

Didattica della traduzione e interculturalità. Esperienze e modello didattico nella traduzione fra l'italiano e il tedesco

ALEXANDRA KRAUSE

Universität Wien

ABSTRACT

The present article tries to demonstrate the interdependence between cultural facts and translation, referring more specifically to the translation between the Italian and the German language. The scientific interest was until now mainly focussed on general theories about the interdependence between culture and translation without giving concrete examples nor taking into account specific languages. Therefore it seemed useful to study the specific combination between German and Italian for translation.

One of the main purposes of this article consists in giving a practical help to translation teachers and students in order to bridge the gap between translation theory and practical work. It tries to give a schematic description of some cultural facts and figures in Italy comparing them to cultural aspects in German speaking countries. All those factors are subsumed to cultural elements that could give a first clue for a cultural-based translation between the two above mentioned languages.

1. INTRODUZIONE

L'apparente divario fra teoria della traduzione e il lavoro pratico del traduttore è ormai diventato quasi un topos della didattica nel nostro campo e molti docenti della nostra disciplina sembrano avere accettato che varie teorie su cui s'incentrano i Translation Studies abbiano poco a che fare con la quotidianità professionale del traduttore.

Da un lato, spesso i moderni percorsi formativi delle Facoltà di Traduzione prevedono un ampio numero di crediti dedicati alla teoria della traduzione, alla storia della traduzione, agli studi interculturali in genere ecc. senza far direttamente riferimento alle lingue e alle culture coinvolte nel processo di traduzione da una lingua all'altra. Dall'altra sono rari i teorici della nostra disciplina che si dedicano all'implementazione della teoria nella didattica della traduzione (tra questi si ricordano Katan [1999], Kautz [2002], Kiraly [2000], Wilss [1996]).

Dato che però sia gli esperti di didattica da un lato, sia gli studenti stessi dall'altro, sembrano sempre essere alla ricerca di modelli applicabili e riproducibili per rendere più sistematico il processo di apprendimento¹ si tenta ripetutamente di trovare delle meta-strutture a cui fare riferimento per la didattica in traduttologia.

Tali meta-strutture si basano su concetti più o meno moderni come equivalenza, costruttivismo, interculturalità, senza perciò riflettere la reale utilità e applicabilità delle teorie dei Translation Studies alla didattica della traduzione e quindi in seconda analisi al lavoro pratico del traduttore. Prendendo come spunto gli aspetti chiave nella nostra disciplina e di discipline affini come la linguistica, l'etnologia o la psicologia si spera di generare dei modelli validi e soprattutto applicabili a qualsiasi forma di situazione professionale inerente alle nostre discipline.

Una delle varie università presso le quali si è cercato già alcuni anni fa di percorrere questa via è l'Università di Mainz in Germania dove Hönig² e più tardi Kiraly si sono serviti dell'approccio costruttivista per coinvolgere gli studenti dei corsi di traduzione in forma attiva e collaborativa in una situazione didattica il più possibile vicina alla realtà professionale. Si sono così proposti i diversi cosiddetti "real-life projects", nel corso dei quali gli studenti hanno realizzato per esempio la traduzione dal tedesco in inglese del materiale d'informazione sulla Johannes Gutenberg Universität, oppure la traduzione di vari siti industriali. I risultati sono stati molto soddisfacenti, soprattutto per quanto riguarda l'immedesimazione degli studenti nelle varie situazioni professionali. Ciò nonostante si tratta in linea di massima di esercizi pratici rivolti prevalentemente a definire i parametri basilari dell'incarico, a risolvere mediante collaborazione i problemi concreti della traduzione e a fornire in tempi utili un prodotto che risponda alle necessità del mercato. Improntando la didattica della traduzione a questi principi si vogliono formare dei traduttori che, come sostiene Stolze (1997: 593), siano in grado di imparare in poco tempo a seconda dell'incarico e in modo efficiente i vari aspetti di diversi campi specializzati e di adattarsi continuamente a nuove tipologie di testi e di situazioni comunicative.

