

STUDI GERMANICI

Istituto Italiano di Studi Germanici – Roma

Comitato scientifico:

Martin Baumeister
Piero Boitani
Angelo Bolaffi
Gabriella Catalano
Markus Engelhardt
Christian Fandrych
Jón Karl Helgason
Robert E. Norton
Gianluca Paolucci
Hans Rainer Sepp
Claus Zittel

Direzione editoriale:

Marco Battaglia
Irene Bragantini
Marcella Costa
Francesco Fiorentino

Direttore responsabile:

Luca Crescenzi

Direttore editoriale:

Maurizio Pirro

Redazione:

Luisa Giannandrea

L'Osservatorio Critico della Germanistica è a cura di Maurizio Pirro

Progetto grafico:

Pringo Group (Pringo.it)

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 162/2000 del 6 aprile 2000
Periodico Semestrale

Studi Germanici è una rivista peer-reviewed di fascia A - ISSN 0039-2952

© Copyright Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli, 25 00153 Roma

STUDI GERMANICI



Istituto Italiano di
STUDI GERMANICI

20 | 2021

Indice

7 Editoriale

Saggi

- 13 Hermeneutik des Vieldeutigen
Günter Figal
- 39 Der entnaste Gatte. Das thesesianische Wien im Spiegel der Posse
Der Geburtstag von Franz von Heufeld
Hermann Dorowin
- 57 Estetica della distanza. Geometrie nel teatro di Jakob Michael
Reinhold Lenz
Cristina Fossaluzza
- 77 Schillers *Maria Stuart* und die Kommunion. Religion, Religiosität
und Literatur am Ende des Jahrhunderts der Aufklärung
Wolfgang Braungart
- 103 Le varietà dell'amore. Dopo *Rilke 1904*: ancora Kierkegaard?
Alberto Destro
- 121 Voler credere. Gioco e magia in *Homo Ludens*
Francesco Restuccia
- 139 «Wörter, die Geschmack (aber auch Geruch) haben». Zur Per-
zeption von Sprache bei Lese- und Übersetzungsprozessen im
universitären DaF-Kontext
Beate Baumann

Ricerche

- 163 Il giudizio di Giorgio Vigolo su Arnold Schönberg tra legittimazione
dell'*Entartung* e motivi anti giudaici
Paolo Dal Molin
- 185 «Die Umkehr ist dem Menschen immer möglich». La *late first letter*
di Hilde Domin a Konrad Adenauer del 27 gennaio 1960
Lorenzo Bonosi

205 Persistenza e falsificazione. Vicenda autobiografica nell'ultima
produzione artistica di Ingmar Bergman
Giovanni Za

225 Osservatorio critico della germanistica

341 Abstracts

347 Hanno collaborato

«Wörter, die Geschmack (aber auch Geruch) haben». Zur Perzeption von Sprache bei Lese- und Übersetzungsprozessen im universitären DaF-Kontext

Beate Baumann

1. EINLEITUNG

In einem an den Prinzipien der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Kontrastivität ausgerichteten Fremdsprachenunterricht erscheint auch das Übersetzen in einem neuen Licht, das für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie interkulturellen und symbolischen Kompetenzen fruchtbar gemacht werden kann. Dies soll im vorliegenden Beitrag anhand eines empirischen Projekts dargestellt werden, im Rahmen dessen sich Germanistik-Masterstudierende der Universität Catania mit Texten der interkulturellen Literatur, die zumeist durch eine implizit oder explizit zum Ausdruck gebrachte mehrsprachige und plurikulturelle Dimension geprägt ist, aus einer sprachlich-ästhetischen Perspektive beschäftigten. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand hierbei die Frage, auf welche Weise die Studierenden die Literarizität dieser Texte, die ästhetische Wirkung ihrer literarischen Interkulturalität und den «symbolic gap between languages»¹ sowohl in den Ausgangstexten als auch in den von ihnen angefertigten sowie in den entsprechenden edierten Übersetzungen nicht nur sprachlich rezipieren, sondern auch sinnlich wahrnehmen. Mit Hilfe einer Perzeptionsstudie wurden unter Rückgriff auf introspektive Verfahren Daten erhoben, durch die nicht nur Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung von kognitiven Aspekten wie Sprachen- und Kulturenbewusstheit gewonnen werden können, sondern auch in Bezug auf sprachliche Sensibilisierungsprozesse, die durch den Umgang mit sprachlicher Mehrdeutigkeit und Hybridität ausgelöst werden.

Im Folgenden soll nach einigen Überlegungen zur fremdsprachendidaktischen Konzeption des Übersetzens im DaF-Unterricht

¹ Claire Kramsch – Michael Huffmaster, *The Political Promise of Translation*, in «Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)», 37 (2008), S. 283-297: 294.

vor allem diesem Projekt Raum gegeben werden, indem an ausgewählten Beispielen einige vorläufige Ergebnisse präsentiert werden. Diese sollen insbesondere in Zusammenhang mit sinnlich-körperlichen und emotionalen Aspekten ausgeleuchtet werden mit dem Ziel, einen Einblick in die sprachlichen Sensibilisierungsprozesse sowie in die Entwicklung von Sprachen- und Kulturenbewusstheit und symbolischer Kompetenz² zu gewinnen.

2. EINIGE ANMERKUNGEN ZUM ÜBERSETZEN IM FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT

Dass das Übersetzen in der Vergangenheit lange Zeit als «sterile Grammatik-Übersetzungsmethode mit [...] dekontextualisierten Sätzen»³ im Fremdsprachenunterricht praktiziert wurde, stellt einen Tatbestand dar, der bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts als kritisch eingeschätzt wurde und dem man durch die Einführung der so genannten Direkten Methode Abhilfe zu schaffen versuchte, indem man sich dezidiert gegen das Übersetzen als Mittel zur deduktiven Aneignung der Grammatikregeln und des Wortschatzes aussprach. Deutlich zum Ausdruck kommt dies im Titel der Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!*, die Wilhelm Viëtor im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung erstmals 1882 veröffentlichte und dabei zum Schluss gelangte, dass «erst die wesentlich induktiv behandelte Grammatik sachlich und erzieherisch wertvoll» sei und «[f]ür die lebenden Sprachen [...] der mündliche Gebrauch bei den Lehrern aller Richtungen an Bedeutung»⁴ gewinne. Obgleich mit der audiolingualen und audiovisuellen Methode, in besonderem Maße aber mit der kommunikativen Wende und ihrem Primat der Mündlichkeit die Verbannung des Übersetzens – sowohl als methodisches Spracherwerbsinstrument als auch als eigenständige Fertigkeit – aus dem Fremdsprachenunterricht besiegelt zu sein schien, verwundert es nicht wenig, «dass in vielen Klassenzimmern auch heute noch ein nicht unbeträchtlicher Teil des

2 Vgl. Claire Kramsch, *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, in «The Modern Language Journal», 90 (2006), 2, S. 249-252.

3 Juliane House, *Übersetzen und Sprachmitteln*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK 35.1)*, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen, De Gruyter Mouton, Berlin-New York 2010, S. 323-331: 330.

4 Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, 3., durch Anmerkungen erweit. Aufl., Reisland, Leipzig 1905, S. 52.

Unterrichts als GÜM klassifiziert werden müsste»⁵. Darüber hinaus wird der Stellenwert der Übersetzungspraxis von der aktuellen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung weiterhin recht kritisch diskutiert⁶, wobei sich in den letzten Jahren eine Neuprofilierung abzeichnet, die zum einen einer kommunikationswissenschaftlichen Sichtweise auf das Übersetzen zuzuschreiben ist. So bettet Juliane House das Übersetzen in den Kontext einer umfassenderen «cross-linguistic and cross-cultural communication»⁷ ein und begreift es als eine allgemeine Fähigkeit der Bedeutungsbildung innerhalb und außerhalb eines Textes, eine Tätigkeit, die zur Alltagserfahrung von Fremdsprachenlernenden gehört und somit dem Lernprozess selbst innewohnt⁸. Auf der anderen Seite zeigt sich insbesondere in Verbindung mit mehrsprachlichen und kontrastiven Ansätzen eine positive Bewertung des Übersetzens im Kontext sprach- und kulturbezogener Lernprozesse⁹.

