

LESEMODELLE IN DER ÜBERSETZUNGSDIDAKTIK

Giulia A. DISANTO (Lecce)

In drei Schritten soll im Folgenden der Versuch einer Didaktisierung der Lektüre von Texten als Vorbereitungsphase des Übersetzens unternommen werden: Zunächst wird vom Begriff «Lesemodell» und von der didaktischen Einsetzung von Modellen im Übersetzungsunterricht die Rede sein (I); dann wird der theoretische Rahmen abgesteckt, den übersetzungsrelevante Studien aus dem Bereich der Hermeneutik bilden (II). Schließlich werden konkrete Hinweise zum Entwurf eines translatorischen Lesemodells und ein praktisches Beispiel dazu entwickelt, wie ein solches Modell im Unterricht eingesetzt werden kann (III).

Der Beitrag versteht sich als Ausgangspunkt für eine nähere Auseinandersetzung mit einer gezielten Gestaltung des Übersetzungsunterrichts im Hochschulbereich und als Anstoß zur Entwicklung eines translatorischen Lesemodells, das sich auch der neuesten Informationstechnologie bedient.

I. WAS SIND «LESEMODELLE»

Von «Lesemodellen» spricht man vor allem in der Psycholinguistik, um die Etappen der Informationsaufnahme während des Lesevorgangs zu beschreiben. Dabei werden die unterschiedlichen und teilweise sehr komplexen Modellvorstellungen zum Lesen in der Regel in drei Klassen eingeteilt: Es geht um so genannte „*Top-Down-Modelle*“, „*Bottom-up-Modelle*“ und „interaktive Modelle“.

Top-Down-Modelle zum Lesen [...] basieren vornehmlich auf der Annahme, dass das allgemeine Weltwissen des Lesers und die Informationen aus dem Sinnzusammenhang eines Textes die Augenbewegung während des Lesens steuern. Aus der syntaktischen und der semantischen Struktur eines Satzes sowie dem übergreifenden Sinnkontext wird der Lesevorgang gesteuert, indem Erwartungen darüber ausgebildet werden, wie sich der weitere Textverlauf gestaltet, wie ein bestimmter Satz weitergeführt wird, und welche Worte wahrscheinlich als nächstes zu lesen sind. [...] Das Lesen wird insgesamt somit weniger als Informationsaufnahme, sondern mehr als eine Bestätigung kognitiver Erwartungen über den weiteren Fortgang eines Textes begriffen (Ziefle 2002: 25-26).

Bei *Bottom-up-Modellen* stützt sich hingegen der Lesevorgang auf eine Nachfolge von verschiedenen Phasen. Der Prozess vollzieht sich im Übergang von der anfänglichen Enkodierung der Buchstabenmerkmale zu einer «kognitiven Kodierung» (Ziefle 2002: 26).

Zuerst werden Buchstabenmerkmale enkodiert, wobei die einzelnen Buchstaben seriell nacheinander verarbeitet werden. Unter Zuhilfenahme von im Gedächtnis gespeicherten Phonem-Graphem-Regeln werden die Abbilder der Buchstaben zu Wörtern zusammengeführt. Die phonemische Repräsentation dessen, was gelesen wurde, wird mit einem im Gedächtnis gespeicherten Lexikon abgeglichen und durchläuft anschließend eine noch übergeordnete Ebene, die das gelesene Wort aufgrund der dort vorliegenden syntaktischen und semantischen Informationen in das allgemeine Satzverständnis integriert. [...] Im Kontrast zu den «top-down»-Modellen spielt der Sinnzusammenhang bei diesen Überlegungen für die Worterkennung eine eher nachgeordnete Rolle (Ziefle 2002: 26).

Schließlich stellen interaktive Modelle¹ den Leseprozess als Interaktion von parallel stattfindenden Teilprozessen dar, die hauptsächlich drei Ebenen miteinbezieht: eine Merkmals-, eine Buchstaben- und eine Wortebene: «In interactive models, readers are usually assumed to be drawing upon both top-down and bottom-up information before eventually setting upon an interpretation of the text»². Die Relevanz der Diskussion über solche Modellvorstellungen außerhalb des relativ engeren Kreises der Psycholinguistik, die den Leseprozess in seinen einzelnen Phasen betreffen, besteht vor allem darin, zu zeigen, dass sämtliche am Prozess beteiligten Elemente nicht voneinander getrennt werden können.

