidir. Öğrencilerin okuma, anlama ve araştırma gibi çeşitli yetkinliklerini geliştirmede özgüvenlerini desteklemeyi hedef alan bu yaklaşım, kendi ders deneyimlerim ışığında, öğrencilerin yukarıda belirtilen eseri çeviri dersinde ele almalarını teşvik etmeyi desteklemek üzere kullanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Genç Werther'in Acıları, Bilişsel psikoloji, Çeviri süreci araştırmaları, Çeviri didaktiği.

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie zur Bewusstmachung der Lese- Verstehens- und Recherchekompetenz bei Studierenden des Fachbereichs Übersetzen und Dolmetschen wird der Vorschlag einer didaktischen Progression bei der Strukturalisierung des Unterrichts für literarische Übersetzung erarbeitet. Dies wird am Beispiel der türkischen Übersetzungen von Goethes Briefroman „*Genç Werther'in Acıları*“ versucht darzustellen. Zu unterstreichen ist hier jedoch, dass die Unterrichtseinheit nicht, wie es nach übersetzungstheoretischem Ansatz zu verfolgen ist, mit der Analyse des Ausgangstextes „*Die Leiden des jungen Werther*“ (Goethe) (1774) strukturiert ist.

Diese Arbeit hat zum Ziel, den Versuch einer (in Anlehnung an die kognitions- und psychologisch wissenschaftlichen Erkenntnisse) didaktisch modellierten Vorgehensweise mehrerer aufeinanderfolgenden Unterrichtsphasen zu veranschaulichen. Der Fokus liegt jedoch hierbei auf dem Einstieg in die Unterrichtseinheit, wobei der Lese- und Verstehensprozess auf seinen Verlauf hin empirisch zu untersuchen gilt. Dazu wird die Datenerhebungsmethode angesetzt, die in der Kognitionspsychologie und der Übersetzungsprozessforschung fundiert. Die Datenauswertung erfolgt deskriptiv. Dieses Orientierungsmuster, welches zum Ziel hat, die Selbstsicherheit der Studierenden in Bezug zu unterschiedlichen Teilkompetenzen wie Lesen, Verstehen und Recherchieren, zu fördern, soll aus der Grundvorlage selbstkritischer Unterrichtserfahrung zur Durchführung des angegebenen Materials im Übersetzungsunterricht anregen.

Schlüsselwörter: Die Leiden des jungen Werthers, Kognitionspsychologie, Übersetzungsprozessforschung, Übersetzungsdidaktik.

1. Einleitung

Übersetzungskompetenz ist in der Übersetzungsdidaktik ein breit diskutierter Themenbereich. Verschiedene wissenschaftliche Arbeiten nähern sich dem Problem eher aus einer übersetzungstheoretischer Perspektive. Ansätze zu einer didaktischen Methode im Übersetzungsunterricht innerhalb der Übersetzerausbildung ist im Vergleich zur Fremdsprachendidaktik oder in der Ausbildung für Philologie kaum gegeben d.h. wie der Unterricht gestaltet werden kann, also exemplarische Schritte zur unterrichtlichen Vorbereitung sind kaum nachzuvollziehen. Laut Grabowski haben „Textbezogene Ansätze und Theorien bei den translationswissenschaftlichen Beiträgen die bei weitem längere Tradition und bilden auch in quantitativer Hinsicht mit Abstand die Mehrheit“ (1991: 100).

Trotz des Paradigmenwechsels in den Erziehungswissenschaften und die Neuorientierung in der Translationswissenschaft zu einer kommunikations- und kognitionswissenschaftliche Disposition sind wenige Arbeiten in diesem Bereich zu dokumentieren. Das Fehlen didaktischer Modelle, die translatorische Teilkompetenzen fördern, führt zur Eigeninitiative des Lehrpersonals, so dass durch den Mangel von bereits vorhandenen didaktisch modellierten Materialien die Unterrichtsplanung erschwert wird. Nach Wills lässt sich

der Übersetzungsunterricht als Gegenstand didaktischer Reflexion weit weniger präzise und umfassend bestimmen als das anderswo, z.B. im Grammatikunterricht, der Fall ist. Das hängt damit zusammen, dass Übersetzen eine besondere Form sprachlicher Informationsverarbeitung ist, die viele Dimensionen hat und deshalb nicht auf einen einheitlichen Nenner zu bringen ist. (1996: VII)

Demzufolge hebt sich das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung von Seiten der Übersetzungsdidaktik hervor. Der Unterricht bedarf also einer Vorbereitung, so Reimann „Lehren ist ein Akt des Gestaltens, der voraussetzt, dass es auch Lernende gibt. Lernen dagegen ist ein Akt der Rezeption und Konstruktion [...]“ (2013: 6). Natürlich kann es keine allgemeingültige didaktisierte durchdachte Strukturalisierung für jeden Übersetzungsunterricht geben, da jede Sprache nicht nur sein eigenes Sprachen- und Kultursystem in sich birgt, sondern auch unterschiedliche sozio-kulturelle Rahmenbedingungen die Curricula der Bildungsinstitute beeinflussen.

2. Übersetzungsdidaktik

Betrachtet man die ersten zwei Semester der Curricula-Inhalte der Übersetzer-Dolmetscher Ausbildung an den Hochschulen in der Türkei, wird die didaktisch angelegte Methode, im Übersetzungsunterricht, wie vorab angeführt, vorwiegend aus der Philologie und aus der Fremdsprachendidaktik selektiert. Für Wills ist

es schwierig Außenstehenden Einsicht in den eminent komplexen Zusammenhang zwischen Wissensbeständen, Verfahrensweisen und Übersetzungsfertigkeiten zu vermitteln und ihnen klar zu machen, dass da wo Fertigkeiten im Spiel sind, eine bedeutende lebensweltliche Kraft am Werk ist, die auf einem u. U. langwierigen Lernprozeß beruht.

Durch ihren übereinzelsprachlichen Charakter hebt sich die Übersetzungsfertigkeit („the fifth skill“), deutlich von den vier einzelsprachlichen Fertigkeiten - Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis, Schreibfertigkeit – ab. (Wills 1999: 9)

In Anbetracht der Tatsache, dass Teilfertigkeiten Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen als Grundbasis methodologischer Anwendbarkeit gegeben ist, sollte dies auch miteinbezogen werden. Dies sei zwar am Anfangsstudium zugestanden, jedoch in Konsolidierung mit didaktischen Modellen, die zur Entwicklung übersetzerischer Kompetenz führen. Hierzu wären folgende Bücher wie Kußmaul, P. (2007) „*Verstehen und Übersetzen, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*“, Kautz, U. (2000) „*Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*“, Fleischmann, E., und et all (Hrsg.) (1997) „*Translationsdidaktik*“, Nord, Ch. (1991) „*Textanalyse und Übersetzen*“, Hönig, H.G. und Kußmaul, P. (1982) „*Strategie der Übersetzung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*“, Eruz, S. (2008) „*Akademik Çeviri Eğitimi*“, Yazıcı, M. (2007) „*Yazılı Çeviri Edinci*“, Akbulut, A.N. (2004) „*Söylenceden Gerçekliğe*“, aufzuführen.

Herting betont, in ihrem Artikel „Zur Intergration von Übersetzungswissenschaft und – praxis in der Ausbildung“,

dass den Studierenden bewusst gemacht werden sollte, „dass das von ihnen betriebene Übersetzen eine Tätigkeit ist, für die weitaus mehr Einflussgrößen eine Rolle spielen als die beteiligten Sprachen und für deren Ausführung sie mehr benötigen als Sprachkompetenz in den Arbeitssprachen – d.h., es muss ein klares Bild von der Übersetzungskompetenz in ihrer Komplexität vermittelt werden. (Herting 1997: 80)

Das Bewusstmachen der einzelnen Schritte übersetzerischer Tätigkeit kann zur Selbstsicherheit bei den Studierenden führen, die somit ihre strategischen Entscheidungen aus einem theoretischen Blickwinkel heraus bewusster begründen können.