5 Dietmar Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart 2012, S. 68.

6 Özlem Tekin, *Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen*, in *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20.-22. Mai 2009*, hrsg. v. Yadigar Eđit, Ege Üniver Matbaasi, Izmir 2010, S. 496-511.

7 Juliane House, *Translation as Communication Across Languages and Cultures*, Routledge, New York 2016, S. 5.

8 *Ebd.*, S. 129.

9 Vgl. u.a. Beate Baumann, *Interkulturelle Literaturtexte im universitären DaF-Unterricht: Mehrsprachigkeit, Kontrastivität und Bewusstheit*, in *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, hrsg. v. Marina Brambilla – Valentina Crestani – Nicolò Calpestrati, Peter Lang, Frankfurt a.M. u.a. 2020, S. 53-68; Beate Baumann, *Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht*, in «GFL German as foreign language», 3 (2018), S. 1-20; Michael Dobstadt – Renate Riedner, *Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem «symbolic gap between languages»*, in *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*, hrsg. v. Silke Pasewalk – Terje Loogus – Dieter Neidlinger, Stauffenburg, Tübingen 2014, S. 311-323; Juliane House, *Übersetzen und Deutschunterricht*, in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK 19.1)*, hrsg. v. Gerhard Helbig – Lutz Götze – Gert Henrici – Hans-Jürgen Krumm, De Gruyter, Berlin-New York 2001, S. 258-268; Dies., *Übersetzen und Sprachmitteln*, a.a.O.; Frank G. Königs, *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen*, in *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, hrsg. v. Udo O.H. Jung, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1998, S. 95-100; Ders., *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*, in «Fremdsprache Deutsch», 23 (2000), S. 6-13; Ders., *Übersetzen, in Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK 19.2)*, hrsg. v. Gerhard Helbig – Lutz Götze – Gert Henrici – Hans-Jürgen Krumm, De Gruyter, Berlin-New York 2001, S. 955-962; Ders., *Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK 35.1)*, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen, De Gruyter Mouton, Berlin-New York 2010, S. 1040-1047; Arnd Witte – Theo Harden –

Welche Rolle das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht einnehmen und welche Leistungen es in fremdsprachlichen Erwerbsprozessen erbringen kann, ist in erster Linie in Zusammenhang mit den Funktionen und anzuvisierenden Zielen zu sehen, die notwendigerweise über rein sprachliche Kenntnisse hinausgehen müssen. Vielmehr gilt es, die Entwicklung interkultureller und symbolischer Kompetenzen als übergeordnete und zugleich grundlegende Lernziele in den Mittelpunkt zu stellen und demzufolge die Ausbildung eines «interculturally competent individual as a symbolic self that is constituted by symbolic systems like language, as well as by systems of thought and their symbolic power»¹⁰. Die Umsetzung dieser Zielsetzungen erfordert eine methodische Vorgehensweise, die sprach- und kulturreflexive Fähigkeiten in Gang zu setzen und zu fördern vermag¹¹.

Insbesondere ein kontrastiv orientierter Zugang zur Übersetzungsarbeit regt die Lernenden dazu an, die Ausgangs- und Fremdsprache auf systematische Weise miteinander in Verbindung zu setzen, was allerdings nicht nur auf lexikalischer und morphosyntaktischer Ebene erfolgen sollte, sondern auch in Bezug auf textuelle und diskursbezogene Aspekte¹². Der bewusste Einbezug der Ausgangssprache und die reflektierende Auseinandersetzung mit derselben kann somit «beim Aufbauprozess des fremdsprachlichen Wissens von entscheidender Bedeutung sein»¹³, da die Lernenden auf diese Weise ein sprachliches Bewusstsein sowohl für die Ausgangs- als auch für die Zielsprache entwickeln und zugleich das bedeutungsbildende Potenzial beider Sprachen erfahren können: «[...] in foreign language teaching it is advisable to deliberately exploit learners' own experience of language, to encourage them to recognize how another language can be used to realize meanings in alternative ways, and to give credit explicitly to what they achieve in making meaning in their 'old' and their 'new' language. For realizing all these aims, translation is an excellent tool»¹⁴.

Alessandra Ramos de Oliveira Harden, *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Peter Lang, Bern u.a. 2009.

10 Claire Kramsch, *The Symbolic Dimensions of the Intercultural*, in «Language Teaching», 44 (2011), S. 354-367: 356.

11 Zur Bedeutung und zum Potenzial sprach- und kulturreflexiven Lernens in Deutsch als Fremdsprache vgl. Beate Baumann, *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*, Frank & Timme, Berlin 2018.

12 Vgl. Tekin, *Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen*, a.a.O., S. 500.

13 Vgl. *ibd.*, S. 501.

14 House, *Translation as Communication across Languages and Cultures*, a.a.O., S. 129.

In diesem Sinne kann das Übersetzen als konkrete Möglichkeit verstanden werden, die Lernenden für die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu sensibilisieren. Harden spricht in diesem Zusammenhang vom Übersetzen als einem «Sensibilisierungstraining»¹⁵, das sie dazu befähigt, auch die Mehrdeutigkeit und damit die symbolische Dimension sprachlicher Zeichen wahrzunehmen. Demzufolge spielt die Übersetzungspraxis bei der Entwicklung der Sprach(en)sensibilität eine sehr bedeutende Rolle, um sich des «symbolic gap between signifier and signified»¹⁶ bzw. des «symbolic gap between languages»¹⁷ bewusst zu werden. Indem die Lernenden durch das Übersetzen dazu angeregt werden «to play with and across symbolic forms»¹⁸, erfahren sie nicht nur den «Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität»¹⁹, sondern vollziehen einen wichtigen Schritt bei der Herausbildung symbolischer Kompetenz, eine grundlegende Schlüsselkompetenz, um «die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten»²⁰.

3. EMPIRISCHE ZUGÄNGE ZU REZEPTIONS- UND ÜBERSETZUNGSPROZESSEN IM DAF-KONTEXT: DAS PROJEKT *INTERKULTURELLE LITERATUR UND ÜBERSETZUNG(EN)*. EIN DIDAKTISCHES UND EMPIRISCHES PROJEKT ZUR FÖRDERUNG VON SPRACH- UND KULTURBEWUSSTHEIT UND SYMBOLISCHER KOMPETENZ IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

3.1 *Projektrahmen, Erkenntnisinteresse und forschungsmethodisches Vorgehen*

Das von mir konzipierte empirische Projekt *Interkulturelle Literatur und Übersetzung(en). Ein didaktisches und empirisches Projekt zur Förderung von Sprach- und Kulturbewusstheit und symbolischer Kompetenz im universitären DaF-Unterricht* wurde im Studienjahr 2018-2019 mit fünfzehn Germanistik-Studierenden des Masterstudiengangs *Lingue e Letterature Compare* an der Universität Catania durchgeführt. Im Mittelpunkt des Kurses *Deutsche Linguistik und Übersetzung* (Ausgangsniveau B2 des GER) stand der Umgang mit interkulturellen Literaturtexten mit dem Ziel,

15 Theo Harden, *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Narr, Tübingen 2006, S. 69.

16 Kramsch – Huffmaster, *The Political Promise of Translation*, a.a.O., S. 286.

17 *Ebd.*, S. 294.

18 *Ebd.*, S. 295.

19 House, *Übersetzen und Sprachmitteln*, a.a.O., S. 330.

20 Claire Kramsch, *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*, in «Fremdsprache Deutsch», 44 (2011), S. 35-40: 35.