Nicht nur was die psycholinguistische Rezeption der geschriebenen Sprache angeht, erweist sich der Leseprozess als ein sehr komplexer Vorgang. Versteht man unter Lesen das breite Spektrum des Verstehens und der Auslegung eines Textes, so besteht der Lesemoment ebenso aus einer dynamischen und im Prinzip endlosen Interaktion zwischen dem, was im Text durch die Sprache ausgedrückt wird (dem „Sinn“ für die „Hermeneutiker“) und dem, was der geschriebene Text beim jeweiligen Leser mit seinem Vorwissen hervorruft: «Eine Art wachsende Spirale erschließt beim Lesen wie in einem Wirbel immer neue Sinnzusammenhänge» (Stolze 2009: 30).

Noch problematischer ist es, die Etappen des Verstehensprozesses eines Übersetzers gegenüber einem noch zu übersetzenden Text nachzuvollziehen. Da die Lektüre des Textes in der Regel aufgrund eines Übersetzungsauftrags erfolgt und die Produktion des Zieltextes dabei miteinbezogen wird, unterliegt der Verstehensprozess des Übersetzers besonderen Bedingungen.

Ferner ist die Rezeption des Ausgangstextes von Seiten des Adressaten bzw. zukünftigen Lesers in erster Instanz vom Translator selbst gesteuert und von seinen Entscheidungen abhängig. Daher sollte dem für das Übersetzen unabdingbaren Moment des Lesens, des Rezipierens, des Verstehens seitens der Übersetzungswissenschaft und -didaktik eine größere Aufmerksamkeit eingeräumt werden, als dies bis heute der Fall ist.

Die sprachwissenschaftliche Textanalyse, wie wir sie aus dem allgemeinen Fremdsprachenunterricht kennen, berücksichtigt nicht genügend die spezifischen Bedürfnisse des Übersetzers. [...] Manche Züge, die an einem (ausgangssprachlichen) Text zu beobachten sind, können für den Übersetzer durchaus irrelevant sein, weil er – im Gegensatz zu einem nicht übersetzenden, «normalen», Leser – ein anderes Erkenntnisinteresse hat: Er muss ja immer den anzufertigenden zielsprachlichen Text mitbedenken, der wiederum durch den Übersetzungsauftrag in seiner Funktion definiert ist und damit – ganz wichtig – etwas mit dem bzw. den Adressaten des Textes zu tun hat. Deshalb ist die übersetzungsvorbereitende Analyse auch immer kontrastiv, und ihre Ergebnisse sind, zumindest teilweise, sprachenpaarspezifisch. [...] Es lässt sich so zusammenfassen: Der Übersetzer versteht teils unbewusst, teils bewusst; immer selektiv und zweckbestimmt; teils kognitiv, teils intuitiv; immer subjektiv (Kautz 2002: 65-66).

Die Entwicklung eines methodologisch durchdachten Modells zur Erschließung von Texten wäre natürlich äußerst wünschenswert. Es liegt jedoch auf der Hand, dass der Entwurf eines allgemeingültigen Modells zu einer menschlichen Tätigkeit wie der des Lesens kaum möglich ist. Trotzdem können Modelle im Bereich der Didaktik von strategischem Nutzen sein³.

Dementsprechend wird der Begriff «Lesemodell» in folgender Bedeutung verwendet: als ständig gestaltbarer Entwurf und wissenschaftlich fundierter Maßstab zur Didaktik des translatorischen

¹ Vgl. McClelland / Rumelhart (1981). Ein weiteres interaktives Modell ist in Just / Carpenter (1980) zu finden.

² Rayner / Pollatsek 1994: 467. Diesem Buch entnimmt man eine Übersicht über die verschiedenen, hier nur kurz skizzierten Modellvorstellungen zum Lesen.