Nach Hönig sind dazu Textsortenkompetenz, Recherchierkompetenz, kulturelle Kompetenz, Fachkompetenz, textgebundene Verstehens- und Produktionskompetenz zu vermitteln (vgl. 1997). In Anknüpfung an die von Hönig aufgestellten Kompetenzen ist die Einbettung benachbarter Disziplinen wie Textlinguistik, Soziolinguistik, Kommunikationswissenschaft, Literatur- und Kulturwissenschaft, Kognitionswissenschaft und Neurowissenschaft in der Theorie, Methode und Forschung nicht außer Acht zu lassen.

Auch für C. Nord ist für den Übersetzungsunterricht folgendes Ziel anzustreben:

den Übersetzungsunterricht auf seine eigentliche Aufgabe, die Vermittlung von Sprach- und Kulturkompetenz, von Textanalyse- und Recherchekompetenz sowie von Sachkompetenz auf verschiedenen, z.B. technischem, Gebieten aus ihm herausnimmt und in eine Übersetzungspropädeutik verlegt. (Nord 2011: 116)

Kenntnisse sprachbezogener, linguistischer, sozio- psycholinguistischer, kultureller und transkultureller Verfahrensweisen fördern also Fertigkeiten, die im Übersetzungsunterricht zur Förderung der Übersetzungskompetenz, aufzugreifen sind.

Die Vielzahl der Lehrbücher im Bereich der Fachdidaktik erleichtert die Planung von Unterrichtseinheiten. Lehrkräften, die ihren Übersetzungsunterricht eher

praxisorientiert gestalten oder am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn als Dozenten stehen, kann die theoretisch und didaktisch konzipierte Unterrichtsplanung hohe Anforderungen stellen. Eine progressiv konzipierte Strukturierung des Übersetzungsunterrichts kann dazu beitragen, den Handlungsspielraum der Lehrkraft zu erweitern und weiterführende Lernstrategien zu strukturieren. Demzufolge könnte es einen Versuch wert sein, eine übersetzungsunterrichtliche Lerneinheit auszuarbeiten, indem den Studierenden Lernfortschritte bewusst gemacht und systematisiert werden. Nach Henschelmann sollte „der Ausbilder in der Lage sein müssen, die Studierenden im Hinblick auf die Problematik des Übersetzens (und nicht um der Theorie willen) an die Theorie heranzuführen“ (1991: 83).

Zu betonen ist, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Lernkonzept und deren Umsetzung im Unterricht von vielen Faktoren abhängig ist wie das Vorwissen, das Lernverhalten, der sozio-kulturelle Erfahrungshintergrund der Studierenden. Die Heterogenität der Studierenden, ein wichtiger Aspekt bei der Planung des Lernkonzepts, ist zu überdenken. Auch sollte man als Lehrkraft ein Grundwissen an Lerntheorien beherrschen um den Übersetzungsunterricht auch zweckgemäß zu planen. Nach Kautz ist der „Übersetzungsunterricht nicht dazu da, gute Übersetzungen hervorzubringen, sondern gute Übersetzer. Das bedeutet, wir müssen prozess- und nicht in erster Linie ergebnisorientiert unterrichten [...]“ (2000: 47). In Anbetracht dessen, dass bei der Didaktisierung des Übersetzungsunterrichts als Paradigma grundsätzlich skopos-, handlungs-, kommunikativ- und kulturellorientierte Übersetzungstheorien entscheidend wirken, bleibt eine progressiv konzipierte Strukturierung des Unterrichts nur als für eine ‚Voraussetzung‘ angenommene Annäherung zum ‚gutem‘ Übersetzungsunterricht. Eine andere Sichtweise wäre, den übersetzungstheoretischen Ansatz mit didaktischen Lernprozessen, unter Berücksichtigung kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse, zu rekonstruieren. Für Wills wäre es für die Lehrkräfte dabei wichtig

zu erfahren, wie man vorgehen muß, um aus prospektiver Sicht (vom AT zum ZT hin) und aus retrospektiver Sicht (vom ZT zurück zum AT) übersetzungsunterrichtlich auswertbare Daten über den Übersetzungsprozess als kognitiven Vorgang zu gewinnen und damit das Zusammenspiel zwischen Text und personenbezogenen Faktoren übersetzungsunterrichtlich deutlich zu machen. (Wills 1996: 13)

In diesem Zusammenhang sind auf Namen wie Hönig, Kußmaul oder Kupsch-Losereit hinzuweisen.

Die Auffassung den Übersetzungsprozess als kognitiven Vorgang zu determinieren, hat somit die Blickrichtung auf psychologische Aspekte also auf empirische Ansätze der kognitiven Psycho- und Neurolinguistik gelenkt.

Da kognitive Prozesse stets durch entsprechende Vorgänge im menschlichen Gehirn realisiert werden, lassen sich im Rahmen neurophysiologischer Untersuchungen Erklärungen und Anleitungen entwickeln, die in kognitionswissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht relevant sind. (Stern, E. et al., 2005: 27)

Somit wurde das Textverstehen aus der Perspektive der Psycholinguistik als „ein Rezeptionsprozess, der sowohl kognitive als auch kommunikative Aspekte umfasst und sich nicht nur auf sprachliche Informationen bezieht“, festgelegt (Stohner 2005: 191). Folglich ist das Textverstehen, die durch textexternes Vorwissen gesteuert wird, auch

als ein mentaler Konstruktionsprozess zu verstehen. Dieser Konstruktionsprozess ergibt sich aus der Synergie mentaler Repräsentationen (vgl. Schnotz 2005: 236-237). Nach Strohner können Verarbeitungsebenen der mentalen Struktur „ausgehend von den Wissensebenen [...] des kognitiven Systems sensomotorische, syntaktische, semantische und pragmatische Teilprozesse unterschieden werden“ (2005: 193). Im Bezug zu diesen Teilprozessen des Textverstehens ist in dieser Studie auf den semantischen Prozess, der „eines der Hauptziele des Textverstehens, nämlich die Klärung der Frage, welche Bedeutung dem übermittelten Text zugeordnet werden soll und dem pragmatischen Prozess, mit deren Hilfe z.B. Textsorten unterschieden und Texte kulturell eingeordnet werden können“ hinzuweisen (Strohner 2005: 194). Zur Erforschung des Textverstehens werden, wie oben erläutert, empirische, formale und simulative Methoden eingesetzt.

Natürlich können Befunde aus der genannten Forschungsrichtung nicht unmittelbar in die Übersetzungsdidaktik übernommen werden, doch einen Einblick in die Relation zwischen Sprache, Kognition und Kultur ermöglichen, um die Bedeutung der mentalen Prozesse beim Übersetzen zu verdeutlichen. Folglich ist auch die Auseinandersetzung in der Kognitionswissenschaft, ob bei kognitiven Prozessen Emotionen eine bedeutende Rolle spielen, zur Kenntnis zu nehmen. So erläutert Schwarz- Friesel die Rolle der Emotionen auf die Sprachverarbeitung wie folgt: „Kognitionswissenschaft und theoretische Linguistik müssen (an)erkennen, dass die lange als marginal erachteten Emotionen maßgeblichen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Leistungen des Menschen haben [...]“ (Schwarz- Friesel, 2008: 297).