Per quanto riguarda invece la teoria dell'equivalenza si è puntato soprattutto su una sensibilizzazione interculturale (Göhring [2007], Holz-Mänttari [1984], Katan [1999], Kiraly [2000], Seel [2008]) intesa come punto di partenza per la

1 Wilss (1996) definisce l'uomo come essere mirante all'economia comportamentale, usando il termine *Verhaltensökonomie*.

2 Si veda a questo proposito il suo libro uscito nel 1995 "Konstruktives Übersetzen".

realizzazione di una piena equivalenza contenutistica. Recentemente Seel (2008: 57), rifacendosi alle teorie olistiche di Göhring, ha sottolineato l'importanza di questi elementi culturali per la ricerca traduttologica, sostenendo che sono diventati oggetto dei Translation Studies elementi sia estranei alla lingua che inerenti alla lingua stessa, come per esempio le presupposizioni, l'immagine che una comunità linguistica ha di se stessa, l'immagine che altre comunità linguistiche hanno di questa prima comunità linguistica, ma anche tipologie e strutture testuali riconducibili a singole culture.

Per la didattica ciò significa che qualsiasi testo è inteso come espressione concreta di un sistema culturale esistente al di fuori del testo. Floros definisce queste espressioni "costellazioni culturali": "Eine kulturelle Konstellation im Text ist ein Gefüge von Textsegmenten, das die Summe aller Konkretisierungen eines außertextuell angelegten Kultursystems darstellt" (Floros 2003: 65).

Risulta quindi ovvio che il binomio lingua e cultura, diffuso e accettato in altre discipline, viene ormai dato per scontato anche nella nostra, relativamente giovane. Ma il fatto di capire ed esemplificare ripetutamente questo stretto nesso fra lingua e cultura non significa automaticamente essere in grado di fornire dei meta-modelli per questo rapporto, che siano adatti anche per la didattica della traduzione.

È quindi utile prendere in considerazione in una prima fase esclusivamente il transfer linguistico fra due lingue e le relative culture per poi poter formulare dei meta-modelli applicabili a ogni tipo di transfer linguistico e culturale. Nel nostro caso le due lingue sono quella tedesca e quella italiana, e le culture quelle dei paesi germanofoni e la cultura italiana.

2. ANALISI SOMMARIA DEGLI ERRORI TIPICI NEL TRANSFER LINGUISTICO TEDESCO-ITALIANO

Nel corso della mia esperienza didattica abbastanza lunga (insegno traduzione e interpretariato da ormai quasi trent'anni presso l'Università di Vienna) ho notato che gli studenti hanno difficoltà a memorizzare regole grammaticali o idiomatiche senza che si dia loro un contesto reale e ben delimitato. Risulta perciò quasi inutile insistere su queste regole che non verranno applicate nella situazione concreta della traduzione se non si creano delle basi non solo cognitive ma anche emozionali.

Un'analisi abbastanza lunga e approfondita degli errori per così dire "classici" di traduzione fra il tedesco e l'italiano e viceversa, riscontrati durante i miei vari corsi di traduzione, ha dato i risultati che verranno ora descritti. Va sottolineato che non si tratta di errori di tipo prettamente grammaticale, idiomatico o lessicale (già sufficientemente analizzati e definiti nelle varie discipline filologiche), ma di meta-categorie di errori di natura traduttologica.