³ An dieser Stelle sei die Beschäftigung mit dem Begriff «Lesemodell» seitens Arno Schmidts erwähnt, der ihn im literaturwissenschaftlichen Bereich anwendet. Der Begriff entzieht sich auch bei Schmidt einer eindeutigen Definition, er weist jedoch auf die vielfältigen und oft zahlreichen Deutungsmöglichkeiten des schriftlichen Textes und auf die Subjektivität der Interpretation hin. Was mir von Bedeutung scheint, ist vor allem, dass Lesemodelle bei Schmidt als «Arbeitshypothesen», als «Voraussetzung» des Lesens verstanden werden. Indem «Lesemodelle» als Mittel zur Entfaltung aller möglichen Leseweisen einer Schrift vonseiten eines bestimmten Lesers verstanden werden, scheint dieser Begriff auch im literaturtheoretischen Kontext eine hauptsächlich didaktische Anwendung zu finden. Dazu s. Krumme 1983: 13-27.

Lesens. Dies sollte außerdem ein dynamisches Modell sein, da sich das Phänomen des Lesens keineswegs in ein normatives Modell zwingen lässt. Ein dergestalt konzipiertes Lesemodell versteht sich darüber hinaus als eine simplifizierende Darstellung, die ohne Schwierigkeiten ins Unterrichtsgeschehen integriert werden und als Basis für die Entwicklung von zielgerichteten Unterrichtseinheiten dienen kann.

Das tiefere Verständnis des Textes ist sehr wahrscheinlich nicht als ein punktueller Moment zu verstehen, sondern als eine kontinuierliche interpretationsbezogene Hin- und Herbewegung zwischen den verschiedenen Teilen eines Textes und auch zwischen den fraglichen Textstellen und anderen (sowohl konkreten als auch nur im Kopf des Übersetzers selbst vorhandenen) Texten, eine Bewegung, die manchmal erst im Moment der endgültigen Revision der Übersetzung seitens des Übersetzers selbst ihren – hermeneutisch gesehen – vorläufigen Endpunkt findet. Dabei geht man davon aus, dass erst nach dem Durchschreiten der oben erwähnten Phasen der Prozess eines echten Interpretierens und Verstehens beginnen kann (Rega 2009: 56).

Der Leseprozess als eine hochkomplexe Form der Informationsverarbeitung, des Denkens, Empfindens und kommunikativen Handelns, kommt ohne «ökonomisch» wirkende, abkürzende und heuristische Operationen nicht aus. Insbesondere gehören hierzu selektive und antizipatorische Teilakte in Verbindung mit der Fähigkeit, flexibel zwischen Strategien zu wechseln (Aust 2003: 525).

II. LESEN UND ÜBERSETZEN AUS DER PERSPEKTIVE DER HERMENEUTIK

Die Bedeutung des Lesens und des Verstehens als unverzichtbare Vorbereitung der Übersetzungsarbeit wurde hauptsächlich von jenen Übersetzungswissenschaftlern hervorgehoben, die hermeneutische Ansichten vertreten und die linguistischen Aspekte des Übersetzens erst einmal in den Hintergrund stellen, um den Blick auf die Rolle des Übersetzers zu richten.

An dieser Stelle sei an die unter anderem von Gadamer betonte Nähe der Begriffe «Hermeneutik» und «Übersetzung» erinnert:

Hermeneutik ist die Kunst [...] des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens. «Hermes» hieß der Götterbote, der die Botschaften der Götter den Sterblichen ausrichtet. Sein Verkünden ist offenkundig kein bloßes Mitteilen, sondern Erklären von göttlichen Befehlen, und zwar so, daß er diese in sterbliche Sprache und Verständlichkeit übersetzt (Gadamer 1974: 1061 f.).

Das Textverstehen ist nach Gadamer ein Dialog von besonderer Art zwischen Text und Translator. So schreibt er 1993: «Lesen und Übersetzung sind bereits „Auslegung“. [...] Man kann das Paradox wagen: Jeder Leser ist wie ein halber Übersetzer» (Gadamer 1993: 284).