Auch haben neue Studien in der Neurowissenschaft die Bedeutung der Emotionen für kognitive Leistungen und rationale Handlungen vertieft. Insbesondere der Bewusstseins- und Emotionsforscher Antonio Damasio hat mit seinen Forschungsarbeiten „Descartes' Irrtum“ (1997) und „Ich fühle, also bin ich“ (2000) einen bedeutenden wissenschaftlichen Beitrag auf diesem Forschungsgebiet geleistet (vgl. Schwarz- Friesel, 2008). In den letzten Jahren hat sich durch die Entwicklung der Emotionsforschung und Hirnforschung die Relevanz von Emotionen und Lernprozessen weitgehend herauskristallisiert. In diesem Zusammenhang ist auf Greder-Spechts Forschung „Emotionen im Lernprozess“ (2009) zu verweisen. Nach Greder-Specht „ist aus neuer Forschung bekannt, dass die Berücksichtigung der Emotionen für das Lernen bzw. für den Erwerb von Kompetenzen wichtig ist“ (2009: 11). Die hier aufgeführten Überlegungen bilden einen wichtigen Aspekt in dieser Studie. Ausgehend davon, dass Emotionen das Verhalten beeinflussen können, kam die Idee zu diesem Beitrag einerseits mit der Fragestellung „Worin die Gründe liegen, dass nur eine geringe Zahl der Studierenden fremdsprachliche literarische Werke lesen und andererseits ob sie Werke von Goethe gelesen haben“. Diesbezüglich ergab sich im Gespräch mit Studierenden, im Seminar „Übersetzung von Fachtexten“ an der Universität Mersin, Institut für Übersetzen und Dolmetschen, dass der weltbekannte Name „Goethe“ schon in Bezug auf das Textverstehen Emotionen wie „Angst“ oder „Stress“ hervorruft. Mazurkiewicz-Sokolowska führt hierzu an, dass, „sowohl Emotionen und das Selbstfinden der Kommunikationspartner und Rezipienten als auch die Emotionen, die sie den sprachlichen Ereignissen entnehmen, sich auf die Erwerbs-, Lern- und Verarbeitungsprozesse fördernd oder hemmend auswirken können“. (2014: 387)

Doch wie können Studierende mit negativen Emotionen, also ihrer psychologischen Einstellung zum Textverstehen umgehen? Kußmaul verweist hier auf „die Stärkung des Selbstvertrauens als eines der Ausbildungsziele“ (2010: 101).

Demzufolge wurde mit acht freiwilligen Studierenden des 5. Wintersemesters 2018/19, die im weiteren Verlauf dieser Studie als Probandengruppe angegeben wird, der in diesem Beitrag dargestellte Unterrichtsablauf als Fallstudie durchgeführt. Der Lese-, Verstehens- und Rechercheprozess wird auf seinen Verlauf hin zu beobachten sein. Zudem werden sowohl durch schriftlich abgehaltene Protokolle, der Probandengruppe, als auch durch die Beantwortung eines Fragebogens, die Befunde der Beobachtungen ergänzt. Das Protokollieren könnte Aufschlüsse auf kognitive Verarbeitungsprozesse liefern, durch die begrenzte Zahl freiwilliger Probanden erhebt diese Fallstudie demzufolge keinen allgemeingültigen Anspruch. Erhebliche Beachtung finden empirische Untersuchungen, die den ablaufenden kognitiven Verstehens-, Lese- oder Übersetzungsprozess bei Probanden versuchen zu entschlüsseln. In diesem Forschungsgebiet hat sich auch die Übersetzungsprozessforschung etabliert. Krings setzt sich in seinem Beitrag „Wege ins Labyrinth“ (2005) mit der Standortbestimmung und der Methodologie der Übersetzungsprozessforschung auseinander. Einer, der von drei Hauptgründen, die Krings für die Bedeutung der Übersetzungsprozessforschung anführt, lautet wie folgt: „Die angewandt-übersetzungsdidaktische Begründung: Die Übersetzungsprozessforschung liefert wichtige Orientierungsmarken für ein effektives Lehren und Lernen von Übersetzungskompetenz“ (2005: 344). Diese Begründung vergegenwärtigt auch einen Aspekt der Beweggründe zu dieser Fallstudie. Weis stellt in ihrem Buch „Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten“ (2000) unterschiedliche kognitive Modelle der Sprachverarbeitung ausführlich dar. Diese wissenschaftlichen Ansätze versuchen Lese- und Textverstehensprozesse zu durchleuchten.

3. Literatur im Übersetzungsunterricht

Unter Berücksichtigung dessen, dass im Übersetzungsunterricht der Schwerpunkt in der Fachtextübersetzung liegt, durch die Auffassung, dass diese am häufigsten in der Übersetzungsrealität vorkommen, bleibt die Literaturübersetzung zweitrangig. In der Türkei gibt es keine akademische Ausbildung für literarische Übersetzer, die entsprechenden Fächer werden als Wahlfächer angeboten und dienen eher als Einführung. Jedoch könnten bei der Gestaltung der Curricula-Inhalte ‚Literarische Gattungen oder Literaturgeschichte‘ noch mehr miteinkalkuliert werden. Die Besonderheit literarischer Texte liegt nicht nur im Vergleich zu nicht-literarischen Texten in ihrem ästhetischen Ausdruck, sondern: “[...], dass nämlich die Literatur ein besonderer, sonst nirgendwo vorhandener Ausdruck des soziokulturellen Hintergrund ist, [...]“ (Kapp 1991: 142). Nicht-literarische Texte d.h. Texte aus dem Bereich Technik, Medizin, Politik oder Wirtschaft zu übersetzen werden von Studierenden für ihre spätere berufliche Laufbahn als Wegweisend aufgefasst.

Für Stoll liegt der wichtigste Grund für die Beschäftigung mit der Literatur im Unterricht darin, dass:

in der Literatur komplexe Lebenswelten, Wertungen, kollektive Sinndeutungen, rekurrente Wertvorstellungen und nationale Mythen fassbar werden. Sie bietet einen direkten Zugang

zu fremden Kulturen und Mentalitäten und damit auch zur Erweiterung der eigenen Persönlichkeit. (Stoll 2000: 260)

Demzufolge können literarische Texte Interesse und Motivation bei den Studierenden wecken und der Übersetzungsunterricht löst sich von der Auffassung, dass sie nur oder ausschließlich aus praxisorientierten Übersetzungsübungen besteht. Diese dann auch wiederum sich in der Ausarbeitung von lexikalischen, grammatikalischen Fehlern, Fehlübersetzungen oder Auswertungen von ‚guten‘ bzw. ‚schlechten‘ Übersetzungen konzipieren lassen.

Der literarische Text stellt bestimmte Lese- und Verstehensanforderungen an den Studierenden im Gegensatz zu dem Laien-Leser. Den Studierenden sollte bewusst gemacht werden, dass sie sich in einer fiktiven Welt bewegen als im alltäglichen Leben.