Nel 20% dei casi circa la traduzione di un testo tedesco verso l'italiano risulta sbagliata oppure poco riuscita, perché le frasi italiane non sono state incentrate sul verbo. Di poco inferiore è la percentuale di traduzioni "difettose" dal tedesco

verso l'italiano per quanto riguarda l'uso del verbo. Nel primo caso, cioè nella traduzione dal tedesco verso l'italiano, non è soltanto la spesso citata nominalizzazione del tedesco, soprattutto nelle lingue speciali tedesche, a "sviare" gli studenti di madre lingua tedesca, ma per esempio anche la diatesi. Nel secondo caso invece, cioè nella traduzione dall'italiano al tedesco, sono anche altri aspetti a rendere difficile la traduzione, come per esempio la polivalenza semantica e la polifunzionalità del verbo in tedesco che si ripercuotono fortemente sull'uso dei verbi modali. Nel transfer dal tedesco all'italiano, per esempio, l'*hedging*, tipico non solo dell'inglese ma anche del tedesco, può essere applicato anche al testo d'arrivo in lingua italiana, e magari perfino combinato con una struttura passiva, il che rende il testo italiano quasi illeggibile.

Un'altra categoria di errore tipico, che si manifesta nel 15% dei casi circa nella traduzione dal tedesco verso l'italiano e viceversa, è la non osservanza delle caratteristiche delle tipologie testuali. In questo caso si potrebbero riprendere le classiche teorie circa le strutture tipiche delle tipologie testuali nelle due lingue, riconducendo gli errori fatti a elementi inerenti alla linguistica testuale (vedi anche Andorno 2003). A parte il fatto che le varie categorie di testi normalmente citate nella linguistica italiana (testi narrativi, descrittivi, espositivi/informativi, argomentativi e regolativi/prescrittivi) non collimano perfettamente con quelle usate nella linguistica tedesca (per esempio da Reiß 1983), ci ritroviamo nuovamente a volere incentrare l'insegnamento traduttologico soprattutto su aspetti puramente strutturali e funzionali. È abbastanza semplice dal punto di vista didattico rifarsi ai contenuti e alle finalità di un testo per caratterizzarlo, dicendo per esempio che i testi espositivi/informativi presentano dati, informazioni, espongono e spiegano concetti e teorie su un certo argomento e sono quindi destinati a spiegare, informare, chiarire, illustrare un argomento, oppure spiegando agli studenti che i testi regolativi/prescrittivi contengono invece ordini, istruzioni, regole, ricette, leggi ecc. e che la loro funzione consiste soprattutto nel generare un determinato comportamento. Ma tutte queste definizioni, ormai anche lievemente scontate, non bastano per spiegare la ridondanza di un testo regolativo/prescrittivo in tedesco, come per esempio un libretto d'istruzioni per un'automobile di produzione tedesca, oppure l'elemento narrativo e discorsivo di un foglietto d'istruzioni allegato a un farmaco italiano. Si potrebbe obiettare che nei due casi citati ci si potrebbe semplicemente servire di una suddivisione più dettagliata delle tipologie testuali – il che nella traduttologia tedesca ha generato categorie come il *Texttyp* e la *Textart* (v. per esempio Heinemann 2000), ma a mio avviso sarà sempre difficile, anzi impossibile trovare un minimo comune denominatore strutturale che rispecchi perfettamente ogni singola categoria testuale in questione.

Quindi ci ritroviamo al punto di partenza dei nostri quesiti didattici.

Un'ulteriore categoria di errori in cui ci si imbatte nel 10% circa delle traduzioni nelle due lingue in questione è riconducibile, nel senso più vasto del concetto, al rapporto fra tema e rema. Sia l'uso improprio dell'articolo determinativo in tedesco, dovuto tra l'altro al fatto che esso in italiano ha spesso valore tematico, cioè anaforico, sia per esempio l'inserzione di intere proposizioni relative in italiano al posto di costruzioni partecipiali e attributive

tedesche vanno considerati sotto l'aspetto tema/rema e la sua valenza nelle due lingue. In ogni caso si tratta di errori che possono anche compromettere la comprensibilità dei testi tradotti e quindi la comunicazione in genere.