„Jeder Übersetzer ist ein besonderer Leser“ könnte man Gadamers Ausdruck umkehren. Denn der Übersetzer ist der Leser überhaupt, jener Leser, der den Text anderen Lesern zugänglich macht und somit zu einer Art Koautor wird.

Now consider a translator delivering a translation to an audience, and doing this in such a way that he or she incorporates the perspective of the author of the source text. This translator is not identical with the author either, but the translator's role is not the same as the reciter's, it only resembles it. Like the reciter, the translator is not responsible for the communicative intentions of the author of source text; and, like the reciter, the translator is responsible for providing a correct access to the communicative intentions of the author to an audience. Unlike the reciter, however, the translator is not supposed to repeat the text in the source

language. And unlike the reciter who declaims a text by another person, the translator presents a text which he or she has formulated herself. (Bühler 2002: 72)

Besteht der allgemeine Leseprozess aus einem ständigen Austausch zwischen Aktivierung und Hemmung in Bezug auf die einzelnen Sinnelemente im Text, so wird dieser Vorgang, wenn er einer Übersetzungsarbeit vorangeht, mit zusätzlichen Schwierigkeiten und nicht zuletzt mit viel Verantwortung „beladen“. Aufgabe der Übersetzungsdidaktik ist es demzufolge, den Lernenden auf die Vielfältigkeit und die Bedeutsamkeit des Rezeptionsmomentes aufmerksam zu machen.

Zur Bewusstmachung zielt die Entwicklung eines für translatorische und vor allem didaktische Ziele gedachten Lesemodells, das sowohl dem hermeneutischen als auch dem linguistischen Ansatz gerecht wird und dabei für literarische sowie für Fachtexte anwendbare Kategorien einsetzt.

Obwohl sich der hermeneutische Schwerpunkt des individuellen Verstehens traditionsgemäß schwer mit Modellen beschreiben lässt, ist es absolut sinnvoll, die Ansichten der hermeneutischen Übersetzungswissenschaft im Rahmen eines translatorischen Lesemodells mitzubedenken, denn die Interpretation ist nicht von der Analyse zu trennen.⁴

Ein unbestrittenes Verdienst der hermeneutischen Studien zur Übersetzung liegt darin, die Aufmerksamkeit auf den Text als Ganzes gelenkt zu haben. Die Annahmen der deskriptiven Übersetzungswissenschaft, zum Beispiel der von der Hermeneutik so weit entfernten *Stilistique comparée*, vermitteln den Lernenden oft den falschen Eindruck, dass der „richtige“ Zieltext schon vorhanden sei und somit vielleicht nur zu entdecken ist. Bei den gleichwohl sehr nützlichen interlingualen Vergleichsübungen zwischen Ausgangs- und schon verfassten Zieltexten sind sich die Studenten manchmal nicht darüber im Klaren, dass der Weg zum noch zu schreibenden Zieltext aus einer Folge von Entscheidungen besteht, die sie selbst treffen müssen.

Die Hermeneutik hat erkannt, dass ein Text nicht einfach gegenständlich zur Analyse gegeben ist, vielmehr entfaltet er seinen Sinn erst im Verlauf seiner Rezeption durch die Individuen. Dabei wird der Sinn von den Rezipienten nicht «zuteilt», sondern der Text erschließt sich jenen im Rahmen ihrer Möglichkeiten, und dazu gehört wesentlich ein spezifisches Vorwissen hinsichtlich der Verortung von Texten. (Stolze 2003: 161)

Allerdings basiert das Verstehen keineswegs auf reiner Intuition, so wie das Formulieren nicht mit freier Kreation zu identifizieren ist. Der Text ist Sprache: So muss den Studenten klar vermittelt werden, dass die „individuellen“ Entscheidungen linguistisch zu motivieren sind. Dessen war sich auch Fritz Paepcke bewusst, einer der bedeutendsten Vertreter des hermeneutischen Ansatzes in der Übersetzungswissenschaft, der auf die in Verbindung mit Sprache so oft verwendete Metapher des Schachspiels zurückgreift:

Für den Schachspieler ist die Durchführung des Spiels wesentlich an die Einhaltung der Spielregeln gebunden, vor allem aber an die Freiheit der Züge, an die Verknüpfung von Vermutung und Beobachtung, nicht aber an die gesetzmäßige Verknüpfung von Ursache und Wirkung. Aus den sprachwissenschaftlich formulierten Grundregeln, die der Realität des Sprachgebrauchs tatsächlich entsprechen, gib es natürlich auch für den Übersetzer kein Entrinnen. Denn sie lassen sich nicht außer Kraft setzen und ebenso wenig überspringen. Doch solche Regeln sind nur Bedingungen, die das Formulieren bestimmen. So gibt es eine geregelte Notwendigkeit im Großen der Sprache und eine Unbestimmtheit im Kleinen des Formulierens. (Paepcke / Forget 1981: 11f.)

Was man an dem hermeneutischen Ansatz kritisieren kann, ist der häufig zu Tage tretende Mangel an konkreter Textbezogenheit. Hinzu kommt, dass sprachenpaarbedingte Aspekte dabei nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Diesen zwei Aspekten sollte angemessene Aufmerksamkeit zuteil werden, denn vor allem Studenten, die ihre Fremdsprachenkenntnisse noch nicht gefestigt haben, tendieren dazu, der

⁴ Dazu vgl. Frank 2001.

„individuellen“, oft unzureichenden Lektüre des Textes den Vorrang zu geben, wenn sie einige Textstellen linguistisch nicht verstehen. Das Missverstehen sollte in diesen Fällen nicht als Meinungsverschiedenheit aufgefasst werden.

Das Üben mittels didaktischer Modelle und integrierter Diskussion im Unterricht soll auch zur Vermeidung derartiger Probleme dienen.

III. LESEMODELLE FÜR DIE ÜBERSETZUNGSDidAKTIK

Der Versuch, den linguistischen und den hermeneutischen Ansatz miteinander zu verbinden, wurde in den letzten Jahren von Radegundis Stolze unternommen. Stolze entwirft ein «Modell der translatorischen Kategorien» (Stolze 2003: 244), die dem Übersetzer als Orientierung beim Verstehen des Ausgangstextes und Formulieren des Zieltextes dienen sollen. Stolze beschreibt den Prozess des translatorischen Lesens folgendermaßen:

Übersetzungspraktisch wird ein Text als Ganzes zuerst einmal durchgelesen, wobei das gegebene Hintergrundwissen aktiviert wird. Entsprechende Orientierungskategorien sind die Frage nach dem *Kontext*, dem *Diskursfeld*, der *Begrifflichkeit* und der *Aussageform*, wobei die spezifische Verortung in lebensweltlicher oder fachlicher Kommunikation zu beachten ist. (Stolze 2008: 231)

Stolze formuliert folgende zum Textverstehen einzusetzende Orientierungskategorien (Stolze 2003: 244):

1. Kontext:

- a. Lebensweltliche Kommunikation: Kulturgemeinschaft, Land, Zeit, Hrsg., Autor.
- b. Fachliche Kommunikation: Historie, Verfasser, Quelle, Wissenschaftsbereich.

2. Diskursfeld

- a. Lebensweltliche Kommunikation: Milieu, Ideologie des Autors, Textgattung, Vermittlungsart.
- b. Fachliche Kommunikation: Domänenspezifik, Fach, Kommunikationsniveau, Texttyp, Medientechnik.

3. Begrifflichkeit

- a. Lebensweltliche Kommunikation: Überschriften, Wortnetze, Schlüsselwörter, Kulturspezifische Assoziationen, Metaphorik, Längsachsen.
- b. Fachliche Kommunikation: wissenschaftsspezifische Begriffsbildung der Termini (Definition / Deduktion vs. Konvention / Interpretation)

4. Aussageform

- a. Lebensweltliche Kommunikation: Sprecherperspektive, Verbzeiten, Satzsubjekte, Individualstil, Fokussierung, Ironie, Intertextualität, Zitate.
- b. Fachliche Kommunikation: Informationspräsentation, Sprechakte, Satzkonstruktion, Kohäsionszeichen, Fußnotenverwendung, Formeln.