Der Übersetzer von Romanen – mit Sachbüchern verhält es sich einfacher, mit Lyrik leistet es meistens nur ein Dichter – muss ein Sprachgefühl gegenüber dem eigenen Idiom haben, das nicht von selbst kommt, sondern viel Lesen gutgeschriebener Texte aller Art und auch Schreiben von Inhaltsangaben, Kritiken und anderem voraussetzt. Viele Fehler im Übersetzen kommen von mangelhaftem Umgang mit der eigenen Sprache, nicht nur ihrer Grammatik, sondern ihrer besonderen Musik, ihrem Rhythmus, mit dem, was schließlich ‚Lesbarkeit‘ über die bloße Mitteilung heraushebt. (Bondy 1989: 73)

Diesbezüglich ist auch die Frage, inwieweit die muttersprachliche Kompetenz im Rahmen des Studiums auch weiter gefördert wird, zu bedenken. Nach Henschelmann

ist es inkonsequent, einerseits den sprachenpaarbezogenen Charakter des Studiums zu betonen und eine stärker wissenschaftliche Fundierung der sprachlichen Ausbildung zu fordern, andererseits aber einen Bestandteil der Sprachenpaare, die Muttersprache, als bekannte, nicht zu thematisierende Größe auszuklammern. (1991: 79)

Ausgehend von der Annahme, dass muttersprachliche Texte mühelos zu verstehen sind, werden zur Förderung des textuellen Verstehensprozesses überwiegend fremdsprachliche Texte analysiert. Demzufolge verlangsamt sich die sprachliche Weiterentwicklung in der Muttersprache. Obwohl in den ersten Studienjahren zur Förderung, sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Fertigkeit, in der Muttersprache ein Pflichtfach festgelegt ist, besteht ihr Inhalt meist aus nicht-literarischen Texten wie Geschäftsbriefe, Zeitungskommentare u.ä. formalen Texten. Diese Textsorten, die kulturell konventionalisiert sind, führen zwar zum differenzierten Textverstehen bei, doch literarische Texte in der Muttersprache zu analysieren und dementsprechend auch zu produzieren würde zur Vertiefung des Textverstehens und Schreibens motivieren und somit die Relation zwischen Textproduktion und Übersetzen herauskristallisieren.

Die Problematik, dass die Studierenden nicht nur unterschiedliche muttersprachliche Kompetenzen aufweisen, sondern auch, wie oben Bondy ausführt, unterschiedliche Lesegewohnheiten erkennen lassen, unterstreicht die Relevanz des Lesens. Man sollte den Studierenden die Bedeutung des Lesens bewusst machen, indem man es aus seinem Zwang herauskristallisiert und versucht es als Auseinandersetzung der eigenen Lebenserfahrung nahe zu bringen. Der Umgang mit Literatur wird zwar schon im Kindesalter durch Eltern, Schule und sozialem Umfeld gesteuert, kann aber mit verschiedenen didaktisiert aufgestellten Lesemodellen zur Gewohnheit trainiert

werden (siehe hierzu Alpaslan: 93-126). Die Lesegewohnheit in der Muttersprache spiegelt sich somit in der Lesekompetenz von fremdsprachlichen Texten wieder. Folglich lassen sich bei den Studierenden unterschiedliche Auffassungen in puncto Lesen erklären. Eine eingehende Erläuterung auf die Text-Leser-Relation im Verstehensprozess würde diese Arbeit überschreiten. Zu betonen ist hier die Verknüpfung zwischen Lesestrategien und Leseformen, die bei der übersetzungsrelevanten Textanalyse als Mittel zum Zweck dienen kann, um das Textverständnis verschiedener Textsorten zu vereinfachen. Ansonsten müsste man hier auch noch in die kognitionspsychologische Leseforschung eingehen (siehe hierzu Ehlers 1998).

Literatur bietet die Möglichkeit sich in einer fremden Welt zu bewegen, das Eigene mit dem Fremden zu differenzieren, eigene Handlungsmöglichkeiten zu transzendieren und die Kreativität zu aktivieren. Je nach Position in welcher sich der Leser befindet, hier Leser-Übersetzer-Verhältnis, ändert sich die Lesestrategie. Mit dem Wissen, er „müsse“ den Text *bis ins kleinste Detail verstehen* um ihn übersetzen zu können, konzentriert er sich eher auf die Wort- und Satzebene und entfernt sich zu Anfang vom Text als Ganzem im Vergleich zum Leser als Laien bzw. dem professionellen Übersetzer. Kußmaul fasst einige Ergebnisse des empirisch erforschten Übersetzungsprozesses zusammen und weist auf das Ergebnis von Lörcher hin:

Professionelle übersetzen außerdem stärker sinnorientiert und richten ihre Aufmerksamkeit auf das Textverstehen (Lörcher 1991: 272 ff.), [...]. Lerner übersetzen dagegen eher formorientiert, d.h. sie versuchen z.B. für die ausgangssprachlichen Wörter jeweils ein zielsprachliches Wort zu finden, [...] (2010: 97)

Insbesondere bei der Übersetzung von literarischen Texten ist das Lesen als Verstehen für die Texterschließung maßgebend. Allerdings kann das Lesen fremdsprachlicher Texte, insbesondere von fremdsprachlichen literarischen Texten, für den Studierenden eine Belastung darstellen. Nach Schwarz- Friesel können „Sprachverarbeitungsprozesse produktiver wie rezeptiver Art hemmenden und beschleunigenden Einflüssen emotionaler Faktoren unterliegen“ (2008: 290).

Der Studierende liest den Text als angehender professioneller Übersetzer in Bezug auf seine übersetzerische Tätigkeit, d.h. er versucht sich in die Situation, in dem sich Sender und Ausgangstext-Empfänger befinden, hineinzusetzen, zugleich aber auch den Zieltext-Empfänger miteinzubeziehen. Das Lesen als Verstehensprozess ist demnach ein anderer wie Hönig u. Kussmaul betonen. „Es ist also nicht so, dass der Übersetzer den Text zuerst versteht und dann übersetzt, sondern er versteht ihn als Übersetzer“ (1999: 26). Natürlich ist beim professionellen Übersetzer der Verstehensprozess beim Lesen automatisiert. Der Studierende sollte sich dessen bewusst werden, dass ein solcher langwieriger Prozess gelernt werden kann.

Am wichtigsten erscheint bei dieser Aussage von Hönig u. Kußmaul die Tatsache, dass der Studierende einem massiven Druck ausgesetzt wird, den Text analysierend zu lesen. Dieser emotionale Stressfaktor wird dann noch tiefgreifender, wenn im Unterricht der Text in seiner eigenen gesellschaftlichen Situation nicht näher erläutert und der Zieltext-Empfänger nicht mit einkalkuliert wird. Hönig und Kussmaul kritisieren die Situation an Ausbildungsinstitutionen wie folgt:

Denn wenn die Position des Adressaten in der ZS nicht besetzt wird, kann auch die Position des Übersetzers als Empfänger in der AS nicht definiert werden. Damit wird der ganze Übersetzungsvorgang aus einer kommunikativen Einbettung gerissen; übrig bleibt der Vergleich des verbalisierten, des materiell nachweisbaren Materials in AS und ZS. (1999: 28)

Ausgehend von diesen angeführten Überlegungen hat dieser Beitrag zum Ziel den Studierenden zum Lesen zu motivieren, die Angst vor dem „Nicht-Verstehen“ des literarischen Textes zu reduzieren und zur autonomen Lese bzw. Übersetzungsübungen zu führen, demzufolge auch bestimmte übersetzerische Teilkompetenzen zu fördern.

4. Begründung der Textwahl

Die Grundlage sowohl für die Erarbeitung dieser Fallstudie als auch bei der Auswahl der Textsorte bildet, wie vorab erläutert, die Feststellung, dass die Probanden keinen von Goethes Werken, weder in der Originalfassung noch als Übersetzung, gelesen haben. Der erste Schritt ist im Übersetzungsunterricht wohl, wie allwissend, die Textauswahl. Hierzu führt Kautz folgende Aspekte bei der Textauswahl vor: „Didaktische Eignung, Authentizität, Thematik, Schwierigkeitsgrad, Textsorte, Länge, Interessanztheit und Aktualität“ (2001: 147-148). Ausgehend von Kautz aufgeführten Aspekten fiel die Textauswahl bezüglich ihrer didaktischen Eignung, Thematik, Schwierigkeitsgrad und Textsorte auf „*Die Leiden des jungen Werther*“. Der Briefroman gilt als Klassiker der Weltliteratur. In Deutschland gehört er in Schulen zur Pflichtliteratur und in der Türkei wird er in der 11. Klasse der Oberstufe für Schüler, die Deutsch als Fremdsprache besetzt haben als Pflichtlektüre eingeführt (siehe hierzu Lehrplan der 11. Klasse: müfredat.meb.gov.tr).

