

*Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*

---

Cathedra Magistrorum

2021/2022

# Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022



LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

---

CATHEDRA MAGISTRORUM –  
LEHRERFORSCHUNG  
2021/2022

# Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN  
VON  
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM  
BUDAPEST  
2022

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM  
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

## BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

### Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

### Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

### Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums  
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen  
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



# Inhaltsverzeichnis

**Vorwort der Herausgeberin** ..... 18

Ilona Feld-Knapp

**Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld  
der Kompetenzorientierung und Standardisierung** ..... 20

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

**Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen-  
unterricht. Welche Kompetenzen?** ..... 66

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –  
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

**Ein kritischer Essay . . . . . 83**

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

**A szövegértés művelleti tényezőiről . . . . . 96**

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

**A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban . . . . . 121**

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:  
elméleti kérdések és modellalkotás . . . . . 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-



fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)  
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven . . . . . 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen  
bei ungarischen Deutschlernenden . . . . . 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:  
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-  
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen . . . . . 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:  
Changes in beliefs and practice? . . . . . 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-  
oktatás tartalmi szabályozása . . . . . 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

**Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht . . . . . 312**

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

**Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis . . . . . 331**

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs** ..... 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen** ..... 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.  
Ein Dissertationsprojekt** ..... 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung  
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-  
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** ..... 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

**Autorinnen und Autoren des Bandes** ..... 455



## A tudományos szakfordítási makrokompetencia: elméleti kérdések és modellalkotás

### 1 Bevezetés

A tudományos élet elképzelhetetlen fordítás nélkül: a tudományos szövegek fordítása az emberiség története során több mint 2500 éve meghatározó tényező a tudomány és az emberiség tudományos gondolkodásának alakulásában, fejlődésében (Károly 2019, 2021). Napjainkban pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. A tudományos életben vagy az adott tudományterületen dolgozó „bennfentes” szakemberek vagy képzett, hivatásos fordítók fordítanak, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a kérdéses diszciplínában „kívülállónak” számítanak. Ebből fakadóan e területen a fordást végzők erősségei és gyengeségei a felkészültségük és készségeik terén eltérőek.

Tanulmányom fókuszában a tudományos szakfordítás mint speciális fordítási tevékenység (célnyelvi szövegalkotási folyamat) sajátosságai és a hozzá szükséges kompetenciák állnak. A tudományos szakfordítást elméleti megközelítésből vizsgálom: olyan sajátos nyelvi és nem nyelvi kompetenciákat feltételező fordítási tevékenységként értelmezem, amely egyedi tulajdonságai és követelményei révén nem írható le teljes egészében a rendelkezésre álló (általános) holisztikus kompetenciamodellek valamelyikével (pl. Göpferich 2009; Orozco és Hurtado Albir 2002; PACTE 2003; Pym 1992). Dolgozatom célkitűzése ezért egy olyan elméleti szempontból megalapozott tudományos szakfordítási kompetenciamodell megalkotása, amely lehetővé teszi az ún. tudományos szakfordítási „makrokompetencia” meghatározását és leírását alkotó elemei relációi és hierarchikus kapcsolatai feltárása alapján. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, e területen sokfajta „fordítás” létezik (a szó szerinti megfeleltetéstől az adaptációig, a szerzői fordítástól ügynökségek megbízásáig) és sokféle „fordító” dolgozik (a hivatásos fordítóktól a tudományterület gyakorló szakembereikig), ezért kitérek olyan – a szakirodalomban még vitatott – kérdésekre is, hogy a kidolgozott modellben azonosított kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök) a tudományos szakfordítás (1) minden fajtájához szükségesek-e, (2) mindkét fordítói körére vagy csupán a hivatásos fordítók



által készített fordításokra vonatkoztathatók-e és (3) a tudományos diskurzus minden műfajának célnyelvi megfeleltetésében szükségesek-e.

Munkámat az a hazai és a nemzetközi tudományos világban is újra meg újra megfogalmazott kritikus észrevétel motiválta (ld. pl. Frank 2015), miszerint a tudományos élet különféle műfajaiban keletkező fordítások minősége szakmai vagy nyelvi (vagy épp mindkét) szempontból elmarad a kívánt színvonalról. Hasonlóan egybecsengő elmarasztaló kritika más területeket (pl. jogi szakfordítás, médiafordítás, műfordítás) kevésbé ér. A téma jelentőségét mutatja az is, hogy a tudományos életben a fordításoknak az eredeti (tehát az anyanyelvűek által írt) szövegekkel *egyenértékű* szövegekként kell funkcionálniuk ahhoz, hogy betöltsék szerepüket (pl. rangos folyóirat közölje a tanulmányt, vagy a kutatás nyerjen pályázati támogatást). A fordításokat nem csupán a hazai tudományos életben éri kritika, ezért az elmúlt több mint fél évszázadban jelentős mennyiségű empirikus kutatás foglalkozott a probléma feltárásával, leírásával különféle nyelvpárok és tudományos szaknyelvi műfajok vonatkozásában (erről bővebben ld. Károly 2019, 2022b). Tanulmányommal ehhez a munkához kívánok hozzájárulni, bízva abban, hogy a sikeres fordításhoz szükséges kompetenciák azonosításával, majd ezeknek a fordítási gyakorlatba és a fordítóképzésekbe történő visszavezetésével (tudatosítással és célzott kompetenciafejlesztéssel) a tudományos szakfordítás általános minőségén javítani lehet.

## 2 Elméleti háttér

A következőkben a fordítási kompetencia fogalmának meghatározására és modellezésére tett kísérleteket tekintem át, és rámutatok azokra az eredményekre, amelyek a tudományos szakfordítás mint speciális fordítási tevékenység egy lehetséges elméleti modelljének kiindulási pontjául szolgálhatnak.

### 2.1 A fordítási kompetencia fogalma

A fordítási kompetencia **többkomponensű** fogalom (Göpferich 2020: 89). A különféle elméleti munkák és empirikus vizsgálatok egybehangzóan azt mutatják, hogy funkcionális megközelítésben (Nord 1997) és Vermeer (1996) *skopos*-elmélete<sup>1</sup> értelmében a fordítási kompetencia olyan, a *skopos*-nak (a for-

---

1 Vermeer (1996) *skopos*-elmélete szerint a fordítási stratégiát a fordítás célja (a *skopos*) határozza meg.

dítás céljának) megfelelő célnyelvi szöveg létrehozásának képességét jelenti, amely követi a célnyelvi kultúra normarendszerét. Ebben az értelemben a fordítás **szociokulturális** jelenség is. A fogalom meghatározására tett kísérletekről részletes áttekintés Anthony Pym 2003-as tanulmányában olvasható.

A jelen vállalkozás szempontjából ezek közül két definíció különösen hasznos, mert előtérbe helyezik e kompetencia társadalmi és kognitív aspektusait is és rámutatnak rendkívüli összetettségére. Risku (2004: 77) szerint a fordítási kompetencia olyan **szociokognitív** fogalom, amely magába foglalja a konkrét célkultúra közönsége számára funkcionálisan adekvát és a fordítási normáknak megfelelő fordítás készítésének képessége *mellett* a fordító szerepére vonatkozó társadalmi meglátásokat is. A PACTE kutatócsoport (2002: 43) megfogalmazásában pedig a fordítási kompetencia valójában olyan ismeretek, képességek és attitűdök rendszere, melyek képessé tesznek a fordításra. A fordítási kompetenciát tehát olyan **kompetenciarendszer**ként értelmezik, amelyben a különféle kompetenciák egymással interakcióban állnak, hierarchikus rendet alkotnak és változást is mutathatnak.

A fentiek alapján tehát tanulmányomban a fordítási kompetenciát többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalomként értelmezem, amely olyan ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, amelyek révén a fordító funkcionálisan egyenértékű célnyelvi szöveget képes létrehozni.

## 2.2 A fordítási kompetencia modellezésére irányuló kísérletek: történeti áttekintés

A fordítás elméletével és a fordítóképzés módszertani kérdéseivel foglalkozó szakirodalomban számos kísérlet olvasható a fordítási kompetencia<sup>2</sup> összevetőinek azonosítására. A fogalom definíciójában látható markáns eltérések megmutatkoznak a modellálási kísérletek különbözőségeiben is: bár vannak bennük átfedések, mind elméleti hátterükön és tartalmukban, mind pedig

---

2 A fordítási kompetencia (angolul: *translation competence*) fogalma nem egyezik meg a fordítói kompetencia (angolul: *translator's competence*) fogalmával, ezért modellezésük is más megközelítést igényel. Gonçalves (2003), valamint Alves és Gonçalves (2007: 42) szerint a fordítói kompetencia egy olyan komplex „szuperkompetencia”, mely a fordítói viselkedés különféle lehetséges aspektusaira épülve meghatározza a fordítási kompetencia elsajátításának különböző fázisait. A fordítási kompetenciamodell fogalma nem azonos az ún. „fordítási kompetenciafejlesztő modell” terminussal (PACTE 2000; Göpferich 2020), a „fordítási folyamatmodellekkel” (Király 2013; Risku 1998) és a „fordítási kompetenciaszintek modellálásával” (PACTE 2018), ezek célja és fókusza ugyanis eltérő.

terminológiahasználatukon látható, hogy másként ragadják meg a fogalom lényegét.