III.1. Ein translatorisches Lesemodell und seine praktische Anwendung im Unterricht

Die von Stolze vorgeschlagenen Kategorien bilden eine stichhaltige Grundlage für den Entwurf eines translatorischen, für didaktische Zwecke gedachten Lesemodells. Was dieses Modell allerdings

zu wenig berücksichtigt, sind sprachenpaarspezifische Aspekte, die vor allem in didaktischer Perspektive mehr zur Geltung kommen sollten.

Von entscheidender Bedeutung scheint mir allerdings, dass die gewählten Kategorien nicht als eine Liste von Aspekten vorgestellt werden, die auf derselben Stufe stehen. Wenn dies so wäre, was aber auch bei Stolze der Fall ist, dann würde damit die individuelle Perspektive des Übersetzers – die zu den wichtigsten Ergebnissen des Übersetzungshermeneutischen Denkens zählt – praktisch unbeachtet bleiben. Auch in Stolzes Modell kommt *de facto* die so wichtige Beziehung zwischen Text und Translator nicht richtig zum Ausdruck.

Darum ist m. E. an ein dynamisches Modell zu denken, das sich für jeden Text und für jeden Übersetzer jeweils neu gestalten lässt.

Um meine Vorstellung eines translatorischen Lesemodells konkreter darzustellen, wird im Folgenden ein Beispiel für den Ablauf einer möglichen Unterrichtssequenz gegeben, in dem das Lesemodell zuerst entwickelt und dann zur Selbstbewertung der Übersetzungsarbeit seitens der Studierenden angewendet wird.

Beispiel einer Unterrichtssequenz:

- Erste Unterrichtseinheit: Entwurf eines für einen gegebenen Text gedachten Lesemodells;
- Individuelle Übersetzung des Textes.
- Zweite Unterrichtseinheit: Vergleich zwischen von den Studierenden verfassten Übersetzungen, Besprechen der Fehler bzw. der translatorischen Entscheidungen, Verbesserungsvorschläge für das Lesemodell;

In der ersten Unterrichtseinheit wird ein Text zum Übersetzen ausgeteilt. Jeder Studierende liest den Text für sich und notiert ein paar Stichworte zu den seiner Meinung nach wichtigen Aspekten des Ausgangstextes und ein paar Formulierungen zur persönlichen Rezeption des Textes.

Danach findet eine Diskussion über die für den Text relevanten Kategorien statt: Vorgegebene Kategorien wie die oben vorgestellten Kategorien von Stolze können vom Dozenten vorgeschlagen werden. Die Studierenden können auf jeden Fall andere Kategorien nennen und sollen sich – möglichst individuell – anschließend für einige (oder auch alle) entscheiden. Diese Auswahl ist Ausdruck des natürlichen selektiven Lesens des Übersetzers, der die wichtigeren Informationen des Ausgangstextes im Hinblick auf den zu verfassenden Zieltext (wenn auch subjektiv und auf der Basis seines eigenen Vorwissens) herauschält.

Alle genannten Kategorien – einschließlich derer, die nicht berücksichtigt werden – sollen in einer ständig wachsenden Liste gesammelt werden, die in weiteren Seminarsitzungen als Basis zu einer vollständigeren Gestaltung des Modells beitragen können.

Anhand einer vorherbestimmten Werteskala, deren Stufen durch Ziffern sowie durch Formulierungen dargestellt werden können, sollen die Studierenden den unterschiedlichen Kategorien – auf der Basis ihrer Rolle im Text – dann einen Wert zuordnen.

In diesem Moment verfügt jeder Studierende praktisch schon über ein Modell, auf dessen grafische Gestaltung ich später näher eingehen werde.

Jetzt können die Studierenden den Text übersetzen. Dies muss aus Zeitgründen nicht unbedingt im Unterricht stattfinden. Dabei ist es sehr wichtig, dass jeder Lernende für sich übersetzt, damit später möglichst verschiedene Varianten zur Diskussion kommen.