An der Universität Mersin wird in der Vorbereitungsklasse für Deutsch als Fremdsprache, ab dem Wintersemester 2018-2019, die Lektüre „*Werther*“ (Hueber Verlag) als leichte Literatur, Niveaustufe A2, mit Aufgaben zum besseren Verständnis, eingesetzt. Als Klassiker wirkt der Briefroman über seine Zeit hinaus und wurde auch in Film, Hörbuch, Theater und Oper transformiert. Das Ballett „*Genç Werther'in Acıları*“ wurde zum ersten Mal am 24.12.2011 an der Staatsoper und Ballett Istanbul aufgeführt. Außerdem bietet er Möglichkeiten Themen, die auch heute ihre Gültigkeit nicht verloren haben, wie unerfüllte Liebe, Suizid, Selbstverwirklichung des Menschen aufzugreifen und weckt somit auch das Interesse der Lernenden.

In der Übersetzungsübung ist die Verwendung von Originaltexten essenziell, die jedoch auf Grund ihrer Länge und Schwierigkeitsgrad hin bewusst konzipiert werden sollten. Folglich wird bei literarischen Übungstexten im Unterricht meistens aus Zeitmangel nur ein Auszug behandelt.

Da es sich jedoch in dieser Fallstudie nicht um die Planung einer Übersetzungsübung handelt, sondern die Wahrnehmung bzw. Reflexion zum eigenen Leseverhalten und Textverstehen sensibilisieren soll und wie vorab ausgeführt, dass emotionale Auswirkungen eine Leseblockade ausüben können, wurde die türkische Übersetzung als Volltext in der Muttersprache, als Einstieg in den Unterricht herangezogen. Somit kann die Annahme der Probanden, den übersetzten türkischen Text mühelos zu verstehen, die Erarbeitungsphase in den Unterricht erleichtern.

5. Die Probandengruppe und die methodologische Erläuterung

Alle acht Probanden hatten vor der Fallstudie sowohl den Ausgangstext „*Die Leiden des jungen Werther*“ als auch die Übersetzung „*Genç Werther'in acıları*“ nicht gelesen. Auch fehlte es ihnen an Hintergrundwissen, außer, dass es sich hierbei um einen Roman, die Betonung liegt hier auf *Roman*, von Goethe handelt. Demzufolge wurde bei der Aufgabenstellung an die Probanden der Begriff „Briefroman“ benutzt um später auf die Funktion der Textsorte aufmerksam zu machen.

Wie schon vorab aufgeführt, wird die Datenerhebungsmethode angesetzt. Krings unterteilt dabei das Datenerhebungsverfahren in zwei Grundtypen:

Je nachdem, ob die Daten periaktional (also zeitlich parallel zum Übersetzungsprozess) oder postaktional (nach Abschluss des Übersetzungsprozesses) erhoben werden. Die erste Gruppe nenne ich „Online-Verfahren“, die zweite „Offline-Verfahren“. Offline-Verfahren können wiederum in zwei Gruppen von Verfahren aufgeteilt werden: Produktanalyse und Verbale Daten. (2005: 348)

In Anknüpfung an die von Krings aufgeführten Verfahren, wird in dieser Fallstudie neben dem Beobachtungsprotokoll seitens der Lehrkraft, das Verbale Daten Verfahren eingesetzt d.h. „dass die Versuchspersonen zu Verbalisierung von Gedanken, Meinungen, Empfindungen, Einstellungen und dgl. aufgefordert werden“ (Krings 2005: 349). Der Unterschied dieser Verfahren liegt darin, dass beim Online-Verfahren das Lese bzw. Textverständnis während des Verarbeitungsprozesses und das Offline-Verfahren im Anschluss an den Verarbeitungsprozess dokumentiert wird. Dieser Beitrag versucht nur einen methodologischen Ansatz, das Offline-Verfahren, entsprechend des Forschungsvorhabens, zu integrieren. Zu den Offline-Verfahren gehören, die in dieser Studie eingesetzten, Fragebogen, die einen Einblick in das eigene Leseverhalten und das Textverstehen in Bezug auf die Recherchekompetenz der Probanden ermöglichen soll. Um suggestive Antworten vorzubeugen wurde der Fragebogen auch mit offenen Fragen konstruiert. Es wurden drei unterschiedliche Fragebogen erstellt.

Der erste Fragebogen wurde zur Erfassung der Lesegewohnheit in der Muttersprache, der emotionalen Lage in Bezug auf das Lesen und Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte, zum Abfragen des vorhandenen Wissens der deutschen Autoren bzw. Goethe und sein Werk „*Die Leiden des jungen Werther*“ und zur Ermittlung der Frage, mit welcher Motivation sie an einer solchen Fallstudie teilnehmen, erarbeitet. Demzufolge wurde er vor der Lektüre vorgelegt. Der zweite Fragebogen enthielt Fragen nach der Textsorte, Briefroman‘ und dem Leseverstehen zur inhaltlichen Erschließung des Textes. Demzufolge wurde der Fragebogen nach der Bearbeitung der Aufgabenstellung verteilt. Vorweg wurden die Probanden aufgemuntert während des Lesens ihr eigenes Lese-Verstehensprozess zu protokollieren.

Der letzte Fragebogen wurde im Fokus auf die Interaktion zwischen Verstehen, Wissen und Recherche erstellt. Zudem wurde versucht zu durchleuchten, inwieweit diese Fallstudie dazu beigetragen hat, kognitive Prozesse bewusst zu machen. Dieser wurde zum Abschluss nach einer weiteren Aufgabenstellung, den Text nach der Lektüre, der zur Verfügung gestellten Hintergrundtexte, noch einmal zu lesen,

herangezogen. Das Unterrichtskonzept basiert also auf die hier angeführten Fragestellungen und wurde handlungsorientiert konzipiert.

6. Didaktisierungsvorschlag

Fiehler setzt sich in seinem Buch „Kommunikation und Emotion“ (1990) eingehend damit auseinander, wie sich Emotionen im kommunikativen Verhalten einstellen und welche Aspekte kommunikativen Verhaltens Emotionen beeinflussen können. „Wird eine Emotion durch das ausgelöst, was gesagt wird, so kann die auftretende Emotion sich entweder auf die mitgeteilten Inhalte oder auf die sprechende Person beziehen“ (Fiehler 1990: 175). Ausgehend von dieser Erkenntnis ist der Einstieg in den Unterricht von Bedeutung damit die Aufnahme und Verarbeitung der Aufgabenstellung nicht als Belastung aufgenommen wird. Hierbei tritt die Lehrkraft nicht als die allwissende Autoritätsperson sondern eher als Mentor in Erscheinung. So wird nach Mazurkiewicz-Sokolowska

eine gewöhnliche Aufforderung zum Lesen, Schreiben o.ä. bei manchen Lernern positive Erregung mit sich bringen, die sich auf die Erfüllung der Aufgabe fördernd auswirkt, bei den anderen wiederum negative Reaktionen (Unlust, Anspannung, Stress, Angst) auslösen, die die Erfüllung der Aufgabe wesentlich hemmen oder gar ihre Ablehnung verursachen können. (2014: 388)

Diese Auffassung dient als Einstieg in die erste Unterrichtseinheit. Zu unterstreichen ist hier jedoch, dass diese Fallstudie durch freiwilliges Zusammenkommen durchgeführt werden konnte und demzufolge die beschriebenen Unterrichtseinheiten bzw. Arbeitsphasen nicht nach einem bestimmten Stundenplan konzipiert wurden sind.