- (1) die Studierenden für die sprachliche Ambiguität, die in diesen Texten oftmals durch die ihnen innewohnende implizite bzw. explizite Mehrsprachigkeit und die Vielschichtigkeit ihrer kulturellen Perspektiven erzeugt wird²¹, und damit für ihren symbolischen Charakter zu sensibilisieren, der bei literarischen Texten aufgrund ihrer «poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen»²² auf besondere Weise manifest wird;
- (2) sprach- und kulturbezogene Reflexions- und Bewusstseinsprozesse in Gang zu setzen und demgemäß die Entwicklung interkultureller und symbolischer Kompetenzen zu fördern.

Behandelt wurden Texte von Rafik Schami (die Erzählung *Der fliegende Baum*²³), Feridun Zaimoglu (ein Auszug aus dem Roman *Leyla*²⁴), Saša Stanišić (ein Auszug aus dem Roman *Wie der Soldat das Grammofon repariert*²⁵), Abbas Khider (ein Auszug aus dem Roman *Der falsche Inder*²⁶) und Zafer Şenocak (ein Auszug aus der Essay-Sammlung *Deutschein. Eine Aufklärungsschrift*²⁷). Der Fokus lag hierbei auf der Rezeption der sprachlichen Formen und der Wahrnehmung ihrer Mehrdeutigkeit im deutschen Original und auf die damit verbundenen Implikationen für die Übersetzung in die italienische bzw. in der italienischen Sprache, denn die Aufgabe der Studierenden bestand neben der sprachlich-ästhetischen Auseinandersetzung mit den Texten auch darin, sie in die italienische Sprache zu übertragen und die von ihnen angefertigte Übersetzung

21 Vgl. hierzu u.a. Natalia Blum-Barth, *Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Funktion*, in «Zeitschrift für interkulturelle Germanistik», 6 (2015), 2, S. 11-16. Zum komplexen Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Autorinnen und Autoren selbst vgl. Barbara Ivančić, *Manuale del traduttore*, Editrice Bibliografica, Milano 2016, S. 78-79.

22 Kramsch, *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*, a.a.O., S. 36.

23 Rafik Schami, *Der fliegende Baum*, in Ders., *Das letzte Wort der Wanderratte. Märchen, Fabeln & phantastische Geschichten*, dtv, München 2005¹⁰, S. 7-15, it. Übers. v. Fernando Cezzi, *L'albero volante*, in Rafik Schami, *L'albero volante*, hrsg. v. Carmine Abate, Argo, Lecce 1995, S. 147-155.

24 Feridun Zaimoglu, *Leyla*, Fischer, Frankfurt a.M. 2006, it. Übers. v. Margherita Belardetti, *Leyla, Il Saggiatore*, Milano 2007.

25 Saša Stanišić, *Wie der Soldat das Grammofon repariert*, btb, München 2008, it. Übers. v. Lisa Scarpa (2007), *La storia del soldato che riparò il grammofono*, Frassinelli, Milano 2007.

26 Abbas Khider, *Der falsche Inder*, Edition Nautilus, Hamburg 2008, it. Übers. v. Barbara Teresi, *I miracoli*, il Sirente, Fagnano Alto 2016.

27 Zafer Şenocak, *Deutschein. Eine Aufklärungsschrift*, Edition Körber Stiftung, Hamburg 2011, it. Übers. v. Barbara Ivančić, *Essere tedeschi. Qualche pensiero chiarificatore*, Oltre edizioni, Sestri Levante 2017.

im Anschluss daran mit den bereits offiziell veröffentlichten Übersetzungen zu vergleichen.

Das Hauptkenntnisinteresse war hierbei auf die Frage gerichtet, welche kognitiven und emotionalen Aspekte sowohl bei der Rezeption und dem Verstehen des Ausgangstextes als auch bei der Erstellung ihrer Übersetzung eine Rolle spielten. Dies sollte im Rahmen einer Perzeptionsstudie ergründet werden, um auf einer empirischen Grundlage die Rolle der sprachlich-ästhetischen Ausprägung der sprachlichen Formen im Zusammenhang mit der damit verbundenen sinnlichen Wahrnehmung zu untersuchen. Obgleich Perzeptionsanalysen im Bereich der Übersetzungswissenschaften und translatologischen Studien auch heute noch eher eine Seltenheit darstellen²⁸, wurde bereits in den 1960er Jahren von den Vertretern der Leipziger Schule auf ihre Bedeutung – insbesondere im Zusammenhang mit der Bewertung der Qualität von Übersetzungen – verwiesen. So plädierte Albrecht Neubert im Rahmen seines linguistisch-pragmatisch orientierten Ansatzes für eine verstärkte Berücksichtigung des Zieltextempfängers, zumal «der Originator des AS-Textes nicht mehr die Wirkung überschauen [kann], die sein Produkt im fremden Sprachgewande auslöst»²⁹. Vielmehr knüpfte das Übersetzen Beziehungen zwischen ausgangs- und zielsprachlichen Sprecherinnen und Sprechern, wobei es darauf bedacht sein sollte, die Wirkung des Originals in der Übersetzung zu bewahren.

Die Wirkung als textexterne Invariante³⁰ stellt demnach ein zentrales Qualitätskriterium für die Beurteilung der Güte des Zieltextes dar, die allerdings gemeinhin vorwiegend bzw. ausschließlich durch die Ermittlung von sprachlichen Fehlern und inhaltlicher Vollständigkeit bewertet wird, wobei für eine Qualitätseinschätzung zusätzlich «ein Vergleich der Wirkung des Originals mit der Wirkung der Übersetzung [...] eigentlich unabdingbar»³¹ wäre.

Im Rahmen dieses didaktischen und empirischen Projekts ging es allerdings nicht in erster Linie um das Qualitätsassessment von

28 Vgl. hierzu Carsten Sinner – Beatriz Morales Tejada, *Translatologische Perzeptionsstudien als Grundlage der Bestimmung gelungener Übersetzungen*, in «Lebende Sprachen», 60 (2015), 1, S. 111-123: 114, und Ders., *Sprachvergleich auf der Grundlage von Übersetzungen?*, in *Sprachvergleich und Übersetzung. Die romanischen Sprachen im Kontrast zum Deutschen. Romanisches Kolloquium XXIX*, hrsg. v. Wolfgang Dahmen – Günter Holtus – Johannes Kramer – Michael Metzelin – Christina Ossenkop – Wolfgang Schweickard – Otto Winkelmann, Narr, Tübingen 2017, S. 3-27: 10.

29 Albrecht Neubert, *Pragmatische Aspekte der Übersetzung*, in *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hrsg. v. Albrecht Neubert, Verlag Enzyklopädie, Leipzig, S. 21-33: 27.

30 Vgl. Michael Schreiber, *Grundlagen der Übersetzungswissenschaft: Französisch, Italienisch, Spanisch*, 2., aktual. und erw. Aufl., De Gruyter, Berlin-Boston 2017, S. 52.

31 Sinner, *Sprachvergleich auf der Grundlage von Übersetzungen?*, a.a.O., S. 10.

Übersetzungen, sondern um die Wahrnehmung der ästhetischen und symbolischen Dimension der Sprache, die die literarischen Originaltexte prägt. Diese sollte durch eine literarizitätsorientierte Auseinandersetzung³² mit den sprachlichen Formen herbeigeführt werden, um die Wahrnehmungsfähigkeit der Studierenden hinsichtlich der komplexen und mehrdeutigen Natur von Sprache und der Vielschichtigkeit von Bedeutung, die durch unterschiedliche Formen der Entautomatisierung sowie durch ihre zum Teil stark ausgeprägte mehrsprachige, sinnlich-körperliche und bildhafte Dimension bedingt werden³³, zu schärfen und die davon ausgehende Wirkung auch auf emotionaler Ebene erfahrbar und bewusst werden zu lassen.