Nachdem der Text übersetzt wurde, kann die zweite Unterrichtseinheit beginnen. Die von den Lernenden verfassten Übersetzungen werden kontrastiv diskutiert; Abschnitt für Abschnitt werden die unterschiedlichen Varianten erklärt, kritisiert, motiviert und verbessert, wobei sich jeder Studierende in Zweifelsfällen immer für eine Variante entscheiden muss. Der kooperative Unterricht erstrebt nicht die gemeinsame Produktion der „richtigen“ Übersetzung, sondern die Förderung einer individuellen, allmählichen Verbesserung der Übersetzungskompetenzen auch mittels der Selbstkritik.

Schließlich werden die einzelnen Lesemodelle zur Diskussion herangezogen. Die Studenten werden aufgefordert, sich über die konkrete Rolle eines solchen Modells bei der praktischen Übersetzungsarbeit zu äußern. Verbesserungsvorschläge sollen eingeholt bzw. angeboten und diskutiert werden. Der vorgestellte Ablauf soll außerdem mehrere Unterrichtsstunden umfassen und mehrmals wiederholt werden, damit jeweils verschiedene Textsorten zur Analyse herangezogen werden können.

Wie oben schon erwähnt, zielt eine so gegliederte Unterrichtssequenz vor allem auf die Förderung einer spezifisch translatorischen Lesekompetenz ab. Sie strebt gleichzeitig die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstkritik seitens zukünftiger Übersetzer an, die dabei lernen, mit der unvermeidbaren Subjektivität ihrer Lektüre kritisch umzugehen. Das translatorische Lesemodell soll also vor allem dabei helfen, das eigene Textverständnis zu gestalten, es zu begründen oder zu widerlegen.

Schon im Anschluss an die erste Unterrichtseinheit verfügt jeder Studierende über ein eigenes Lesemodell, in dem sich sein eigenes Textverständnis widerspiegelt. Das so konzipierte Modell ist keineswegs normativ, sondern absolut dynamisch und frei gestaltbar. Was sich aus der Diskussion, Auswahl und Bewertung der zum translatorischen Textverstehen einzusetzenden Kategorien ergibt, gleicht letzten Endes einer Art individueller *Concept-Map* der eigenen Textrezeption. Da das entworfene Lesemodell als Plan für die Verfassung des Zieltextes dienen soll, scheint es mir wesentlich, dem Modell eine angemessene grafische Gestaltung zu verleihen.

Mein konkreter Vorschlag ist es, dem Lesemodell die Form einer Schlagwortwolke zu geben. Schlagwortwolken oder *tag clouds* sind eine im World Wide Web immer öfter eingesetzte Methode zur Informationsvisualisierung. Einfach ausgedrückt: Sie bieten die Möglichkeit, die Relevanz unterschiedlicher Begriffe bildlich darzustellen, indem man die jeweils wichtigeren Wörter z. B. größer darstellt oder auf andere Art und Weise visuell hervorhebt. Das lässt sich mit dem Aufbau einer dafür gedachten Webseite, in der möglichst viele Kategorien und Bewertungskriterien zur Verfügung gestellt werden, auch technisch leicht realisieren.

Mit dieser Methode würde das Lesemodell jedes Mal anders aussehen, wenn den unterschiedlichen Kategorien eine variierende Bedeutung zugeschrieben wurde. Das Modell würde dem noch zu übersetzenden Text entsprechen und gleichzeitig eine bildliche Widerspiegelung des individuellen Textverständnisses des Translators sein. So könnte es als konkrete Orientierung bei der Übersetzungsarbeit dienen.

Heute werden an Übersetzer hohe Anforderungen gestellt. Daher sollte sich die Übersetzungsdidaktik zuerst Folgendes zum Ziel setzen: die künftigen Übersetzer in die Lage zu versetzen, die eigenen translatorischen Entscheidungen gegenüber sich selbst und gegenüber dem jeweiligen Auftraggeber wissenschaftlich begründen zu können.