A **kompetencia** pszichológiai fogalom, a nyelvészetben elsősorban Chomskytól származtatják, aki a nyelvtanilag helyes mondatok megalkotásának biológiailag örökölt képességét érti rajta. Mivel a fordításkutatók sokféle szempontból vizsgálták a fordítási kompetenciát, a megállapításaik sem homogének. Abban azonban általában egyetértenek, hogy a fordítás bizonyos **nyelvi és nem nyelvi** kompetenciákat egyaránt feltételez. Érdekes különbség az 1960-as, 1970-es és 1980-as évek modellezési kísérletei és az ezredforduló körüli, majd az azt követő megközelítések között az, hogy míg az előbbieket elsősorban a nyelvi megformálás pontosságához és a precíz célnyelvi megfeleltetéshez szükséges kompetenciákat helyezték előtérbe, utóbbiak már dominánsan **kontextuális megközelítésben** tekintenek a fordításra, s ezért olyan kompetenciákat is belefoglalnak modelljeikbe, amelyek a sikeres szociokulturális kommunikációhoz kellenek (erről bővebben ld. Olohan 2020: 511–514). A következőkben azokat a modellezési kísérleteket tekintem át történeti megközelítésben (bővebben ld. Károly 2007), amelyek releváns elemeket tartalmaznak jelen vállalkozás, a tudományos szakfordítási kompetencia modellezése szempontjából.

Bell (1991: 38–41) a fordítás (mint folyamat és produktum) egyes elméleti és gyakorlati kérdéseire keresett választ. Ehhez a munkához a fordítási kompetenciát három összetevőre bontotta: (1) „ideális nyelvi kompetencia két nyelven”, ami azt feltételezi, hogy a fordító a két nyelvi rendszert tökéletesen birtokolja; (2) „szakértelem”, ami azt jelenti, hogy a fordító rendelkezzen a fordításhoz szükséges tudással és a megfelelő inferenciaalkotó mechanizmusokkal; és (3) a Canale és Swain (1980) által meghatározott értelemben vett kommunikatív kompetencia, amely a grammatikai, szociolingvisztikai, diskurzus- és stratégiai kompetencia meglétét foglalja magába. Bell munkájából különösen fontos a sikeres tudományos kommunikációban a diskurzus-kompetencia fogalma, mert ez teszi a fordítót képessé arra, hogy fel tudja mérni a forrászöveg ún. szövegszintű követelményeit (pl. koherencia, kohézió, tematikus, logikai, műfaji szerkezet, stílus), amelyek bármelyikének figyelmen kívül hagyása a fordítás során gátja lehet a szöveg szerzője tudományos előrehaladásának (pl. konferenciaelőadása elfogadásának, cikke közlésének, pályázata támogatásának).

Nord (1992: 47) szövegelemzéseket végzett, hogy azok eredményei alapján különféle fordítóképzési módszereket dolgozzon ki. Kompetenciák egész sorát azonosította, melyek a meglátása szerint segíteni tudják a fordítási készséget: szövegbefogadási és -elemzési kompetencia, kutatói kompetencia, transzfer kompetencia, szövegproduktív kompetencia, fordításértékelési kompeten-

cia, valamint természetesen nyelvi és kulturális kompetencia mind a forrás-, mind a célnyelven.

Pym (1992: 281; 2003: 489) a fordítási kompetenciát behaviorista szemlélettel és minimalista módon közelítette meg. Felfogásában a fordítási kompetencia legalább két képesség jelenlétét feltételezi: (1) hogy egy forrásnyelvi szöveg alapján létre tudjunk hozni számos lehetséges célnyelvi szöveget, majd (2) hogy e lehetséges célnyelvi szövegek közül gyorsan és magabiztosan ki tudjuk választani azt az egyetlen változatot, amely az adott célközönség számára leginkább képes közvetíteni (Pym szavaival: „helyettesíteni”) a forrásnyelvi szöveget. Utóbbi szintén jelentős megállapítás a tudományos szakfordítás vonatkozásában, mert a „helyettesítés” fogalommal teret enged olyan (szabadabb) fordítási megoldásoknak is, amelyek a célnyelvi szöveg funkcionális egyenértékűségét, „eredeti” (és nem fordítás eredményeként keletkező) szöveggént való adekvát működését biztosítják a célkultúrában (pl. ha a kultúrák eltérő retorikai hagyományai miatt a szöveg felépítésén változtatni szükséges).

Deborah Cao (1996: 328) értelmezésében a fordítási kompetencia „fordítástudást” (angolul: *translation proficiency*) jelent. Bachman 1991-es, a kommunikatív nyelvi képességekről alkotott modelljét alapul véve egy háromkomponensű modellben szemlélteti a fordítástudás összetevőit: (1) fordítói nyelvi kompetencia; (2) fordítási tudásstruktúrák (amely a fordítás témájára vonatkozó ismereteket jelenti); és (3) fordítási stratégiai kompetencia (azon feldolgozási és szintetizáló képességek összessége, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az első két összetevőt a fordítási folyamatban a fordító integrálni tudja).

Klaudy (1997) ötféle kompetenciát tart elengedhetetlennek ahhoz, hogy valaki képes legyen fordítási munka végzésére. Ezek részben átfednek a Bell (1991) által meghatározott kompetenciákkal: (1) nyelvi kompetencia, (2) kulturális kompetencia, (3) szakmai kompetencia, (4) fordítástechnikai kompetencia és (5) kommunikatív kompetencia.

Orozco és Hurtado Albir (2002: 376) kompetenciamodellje már hat, egymással összefüggő alkomponensből áll: (1) kommunikatív kompetencia két nyelven, (2) extra-lingvisztikai (nyelven kívüli) kompetencia, (3) transzferkompetencia, (4) instrumentális kompetencia, (5) pszichofiziológiai kompetencia és (6) stratégiai kompetencia. Náluk már explicit módon megjelenik a **transzfer (átviteli) kompetencia** fogalma, amely a szöveg célnyelvre történő, *funkcionálisan* adekvát átültetésének képességét feltételezi. Ez különösen fontos tényező a tudományos szakfordításban, ahol – ahogy a korábbiakban említettem – a szerző szakmai sikere (pl. a cikke publikálása) múlhat a fordítás minőségén.

Az eddig bemutatott, dominánsan elméleti jellegű megközelítések a fordítási kompetenciát a nyelvi ismeretek mellett különféle alkotóelemek sorának tekintették (pl. kulturális és tárgyi tudás, átviteli képesség, segédeszköz-kezelési képesség, fordítási stratégiai kompetencia) és nem valamilyen komplex rendszert alkotó dinamikus egységnek, amelynek az elemei egymással összefügghetnek, egymásra hathatnak, idővel és tapasztalattal arányosan potenciálisan egymással nem egyenlő mértékben változhatnak/fejlődhetnek. Az alkotóelemek felsorolása mutat egyfajta rangsort, de az összetevők kapcsolódási lehetőségei, hierarchikus elrendeződése nem kidolgozott. Ismereteim szerint szisztematikus empirikus validálás sem követte a kidolgozásukat.

Az első olyan kompetenciamodell, ami leírja és vizuálisan is megjeleníti a fordítási kompetencia komplexitását és elemeinek egymáshoz való viszonyát a PACTE (2002, 2003: 60) kutatócsoport<sup>3</sup> munkája. A fordítást folyamatként és produktumként vizsgálják, és a fordítási kompetenciát a fordításhoz szükséges **mögöttes tudásrendszerként** (angolul: *underlying system of knowledge*) fogják fel. Ennek egy része – Anderson (1983) terminológiájával élve – „deklaratív” tudásból (ami arra vonatkozik, hogy *mit* kell csinálni), másik része „procedurális” ismeretekből tevődik össze (ami arra vonatkozik, hogy *hogyan* kell végrehajtani a feladatot). A procedurális ismereteket ugyanakkor meghatározóbbnak tartják. Felfogásukban ez azon képességünket jelenti, hogy meg tudjuk valósítani a transzfer (átviteli) folyamatot a forrásszöveg megértése és a célnyelvi szöveg újraalkotása között, figyelembe véve a fordítás célját, valamint a célnyelvi olvasók tulajdonságait is. Több modellezési kísérlet és empirikus teszt után, 2003-as munkájukban a fordítási kompetenciát **öt alkompetenciára** és bizonyos **pszichofiziológiai komponensekre** bontották. Az öt alkompetencia

- (1) a kényelvűség, ami elsősorban olyan procedurális tudás, aminek eredményeként a fordító képes egyszerre két nyelven kommunikálni (pragmatikai, szociolingvisztikai, textuális, grammatikai és lexikai tudásból áll);
- (2) az extralingvisztikai kompetencia, ami dominánsan implicit és explicit deklaratív tudást jelent a világról általában és bizonyos területekről konkrétan (kettős kultúraismeret – a forrás- és a célkultúra vonatkozásában; enciklopédikus tudás a világról általában; tárgyi tudás konkrét területen);

---

3 A PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation / A fordítási kompetencia és értékelés elsajátításának folyamata) kutatócsoport 1997 októberében alakult meg, céljuk a fordítási kompetencia elsajátításának vizsgálata volt az idegen nyelvre vagy nyelvről történő írásbeli fordításban.