Erste Unterrichtseinheit

Erste Phase

Die klare Aufgabenstellung „Bitte lesen sie die den Briefroman „*Genç Werther'in acıları*“ an die Probanden, mit dem Hinweis, dass diese Fallstudie nicht das Ziel anstrebt, den Ausgangstext „*Die Leiden des jungen Werther*“ übersetzungsrelevant zu analysieren, sollte die Lesehaltung und die Motivation zum Textverstehen bestimmen. Ergebnisse der Leseforschung zeigen, dass das Textverstehen auch durch die Motivation des Lesers geleitet wird, die bei der Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text einsetzt (vgl. Bauermann 2005: 242). Die oben genannte Aufgabenstellung wurde auch mit der Bitte, an alle acht Probanden, Übersetzungen verschiedener Übersetzer zu lesen, unterbreitet. Außerdem wurde der Leseprozess zu Anfang nicht durch gelenkte Aufgabenstellungen oder Rezensionen dirigiert. Den Probanden wurde die Aufgabe gestellt, ausgehend von der Annäherung, dass sie den Text in der Muttersprache leichter verstehen sollten, diejenigen Übersetzungen zu lesen, die ohne Vorworte bzw. Paratexte veröffentlicht wurden, Demzufolge benötigten sie keine Vorbereitungsphase.

Zweite Phase

Beantwortung des ersten Fragebogens.

Dritte Phase

Besprechung der Fragen bzw. Antworten mit anschließendem Versuch Argumentationen für das ‚Nicht-Lesen‘ von Literatur, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, zu erarbeiten

Vierte Phase

Diskussion über Motivation und Emotion in Bezug auf Leseverhalten und Textverstehen.

Fünfte Phase

Erläuterung des 2. Fragebogens, die nach der Lektüre zu beantworten und zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit abzugeben ist.

Zweite Unterrichtseinheit

Erste Phase

Diskussion über Erwartungen an den Text vor / nach dem Lesen, ausgehend von

- der Textsorte Briefroman
- dem Titel „*Genç Werther'in Acları*“
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten
- ihrer Aktualität

Zweite Phase

Besprechung über Unklarheiten im Text ausgehend von

- inhaltlichen
- lexikalischen
- stilistischen
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten

Dritte Phase

Die Probanden werden aufgefordert sich, anhand der von der Lehrkraft verteilten Referenztexte, mit dem Text nochmals auseinanderzusetzen.

Dritte Unterrichtseinheit

Erste Phase

Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und diskutiert.

Probanden nehmen Stellung zu ihrem Leseverhalten und zur Relevanz von Hintergrundtextrecherche beim Lese- und Verstehensprozess von literarischen Texten in Bezug auf folgende Faktoren:

- Autor, Biographie und Literaturgeschichte
- Briefroman-Gattungsmerkmale, Fiktion-Realitätsbezug
- Die Epoche Sturm und Drang
- Philosophie, Kunst- und Naturwahrnehmung
- Sozio-gesellschaftliche und politische Situation
- Rezeptionsgeschichte: „Werther Effekt“, Mode-Kleidung
- Intertextualität: Homer, F. G. Klopstock, G. E. Lessing

Zweite Phase

Besprechung über Unklarheiten im Text ausgehend von

- inhaltlichen
- lexikalischen
- stilistischen
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten

Dritte Phase

Evaluation der Fallstudie

Vorschläge für die darauffolgenden Unterrichtseinheiten

Ulrich Plenzdorf „*Die Leiden des jungen Werther*.“ (1973) Übersetzungsorientierte Textanalyse durchführen

- Rezeptive Phase
- Produktive Phase

Nuran Özyer „*Genç Werther'in Yeni Açıkları*“ (1991), Gündoğan Yayınları

- Übersetzungskritik

7. Datenauswertung

Erster Fragebogen

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Probanden keine Werke von Goethe gelesen haben, wurde versucht zu ermitteln, welche Werke deutscher Dichter bekannt sind. Vier der acht Probanden haben die türkische Übersetzung der „*Schachnovelle*“ (Satranç) von Stefan Zweig, die Übersetzung „*Der Prozess*“ (Dava) und „*Die Verwandlung*“ (Dönüşüm) von Franz Kafka gelesen. Die anderen Vier haben weder auf Deutsch noch als Übersetzung keine Kenntnisse über Werke deutscher Dichter. Gründe für ihr Leseverhalten sind, die vorab ausgeführte Vermutung, dass bestimmte Emotionen sich auf das Leseverhalten positiv oder negativ auswirken können. Alle acht Probanden geben an, aus Angst fremdsprachliche literarische Texte nicht zu verstehen,

insbesondere Goethes Werke, nicht gelesen zu haben. Obwohl sie sich als angehender Übersetzer dessen bewusst sind, dass literarische Texte ihre Sprach – und Kulturkompetenz fördert, würde bei zwei der Probanden schon der Name „Goethe“ Furcht einflößen. Die Antwort auf die Frage welche Anknüpfungspunkte an Vorwissen sie über den Briefroman „*Genç Werther'in Acıları*“ haben, geben vier der Probanden an, dass es sich um eine unerfüllte Liebesgeschichte, die in einem Selbstmord mündet und es auch Nachahmer gibt, handeln würde, einer von ihnen gibt an, dass es sich um familiäre Streitigkeiten und gesellschaftlichen Druck handelt, drei von ihnen haben die Frage nicht beantwortet. Die Motivation an dieser Fallstudie teilzunehmen, beantworten zwei der Probanden aus Neugier, einer der Probanden gibt an, den Text einfach ohne unter dem ‚Druck‘ irgend einer Person oder Institution, zu lesen, zwei von ihnen wollen ihre Hemmungen überwinden, zwei der Probanden ein anderes Verständnis zu übersetzten literarischen Texten aufgreifen und einer aus Schamgefühl als Übersetzerstudent kein Werk von Goethe gelesen zu haben. Doch zu unterstreichen ist hier die Tatsache, dass die Probanden vorab wussten, dass sie nicht die Originalfassung lesen und dementsprechend auch keine übersetzungsrelevante Textanalyse durchzuführen ist. Diese Erkenntnis der Probanden ist jedoch als ein wichtiger Anreiz, für die Teilnahme an dieser Fallstudie, hervorzuheben.

Zweiter Fragebogen

Ausgehend von der Kenntnis, dass ein vorhandenes Wissen über die Textsorte das Leseverstehen erleichtert, wurde auf die Frage, ob die Textsorte „Briefroman“ ihre Erwartungen an den Text, in Bezug auf das Verstehen der Lektüre, gesteuert hat, wie folgt geantwortet: Obwohl zwei der Probanden keine Vorkenntnisse über die Textsorte und weitere vier über Kenntnisse verfügen, befürchten sie jedoch, dass diese formale und inhaltliche Textstruktur das Verstehen des Sinngehalts beeinträchtigen wird. Zwei der Probanden verfügen weder über Vorwissen noch haben sie irgendwelche Erwartungen. Alle Beteiligten sind der Meinung, dass die Lektüre sowohl auf semantischer als auch lexikalischer Ebene, trotz Abweichungen der heutigen Sprache, leicht zu verstehen ist. Fünf der Probanden haben die Lektüre als Liebesgeschichte rezipiert. Drei von ihnen als die psychologische Entwicklung eines jungen Mannes eingebettet in der Darstellung der Natur.