Ausgehend von dem Grundsatz, dass «una traduzione (specie nel caso di testi a finalità estetica) deve produrre lo stesso effetto a cui mirava l'originale. [...] Naturalmente questo implica che il traduttore faccia una ipotesi interpretativa su quello che doveva essere l'effetto previsto dall'originale»³⁴, sollten die Studierenden in einem weiteren Schritt mit besonderem Augenmerk auf diese Aspekte den Ausgangstext in die Zielsprache Italienisch übersetzen und ihre Aufmerksamkeit darauf richten, dieselbe Wirkung im Zieltext zu reproduzieren. Die

32 Das didaktische Konzept der Literarizität im Kontext fremdsprachlichen Lernens wurde von Michael Dobstadt und Renate Riedner entwickelt und in den letzten Jahren zunehmend ausgearbeitet. Vgl. hierzu u.a. Michael Dobstadt, *Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. Die Didaktik der Literarizität als fremd- und zweitsprachendidaktisches Angebot für die 'vielheitliche' und mehrsprachige Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, in *Poetizität interdisziplinär. Poeticità/letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*, hrsg. v. Michael Dobstadt – Marina Foschi, Villa Vigoni, Loven di Menaggio 2019, S. 125-140; Michael Dobstadt – Renate Riedner, *Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, in *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. v. Jörn Brüggemann – Mark-Georg Dehmann, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2016, S. 215-236; Dies., *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*, in *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven*, hrsg. v. Michael Ewert – Renate Riedner, Iudicium, München 2011, S. 99-115.

33 Ungewöhnliche Wortbildungen und wortsemantische Verfahren, Metaphern, Verbalisierung von Kulturen, Code-switching und Code-mixing sind nur einige Möglichkeiten, die zur Erzeugung der Ambiguität sprachlicher Äußerungen beitragen. Vgl. hierzu u.a. Eva-Maria Thüne, *Der Umgang mit Sprache in der Migrationsliteratur*, in *Handbuch Sprache in der Literatur*, hrsg. v. Anne Betten – Ulla Fix – Berbeli Wanning, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston 2017, S. 531-549: 533 f.

34 Umberto Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano 2006⁶, S. 80 (Kursiv im Original).

sich daran anschließende und letzte Arbeitsphase sah einen Vergleich zwischen den von ihnen angefertigten Übersetzungen und den offiziell veröffentlichten Ausgaben in italienischer Sprache vor, wobei auch hier die Fokussierung auf die ästhetische und emotionale Wirkung im Mittelpunkt stand.

Als Wegweiser für diese drei Arbeitsphasen diente den Studierenden zu jedem der behandelten Autoren folgender dreigliedrige Fragebogen, der sie bei der sprachlichen Rezeption und sinnlichen Perzeption der sprachlichen Erscheinungsformen im Ausgangstext, bei der eigenen Übersetzung und beim Vergleich mit der editierten Übersetzung begleitete und leitete, um sie für ihr eigenes subjektives Empfinden zu sensibilisieren, das sich selbstverständlich nicht an klaren, objektiven Kriterien orientieren konnte, sondern notwendigerweise auch die emotionale Ebene involvierte³⁵:

AUSGANGSTEXT

1. Welche sprachlichen Erscheinungen sind Ihnen aufgefallen? Über welche sprachlichen Formen und Strukturen sind Sie gestolpert?
2. Hat es Irritationsmomente gegeben? Wenn ja, an welcher Stelle und warum?
3. Beschreiben Sie die Formen und Strukturen, die Ihnen aufgefallen sind!
4. Welche (ästhetische) Wirkung hat der Ausgangstext auf Sie ausgeübt?
5. Haben Sie bei der Rezeption dieser ungewöhnlichen sprachlichen Formen bzw. des Textes auch Emotionen empfunden? Wenn ja, welche?

EIGENE ÜBERSETZUNG

1. Wie haben Sie die sprachlichen Formen und Strukturen, über die Sie gestolpert sind bzw. die Ihnen aufgefallen sind, in die italienische Sprache übersetzt? Kommentieren und begründen Sie Ihre Entscheidungen!
2. Mit welchen (sprachlichen) Mitteln haben Sie versucht, die «Lücke» zwischen den Sprachen zu überwinden? Beschreiben Sie Ihre Strategien und Entscheidungen!
3. Welche (ästhetische bzw. emotionale) Wirkung geht von Ihrer Übersetzung aus? Stimmt diese mit der Wirkung des Ausgangstextes überein bzw. inwieweit stehen sie miteinander in Zusammenhang? Begründen Sie Ihre Einschätzung!

³⁵ Die sprachlich-stilistische Auseinandersetzung mit den Texten, die Übersetzung in die italienische Sprache und der Vergleich zwischen der eigenen und edierten Übersetzung erfolgten in kooperativen Arbeitsverfahren, wobei die Beantwortung der einzelnen Fragen auf individueller Ebene ausgeführt wurde. Zudem war den Studierenden freigestellt, die einzelnen Fragen in deutscher oder italienischer Sprache zu beantworten.

VERÖFFENTLICHTE ÜBERSETZUNG

1. Wie wurden die sprachlichen Phänomene, die Ihnen im Ausgangstext aufgefallen sind, im veröffentlichten Zieltext wiedergegeben?

2. Vergleichen Sie diese Formen und Strukturen mit Ihrer Übersetzung! Welche Unterschiede, Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten können Sie feststellen? Sind Sie mit den Entscheidungen des Übersetzers/der Übersetzerin einverstanden? Wenn nicht, begründen Sie Ihre Position!

3. Welche (ästhetische bzw. emotionale) Wirkung geht von der veröffentlichten Übersetzung aus?

4. Können Sie einen Zusammenhang mit der Wirkung des Ausgangstextes und Ihrer Übersetzung feststellen? Begründen Sie Ihre Antwort!

3.2 Datensammlung, Auswertung und erste vorläufige Ergebnisse

Dieser Fragebogen stellte zugleich das zentrale empirische Erhebungsinstrument für die Zusammenstellung und Untersuchung der introspektiven Daten dar, die aufgrund der Beobachtung, Verbalisierung und Verschriftlichung der Reflexionen seitens der Studierenden als besonders geeignet erachtet wurden, einen Zugang zu ihren mentalen Repräsentationen, insbesondere auch zu emotionalen und sinnlich-körperlichen Aspekten zu erhalten³⁶, die durch die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der sprachlichen Mehrdeutigkeit aufgelöst wurden. Das Datenkorpus umfasst insgesamt 43 Fragebogen, die allerdings auf die einzelnen Autoren in unterschiedlichem Maß verteilt waren³⁷. Selbstverständlich kann die vorliegende empirische Perzeptionsanalyse mit einem derartig quantitativ begrenzten Korpus nicht mit systematisch konzipierten Untersuchungen wie dem Leipziger Perzeptionsprojekt³⁸ verglichen werden, noch soll der Anspruch erhoben werden, allgemeingültige Aussagen bezüglich der

³⁶ Vgl. hierzu Lena Heine, *Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata*, in *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, hrsg. v. Karin Aguado – Lena Heine – Karin Schramm, Peter Lang, Bern 2013, S. 13-30: 18.

³⁷ Nicht alle Studierenden haben zu allen Autoren einen Fragebogen ausgefüllt. So liegen zu Abbas Khider insgesamt zwei ausgefüllte Fragebogen vor, vierzehn zu Rafik Schami, acht zu Zafer Şenocak, sieben zu Saša Stanišić und zwölf zu Feridun Zaimoglu. Die Fragebogen waren in allen Teilen mehr bzw. weniger ausführlich bearbeitet, jedoch nicht alle enthielten aussagekräftige Informationen für das Anliegen der Studie.