- (3) a fordítástudás, ami szintén dominánsan implicit és explicit deklaratív tudás, de ebben az esetben a fordítás különböző aspektusairól – arról, hogyan fordítsunk (pl. a fordítás fajtáinak, módszereinek, stratégiáinak ismerete) és a fordítás gyakorlatáról (pl. hogy a piac hogyan működik);
- (4) az instrumentális (segédeszköz-használati) kompetencia, ami procedurális ismereteket feltételez a különféle dokumentumok, információs technológiai és kommunikációs eszközök használatában (pl. szótárak, lexikonok, elektronikus korpuszok, keresőszoftverek); és
- (5) a stratégiai kompetencia, ami szintén procedurális tudást jelent, ami ahhoz szükséges, hogy a fordítás folyamata hatékony legyen és a fordító meg tudja oldani a folyamat során felmerülő problémákat. Ez az alkompetencia különösen fontos és központi helyet foglal el a modellben, mert az egész fordítási folyamatot kontrollálja, s ezáltal interakcióban áll a másik négy alkompetenciával (amelyek körülötte helyezkednek el és szintén hatnak egymásra). Megléte esetén a fordító a következő négy feladatot képes ellátni: (5.1) megtervezi és végrehajtja a fordítási folyamatot, (5.2) folyamatosan monitorozza, értékeli a procedúrát a részeredmények és a végső cél tükrében, (5.3) aktiválja a másik négy alkompetenciát és szükség esetén kompenzálja azok hiányosságait, valamint (5.4) azonosítja és megoldja a fordítási problémákat.

E folyamat közben pedig különféle pszichofiziológiai jelenségek (kognitív és attitűdbeli jellemzők, pszichomotoros mechanizmusok) aktiválódnak, melyek szintén a modell részét képezik. Ezek lehetnek például (1) kognitív tényezők (pl. memória, érzékelés, figyelem, érzelmek), (2) attitűdök (pl. intellektuális érdeklődés, kritikus megközelítés, önbizalom, motiváció) és (3) a kreativitás, a logikus érvelés, az elemzés és szintézis alkotásának képessége. Fontos hozadéka a PACTE csoport munkájának az a felismerés, hogy ezek a pszichofiziológiai tényezők is (mint egyéni változók) befolyásolják a fordítás minőségét, ezért a kompetenciamodell részét kell képezniük.

A PACTE csoport (2011a, 2011b) a modelljét empirikus tesztelésnek is alávetette. A tesztjeik azt mutatták, hogy a kompetenciamodell komponensei valóban eltéréseket mutatnak a kompetens és a kevésbé kompetens fordítók fordítási viselkedése között. Sikerült igazolniuk (ld. Hurtado Albir 2015-ös munkáját is), hogy (1) a fordítási kompetencia a kétnyelvi kompetenciától eltérő, elsajátított kompetencia; (2) hatással van a fordítás folyamatára és produktúrára egyaránt (a fordítás minőségére); (3) stratégiai alkompetenciája alapvető fontosságú; (4) eltérő lehet a fordítás iránya függvényében. Olyan eredményeik azonban még nem születtek, amelyek igazolnák, hogy az egyes alkom-

petenciák interakcióban állnak-e egymással, illetve hogy modell az összes lehetséges kompetenciát tartalmazza-e.

Későbbi, 2018-as kutatásukban már a fordítási kompetencia elsajátítása állt a figyelmük középpontjában. Azonosították a fordítási kompetencia különböző szintjeit és azokhoz szintleírásokra (ún. szintdeskriptorokra) tettek javaslatot egy közös európai fordítási referenciakeret<sup>4</sup> létrehozása érdekében a felsőoktatás és a szakfordítás praxisa számára. A referenciakeretet a különféle fordítóképzések szintjének meghatározására, valamint a hivatásos fordítók performanciájának és specializációjának szintezésére tervezik kifejezetten használni. Ehhez a munkához részben átfogalmazták a fordítási kompetencia egyes alkompetenciáit. A fordítási kompetencia elsajátításához – a különféle kompetenciamodellek alapján – a következő öt, egymáshoz szorosan kapcsolódó, interakcióban álló és egymást kiegyensúlyozni képes kompetencia megletét tartják szükségesnek (PACTE 2018: 119):

- (1) nyelvi kompetencia,
- (2) kulturális jellemzőkről és a világról alkotott tudás, valamint tematikus kompetencia,
- (3) instrumentális (segédeszköz-használati) kompetencia,
- (4) fordításslálgálató kompetencia (angolul: *translation service provision competence*),
- (5) fordítási problémamegálgató kompetencia (angolul: *translation problem solving competence*). Utóbbi különösen fontos és központi kompetenciának tartják, mert hatással van az összes többi kompetenciára.

Kiraly (2005: 123) modellje jelentős átfedést mutat Orozco és Hurtado Albir (2002) rendszerével és az alkompetenciák tekintetében teljes azonosságot a PACTE csoport (2003) munkájával. A fordítási kompetenciát ő is deklaratív és procedurális kognitív alkompetenciákból eredezteti: (1) kétnyelvű alkompetencia (a két nyelven történő kommunikációhoz szükséges procedurális tudás); (2) extralingvisztikai (nyelven kívüli) alkompetencia (implicit és explicit deklaratív tudás a világról általában és bizonyos konkrét témákról); (3) fordítástudás (implicit és explicit deklaratív tudás a fordítás természetéről és a szakma különféle aspektusairól); (4) instrumentális alkompetencia (a fordítás során használatos dokumentumok, információk, technológiák ismeretére vonatkozó procedurális tudás); (5) stratégiai alkompetencia (a fordítás hatékonyságára és a felmerülő fordítási problémák megálgására irányuló procedurális tudás).

---

4 Angolul: *a common European framework of reference for translation's academic and professional arenas*.

Englund Dimitrova (2005: 10) – a korábbiaktól eltérő módon – úgy vélekedik, hogy a fordítási kompetencia valójában pontosan olyan képességekből áll, mint az anyanyelvi kompetencia. Ilyen (1) a szemantikai kompetencia, vagyis azon metanyelvi képesség, amely képessé tesz a különféle nyelvi kifejezések jelentésének elemzésére és összevetésére, valamint arra, hogy az egyik nyelvi kifejező módról egy másikra váltva „ugyanazt” más szavakkal ki tudjuk fejezni (pl. hiponímia, ellentét, körülírás vagy átfogalmazás; ideértve az átfogalmazási ekvivalencia mértékének megítélését is); (2) az általános forrás- és célnyelvi kompetencia; (3) kompetencia a két nyelv pragmatikai, szövegnyelvészeti és stílusbeli jellemzőiben; (4) a fogalmazási kompetencia; (5) kompetencia a fordítás szempontjából releváns szakterületen (a fordítandó szöveg témájában); (6) kompetencia olyan segédeszközök használatában (pl. szótárak, internet), amelyekből megszerezhető az adott témára vonatkozó háttértudás és az annak kifejezésére használatos tipikus nyelvi megfogalmazások (pl. terminológia, szövegstruktúra).

Göpferich (2009 és 2020: 91 sk.) hároméves longitudinális empirikus projektjének, a TransComp-nak elméleti háttéréül a PACTE csoport holisztikus modelljének egy átdolgozott változatát alkalmazta. A kutatási projektje azonban nem a fordítási kompetenciát, hanem a **fordítási készség fejlődését** vizsgálta fordítóképzésben részt vevő hallgatókon és hivatásos fordítókon. A fordítási készség fejlődését olyan „megkonstruált” folyamatként értelmezte, melynek során a fejlődés bizonyos szándékosan létrehozott kommunikatív tapasztalatokon keresztül jön létre. Felfogásában a szakembert az különbözteti meg másoktól, hogy a szakterületén végzett munka tapasztalataiból / tanulásaiból és az arról kapott értékelésekből tanulva az adott területen (szakmában) kimagasló tudásra tesz szert. Ezt a fordításra is igaznak látja. Ezért, véleménye szerint, ha a fordító nem kap megfelelő mennyiségű fordítási feladatot és rendszeres visszajelzést a munkájára, nem feltétlenül lesz képes jó szakemberré válni (Göpferich 2013). Ez fontos a tudományos szakfordításban is, ahol a fordító (pl. ha nem ő a szerző) nem mindig kap megfelelő visszajelzést a fordítása minőségéről (pl. ha a folyóiratcikk nyelvi megformálásáról annak szakmai bíráló vagy a szerkesztők nem vagy csak felszínesen nyilatkoznak, vagy ha az erre vonatkozó megjegyzéseket a szerző nem továbbítja a fordító felé).