Penso che questi pochi esempi siano già serviti a dimostrare quanto poco utile sia spiegare agli studenti soltanto le differenze morfologiche e sintattiche fra il tedesco e l'italiano per evitare le suddette categorie di errori di traduzione. Una didattica della traduzione moderna quindi non deve rifarsi esclusivamente all'analisi logica, grammaticale e strutturale (per un'approfondita analisi di questo tipo per l'italiano e il tedesco si veda per esempio Blasco Ferrer [1999]). Credo che si possa lasciare un'analisi di questo genere ai vari Istituti di filologia delle nostre Università, che assolvono perfettamente questo compito, per concentrarsi maggiormente sui problemi prettamente traduttologici e sulla creazione di strutture mentali adatte a risolvere, servendosi per così dire di una meta-prospettiva culturale, i vari problemi di transfer linguistico.

3. METASTRUTTURE CULTURALI

Viste le tipologie di errori in cui mi imbatto nella quotidianità didattica, ho incominciato a chiedermi quali potessero essere queste meta-strutture adatte a fornire delle spiegazioni meno regolamentate, frazionate e non basate prevalentemente su elementi cognitivi. E siccome il sistema culturale è strettamente legato alla lingua pareva ovvio cercare le spiegazioni per fenomeni di tipo linguistico in meccanismi culturali.

Se si parte dal presupposto che gli studenti che studiano la nostra materia hanno solitamente avuto già contatti abbastanza incisivi con culture diverse dalla loro, si può anche presumere che abbiano presenti varie situazioni interculturali che impediscono o rendono più difficile la comunicazione fra membri di diversi gruppi linguistici. È normale che persone meno esperte riconducano questi cosiddetti "critical incidents" soprattutto alle proprie capacità linguistiche o a quelle dei loro interlocutori, come se la lingua fosse un organismo completamente autonomo che funziona o non funziona, a seconda delle mere competenze linguistiche. Bisogna quindi far capire ai nostri studenti che le esperienze interculturali e comunicative che hanno vissuto in senso negativo hanno sì a che fare con carenze linguistiche, ma che per ovviare a questi problemi di lingua bisogna prima creare un sistema stabile di connotati culturali che, secondo me, portano in ultima analisi alla suddetta meta-visuale.

Basandosi su elementi culturali di cui si compone la realtà delle rispettive comunità linguistiche e creando dei nessi concreti fra questi elementi e le forme linguistiche, si riesce a ricavare degli elementi culturali non soltanto tipici delle relative culture, ma anche adatti a essere sistematizzati e quindi integrati in un modello didattico della traduzione, pur tenendo sempre conto di aspetti puramente emozionali e quindi soggettivi, dato che proprio il traduttore agisce spesso intuitivamente, come sostiene anche Kautz (2002: 66), esperto di didattica della traduttologia: "Der Übersetzer versteht teils unbewusst, teils bewusst; immer selektiv und zweckbestimmt; teils kognitiv, teils intuitiv; immer subjektiv."

Per ancorare queste riflessioni contrastive anche a livello cognitivo conviene esemplificare questi elementi con un gran numero di testi paralleli lasciandoli analizzare direttamente secondo i principi di una didattica costruttivista dagli studenti. A livello emozionale, invece, bisognerebbe fare ripercorrere agli studenti situazioni interculturali cercando di far loro selezionare gli elementi contrastivi.

Tutto ciò implica che i vari percorsi didattici prevedano alla base dei corsi di traduzione e interpretariato dei corsi di cultura, che però non siano intesi come elencazione di dati e fatti. Nel momento in cui si spiegano ed esemplificano caratteristiche culturali di una lingua descrivendone anche le conseguenze a livello puramente linguistico e contrapponendole a caratteristiche di un'altra cultura e alle relative espressioni linguistiche che ne derivano, si crea una meta-struttura cognitiva ed emozionale atta a determinare la scelta corretta di mezzi traduttologici.