³⁸ In der 2013 am Institut für Angewandte Linguistik und Translation der Universität Leipzig angelegten Datenbank werden Informationen zu Einzelaspekten (z.B. zu Idiolekten, Soziolekten, Sprachfehlern in fingierter Oralität) im Umgang mit Originaltexten und Übersetzungen gesammelt und dementsprechende Perzeptionsanalysen durchgeführt. Vgl. Sinner – Morales Tejada, *Translatologische Perzeptionsstudien als Grundlage der Bestimmung gelungener Übersetzungen*, a.a.O., S. 117 f.

sprachlichen Rezeption und sinnlichen Wahrnehmung der in diesem konkreten didaktischen Kontext behandelten Texte zu treffen. Vielmehr bestand das Hauptziel der Studie darin, mit Hilfe der introspektiven Daten einen Einblick in die individuellen Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse der Studierenden zu gewinnen, d.h. auch in ihr damit verbundenes ästhetisches Empfinden der sprachlichen Formen und ihrer symbolischen Dimension, und zwar nicht nur in Verbindung mit kognitiven, sondern auch mit sinnlichen, körperlichen und emotionalen Aspekten.

Mit Blick auf die Auswertung der Daten wurden die Aussagen der Studierenden zunächst gesichtet und anonymisiert, indem ihre Namen durch fiktive Vornamen ersetzt wurden. Für die eigentliche Auswertung wurde auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen, die sich als gegenstandsangemessenes Interpretationsverfahren bei explorativ-interpretativ ausgerichteten Untersuchungen, insbesondere im Rahmen von Einzelfallbeschreibungen und -analysen, als ausgesprochen geeignet erweist³⁹, um den «*Inhalt* des verbalen Materials»⁴⁰ auf eine intersubjektiv nachvollziehbare Weise zu erforschen. In Anlehnung an die von Mayring und Kuckartz konzipierten Ablaufmodelle⁴¹ wurden bei der vorliegenden Studie thematische Hauptkategorien festgelegt, die damit korrespondierenden Textstellen entsprechend kodiert und induktiv Subkategorien gebildet, um auf diese Weise «die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und Deutungsprozesse sowie [...] die Aufdeckung latenter Sinnstrukturen»⁴² zu ermöglichen.

Da die Auswertung der Daten in ihrer Gesamtheit zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vollständig zum Abschluss gekommen ist, wobei eine systematische Darstellung zudem den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, sollen im Folgenden beispielhaft durch die An- und Ausführung einiger Daten die Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse der Studierenden in Bezug auf die Hauptkategorie *Sprachlich-*

39 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Beltz, Weinheim 2015¹², S. 23.

40 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, in *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hrsg. v. Uwe Flick – Ernst von Kardorff – Ines Steinke, Rowohlt, Hamburg 2017¹², S. 468-475: 469.

41 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, a.a.O., S. 97-104 und Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Beltz Juventa, Weinheim-Basel 2014², S. 78-98. Das Kodieren sowie die Auswertung der Daten werden manuell durchgeführt.

42 Karin Aguado, *Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata*, in *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, a.a.O., S. 119-135: 130.

ästhetische Wirkung und die damit in Verbindung stehende Subkategorie der *sinnlich-körperlichen und emotionalen Faktoren* veranschaulicht werden. Die folgenden Daten gehen aus den acht Fragebogen hervor, die sich auf den Text von Zafer Şenocak, einem deutsch-türkischen Autor, bezogen (vgl. Anhang 1 und 2).

Der 1961 in Ankara geborene Şenocak siedelte 1970 mit seinen Eltern nach München über, wo er zunächst das Gymnasium und anschließend ein Universitätsstudium in Germanistik, Politikwissenschaften und Philosophie absolvierte. Seine schriftstellerische Tätigkeit begann bereits in jungen Jahren mit Gedichten, Kurzgeschichten, Essays und Romanen in deutscher und türkischer Sprache. Insbesondere seit den 1990er Jahren richtet Şenocak sein Augenmerk zunehmend auf die Beziehungen zwischen Ost und West, insbesondere zwischen der Türkei und Deutschland, und reflektiert über Themen wie Vielfalt, Interkulturalität, Identität und Sprachen, die im Prozess der Migration und Integration eine zentrale Rolle spielen, was auch im Essayband *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift* deutlich zum Tragen kommt.

Eine Besonderheit des aus dieser Sammlung stammenden Essays *Die Sprache öffnen* besteht darin, dass dieses auf sprachlicher Ebene durch eine Vielzahl lexikalischer Elemente gekennzeichnet ist, die auf explizite Weise sinnliche Wahrnehmungen versprachlichen, die wiederum auf die Erfahrung des Ich-Erzählers mit seiner ersten Begegnung mit dem neuen sprachlichen und kulturellen Lebenskontext Bezug nehmen. Alle fünf Sinne werden durch Wörter wie *riechen*, *in der Nase brennen*, *warm*, *Ruhe*, *Lärm*, *schmecken*, *dunkel* usw. angesprochen, die für die Studierenden den Zugang zu der ausgesprochen körperlich-sinnlichen Prägung des Ausgangstextes darstellten. Diese wurde von den Studierenden deutlich rezipiert, was sie auch auf explizite Weise äußerten. Damit einhergehend manifestierten sie auch eine persönliche emotionale Involviertheit, die individuell auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck gebracht wurde, wie aus den folgenden Beispielen hervorgeht⁴³:

die ästhetische Wirkung hat mit *Wärme* zu tun. Die *Wärme* dieser Rückbesinnung, die mit Kindheit verbunden ist. Man kann in diesem Text einige Wörter *fühlen*. Der Leser kann den Text *sehen* (mit den schneebedeckte Felder), *riechen* (das Gewürz), *hören* (die Ruhe Deutschlands und der türkische Lärm), *schmecken* (die Wörter schmeckten nach Kaffee und Kuchen). Die Sinne sind bei der Lesung des Textes stimuliert (Claudio. Kursiv BB).

⁴³ Die Daten werden hier unverändert wiedergegeben, d.h. sie können auch Fehler auf unterschiedlichen Ebenen enthalten, die nicht korrigiert wurden.

Die Leser/innen *empfinden* einige sinnliche Aspekte des Lebens in Oberbayern: die Landschaften, die Verben 'riechen', 'kosten', 'schmecken', 'hören' tragen alle dazu bei, die sinnliche Erfahrung der Kindheit bzw. Jugend des Autors in Oberbayern auszudrücken. Durch den Text *spüren* die Leser/innen dieses *Geborgenheitsgefühls* (Daniele. Kursiv BB).

Bei der Reflexion über die sprachlich-ästhetische Wirkung schildern Claudio und Daniele eine sinnlich-körperliche Rezeptionserfahrung und bringen ihre eigenen Empfindungen zum Ausdruck, indem sie sie auf sprachlicher Ebene mit Hilfe einer explizit sinn- und emotionsbezogenen Wortwahl (*empfinden, spüren, Geborgenheitsgefühls*) benennen und beschreiben⁴⁴. In welchem Maße sie sich persönlich sinnlich und emotional involviert fühlten, lässt sich nur vermuten, da die Verwendung unpersönlicher Wendungen wie *Leser* bzw. *Leser/innen* auf eine gewisse Distanz zu verweisen scheint. Auch Alice veranschaulicht in den folgenden Äußerungen, wie durch die Auseinandersetzung mit dem «sprachliche[n] 'Material des Signifikanten'»⁴⁵ Prozesse aktiver Bedeutungskonstruktion ausgelöst werden können, die im Laufe ihrer Entwicklung eine zunehmende persönliche sinnlich-emotionale Beteiligung zu Folge haben:

Die *Materialität* ist ganz stark im Text: die ersten *Gefühle*, die aus der ersten Begegnung mit der deutschen Umwelt und Umgebung herauskommen, sind konkret beschrieben: der Schnee ist nicht nur tief und hoch, sondern 'knie-tief' und 'kniehoch', d.h. er ist in Beziehung mit dem Erzähler gesetzt. Durch diese Beschreibung stellt sich die *Leserschaft* dieses Gefühl auch vor, als könnte sie die Frostigkeit am Knie spüren. Oder die oxymorische Beschreibung: «die Luft [...] war frisch», aber sie «brannte in der Nase» [...]: beim Lesen kann man fast *das Beißen der Kälte in der Nase fühlen*. [...] *Wörter, die Geschmack (aber auch Geruch) haben* [...]. Die *Leserschaft* hat kein Problem, sich den *Geruch* und den *Geschmack* von Frau Saals Kaffee und Apfelkuchen vorzustellen und die *Wärme* ihres Hauses wahrzunehmen.