Göpferich (2009) modelljében újraemlítődnek azok a komponensek, amelyek a PACTE-modellben is megjelentek, de részben más terminológiával és a vizuális ábrázolásban eltérő pozíciókban. Nála is központi helyet foglal el a stratégiai kompetencia, mivel az aktiválja és kontrollálja a többi kompetencia alkalmazását. Ezért egyfajta metakognitív kompetenciának tartja, amely kialakítja a prioritásokat a munka során és meghatározza az egyes alkompetenciák



közötti hierarchikus kapcsolatokat, s így alakít ki olyan makrostratégiát, amely – ideális esetben – meghatározza az összes fordítói döntést. Modelljében a stratégiai kompetencia alatt, de szintén a központi helyen jeleníti meg a fordító szituációspecifikus **motivációját**, mivel azt tartja meghatározónak abból a szempontból, hogy a fordító mennyire követi a makrostratégiát. A szituációspecifikus motiváció fakadhat belülről (angolul: *intrinsic motivation*; ha a fordító pl. szeret fordítani), vagy lehet külső tényező is (*extrinsic motivation*; ha pl. jól megfizetik a munkáját). A stratégiai kompetencia és a motiváció körül helyezkedik el a modelljében felülről indulva, körkörösén az óra járásával egy irányban haladva, kölcsönösen egymásra hatva öt kompetencia: a kommunikatív kompetencia legalább két nyelven (amelyhez a lexikai, grammatikai és pragmatikai tudást sorolja), az általános és a szakterületi tudást felölelő tárgyi kompetencia, a pszichomotoros kompetencia, a fordítói rutinműködést aktíváló kompetencia (pl. a nyelvpár-specifikus fordítási stratégiák ismerete), valamint a fordításhoz szükséges hagyományos és elektronikus eszközök használatára irányuló eszköz- és kutatási kompetencia. Az egyes kompetenciák, valamint a központi kontroll alkalmazását több tényező befolyásolhatja, amelyeket szintén megjelenít a modell, mintegy háttérként a kompetenciák alatt: a fordítási normák és maga a fordítási feladat, a fordító önmagáról alkotott képe és szakmai étosza (ezekre hathat a fordítandó szöveg tartalma vagy a fordítóképzés), valamint a fordító pszichofizikai állapota (pl. intelligenciája, ambíciói, önbizalma). Göpferich a kompetenciák felett (a jobb oldalon) jeleníti meg a külső információforrásokat, a rendelkezésre álló eszközöket és a munkakörülményeket (pl. hogy mennyire kell a fordítónak az idő nyomása alatt dolgoznia).

A fentiekben felsorolt kompetenciamodellek a **fordítási szövegalkotást dinamikus jelenségként értelmezik, funkcionális megközelítésben**, ami a tudományos szakfordításban különösen lényeges szempont. Előtérbe helyezi ugyanis azokat a kompetenciákat, amelyek révén a célnyelvi szöveg – a de Beaugrande és Dressler-i (1981) értelemben – „kommunikatív” lehet, tehát betölti a célnyelven a funkcióját az eredeti, vagyis nem fordítás eredményeként keletkező szövegekhez hasonlóan. A modellek többsége (érintőlegesen) tartalmazza ezeket, bár kevés információt közölnek ezek jellegére vonatkozóan. A későbbiekben erre még kitérek, itt összegzésül csak a tudományos szakfordítás sikeressége szempontjából legfontosabb, eddig azonosított fordítási kompetenciákat emelem ki (nem fontossági sorrendben):

- kommunikatív kompetencia mind a forrás-, mind a célnyelven, ami magába foglalja a nyelvi (lexikai és grammatikai), pragmatikai, szociolingvisztikai, diskurzus- / szövegalkotási és stratégiai (al)kompetenciát

- interkulturális kompetencia legalább a két nyelvhez kötődően
- transzferkompetencia (vagy fordítástudás), ami a forrásnyelvi szöveg célnyelvre történő átültetésének a képessége (minden nyelvi szinten, egészen pl. a műfaj-transzfer kompetenciáig, ami a műfaji sajátságok célnyelvi megfeleltetésének képességét jelenti műfaji identitás megőrzése céljából; Károly 2008)
- monitorozási (fordításértékelési) kompetencia (Nord 1992) és
- tárgyi kompetencia (a világról és a fordítandó szöveg témájáról szerzett tárgyi tudás).

A 2007-es könyvemben részletesen foglalkoztam azzal, hogy a kommunikatív kompetencián belül a diskurzus-, vagy más néven a **szövegalkotási kompetencia** megléte a két nyelven milyen jelentős szerepet tölt be a funkcionális szövegalkotásban. E kompetencia segítségével válik ugyanis képessé a fordító arra, hogy – a megfelelő (forrás- és célnyelvi, valamint fordítási) normák és a kontextus figyelembe vételével – olyan célnyelvi szöveget hozzon létre, amely megfelel a célnyelvi közönség elvárásainak és ezáltal képes betölteni a neki szánt kommunikatív funkciót. Ide tartoznak azok a részben tudatosan, részben ösztönösen vagy automatikusan végrehajtott szövegépítő feladatok (ezek pontos eloszlásáról még nincs elegendő ismeretünk), amelyek a szöveget kohezívvé, retorikailag / szerkezetileg (a műfajnak vagy szövegtípusnak megfelelően) jólformálttá, logikussá és mentálisan feldolgozhatóvá, vagyis értelmezhetővé, koherenssé teszik. E szövegjegyek tudományos igényű feltárásának lehetséges módszereivel és az ezekkel kapcsolatosan rendelkezésünkre álló kutatási eredmények bemutatásával a 2017-es munkámban foglalkozom, ezért itt nem térek ki rájuk részletesen. A fordítónak azonban nem elegendő tisztában lennie „csupán” a forrás- és a célnyelvi szövegépítési normákkal és konvenciókkal, hanem képesnek kell lennie a két nyelv és kultúra különbségeinek azonosítására, valamint a különbségekből fakadó fordítási nehézségek vagy problémák megoldására. Ebben játszik szerepet a **transzfer kompetencia**. Az **interkulturális kompetencia** pedig abban segíti, hogy kommunikatív és funkcionális értelemben is ekvivalens célnyelvi szöveget tudjon létrehozni. Ehhez jól kell ismernie a két (vagy akár több) érintett kultúra sajátosságait. Minél nagyobb a szóban forgó kultúrák közötti távolság, a fordítónak annál több tényezőt kell mérlegelnie és annál több feladatot kell végrehajtania ahhoz, hogy a szöveget a célnyelvi befogadók kulturális elvárásaihoz és értékrendjéhez igazítsa. Ebben játszik szerepet a **monitorozási kompetencia**, vagyis a szövegminőség megítélésének és a megfelelő szerkesztési stratégiák kiválasztásának képessége, és a **tárgyi kompetencia**, vagyis jártasság a fordítandó szöveg témájában és a területre jellemző nyelvi megformálás sajátágaiban.

### 2.3 A tudományos szaknyelv és a tudományos szakfordítás fogalma

A „tudományos szaknyelv” fogalmán tanulmányomban a tudományos kommunikáció különféle műfajaiban (pl. szakfolyóiratcikk, monográfia, tudományos konferenciaelőadás) használt tipikus nyelvi megformálást értem. A nyelvi megformálás jellemzőiben elkülöníthetők általánosan érvényes (univerzális) tulajdonságok (pl. pontos, egyértelmű megfogalmazás, tényszerűség és objektivitás, helyes fogalom- és szakterminológia-használat) éppúgy, mint az egyes nyelveken és kultúrákban egyedi módon megjelenő ún. nyelv- és kultúrafüggő sajátosságok (pl. az angol tudományos szövegben a passzív szerkezetek gyakori megjelenése, a megfogalmazások kellően tömör és lényegre törő volta, az explicit célmeghatározás, a relevanciára való törekvés<sup>5</sup>).