Eine von den acht Probanden berichtet jedoch, dass sie aufgrund der ‚schlechten‘ Übersetzung ihrer Lektüre notgedrungen bestimmte Textausschnitte mit den anderen Übersetzungen zweier Probanden verglichen hat. Außerdem ist ihr aufgefallen, dass auf dem Klappentext anstelle des Übersetzernamen ein Fragezeichen aufgesetzt ist. Demzufolge hat sich ihr Leseverhalten geändert. Erfreulich war, dass sie der Aufforderung den Verlag, auf ihr Befund aufmerksam zu machen, anzuschreiben, trotz ihrer Unsicherheit, gefolgt ist. Daraufhin hat sich der Verlag entschuldigt und ihr eine neue Veröffentlichung der Übersetzung zukommen lassen. Diese hat sie dann, mit einem Gefühl von Selbstvertrauen, mit der eigenen Lektüre verglichen

Dritter Fragebogen

In Anbetracht der Tatsache, dass Recherchieren und demzufolge Wissenserweiterung einen wichtigen Bestandteil des Verstehensprozesses darlegt, wurden die Probanden aufgefordert die Lektüre, nach der Einarbeitung der vorliegenden Hintergrundtexte,

nochmals zu lesen. Drei der Probanden haben die Textsorte besser einordnen können. Fünf der acht Probanden hat hierzu kein Kommentar abgegeben. Alle Probanden sind sich der Meinung einig, dass es sich hierbei nicht nur um eine traurige Liebesgeschichte handelt. Zusammenfassend wurden folgende Zusammenhänge erschlossen:

Der Mensch, wie er sich in der Gesellschaft zu Verhalten habe, der sich gegen die Normen der Gesellschaft stellt. Die Kluft der Gesellschaftsschichten, die Isolierung Werthers von der Gesellschaft und Albert als Vorbild in der Gesellschaft. Die Beschreibung der Gefühlswelt und Naturauffassung entsprechen den Besonderheiten der Epoche Sturm und Drang. Interessant finden sie auch, dass Goethes persönliche Erfahrungen in der Lektüre erkennbar sind. Der Selbstmord als Protest gegen Gesellschaft und Religion. Der Einfluss von Homer auf Werther. Alle Probanden geben an, dass diese Selbsterfahrung dazu geführt hat, die Relevanz der Recherche- und Wissenskompetenz systematisch wahrzunehmen. Ihre Einschätzung zu den Hintergrundtexten in Bezug zur übersetzungsrelevanten Textanalyse habe sich geändert. Sie hätten nicht vermutet, dass die Gegenüberstellung der Verstehensprozesse, vor und nach dem verantwortungsbewussten Lesen der Hintergrundtexte, so auseinanderfallen würde. Alle Probanden sind sich nun dessen bewusst, dass sie ihre Recherchierfähigkeit trainieren bzw. fördern müssen, um eine gezielte Textanalyse durchführen zu können. Auch hier gestanden sie offen, dass sie vor dem Übersetzungsprozess das bekannte Schema von C. Nord anwenden, jedoch tendenziell dazu neigen, die Fragen zum Text nur oberflächlich zu eruieren. Im Übersetzungsunterricht würde die übersetzungsrelevante Textanalyse als Hausaufgabe d. h. zur Vorbereitung des Übersetzungsprozesses zwar festgesetzt, doch die Ergebnisse im Unterricht nicht integriert. Folglich waren sie sich ihrer Wissensdefizite nicht bewusst und führten ihre Übersetzungsprobleme nur auf ihre niedrige Sprachkompetenz zurück. Aus den vorgelegten Recherchetexten konnten sie auch entnehmen, dass sie beim eigenständigen recherchieren von Informationen keine gezielten Suchstrategien anwenden. Demzufolge würden sie aus der Fülle von Informationen den Überblick verlieren. Diese Fallstudie hätte ihnen gezeigt, dass sie ihre Fähigkeit für die Erschließung von gesammelten Informationen in Bezug auf die Textanalyse forcieren müssen.

8. Ergebnisse des Beobachtungsprotokolls

Das Protokoll dient dazu den Unterrichtsablauf, der auf der Grundlage der durchgeführten Fragebogenerhebung konzipiert wurde, in Bezug auf ihre Durchführbarkeit, zur Ermittlung des Lernverhaltens und zur Förderung der angegebenen Teilkompetenzen zu eruieren.

Diese Fallstudie empfanden alle Probanden sehr positiv, weil sie die Lektüre in ihrer Muttersprache lesen sollten und keine explizierten Lernziele bzw. Instruktionen vorgegeben wurden. Demzufolge nahmen sie auf emotionaler Ebene eine positive Arbeitshaltung ein. Obwohl sie sich dessen bewusst waren, dass von ihnen als Übersetzungsstudent eine Sprach- und Kulturkompetenz erwartet wird, indem die Fähigkeit deutsche literarische Texte zu übersetzen, mit einkalkuliert ist, nahmen sie sehr offen Stellung dazu, dass sie keine deutsche Literatur lesen. Zudem auch ihre Lesekompetenz in Bezug auf muttersprachliche Literatur sehr unzureichend ist.

Beim Vortragen der Ergebnisse im Plenum fand unter den Probanden ein reichhaltiger Wissensaustausch statt. Obwohl es keine Anwesenheitspflicht gab, nahmen alle Probanden am Unterricht teil und die gute Atmosphäre liegt de facto in der kleinen Anzahl der Probanden begründet. Aus den Gesprächen im Unterricht stellte sich heraus, dass der Wissensaustausch unter den Probanden auch nach dem Unterricht fortgesetzt wurde. Somit wurde auch die Kommunikationsfähigkeit entwickelt und eine Basis zur besseren Teamarbeit gefördert. Erfreulich konnte beobachtet werden, dass die Probanden, obwohl es nicht erforderlich war, einige Übersetzungsprobleme und ihre Lösungsvorschläge untereinander diskutiert und somit unterschiedliche Übersetzungsvarianten verglichen haben. Demzufolge haben sie, in der vierten Unterrichtseinheit 2. Erarbeitungsphase, konkrete Textstellen vorgetragen und versucht die Übersetzungsstrategie des jeweiligen Übersetzers zu analysieren. Obwohl als Lernziel keine Textanalyse vorgesehen wurde, wurden die Probanden durch diese Herangehensweise zur Reflexion über ihre eigene übersetzungsstrategische Haltung angeregt. Außerdem haben sie ihr Entscheidungsprozess mit Sachwissen begründen können. Des Weiteren zeigte sich während der Diskussion ein höheres Selbstvertrauen zum bewussten Handeln. Somit wurde ein tieferes Verständnis zur Recherchekompetenz und übersetzungsvorbereitende Analyse gestärkt. Durch zielgerechtes Einarbeiten der Hintergrundinformationen, die im Text nicht impliziert vorhanden sind, konnten sie ihre Defizite bei der Bearbeitung von Informationen nachvollziehen. Folglich war zu beobachten, dass sich die Probanden dessen bewusst geworden sind, dass der effiziente Einsatz von textexternen und textinternen Faktoren während der rezeptiven Phase des Lese- und Verstehensprozesses unentbehrlich ist. Also das, dass Weltwissen den Leseprozess beeinflusst. Des Weiteren wurde ihnen bewusst, wie wichtig die Fähigkeit ist sich in ein Sachgebiet einzuarbeiten. Das Erfolgsgefühl ein anderes Bewusstsein zum Übersetzungsprozess aufgebaut zu haben, führte bei den Probanden dazu ihr Lernverhalten zu überdenken.