«Wenn man eine neue Sprache lernt, muss man die Wörter möglichst lange und genau beobachten» ist Frau Saals Antwort auf den Autor, der wissen wollte, warum er in *Dunkelheit* lernen musste. *Ich weiß nicht warum, aber beim Lesen dieser Antwort stelle ich mir vor, diese Wörter werden sehr langsam von Frau Saal ausgesprochen.*

44 Zur Unterscheidung von Emotionsausdruck und Emotionsbenennung vgl. Reinhard Fiehler, *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*, De Gruyter, Berlin-New York 1990.

45 Lothar Bredella, *Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens*, in *Texte im Fremdsprachenerwerb*, hrsg. v. Wolfgang Börner – Klaus Vogel, Narr, Tübingen 1997, S. 127-151: 139.

Dieser Auszug beschreibt die Erfahrungen und Gefühle des Autors. Es gelingt ihm aber, sie als etwas materielles und konkretes *für mich als Leserin* zu machen [...] und das kann *ich* mir sehr gut vorstellen als *Fremdsprachlernerin* (Alice. Kursiv BB).

Der Übergang von einer scheinbar neutralen Beobachtungsebene (*Leserschaft*) hin zu einer betont persönlichen Einbindung in einen körperlich-sinnlich geprägten Rezeptionsprozess versprachlicht die Studierende mit dem Rückgriff auf das Personalpronomen der ersten Person Singular (*für mich als Leserin, ich [...] als Fremdsprachlernerin*). Dabei wird ihr selbst bewusst, dass die materiale Seite der sprachlichen Äußerungen den entscheidenden Auslöser für ihr Imaginationsvermögen und die Identifizierung mit den damit verbundenen Empfindungen darstellt (*das kann ich mir sehr gut vorstellen*).

Ähnlich wie bei Alice bewirken die durch die sprachlichen Formen realisierten sinnlich-körperlichen Eindrücke und Emotionen im Text auch bei Emilia und Paola ein empathisches Nachempfinden, das wiederum konkrete, nahezu reale Sinneswahrnehmungen und Emotionen in den Studierenden selbst hervorruft:

La prima parte ha suscitato in me una sensazione di 'freddo', *ci si immedesima* con il protagonista in quel momento di smarrimento e lontananza da casa, ci si sente spaesati, estranei, a volte soli. [...] La seconda parte suscita in me una sensazione di *calore*, soprattutto la scena descritta a casa di Frau Saal. *Sento quasi l'odore di caffè e torta di mele, immagino le candele accese durante lo studio* (Emilia. Kursiv BB).

La sfera sensoriale svolge un ruolo importantissimo nel testo. Gli eventi sono raccontati in base alle percezioni sensoriali del protagonista. Ciò mi ha permesso di esercitare una forte *immedesimazione* ed è così che *anche a me 'è bruciato il naso'* – per il freddo, oppure *ho sentito l'odore del caffè e biscotti*, così come anche io ho potuto provare la meraviglia nel *vedere bambini* che giocano nella neve. [...] molti sono stati i sentimenti che questo testo mi ha suscitato: *sbalordimento, meraviglia, immedesimazione, comprensione* e infine *solidarietà*. [...] la cosa che posso fare è provare *empatia e profonda solidarietà* e *rispetto* per persone che come l'autore in questione hanno avuto un'esperienza del genere (Paola. Kursiv BB).

Bereits in diesen wenigen Beispielen zeigt sich die Fähigkeit der Studierenden, durch die reflektierende Auseinandersetzung mit der materialen Ausdruckseite die Bedeutungshaftigkeit formaler und ästhetischer Aspekte der Sprache zu erkennen⁴⁶ und sich ihrer Wirkung

46 Claire Kramsch bezeichnet dies als «appreciation of form as meaning»,

auch im Hinblick auf ihr identifikationsförderndes Potenzial bewusst zu werden, um auf diese Weise Bedeutungsbildungs- und Verstehensprozesse in Gang zu setzen, die sie ganzheitlich mit ihren Gefühlen, ihrer Körperlichkeit, ihrem Vorstellungsvermögen und nicht zuletzt auch mit ihrer Identität vereinnahmen.

Welche Implikationen hatte nun dieser körperlich-sinnlich geprägte Zugang und die damit verbundene Sensibilität und Aufmerksamkeit hinsichtlich der sprachlichen Formen für die Übersetzung? Die Antwort auf diese Frage soll im Folgenden anhand des Begriffes *Geborgenheit* veranschaulicht werden, der für die Studierenden ein regelrechtes Irritationsmoment darstellte:

Der schwierigste Stolperstein zu übersetzen war *Geborgenheit*. Es ist ein sehr starkes Wort in Deutsch: es bedeutet Wärme, Sicherheit, es ist ein existentielles Konzept. In Italienisch haben wir kein Wort, das all diese Begriffe enthält. Dann haben wir ‘*sensazione di sicurezza*’ gewählt, um den Begriff von Sicherheit mit einem passiven Gefühl zu verbinden. Unsere Übersetzung ist aufmerksam: wir haben die Wörter, die Sinne ausdrücken, vorsichtig übersetzt, um diese wichtige Wirkung nicht zu verlieren (Claudio).

Claudio reflektiert zunächst über die vielschichtige Bedeutungshaftigkeit, die den Begriff *Geborgenheit* auszeichnet, indem er auch kontrastive Überlegungen zu einem möglichen äquivalenten Einzelbegriff im Italienischen anstellt und dabei zum Schluss kommt, dass eine überzeugende Wiedergabe nur durch die Wortkombination bzw. usuelle Wortverbindung⁴⁷ *sensazione di sicurezza* verwirklicht werden kann, die den zentralen Bedeutungsfaktoren dieses Begriffes gerecht werden. Sehr deutlich manifestiert sich in diesen Erwägungen das bewusste Vorgehen bei der Wahl der Wörter, um die Wirkung des Ausgangstextes auch auf sinnlich-emotionaler Ebene zu reproduzieren.

Ein ähnlich reflexives und bedachtes Vorgehen geht aus Alices Kommentar hervor: «[*Geborgenheit*] ist nicht nur ‘*sicurezza*’ (dafür gibt es *Sicherheit*) oder ‘*protezione*’ (dafür gibt es *Schutz*). Also hatten wir gedacht, dass wir eine Umschreibung brauchen würden, um das Konzept am genauesten zu erklären: ‘*sensazione di sicurezza*’ war eine gute Lösung, weil es ‘*sicurezza*’ mit ‘*sensazione*’ (körperliches Gefühl) verbindet». Auch Emilia setzt sich ausgesprochen intensiv

die gemeinsam mit der *production of complexity* und der *tolerance of ambiguity* eine der Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz darstellt. Vgl. Kramsch, *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, a.a.O., hier S. 251.

⁴⁷ Vgl. Kathrin Steyer, *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*, Narr, Tübingen 2013.

mit der Mehrdeutigkeit von Geborgenheit auseinander und ist dementsprechend um die Herstellung einer Wirkungsgleichheit in der Übersetzung mit Blick auf die sinnlich-körperliche Dimension bemüht:

La prima sfida è stata la traduzione del termine ‘Geborgenheit’. È stato difficile rendere con una sola parola italiana tutte le sensazioni di sicurezza, tranquillità, comfort, fiducia, rassicurazione, tipiche ad esempio del trovarsi a casa propria. Come soluzione abbiamo deciso di intraprendere la via più semplificativa utilizzando solo il termine sicurezza e sensazione di sicurezza. [...] In generale, siamo state capaci di mantenere la componente ‘sensitiva’ del racconto, portando i verbi della vista, dell’olfatto, dell’udito e del gusto. L’effetto è un testo carico di significati, dotati di una patina nostalgica che si dota di immagini chiare e odori definiti.