Vorrei in seguito dare alcuni esempi concreti di un'impostazione didattica di questo tipo. Se prendiamo per esempio la valenza dei colori nelle varie lingue, vedremo che non solo si possono notare delle nette divergenze, ma che molte espressioni sono deducibili da questa semantica dei colori. In tedesco si usano spesso i colori per designare i vari partiti politici, mentre in italiano, a parte i Verdi, si usano piuttosto vari simboli, come il "Carroccio", ricorrenti negli emblemi dei partiti. Gli studenti hanno spesso problemi a tradurre la cosiddetta "Jamaika-Koalition", chiamata anche "Jamaika-Ampel" o "schwarze Ampel", una coalizione fra i Verdi, il Partito liberale tedesco, associato al giallo, e il Partito conservatore, associato al nero. Oppure si pensi alla connotazione del colore "azzurro" nella lingua italiana (principe azzurro, gli Azzurri ecc.), che in altre lingue si sposta per così dire verso altri colori. In tedesco un colore di connotazione fortemente positiva è invece il verde (si considerino le espressioni "jemandem grün sein", "an jemandens grüner Seite gehen").

Ora ci si potrebbe chiedere se queste divergenze non rispecchino delle realtà che si incontrano nei paesi in cui vengono parlate le lingue in questione. Se teniamo conto del fatto che nei paesi di oltralpe gli inverni piuttosto rigidi e ricchi di neve rendono agognato il ritorno della primavera e quindi del verde (non per niente questa nostalgia è diventata un *topos* della letteratura tedesca), allora la valenza di questo colore nella lingua tedesca diventa subito molto più chiara. Altrettanto vale per l'azzurro in lingua italiana, già da sempre legato sia a elementi naturali come il cielo e il mare che a simboli di origine cristiana (il manto della Madonna). Per i suddetti corsi di cultura ciò significherebbe in concreto prendere come spunto elementi geografici, climatici e paesaggistici per spiegarne le conseguenze a livello di lingua.

Anche i fatti storici hanno ripercussioni sulle strutture linguistiche. Un paese come l'Italia, che ha sviluppato abbastanza presto strutture urbane autonome e potenti, diventate in breve tempo non solo centri politici e sociali, ma anche motori culturali, non può non essere caratterizzato da un certo elemento collettivo. La famiglia come unità più piccola di questi collettivi determina tuttora strutture sociali, soprattutto nelle aree rurali, malgrado i forti cambiamenti subentrati negli ultimi decenni. Se poi si prendono in considerazione i fattori climatici, che in confronto ai paesi germanofoni

favoriscono la vita all'aperto e quindi una vita davanti agli occhi della collettività, allora si spiegano meglio certe visuali collettiviste della lingua italiana.

I corsi di cultura dovrebbero quindi presentare fatti storici e sociali in una prospettiva contrastiva e non tralasciare mai l'analisi linguistica delle conseguenze di questi fatti.

Un ulteriore fattore che ha influenzato lo sviluppo socio-culturale e quindi anche quello della lingua è la religione. La tradizione protestante rispetta sì le gerarchie, ma postula per esempio un'educazione capillare del popolo, per cui ogni mezzo di diffusione della cultura, come il libro, ha un valore diverso da quello che gli viene attribuito nei paesi di cultura cattolica. Questa volontà di diffondere e promuovere lo scibile nel popolo si rispecchia a mio avviso fino a oggi nello stile spesso didattico e ricco di allusioni a istanze adatte a legittimare ciò che è stato dichiarato di molti testi tedeschi, a volte ritenuto anche sintomo di pedanteria.

4. IL MODELLO DIDATTICO

Se per generare un modello didattico valido si considera tutto il panorama culturale delle due lingue trattate si possono dedurre delle contrapposizioni fra tedesco e italiano che hanno ripercussioni sia a livello linguistico che a livello traduttologico.

Per descrivere queste contrapposizioni ho scelto dei concetti abbastanza generici, che possono sembrare anche dei cliché, ma che mi servono come parole chiave per definire delle realtà ben precise.