A kellően árnyalt, pontos és igényes tudományos szaknyelv – mint a tudományos kommunikáció eszköze – elengedhetetlen a tudomány magas szintű műveléséhez és fejlődéséhez. Ezért óriási a jelentősége annak, hogy mind a nemzeti nyelveken, mind pedig a nemzetközi kommunikációban *lingua franca*-ként<sup>6</sup> használt (ma az angol) nyelven biztosított legyen a fenti feltételeknek megfelelő tudományos nyelv (Károly 2022a). Ez azért is különösen fontos és tudatos „gondozást” igénylő feladat, mert ahogy az emberiség, úgy a tudomány is folyamatosan fejlődik, változik, és vele együtt a tudósok által használt nyelv is, legyen szó saját nemzeti nyelvükről, vagy a nemzetközi kommunikációban használt *lingua franca*-ról. Ha ugyanis a nyelv nem képes dinamikusan követni a változásokat, idővel nem lesz alkalmas a tudományos kommunikációra és gátjává válhat a tudományos előrehaladásnak is. Nem meglepő ezért, hogy mivel korunkban (a második világháború óta) a nemzetközi tudományos kommunikáció nyelve az angol, már a múlt században jelentős mennyiségű elméleti és empirikus kutatás foglalkozott az angol tudományos szaknyelv sajátosságainak leírásával és ezek elsajátításának lehetőségeivel és módszereivel az angolt második vagy idegen nyelvként tanulók körében. A szaknyelvkutatáson belül külön terület foglalkozik ezzel, mely az angol szakirodalomban *English for Science and Technology* (EST; magyarul: tudomá-

5 A témához és a kutatáshoz közvetlenül kapcsolódó információk megjelenítése és az ezekhez nem feltétlenül szükséges vagy nem közvetlenül kötődő információk elhagyása.

6 Bennett (2020: 290): az UNESCO 1951-es definíciója szerint a *lingua franca* (LF) olyan nyelv, amelyet különböző anyanyelvű beszélők a kommunikációjuk során használnak. A *lingua franca* a fordítás alternatívája is lehet ad hoc kontextusokban egyéni beszélők között, vagy intézményes gyakorlatban pl. a tudomány, a diplomácia, az üzleti élet vagy a vallások világában.

nyos és technológiai angol) néven vált ismertté. Az EST-t ma már a modern angol nyelv egy sajátos tulajdonságokkal bíró, legitim változatának tartják (erről bővebben ld. Dudley-Evans/St. John 1998; Swales 1990, 2004; Trimble 1985).

A tudományos szaknyelvvél nem csupán a nyelvtanulás, hanem a fordítás szempontjából is foglalkoznak, hiszen ahogy tanulmányom elején írtam, a fordítás az emberiség történelme során mindig jelentős funkciót töltött be a tudományos kommunikációban: akinek a tudományos élet választott nyelve (*lingua franca*-ja) nem az anyanyelve volt, az vagy fordított, vagy fordítottat, hogy kutatási eredményeit a tudós közösség elé tárja, illetve hogy tájékozódni tudjon kollégái eredményeiről. Így volt ez régen a görög, az arab és a latin esetében éppúgy, mint ma az angolnál. Dolgozatomban a tudományos kommunikáció különféle műfajaiban a forrásnyelvi szövegből fordítás útján keletkező célnyelvi szöveget (mint produktumot), valamint a célnyelvi megfeleltetést (mint folyamatot) **tudományos szakfordításnak** nevezem. A tudományos szakfordítás fogalmát tehát tágan értelmezem:

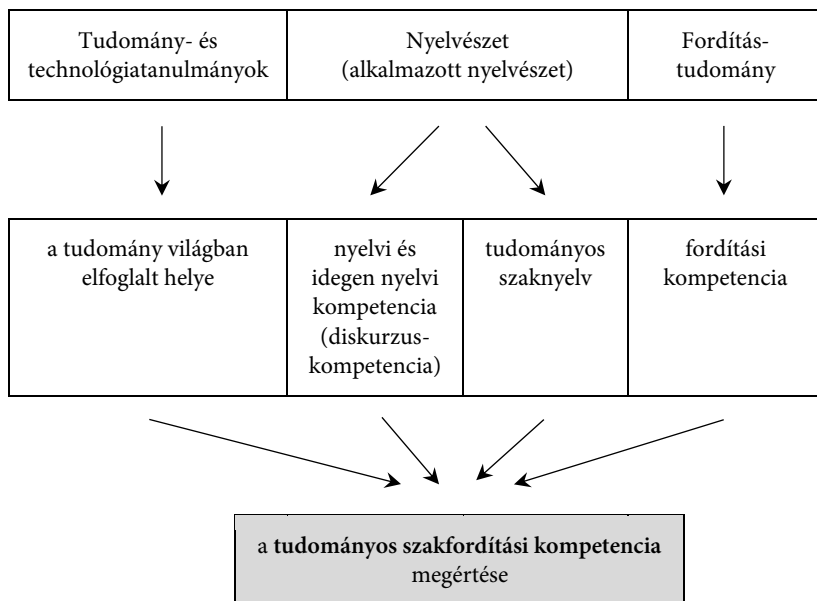
[m]inden olyan, a tudósok és a szakemberek közötti kommunikációban használt szakszöveg célnyelvi újratereztését beleértem, amely a természet- vagy a társadalomtudományok valamely elméleti vagy alkalmazott ágához tartozik. A népszerűsítő tudományos szövegek fordítását azonban nem sorolom bele, mert ezekre eltérő kommunikációs mintázat jellemző, amelynek az ismeretanyag leegyszerűsítésén túl, megvannak az egyéb sajátos diskurzustulajdonságai is. (Károly 2022a: 360)

A „tudományos” szakfordítás – jellegét tekintve – két alkategóriára bontható (Mayoral Asensio 2007): (1) horizontálisan, vagyis kiterjedésében nézve a szöveg tárgya szerint (pl. tudományos, mint adott tudományterülethez tartozó) vagy (2) vertikálisan, vagyis szintje tekintetében, a szöveg tudományosságának foka/mértéke szerint osztályozható (pl. az általános/köznapi szöveghez közelebb álló vagy magas fokú szakszerűséget megkívánó szakfordítás).

Amikor tehát a tudományos szakfordításról és a megvalósításához szükséges kompetenciákról beszélünk, nem feledkezhetünk meg két fogalom – a **tudomány** és a **fordítás** – együttes jelenlétéről bennük. Olohan (2020: 510) a tudományos szakfordítás jellemzőinek leírása során arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvekhez hasonlóan a tudomány (és a tudományos élet) is „transzkulturális” jelenség, mert a tudomány és a kultúra kölcsönösen alkotják meg, alakítják és fejlesztik egymást.

A tudományos szakfordítási kompetencia modellezése során ezért a társadalom- és a bölcsészettudományok három, önmagában is interdiszciplináris területének eredményeit célszerű szem előtt tartani: a tudomány- és tech-

nológiatanulmányokét, a nyelvészetét (azon belül különösen az alkalmazott nyelvészetét), valamint a fordítástudományét, mert mindegyik más-más szegmense megértéséhez járul hozzá. A **tudomány- és technológiatanulmányok** a tudomány világban/társadalomban elfoglalt helyének és szerepének megértésében segíti a munkánkat, mivel az egyes tudományterületek kulturálisan és intézményi beágyazottságukban is különbözhetnek egymástól, illetve a tudás másként alakíthatat különböző társadalmakat és a társadalmak is eltérően alakíthatják a megszerzett tudást (Harding 1998: 3). A **nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet** a nyelvi és idegen nyelvi kompetenciák (és azon belül különösen a szaknyelvi és a diskurzuskompetencia), valamint a tudományos (és technológiai) szaknyelv leírásával járul hozzá a területhez. A **fordítástudomány** pedig a fordítási kompetencia meghatározásával és modellezésével nyújt iránymutatást. A tudományos szakfordítási kompetencia fogalmának megértésében jelentőséggel bíró három tudományterület szerepét az 1. ábra szemlélteti:



1. ábra: A tudományos szakfordítási kompetencia megértésének tudományos háttere

### 3 A tudományos szakfordítási kompetencia fogalma és modellezése

A tudományos szakfordítás fentiekben bemutatott összetettségére, a hosszú története és gyakorisága ellenére mutatott minőségi problémáira, valamint az emberiség tudományos fejlődésében betöltött szerepére való tekintettel szükségesnek látszik egy olyan, kifejezetten erre a területre fókuszáló speciális fordítási kompetenciamodell megalkotása (az általános fordítási kompetenciamodellek mellett), amely megjeleníti az ehhez az egyedi tulajdonságokkal bíró fordítási tevékenységhez szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket, valamint ezek kapcsolatát. Munkámat a PACTE csoport (2018: 128–130) kutatása is inspirálta, ami a tudományos műfajok (pl. tudományos szakkikk, monográfia, kutatási pályázat) fordítását az öt lehetséges fordítási szint közül a legmagasabb (C) szintbe sorolta be, de a fordításukhoz szükséges kulturális, világról alkotott és tematikus tudás elemeit nem határozta meg, mint ahogy a szakfordításhoz (így a tudományos szakfordításhoz) szükséges fordítói tulajdonságokat sem. A tudományos szakfordítói kompetenciamodellel ehhez a munkához is szeretnék hozzájárulni.