IV. LITERATUR

- Aust, Hugo. Entwicklung des Textlesens. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh 2003, S. 525-535.
- Bleicher, Josef. Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh 2003.
- Bühler, Axel. Translation as interpretation. In: Riccardi, Alessandra (Hrsg.). Translation Studies. Perspectives on an Emerging Discipline. Cambridge: Cambridge University Press 2002, S. 56-74.
- Cercel, Larisa (Hrsg.). Übersetzung und Hermeneutik. Traduction et herméneutique, Bukarest: Zetabooks 2009.
- Eco, Umberto. Dire quasi la stessa cosa. Milano: Bompiani 2003.

- Ehlers, Swantje. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr 1998.
- Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. Translationsdidaktik. Tübingen: Narr 1997.
- Foschi Albert, Marina / Hepp Marianne (Hrsg.). Texte – Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik. In: «Jacques e i suoi quaderni», 2009, n° 52-53, a cura di E. De Angelis, Pisa 2009.
- Foschi Albert, Marina / Hepp Marianne / Neuland Eva (Hrsg.). Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation, München: Iudicium 2006.
- Frank, Manfred. Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001 (1. Auflage 1987).
- Gadamer, Hans-Georg. Hermeneutik. In: Ritter, Joachim (Hrsg.). Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974, S. 1061-1073.
- Gadamer, Hans-Georg. Gesammelte Werke, Bd. 8: Ästhetik und Poetik 1, Tübingen: Mohr 1993.
- Gerzymisch-Arbogast H. et al. (Hrsg.), Textologie und Translation. Tübingen: Narr 2003.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. München: Juventa-Verlag 2004.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa-Verlag 2002.
- Just, M. A. / Carpenter, P. A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In: «Psychological Review» 87, 1980, S. 329-354.
- Kautz, Ulrich. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium 2002 (2. Auflage).
- Kittel, Harald et al. [Hrsg.]. Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. Bd.1. Berlin / New York: de Gruyter 2004.
- Krumme, Detlev. Lesemodelle. Elias Canetti, Günter Graß, Walter Höllerer. München u.a.: Hanser 1983.
- Kupsch-Losereit, Sigrid. Die Modellierung von Verstehensprozessen und die Konsequenzen für den Übersetzungsunterricht. In: «TEXTconTEXT. Zeitschrift für Translation Theorie, Didaktik, Praxis» 3, 1995, S. 179-196.
- Kußmaul, Paul. Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2010 (2. Auflage).
- McClelland, James L. / Rumelhart, David E. An interactive activation model of context effects in letter perception, Teil I: An account of basic findings. In: «Psychological Review» 88, 1981, S. 375-407.
- Paepcke, Fritz / Forget, Philippe. Textverstehen und Übersetzen. Ouvertures sur la traduction. Heidelberg: Groos 1981.
- Paepcke, Fritz. Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich. Hrsg. von Klaus Berger u. Hans-Michael Speier. Tübingen: Narr 1986.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander. The Psychology of Reading. London: Routledge 1994 (1. Auflage 1989).
- Rega, Lorenza. Übersetzungspraxis und Hermeneutik im Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart. In: Cercel, Larisa (Hrsg.). Übersetzung und Hermeneutik. Traduction et herméneutique, Bukarest: Zetabooks 2009, S. 51-67.
- Reiß Katharina, Vermeer Hans J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer 1984.
- Wilss Wolfram. Übersetzungsunterricht: eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen. Tübingen: Narr 1996.
- Ziefle, Martina. Lesen am Bildschirm. Eine Analyse visueller Faktoren. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2002.
- Stolze, Rade Gundis. Hermeneutik und Translation. Tübingen: Narr 2003.
- Stolze, Rade Gundis. Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Narr 2008.

Stolze, Radegundis. Hermeneutik und Übersetzungswissenschaft. Eine praxisrelevante Verknüpfung (2009). In: Cercel, Larisa (Hrsg.). Übersetzung und Hermeneutik. Traduction et herméneutique, Bukarest: Zetabooks, S. 19-49.