- estetica – pragmatica
- personalizzazione e collettivismo – astrazione e concretizzazione
- individualità – strutture gerarchiche/autorità
- elemento femminile – elemento maschile.

Che cosa intendo definire con il binomio estetica – pragmatica? L'approccio testuale a un argomento in tedesco è normalmente improntato alla chiarezza, alla comprensibilità, all'elemento informativo didattico, alla riproducibilità, cioè a riflessioni di ordine pragmatico. I testi italiani che hanno le stesse finalità sono invece spesso contrassegnati da una certa ampollosità descrittiva, a volte percepita come ridondanza, da elementi emozionali, da un approccio più visuale che logico-strutturale.

In che cosa consiste invece la contrapposizione fra personalizzazione e collettivismo – astrazione e concretizzazione?

I testi italiani spesso assumono la visuale collettiva, motivo per cui il soggetto viene frequentemente messo al plurale. Allo stesso tempo si personalizzano oggetti e concetti astratti, usando anche spesso un linguaggio metaforico. Un motore in italiano può per esempio avere "un tallone d'Achille", mentre in tedesco non avrà che un punto debole. Nel momento in cui si assume una visione collettiva, l'individuo diventa il fulcro del microcosmo connotativo e

linguistico venutosi a creare. Risulta quindi del tutto normale parlare in italiano in prima persona plurale, senza ricadere nel plurale di maestà, ma facendo riferimento al collettivo di cui si fa parte. Per lo stesso motivo in italiano si nomina spesso prima se stessi quale punto centrale del microcosmo e poi le altre persone coinvolte (“io e i miei amici”), rispettando la sequenza italiana di tema e rema.

In tedesco invece si tende ad astrarre i concetti e a incentrare la logica testuale non tanto sull’agente o sulla persona quanto piuttosto sul complemento o sull’oggetto, il che ha delle ripercussioni fondamentali sulla sintassi (si veda a questo proposito Catalani 1993).

Da quest’ultima contrapposizione scaturisce un altro elemento contrastivo, cioè individualità – strutture gerarchiche/autorità, che parzialmente si rifà a un concetto di Hofstede (2001).

Per quanto la società italiana sembri rispettare la burocrazia e le gerarchie (basti pensare all’immagine che hanno le forze armate in Italia)³ e per quanto gli italiani accettino apparentemente le strutture gerarchiche, essi si concentrano, come già accennato, prevalentemente su strutture importanti per i rapporti interpersonali come la famiglia. Interessanti a questo proposito sono gli studi sulle strutture familiari dell’antropologo americano Banfield, che già verso la fine degli anni ’50 ha coniato il termine “amoral familism” (Banfield 1959) per definire la solidarietà dei popoli meridionali nei confronti della famiglia o del clan e il suo prevalere su comportamenti corretti nei confronti dello Stato. A livello testuale ne risulta una visione molto più individuale e specifica e al contempo una forma implicita di evasione nei confronti di autorità e strutture statali.

Alla luce di questa contrapposizione è chiaro che per esempio la funzione dell’aggettivo adatto a specificare e caratterizzare concetti assume un valore diverso nella lingua italiana rispetto alla lingua tedesca, che conia invece sostantivi composti secondo la suddetta logica dell’astrazione. Tutti noi sappiamo bene quanto sia difficile insegnare la traduzione corretta di questi sostantivi composti tanto frequenti in tedesco.

L’ultima delle contrapposizioni di origine culturale che uso nella strutturazione didattica è quella tra l’elemento maschile e l’elemento femminile.

Questi approcci diversi in italiano e tedesco si esprimono sia a livello sintattico che a livello lessicale. Uno dei problemi più marcati che ne risulta è la questione del *gendering*, che ormai fa parte della *political correctness* in tedesco: anche a livello puramente lessicale e idiomatico risulta a volte necessario fare riferimento a questa divergenza culturale.