In dem Umstand, dass Emilia bei ihrer Selbsteinschätzung des Ergebnisses ihrer Übersetzung ebenfalls auf eine sinnlich-bildliche Ausdrucksweise zurückgreift (*patina nostalgica che si dota di immagini chiare e odori definiti*), zeigt sich nicht nur eine besondere Sprach(en)-sensibilität in Bezug auf Ausgangs- und Zieltext, sondern auch hinsichtlich der damit verbundenen metalinguistischen Reflexionen, die auf anschauliche Weise Rückschlüsse auf die Ausprägung ihres Sprach(en)bewusstseins zulassen.

All diese Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse bezüglich der mehrdeutigen, symbolischen Dimension von Sprache sowohl in den Original- als auch in den übersetzten Texten konnten durch den Vergleich der eigenen Übersetzung mit der der edierten Ausgabe noch weiter vertieft werden. Zum einen wurden die beiden Übersetzungen auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht, die zumeist aufgelistet und diskutiert wurden; zum anderen wurde – insbesondere in Bezug auf den Aspekt ihrer Wirkung – sowohl die edierte als auch die eigene Übersetzung einer kritischen Beurteilung unterzogen, die nicht in allen Fällen gleich ausfiel.

So hält Claudio es für eine «brillianten Wahl», dass «[d]ie Übersetzerin [...] Geborgenheit mit ‘sentire a casa’ und ‘senso di protezione e calore’ übersetzt. [...] folglich konnte sie den komplizierten Begriff völlig übermitteln». Der gleichen Meinung ist auch Alice: «‘Sentirsi a casa’ um ‘Geborgenheit’ zu erklären ist ganz perfekt, weil ‘Geborgenheit’ ein Gefühl ist, das man überhaupt zu Hause fühlt».

Die Qualität der edierten Übersetzung wird als nahezu durchweg positiv bewertet, insbesondere in Bezug auf die Wiedergabe der sinnlich-körperlichen Dimension, wie dies beispielsweise Emilia hervorhebt: «La traduzione ufficiale mantiene intatto il concetto di trasmettere un ricordo evocando anche i sensi. Si respira proprio

un'aria calda quando si parla di casa, si sentono quasi le spezie. È una traduzione molto efficace»⁴⁸. Dennoch finden sich in den Kommentaren der Studierenden unterschiedliche Einschätzungen bei der Gegenüberstellung der eigenen und edierten Übersetzung, die von einigen als miteinander vergleichbar beurteilt werden, wie beispielsweise von Roberta: «Mi trovo d'accordo con le scelte della traduttrice e, seppur attraverso scelte diverse, il significato, le immagini e gli effetti sia della mia traduzione sia di quella ufficiale, hanno rispettato l'integrità e l'originalità del testo di partenza». Andere wiederum bezeugen einen kritisch differenzierenden Blick: So beurteilt Daniele die offizielle Übersetzung als gelungener in Bezug auf ihre Wirkung bei der Wiedergabe des Aspektes der Sinnlichkeit⁴⁹, während Alice auch die edierte Ausgabe nicht mit Kritik verschont, wenn sie behauptet, dass sie «wichtige Elemente sehr gut übersetzt und es ihr gelingt, die Wirkung des Ausgangstextes zu reproduzieren. Doch hat sie verschiedene andere bedeutende Elemente verloren. [...] Auch unsere Übersetzung hat gewisse Elemente nicht so gut übersetzt und dadurch verloren, aber das denke ich ist ganz unvermeidbar».

Meines Erachtens lässt sich aus diesen Äußerungen recht deutlich ersehen, dass der ästhetische und körperlich-sinnliche Zugang zu den deutschen Sprachstrukturen seitens der Studierenden nicht nur ihre Sensibilität für die symbolische Dimension von Sprache beeinflusst hat. Vielmehr haben sie sehr bewusst auch die «grundsätzliche Un(aus)-deutbarkeit»⁵⁰ der Sprache erfahren, was zugleich die Voraussetzung für die Überwindung der symbolischen Lücke zwischen den Sprachen darstellte, indem die Bewusstheit um die Mehrdeutigkeit der sprachlichen Formen auch auf die italienische Sprache ausgeweitet wurde. Zudem führte das sprachreflexive Vorgehen zur Wahrnehmung der körperlichen, sinnlichen und emotionalen Dimensionen, die bewusst in den Übersetzungsprozess einbezogen wurden, wobei die Realisierung

48 Vgl. hierzu auch Alfonso: «Ich denke, dass die beide Texte, es heißt der Ausgangstext und meine Übersetzung, die selbe Wirkung mitteilen: den Sinn der Geborgenheit».

49 Daniele: «Obwohl die edierte Übersetzung viel mehr, glaube ich, die originale Struktur des Textes geändert hat, hat die Übersetzerin versucht, eher auf die sinnlichen Aspekte als auf die wörtlichen aufzupassen. Es ergibt sich, dass es die edierte Version sehr gut schafft, die selben Wirkungen des Ausgangstextes auch auf Italienisch auszudrücken. Unser Text versucht eher, sich nicht zu viel von dem Original zu distanzieren. Die edierte Version legt aber mehr Wert auf die Dimension der Sinnlichkeit».

50 Michael Dobstadt, *'Literarizität' als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in «Deutsch als Fremdsprache», 46 (2009), S. 21-30.

dieser Dimensionen im Zieltext letztendlich auch als ein Güte Merkmal ihrer Qualität betrachtet wurde.

4. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN UND AUSBLICK

Auch wenn die systematische Auswertung und Analyse der introspektiven Daten in ihrer Gesamtheit noch nicht abgeschlossen sind und die in diesem Beitrag dargestellten Beispiele nur in einem begrenzten Rahmen Aufschluss über die Wirkung und Perzeption der sprachlich-ästhetischen Ausdrucksseite der Texte seitens der Studierenden geben können, lassen sich dennoch einige Beobachtungen festhalten, die als allgemein aussagekräftig gelten können. So hat die reflexive und metakognitive Herangehensweise an die literarizitätsorientierte Auseinandersetzung mit den interkulturellen Literaturtexten den Studierenden einen Zugang zur symbolischen Dimension der Sprache eröffnen können, der insbesondere durch die sinnlich-körperlich geprägten Sprachformen begünstigt wurde. Hiermit in Zusammenhang ist auch der zum Teil ausgesprochen deutlich erkennbare sprachensible Umgang mit den sprachlichen Formen zu sehen, wobei nicht nur das persönliche Einfühlungsvermögen der Studierenden sichtbar wurde, sondern auch die damit verbundenen Emotionen, die auf explizite Weise zum Ausdruck gebracht wurden.

Die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Elemente, die durch sinnlich-körperliche und emotionale Aspekte gekennzeichnet waren, spielte auch im Übersetzungsprozess eine zentrale Rolle. So stellte die Erkenntnis, dass Sprache nicht nur im Kontext fremdsprachlichen Lernens, sondern auch in der italienischen Sprache mit einem komplexen Sinnbildungsprozess verbunden ist, der Toleranz gegenüber der Mehrdeutigkeit von Sprache voraussetzt und ein sensibles, bewusstes und nicht zuletzt auch kritisches Vorgehen erfordert, einen wichtigen Schritt zur Entwicklung der symbolischen Kompetenz dar, einer Schlüsselkompetenz, die sich nicht nur beim Umgang mit der Ambiguität und Widersprüchlichkeit von Sprachformen und Texten als grundlegend und wertvoll erweist, sondern mit der Komplexität der Lebenswirklichkeit im Allgemeinen. In dieser Hinsicht stellt die Ausbildung symbolischer Kompetenz eine gesellschaftlich relevante Herausforderung dar, zu der auch der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag leisten kann, indem auf der Grundlage einer ganzheitlich orientierten didaktischen Konzeption Aspekten wie Komplexität, ästhetische Sensibilität, Reflexivität, Bewusstheit und Kritikfähigkeit für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse eine verstärkte Aufmerk-

samkeit zuteil wird. Es wäre demzufolge nicht nur interessant, sondern auch wünschenswert, die sich dabei eröffnenden kreativen Spielräume durch empirisch-qualitative Studien auf umfassendere Weise zu erforschen, um ihr Potenzial für die Ausbildung von interkulturellen und symbolischen Kompetenzen didaktisch konkret nutzbar zu machen.