#### 3.1 A tudományos szakfordítási kompetencia fogalma

A 2.1 részben amellet érveltem, hogy a fordítási kompetencia többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalom, amelyet kompetenciarendszerként célszerű felfogni. Kiindulásként a tudományos szakfordítási kompetencia fogalmát is ebben a megközelítésben használom, de a tudomány, a kultúra és a fordítás kölcsönhatására való tekintettel és a rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján bizonyos szükségyszerű kiegészítésekkel. A **tudományos szakfordítási kompetenciát** többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalomként értelmezem, mely olyan ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, amelyek révén a fordító a forrásnyelvi tudományos szöveggel funkcionálisan egyenértékű, a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveget képes létrehozni a célnyelven.

A funkcionális egyenértékűség (vagyis a fordítás céljának való megfelelés) mellett a fordítás illeszkedése a célkultúra tudományos gyakorlatába azért lényeges kiegészítés, mert – ahogy erre a 2.3. részben már utaltam –, nemcsak a nyelvek, hanem a diszciplínák is különbözhetnek egymástól kulturálisan, és nem is csupán kulturálisan, hanem társadalmi és intézményi beágyazottsá-

gukban is (pl. abban, hogy milyen intézményekben, milyen képzettségű, tudományos presztízsű szakemberek művelik őket). Ezért meglátásom szerint a tudományos szakfordításnak valójában kettős, nyelvi/kulturális és diszciplináris/tudományterületi elvárás-, illetve normarendszernek kell megfelelnie. Az ilyen eltéréseket a fordítónak szintén fel kell ismernie, majd kezelnie. Ez nem ritkán komoly kihívásokat jelent, mivel ebben a kontextusban a fordítást végző személy (a „fordító”) nem csupán képzett és hivatásos fordító (vagy fordító ügynökség) lehet, hanem maguk a tudósok/kutatók is, akiknek – előképzettségük függvényében – mások az erősségeik és a gyengeségeik. E területen tehát a *fordító* fogalma is a szokásosnál tágabb értelemben használatos.

Ahogy a *fordító*, úgy a *fordítás* fogalma is szélesebb. Egyfelől a szó szerin- titől a szabad fordításig vagy adaptációig mindenféle fordítási módszer fellel- hető; ez jelenthet lényeges tartalmi és/vagy formai átfogalmazást is, vagy akár tömörítést (pl. összefoglaló készítésekor) a másik nyelven. Másfelől a „for- dítás” mint tevékenység megvalósulási formája is többféle lehet: (1) a szerző írását fordító fordítja le, (2) a szerző maga fordítja le a saját írását, vagy (3) a szerző rögtön a célnyelven írja meg az adott művet (a fordítás és a fordító fogalmának speciális értelmezéseihez a tudományos szakfordítás területén részletesen ld. Károly 2022b).

Mindebből jól látható, hogy a tudományos szakfordítás, természetéből fa- kadóan, jóval összetettebb és többféle szintű és jellegű ismeretet és képességet feltételező közvetítő tevékenység, mint más fordításfajták. A PACTE (2002, 2003) kutatócsoport terminológiájával élve itt egy komplexebb „mögöttes tu- dásrendszerről” beszélhetünk mind a deklaratív, mind a procedurális tudás- komponensek tekintetében. Ezért a továbbiakban „makrokompetenciaként” fogok utalni rá.

### 3.2 A tudományos szakfordítási makrokompetencia modellezése

A következőkben egy olyan, elméleti alapú tudományos szakfordítási makro- kompetencia-modellre teszek javaslatot, amely a PACTE (2003) kutatócsoport általános, az írásbeli fordításra kidolgozott fordítási kompetenciamodelljéből kiindulva azonosítja és vizuálisan megjeleníti mindazon általános és speciális kompetenciákat, relációkat és pszichofiziológiai tényezőket, amelyek az írás- beli tudományos szakfordítást megkülönböztetik a fordítás (pl. műfordítás, médiafordítás) és a szakfordítás egyéb változataitól (pl. jogi, üzleti szakfor- dítás). Ez a modell is különbséget tesz kompetencia (mögöttes tudásrendszer)

és performancia (fordítás) között, és deklaratív és procedurális tudáselemeket egyaránt tartalmaz.

A modell az alábbi, az alkalmazott nyelvészeti (szaknyelv kutatás, idegen nyelvi kommunikatív kompetenciakutatás, diskurzuselemzés, kontrasztív retorika, a műfajelemzés stb.) és fordítástudományi (fordítási kompetencia, stratégia, transzfer stb.) kutatások eredményein alapuló feltevésekre épül a kompetenciák (I) és a performancia (II) vonatkozásában:

### (I) A tudományos szaknyelvi kompetencia (mint mögöttes tudásrendszer)

- (1) az általános fordítási kompetenciánál komplexebb mögöttes tudásrendszerre épül tudományos-szaknyelvi beágyazottsága miatt;
- (2) összetevőit tekintve részben eltér az egyéb fordítási tevékenységhez szükséges fordítási kompetenciától, mert kiegészül a diszciplináris kommunikációs kontextus által megkövetelt tudás-, készség- és attitűdrendszerrel;
- (3) a fordítási kompetencián túl további nyelvi és nem nyelvi kompetenciák meglétét is feltételezi;
- (4) a kétnyelvi kommunikatív kompetencián (PACTE 2003) túl diszciplináris szaknyelvi kommunikatív kompetenciát is igényel, különösen – de nem kizárólag – diszciplináris szakterminológiai ismereteket (hogy helyesen használja a *terminus technicus*-okat); diszciplináris szociolingvisztikai tudást (hogy annak megfelelő regiszterben dolgozzon), tudományos igényű szövegalkotási és szövegbefogadási/-értelmezési képességet és műfaj-transzfer (Károly 2008; diskurzustranszfer) kompetenciát (hogy meg tudja őrizni a szöveg „műfaji identitását” a célnyelven; Bhatia 1997); és diszciplináris stratégiai kompetenciát;
- (5) nem csupán a fordított szöveg témájában kíván meg jártasságot (= tematikus kompetencia), hanem bizonyos mértékű diszciplináris (tudományterületi) jártasságot és tudást is feltételez;
- (6) az általános fordítási kompetenciára jellemző interkulturális kompetenciánál szélesebb körű interkulturális ismereteket igényel, amelyek kiterjednek a diszciplinák kulturális különbségeire, a tudomány műveléséhez kötődő társadalmi értékrend/státusz, valamint a tudományos kutatói tevékenységekhez kapcsolódó intézmény(rendszer)ek kulturális különbségeire is;
- (7) fordítástudás (más szóval fordítói szakértelem vagy transzfer kompetencia) komponense (PACTE 2003: 60) eltérő szinteket mutathat attól füg-



gően, hogy hivatásos fordító vagy a szerző (a tudományos forrásszöveg megalkotója) fordít;

- (8) az általános fordítási kompetenciára jellemző központi jelentőségű stratégiai kompetencia harmadik eleme (aktiválja a másik négy alkompetenciát és szükség esetén kompenzálja azok hiányosságait) kiegészül a képzettségi (diszciplináris vagy hivatásos fordítói) háttérből fakadó esetleges gyengeségek kompenzálásának vagy kompetenciahiányok pótlásának képességével (mint részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia);
- (9) a képzettségi háttérből fakadó gyengeségek/hiányok fejleszthetők vagy pótolhatók gyakorlással és rendszeres (pl. szakmai/szerzői, lektori) minőségi visszajelzéssel.

## (II) A tudományos szakfordítás (mint performancia)

- (10) készítője nem mindig képzett/hivatásos fordító;
- (11) minősége változhat – egyéb tényezők mellett – annak függvényében is, hogy készítője az adott tudományterület gyakorló szakembere (pl. kutatója) vagy képzett/hivatásos fordító (a témáról szóló kutatások eredményeinek összefoglalásáról ld. Károly 2022b);
- (12) minősége javulhat, ha a fordító rendszeresen fordít az adott tudományterületen és munkájára kap érdemi szakmai és nyelvi szempontú visszajelzést<sup>7</sup>;
- (13) esetében a fordítás fogalma tágran értelmezendő: (a) módszere tekintetében magába foglalja a szó szerinti, a szabad fordítás és az adaptáció készítésének lehetőségét is éppúgy, mint (b) készítője vonatkozásában a fordító általi (tulajdonképpeni) fordítást, az önfordítást, valamint a célnyelvi szöveg közvetlenül célnyelven történő megírásának a lehetőségét is (forrásnyelvi szöveg megalkotása nélkül);
- (14) a természetes (az eredetileg a célnyelven születő) szövegekkel kell egyenértékűnek lennie (Károly 2022a).

A tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell – ahogy a korábbiakban említettem –, a PACTE kutatócsoport 2003-as fordítási kompetenciamodelljéből indul ki és a fordítási kompetenciához tartozó alkompetenciák meglétét feltételezi. Ezekhez rendeli hozzá a diszciplináris elvárások teljesítéséhez szükséges további nyelvi és nem nyelvi természetű kompetenciákat. Ez

---

<sup>7</sup> A tapasztalat és a visszajelzés jelentőségéről a fordítói szakértelem kialakulásában ld. Göpferich (2020: 90) munkáját.

egyben azt is jelenti, hogy a **megfelelő szintű tudományos fordítási kompetenciának előfeltétele a fordítási kompetencia megléte**, tehát a fordítóképzésben (vagy a fordítás gyakorlatában) arra építhető rá. Fontos megjegyezni azonban, hogy a fordítást végzők eltérő képzettségi és hivatásbeli sajátosságai miatt az egyes alkompetenciákban szerzett szakértelmük szintje nem feltétlenül egyforma. Előfordulhat **kompetenciaszinteltérés** például a fordítástudás (transzferkompetencia) és az instrumentális kompetencia alkomponensek esetében, amelyek a nem képzett és tapasztalt fordítók esetében általában nincsenek azon a szinten, amin a fordítást hosszú ideje hivatásszerűen, nagy rutinnal végzőknél. Lényeges eleme a modellnek az is, hogy az általános fordítási kompetencia alkotóelemei, valamint az ezt **kiegészítő, diszciplináris eredetű kompetenciák között nincs éles határ**: a többi alkompetenciához hasonlóan kapcsolódnak egymáshoz (erre utalnak az egymásba vezető nyilak), lehetnek közöttük átfedések, és az egyes ismeret-, készség-, valamint attitűdbeli összetevők egymáshoz kapcsolódnak és interakcióban is állnak (ezt jelzik a hullámos vonalak; ld. 2. ábra).

A fentiek alapján tovább pontosítható a korábbiakban definiált tudományos szakfordítási kompetencia, mint komplex mögöttes tudásrendszer meghatározása:

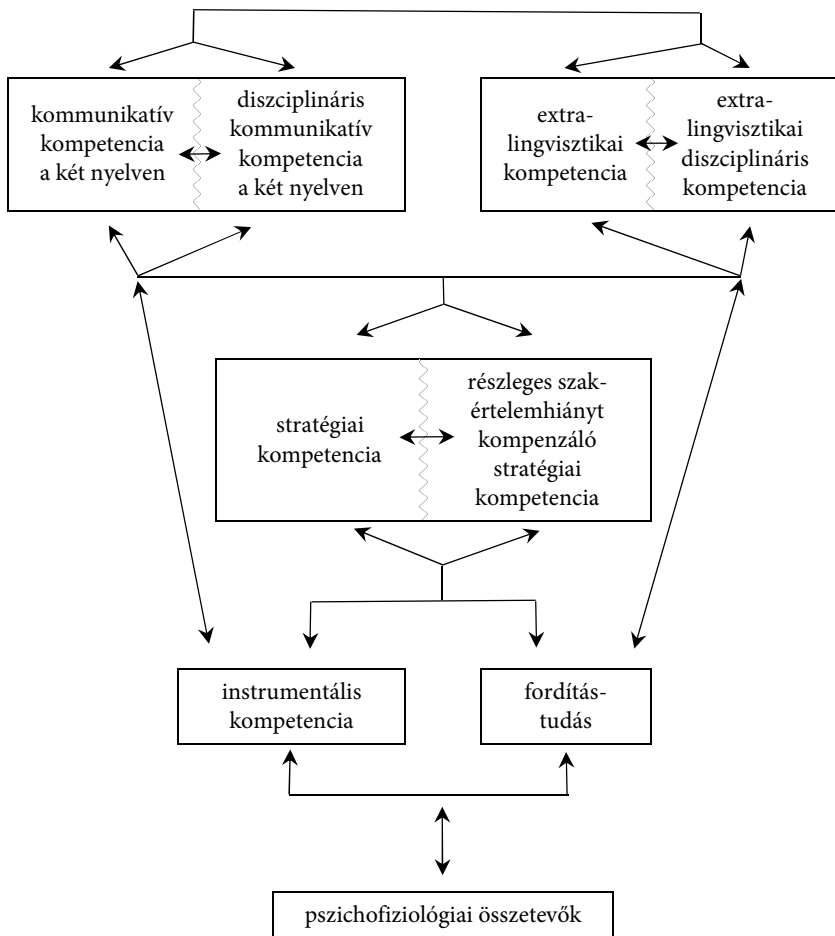
A tudományos szakfordítási kompetencia többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív makrokompetencia, amely olyan általános és diszciplináris eredetű ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, melyek képessé teszik a fordítót a forrásnyelvi tudományos szöveggel funkcionálisan egyenértékű, a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveg létrehozására a célnyelven. Öt általános fordítási<sup>8</sup> és három diszciplináris eredetű kompetenciából áll:

- (1) kommunikatív kompetencia a két nyelven (kétnyelvűség)
- (2) extra-lingvisztikai kompetencia
- (3) stratégiai kompetencia
- (4) fordítástudás (transzferkompetencia)
- (5) instrumentális kompetencia
- (6) diszciplináris kommunikatív kompetencia a két nyelven
- (7) extralingvisztikai diszciplináris kompetencia
- (8) részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia.

---

8 Az öt általános kompetencia a PACTE kutatócsoport (2003: 58 sk.) fordítási kompetencia-modelljének öt komponensén alapul, de a kétnyelvi kompetencia helyett a „kommunikatív kompetencia” terminust alkalmazza.

A fordítási folyamat közben különféle pszichofiziológiai jelenségek (PACTE 2003: 60): kognitív és attitűdbeli jellemzők, pszichomotoros mechanizmusok aktiválódnak.



2. ábra: A tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell

A fordítási kompetencia összetevőit és a pszichofiziológiai tényezőket a PACTE (2003) kutatócsoport munkája alapján a 2.2. részben bemutatattam, ezért itt csupán a modell attól eltérő és új elemeit, a három diszciplináris eredetű kom-

petencia sajátosságait és összetevőit tárgyalom. A modellben a PACTE csoport által alkalmazott kétnyelvi kompetencia terminus helyett – Canale és Swain (1980) munkája alapján – a **kommunikatív kompetencia** fogalmát alkalmazom a két nyelvre vonatkoztatva, mert a fordítási tevékenység funkcionális és célorientált megközelítésében a nyelvhasználat kommunikatív jellegének (vagyis hogy megvalósul általa a sikeres tudományos kommunikáció) kulcsszerepe van. Ez a módosítás megjelenik Göpferich (2020: 92) modelljében is.

A fordítási kompetenciát alkotó alkompetenciák (kommunikatív, kulturális / tematikus, fordítási, instrumentális kompetencia) szintje a tudományos szakfordítási makrokompetencia esetében a PACTE csoport (2018: 125) szintbesorolásai szerint a legmagasabb C szintnek felelnek meg, és a következő globális skáladeskriptorokkal írható le: a fordító képes

- 1) szakszövegek fordítására a szakfordítás legalább egy területén (jogi, gazdasági-pénzügyi, technikai, tudományos, audiovizuális stb.) a forrásnyelven legalább a KER<sup>9</sup> C2-es olvasásértés szintjén és célnyelven a KER C2-es íráskészség szintjén;
- 2) a szakterülethez kapcsolódó fordítási problémák megoldására;
- 3) azonosítani és használni megbízható dokumentációs forrásokat és technológiai eszközöket a fenti fordítási problémák megoldása érdekében, valamint megtanulni új dokumentációs források és technológiai eszközök használatát;
- 4) kezelni a szakmai gyakorlat különféle aspektusait és a munkaerőpiac működését a releváns szakterületen.

A tudomány világában azonban a fentiekén kívül még más kompetenciákra is szükség van ahhoz, hogy a célnyelvi szöveg az eredeti szövegekkel egyenértékű legyen és természetes módon be tudjon illeszkedni a célkultúra tudományos praxisába: ezekkel egészül ki az általános modell:

A **diszciplináris kommunikatív kompetencia** az általános kommunikatív kompetenciára épülő, túlnyomórészt procedurális tudás. Canale és Swain (1980) kommunikatív kompetenciamodelljéből indul ki és a diszciplináris kontextus speciális nyelvi követelményeit foglalja magába. A következő alkompetenciákból áll két nyelven:

- *diszciplináris szaknyelvi kompetencia* (a szakterminológia és a szaknyelv lexikogrammatikai tulajdonságainak és működésének ismerete)
- *diszciplináris szociolingvisztikai kompetencia* (a diszciplína társadalmi kontextusának megfelelő szaknyelv- és regiszterhasználat)

---

9 Közös Európai Referenciakeret.

- *diszciplináris diskurzuskompetencia* (a diszciplináris szövegalkotási hagyományok és normák, a tudományos szövegek műfaji konvencióinak, a forrásokra való hivatkozás kulturális és diszciplináris eltéréseinek ismerete)
- *diszciplináris stratégiai kompetencia* (a szakmai-tudományos kommunikációban felmerülő problémák megoldásának kezelése – pl. szükség esetén a szöveg módosítása, pontosítása, javítása – a kommunikációs tevékenység fenntartása, illetve sikere érdekében).