Nella didattica della traduzione tedesco/italiano e viceversa improntata a una visuale culturale si incontrano però anche delle difficoltà dovute da un lato all’ambivalenza che caratterizza tuttora la società italiana (Luigi Barzini vi allude già nel titolo del suo libro uscito nel 1997: “Gli Italiani. Virtù e vizi di un popolo”), dall’altro anche all’immagine che soprattutto i popoli germanofoni hanno dell’Italia. Emblematici sono titoli quali “Arrivederci Latin Lover. Die

3 Si ricordino a questo proposito le reazioni alla morte di soldati italiani e tedeschi stazionati in Afghanistan.

Klischees von Italien stimmen nicht mehr. Es gibt zum Beispiel weniger Kinder, aber mehr disziplinierte Autofahrer” (tratto da un articolo apparso sul *Focus* tedesco del giugno 2009), oppure “Es ist aus, Schluss, finito! Italien, wie haben wir Dich einst geliebt. Doch leider ist die Luft aus der Beziehung” (titolo di un allegato della *Süddeutsche Zeitung*, redatto da una giornalista tedesca, Beatrice Schlag, e un giornalista italiano, Walter de Gregorio).

Non è certamente facile superare pregiudizi, imprinting culturali e deduzioni superficiali e quindi sbagliate, soprattutto se si adottano i principi della didattica costruttivista. Devo dire che però proprio per i miei corsi di traduzione e interpretariato presso il Zentrum für Translationswissenschaft dell’Università di Vienna mi trovo nella situazione privilegiata di avere anche molti studenti di lingua madre italiana, che mi consentono di compensare squilibri di questo genere.

I risultati di una didattica basata sui suddetti principi dell’interculturalità sembrano dimostrare l’efficacia di questo meta-modello didattico che potrebbe rivelarsi applicabile, una volta adattato alle diverse realtà culturali, anche ad altre lingue.

- Andorno C. (2003) *Linguistica testuale*, Roma, Carocci.
- Banfield E. (1958) *The Moral Basis of a Backward Society*, Chicago, Research Center in Economic Development and Cultural Change, The University of Chicago.
- Barzini L. (1997) *Gli italiani. Virtù e vizi di un popolo*, Milano, Rizzoli.
- Blasco Ferrer E. (1999) *Italiano e tedesco. Un confronto linguistico*, Torino, Paravia.
- Catalani L. (1993) *Die Stellung der Satzelemente im Deutschen und im Italienischen*, Frankfurt am Main, Europäische Hochschulschriften.
- Floros G. (2003) *Kulturelle Konstellationen in Texten. Zur Beschreibung und Übersetzung von Kultur in Texten*, Tübingen, Narr.
- Göhring H. (2007) *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*, Tübingen, Stauffenburg.
- Heinemann W. (2000) "Textsorte – Textmuster – Texttyp", in *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hrsg. von K. Brinker, G. Antos & W. Heinemann, Berlin, de Gruyter, 1. Halbband, pp. 507-522.
- Hofstede G. (2001) *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organization across Nations*, 2nd edition, Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage.
- Holz-Mänttari J. (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*, Helsinki, Suomalaisen Tiedeakatemia toimituksia.
- Hönig H. (1995) *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen, Stauffenburg.
- Katan D. (1999) *Translating Cultures*, Manchester, St. Jerome.
- Kautz U. (2002) *Handbuch des Übersetzens und Dolmetschens*, München, Iudicium.
- Kiraly D.A. (2000) *Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.
- Reiß K. (1983) *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Heidelberg, Gross.
- Seel O.-I. (2008) *Translation kultureller Repertoires im Zeitalter der Globalisierung*, Tübingen, Stauffenburg.
- Stolze R. (1997) "Bewertungskriterien für Übersetzungen – Praxis, Didaktik, Qualitätsmanagement", in *Translationsdidaktik*. Hrsg. von E. Fleischmann, P.A. Schmitt & W. Kutz, Tübingen, Narr, pp. 593-602.
- Wilss W. (1996) *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung*, Tübingen, Narr.