ANHANG 1

Zafer Şenocak, *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2011 (Essay *Die Sprache öffnen*, S. 9-22: 9-13)

Die Sprache öffnen.

Wann bietet die Fremdsprache Geborgenheit?

Wenn ich an meine Kindheit in Deutschland denke, überkommt mich ein Gefühl der Geborgenheit. In meinem achten Lebensjahr zogen wir von Istanbul in einen kleinen oberbayrischen Ort. Als wir dort ankamen, lag der Schnee knietief, und der Ort schien mir wie ausgestorben. Die Luft roch ganz anders als in Istanbul. Sie war frisch, brannte in der Nase, so als hätte man ihr ein Gewürz beigemischt. Der Schnee blieb noch lange liegen in diesem Jahr. Zu Hause, in der möblierten Dachwohnung am Ortsrand, war es warm und gemütlich. Vom Fenster aus sah man die Berge mit ihren bewaldeten Hängen. Vor dem Haus erstreckten sich schneebedeckte Felder. Nachts war es ganz still. Ruhe war wichtig in diesem Land. Der Lärm Istanbuls war nicht mehr zu hören. Ich vermisste vor allem die Schiffssirenen. [...]

Es war das Jahr 1970. Nach fünfmonatigem Aufenthalt im bayerischen Voralpenland, genauer gesagt in Murnau am Staffelsee, zogen meine Eltern nach München weiter. [...] Selbstverständlich wollten mich meine Eltern schon in Murnau in die Schule schicken. Wir waren ja mitten im Schuljahr angekommen. In der Türkei besuchte ich gerade die vierte Klasse. Doch ich weigerte mich, die Schule in Murnau zu besuchen. Der Grund war die Begegnung mit einigen Jungen, die im kniehohen Schnee auf den Feldern vor unserem Haus herumtollten, in kurzen Lederhosen. Das schien ihnen aber nichts auszumachen. Diese Jungs flößten mir Respekt ein. Ich fühlte mich nicht so weit, ihnen entgegenzutreten zu können.

Meine Eltern waren nachsichtig. Als Ersatz für den Schulbesuch bekam ich eine deutsche Fibel geschenkt. Meine Mutter übte mit mir die Aussprache der Wörter. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass meine Eltern später jemals wieder Deutsch mit mir gesprochen hätten. In München angekommen, wurde ich in die Schule gebracht und ein halbes Jahr lang an jedem Schultag nachmittags für anderthalb Stunden zu Frau Saal, einer pensionierten Volksschullehrerin mit strengen Gesichtszügen, die sich jedoch lockerten, wenn sie mit mir die deutsche Sprache übte. Bei Frau Saal schmeckten die

Wörter nach Kaffee und Kuchen, genauer gesagt, nach Apfelkuchen, der fast immer auf dem Tisch stand und von dem ich kosten durfte, wenn ich fleißig gewesen war.

Ihre Wohnung war auffallend dunkel. Es war wieder Winter geworden, und ich besuchte sie meistens spätnachmittags. Ich erinnere mich nicht, dass sie jemals das Licht eingeschaltet hätte, wenn wir uns über die Bücher beugten.

Als ich sie Jahre später einmal besuchte, um nach ihr zu sehen und mich für die Lehrstunden zu bedanken, konnte ich es nicht lassen und fragte sie danach, warum wir beim Lernen immer so im Halbdunkel gesessen hatten. Vielleicht täuschte mich ja auch meine Erinnerung. Sie lachte laut auf und antwortete ohne zu zögern: «Wenn man eine neue Sprache lernt, muss man die Wörter möglichst lange und genau beobachten. Du aber bist mir zu schnell von einem Wort zum andern gesprungen. Die Dunkelheit hat dich langsamer und aufmerksamer gemacht, und wir sind ja auch gut vorangekommen, wie man sieht».

Sie deutete auf meinen ersten Gedichtband, den ich ihr gerade überreicht hatte.

ANHANG 2

Italianische Übersetzung von Barbara Ivančić, *Essere tedeschi. Qualche pensiero chiarificatore*, oltre edizioni, Sestri Levante 2017 (*Oltre la lingua*, S. 3-15: 3-7)

Oltre la lingua.

Quando ci si sente a casa in una lingua straniera?

Se ripenso alla mia infanzia in Germania, provo un senso di protezione e calore. Avevo otto anni quando lasciammo Istanbul per trasferirci in un paesino dell'Alta Baviera. Era sepolto dalla neve quando arrivammo, pareva deserto. L'odore dell'aria non era quello di Istanbul. L'aria era fresca e bruciava nel naso, come se vi fosse stata aggiunta una qualche spezia. La neve si mantenne a lungo quell'anno. La casa, una mansarda ammobiliata alle porte del paese, era calda e accogliente. Dalla finestra si vedevano le montagne e i boschi sui loro versanti. Davanti alla casa, distese di campi innevati. Di notte regnava il silenzio. Il silenzio era importante in Germania. Soprattutto di notte, nelle ore di riposo: Nachtruhe. Non si sentivano più i rumori di Istanbul. Mi mancavano soprattutto le sirene delle navi. [...]

Era il 1970. Dopo aver trascorso cinque mesi nelle Alpi bavaresi, in un paesino chiamato Murnau, sul lago di Staffel, ci trasferimmo a Monaco. [...] Naturalmente i miei genitori volevano mandarmi subito a scuola, l'anno scolastico era già iniziato quando arrivammo a Murnau. In Turchia facevo la quarta elementare. Ma a Murnau non ci volevo andare a scuola. Perché avevo visto un paio di ragazzi con addosso pantaloni corti di cuoio scavallare nel profondo manto di neve sui campi davanti alla nostra casa.

Avevano le gambe arrossate e sulla pelle si vedeva uno strano scintillio, che a loro ero non pareva dar fastidio. Quei ragazzi mi incutevano rispetto, ma non ero ancora pronto per affrontarli.

I miei genitori si mostrarono comprensivi. Invece di mandarmi a scuola, mi regalarono un sillabario tedesco. Facevo esercizi di pronuncia assieme a mia madre. Non ricordo altri momenti in cui in seguito i miei avrebbero parlato con me in tedesco. Appena arrivati a Monaco, fui mandato a scuola e, per circa sei mesi, dopo la scuola prendevo lezioni di tedesco dalla signora Saal, una maestra in pensione, il cui volto severo si scioglieva quando insegnavo. Da Frau Saal le parole sapevano di caffè e dolci, di torta di mele, per essere precisi, quella che non mancava mai sulla tavola e che potevo assaggiare tutte le volte in cui mi ero impegnato abbastanza.

La sua casa era stranamente buia. Era tornato l'inverno e io ci andavo per lo più nel tardo pomeriggio. Non ricordo una volta in cui Frau Saal avesse acceso la luce mentre stavamo chini sui libri.

Quando, anni dopo, andai a trovarla per salutarla e ringraziarla di quelle lezioni, non potei fare a meno di chiederle perché studiavamo sempre in penombra. Poteva anche darsi che ricordassi male io. Rise ad alta voce e, senza esitare, rispose: «Quando s'impara una nuova lingua, bisogna osservare le parole a lungo e con attenzione. Tu però saltavi troppo velocemente da una parola all'altra. Il buio ti ha frenato un po' e ti ha reso più attento, e mi pare di poter dire che abbiamo fatto dei bei progressi». Si riferiva alla mia prima raccolta di poesie, che le avevo portato in quell'occasione.