9. Schlussfolgerung

Ausgehend von der Datenauswertung und den Ergebnissen des Beobachtungsprotokolls der Lehrveranstaltungen kann davon ausgegangen werden, dass diese Fallstudie die Probanden auf die Bedeutung der rezeptiven Phase im Übersetzungsprozess sensibilisiert hat. Demzufolge könnte die Bewusstmachung bestimmter Teilkompetenzen wegweisend für das gezielte Erarbeiten von literarischen Texten sein. Da im Übersetzungsunterricht in den meisten Fällen sowohl die rezeptive Phase als auch die produktive Phase des Übersetzungsprozesses als Hausaufgabe gegeben wird, wird wie auch aus den Ergebnissen hervortritt, die Textanalyse übersprungen. Die Lehrkraft fokussiert die Unterrichtssequenz aus Zeitmangel auf die Übersetzung als Produkt. Dabei ist hervorzuheben, dass die Lösung von Übersetzungsproblemen erst dann zu finden ist, wenn sich eine bewusste Reflexion des kognitiven Handelns vollzieht. Folglich sollte überdacht werden, ob es sinnvoll ist im Grundstudium so viel wie möglich unterschiedlicher Textsorten zu übersetzen oder den Ablauf des Übersetzungsprozesses, mit Einbettung der Teilkompetenzen, bewusst zu machen. So wäre im Übersetzungsunterricht eine ausführliche übersetzungsvorbereitende Textanalyse anzusetzen. Nach diesem etappenweise fortgeführten Lernverfahren kann der Studierende diese bei anderen Lehrveranstaltungen automatisiert einsetzen.

Demzufolge könnte man Unsicherheit bzw. emotionale Blockaden abbauen und das Selbstbewusstsein fördern. Hierzu zitiert Kußmaul Hönig wie folgt:

Selbstvertrauen ist die Grundlage einer effektiven und erfolgreichen Übersetzertätigkeit. Der professionelle Übersetzer kann sich dieses Selbstvertrauen durch Erfolge in seiner beruflichen Tätigkeit erwerben; dem semiprofessionellen Übersetzer fehlt diese Stütze. [...] Selbstvertrauen lässt sich nur über die Stärkung des Selbstbewusstseins vermitteln, das heißt dadurch, dass man dem semiprofessionellen Übersetzer Einblicke in alle Dimensionen seiner übersetzerischen Handlungen vermittelt. (2010: 101)

Die Tatsache, dass wie vorab ausgeführt, Emotionen die kognitiven Verarbeitungsprozesse beeinflussen können, sollte bei der Förderung zum Selbstvertrauen mit berücksichtigt werden. Demzufolge auch die Strukturierung der Unterrichtseinheiten. Die Zahl der Probanden und die kurze Zeitspanne reichen nicht aus um allgemeingültige Schlussfolgerungen darüber ziehen zu können, inwieweit diese Fallstudie dazu beigetragen hat kognitive Prozesse bewusst zu machen. Es handelt sich hierbei nur um exemplarische Ergebnisse, die nur als Hinweise und nicht als Beweise fungieren können. Dieser Beitrag sollte später für weitere Studien, mit einer größeren Anzahl von Studierenden und der entsprechend eingesetzten Datenerhebungsmethode den Forschungsansatz zu vertiefen, anregen. Das Gestalten des Übersetzungsunterrichts könnte dementsprechend im Fokus auf eine bestimmte Zielgruppe, z.B. Studierende die das Fach ‚Literaturübersetzung‘ belegt haben, konstruiert werden.

Literaturverzeichnis

- Alpaslan, Gonca G.** (1998): „Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği“, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi-*Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Gaziantep, S. 93-126.
- Bauermann, Jürgen** (2005): „Texte verstehen im Deutschunterricht“, in: Blühdorn, H.; Breindl, E. und Waßner, U.H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 239 – 253.
- Bondy, François** (1989): “Übersetzen lernen”, in: *Ist Literaturübersetzen Lehrbar?* Nies, Fritz u.et all. (Hrsg.), Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 73-76.
- Fiehler, Reinhard** (1990): *Kommunikation und Emotion, Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*, Berlin: De Gruyter Verlag.
- Grabowski, Joachim** (1999): „Übersetzen und Dolmetschen aus kognitionspsychologischer Sicht“, in: Gil, A., Haller, J., Steiner, E. u. Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.): *Modelle der Translation, Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*, Bd.1, Peter Lang Verlag; Frankfurt am Main, S. 97-119.
- Greder-Specht, Christine** (2009): *Emotionen im Lernprozess*, Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Henschelmann, Käthe** (1991): „Die Ausbildung des Übersetzers“, in: Kapp, Volker (Hrsg.) *Übersetzer und Dolmetscher*, Francke Verlag, Tübingen, S. 72-86.
- Herting, Beate** (1997): „Zur Intergration von Übersetzungswissenschaft und – praxis in der Ausbildung“, in: *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, Fleischmann, E. u.a. (Hrsg.). Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 79-86.
- Hoffmann, Sabine** (2009): „Kognition und Emotion bei Rezeptionsspezifischen Lernprozessen“, in: *Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen Daf- Didaktik. Pisa: Jaques e i suoi quaderni*, S. 113-125.
- Hönig, Hans G.** (1997): *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Hönig, Hans G. und Kußmaul, Paul** (1999): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Kapp, Volker** (1991): „Die literarische Übersetzung zwischen Landeskunde und Übersetzungskritik“, in: *Kapp, Volker (Hrsg.) Übersetzer und Dolmetscher*, Tübingen: Francke Verlag, S. 134-145.
- Kautz, Ulrich** (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München: Iudicium Verlag.
- Krings, Hans Peter** (2005): „Wege ins Labyrinth – Fragestellung und Methoden der Übersetzungsforschung im Überblick“, in: *Meta*, 50/2, S. 342-358.
- Kußmaul, Paul** (2010): *Verstehen und Übersetzen, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr Verlag.
- Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta** (2014): „Intersubjektivität und Sprachverarbeitung“, in: Bartoszewicz, Iwona (Hrsg.) *Kategorien und Konzepte*, Germanica Wratislaviensia 139, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, S. 379-392.
- Nord, Christiane** (2011): „Funktionsgerechtigkeit und Loyalität“, Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Schnotz, Wolfgang** (2005): „Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik“, in: Blühdorn, H., Breindl, E., Waßner, U.H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, S. 222-238.
- Schwarz-Friesel, Monika** (2008): „Sprache, Kognition und Emotion. Neue Wege in der Kognitionswissenschaft“, in: *Sprache - Kognition - Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*, Kämper, H. und Eichinger, L. (Hrsg.), Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, Band 2007, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 277-301.
- Stern, Elisabeth, Grabner, Roland und Schumacher, Ralph** (2005): *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften- Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*, Bildungsreform Band 13, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Stoll, Karl-Heinz** (2000): „Zukunftsperspektiven der Translation“, in: *Pradigmenwechsel in der Translation, Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag*, Schmitt, Peter A. (Hrsg.), Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 235-264.
- Strohner, Hans** (2005): „Textverstehen aus psychologischer Sicht“, in: Blühdorn, H.; Breindl, E. und Waßner, U. H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag., S. 187-204.
- Weis, Uta** (2000): *Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten*. Hamburg: Books on Demand Verlag.
- Wills, Wolfram** (1996): *Übersetzungsunterricht*, Tübingen: Günter Narr Verlag.

Internetquellen

- Altmayer, Claus** (2002): „Lernstrategie und autonomes Lernen, Teilaspekte eines ‘konstruktivistischen’ Fremdsprachenunterrichts?“, in: *Babylonia* 2/02, S. 7-13 <http://www.babylonia-ti.ch> [letzter Zugriff am 20.12.2018]
- Ebner, Martin und Schön, Sandra** (2013) (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage, [12] S. urn:nbn:de:0111-opus-83381 [letzter Zugriff am 15.11.2018]
- Reinmann, Gabi** (2013): „Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design“, in: Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/93/name/didaktisches-handeln> Zugänglich unter : urn:nbn:de:0111-opus-83381 [letzter Zugriff am 7.11.2018]
- Schwarz-Friesel, Monika** (2007): „Sprache und Emotionen“, S. 113-125 <http://www.fileli.unipi.it/jsq/files/2009/01/Texte-Lesen.pdf> [letzter Zugriff am 20.11.2018]