Az **extralingvisztikai diszciplináris kompetencia** az általános extralingvisztikai kompetenciához (a kultúráról, a világról és a témáról alkotott ismeretekhez) tartozik közvetlenül, és főként deklaratív tudást tartalmaz. Azon nem nyelvi, az adott tudományterülethez köthető speciális kulturális, társadalmi és szakterületi/tudományos ismereteket foglalja magába két nyelv vonatkozásában, amelyek képessé teszik a fordítót arra, hogy a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveget hozzon létre a célnyelven. A következő kompetenciákból tevődik össze:

- *kettős diszciplináris kulturális kompetencia* (a diszciplinák esetleges kulturális különbségeinek ismerete),
- *kettős szociodiszciplináris kompetencia* (a diszciplinák potenciónalisán eltérő társadalmi és intézményi beágyazottságából fakadó különbségek ismerete) és
- bizonyos fokú *diszciplináris tudás* (szakmai-tudományos ismeretek, amelyek biztosítják, hogy a fordító helyesen értelmezze a szöveget, a szakterminológiát szakszerűen ültesse át a célnyelvbe stb.).

A **részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia** a fordítási kompetenciamodell centrális helyét elfoglaló, minden egyéb kompetenciát befolyásoló stratégiai kompetenciát egészíti ki, és ahhoz hasonlóan központi szerepet játszik a tudományos szakfordítási kompetenciában. E kompetencia révén tudja a fordító kompenzálni vagy pótolni azokat a sikeres fordításhoz szükséges ismereteket vagy készségeket, amelyekkel esetleg nem, vagy csak részben rendelkezik (pl. a tudós, aki maga fordítja le a tanulmányát a célnyelvre és még nincs elég tapasztalata, vagy nem rendelkezik olyan fordítói szakértelemmel, amelynek alapján például a fordítási módszer kiválasztásakor vagy bizonyos fordítási problémák kezelésekor tudatosan, strukturált fordítás-tudás alapján tudna dönteni).

A modellben megjelennek a fordítás által aktivált pszichofiziológiai tényezők is (kognitív elemek, mint a memória vagy a figyelem; attitűdbeli jellemzők, mint az intellektuális kíváncsiság, a kritikus hozzáállás vagy a motiváció; és bizonyos készségek, mint a logikus gondolkodás képessége, az elemző szemlélet vagy a szintetizáló készség; PACTE 2003: 59). Ezek a tudományos

szakfordítás esetében is relevánsak, de kifejezetten **magas szinten**, a tudományos műfajok (pl. monográfia, kutatási jelentés, szakfolyóiratcikk) formai és tartalmi komplexitása, kritikus-analitikus jellege és magas absztrakciós foka miatt.

### 3.3 A modell alapján megfogalmazható további hipotézisek

A fentiekben vázolt tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell alapján megfogalmazhatók bizonyos hipotézisek a tanulmányom elején felsorolt, a szakirodalomban még nyitott vagy vitatott kérdésekre. Emlékeztetőül az alábbiakban visszaidézem őket. A kérdések tárgya, hogy a modellben azonosított kompetenciák vajon a tudományos szakfordítás

- (1) minden fajtájához (a szó szerinti, a szabad fordításhoz és az adaptációhoz is) szükségesek-e;
- (2) mindkét fordítói körre (a hivatásos fordítóra és a tudományos szakemberre is) vonatkoztathatók-e;
- (3) a tudományos diskurzus minden műfajának célnyelvi megfeleltetésében szükségesek-e?

A modell megjeleníti a tudományos szakfordítás minden (a szó szerintitől a szabad fordításig terjedő) fajtájához, de akár adaptáció készítéséhez szükséges kompetenciákat is. E kompetenciák birtokában a fordító tudni fogja például, hogy milyen retorikai felépítés jellemzi a célnyelvi kultúra tudományos cikkeit, és ha ettől a forrásszöveg retorikája eltér, akkor annak logikai / retorikai szerkezetét hogyan igazítsa (akár jelentős átfogalmazásokkal vagy a szöveg átszerkesztésével) a célközönség elvárásaihoz. Vagy tisztában lesz azzal, hogy a két nyelv tudományos szakterminológiai apparátusa adott tudományterületen eltér egymástól, ezért az eltérések figyelembe vételével alkotja meg a célnyelvi szöveg terminológiahasználatát (ha pl. az egyik nyelven egy, a másik nyelven két szó van egy bizonyos fogalomra, mint a tanárképzésben pl. a magyar *mentor* és *vezetőtanár* teminusok két eltérő fogalom, de angolul mindkettőre a *mentor* szót használják). Még olyan finom különbségeket is megfelelően kezelhet e kompetenciák birtokában (ha kell, megváltoztatva a szöveget), mint a nyelvek vagy a különféle diszciplináris kultúrák eltérő forráskezelési hagyományai a szövegbeli hivatkozásokban (pl. mennyire foglalják bele a mondatba mondatrészként a forrást, vagy inkább zárójelben vagy lábjegyzetben adják meg; vagy teljes névvel utalnak-e a szerzőre a szövegben, vagy csak a vezetéknevvel).

A második kérdést már a modell kidolgozása során megválaszoltam: a modell megjeleníti azokat a kompetenciákat is, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a fordító, a képzettségi/hivatásbeli (fordító vagy tudós) háttere függvényében „kipótolja” vagy elsajátítsa azokat az ismereteket vagy készségeket, amelyek a sikeres fordításhoz szükségesek. Meglehetősen biztonsággal állítható tehát, hogy a modell a fordítók bármely körére vonatkoztatható.

A harmadik, a tudományos műfajokra vonatkozó kérdés tekintetében szintén állítható, hogy a modellben megjelenített kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy a fordítás megfeleljen a tudományos diskurzus minden írásbeli műfaja célnyelvi és diszciplináris sajátosságainak és követelményeinek, tartalmi és formai szempontból is – más szóval, hogy a szöveg meg tudja őrizni műfaji identitását a célnyelven (Bhatia 1997).

## 4 Összegzés

A tudományos életben készülő fordítások minőségét sok kritika éri kontextustól és nyelvpártól függetlenül. Tanulmányomban ezért egy olyan, kifejezetten erre a területre vonatkozó, ún. tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell megalkotására vállalkoztam, amely rávilágít arra, hogy melyek azok az általános és speciális kompetenciák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy jó minőségű, természetes (és nem „fordítás ízű”; Klaudy 1997) célnyelvi szövegek szülessenek. A modell elméleti alapú és interdiszciplináris megközelítésű: a tudomány- és technológiatanulmányok, a nyelvészet és a fordítástudomány egyes elméleteire és kutatási eredményeire épül, és választ ad a fordítási kompetenciakutatás területének néhány korábban még nem vizsgált vagy vitatott kérdésére is.

Elméleti jellegéből fakadóan azonban még validálásra, empirikus tesztelésre vár, ami a jövő kutatásainak a feladata. Bár ez a modell sem ad választ minden, a tudományos szakfordítási kompetenciához kapcsolódó dilemmára, alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szakfordításra vonatkozó elméletek finomításának, új hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének. Ezek fontos feladataink ahhoz, hogy a fordítások minősége javuljon, és ezen keresztül a nemzeti tudományos szaknyelvek és a tudományos *lingua franca* is a diszciplinák fejlődésével párhuzamosan és azokhoz megfelelő módon igazodva alakulhassanak, formálódjanak, és szolgálják a nemzetközi tudományos kommunikáció eredményességét.

## Irodalomjegyzék

- Alves, F. / Gonçalves, José Luiz (2007): Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. In: Gambier, Yves / Shlesinger, Miriam / Stolze, Radegundis (eds.): *Doubts and directions in translation studies. Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 41–58.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.72.07alv>
- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, Lyle F. (1991): *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bell, Roger T. (1991): *Translation and translating: Theory and practice*. London: Longman.
- Bennett, Karen (2020): *Lingua franca, translation*. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (eds.): *Routledge encyclopaedia of translation studies*. London: Routledge. pp. 290–294.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-62>
- Bhatia, Vijay K. (1997): *Translating legal genres*. In: Trosborg, Anna (ed.): *Text typology and translation*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 203–214.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.26.15bha>
- Cao, Deborah (1996): *Towards a model of translation proficiency*. In: *Target* 8 (2), pp. 325–340.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/target.8.2.07cao>
- Dudley-Evans, Tony / St. John, Maggie-Jo (1998): *Development in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2005): *Expertise and explicitation in the translation process*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.64>
- Frank Tibor (2015): „Európa nyelve a fordítás”. *Javaslat az Európai Uniónak*. In: *Magyar Tudomány* 176 (4), pp. 388–391.
- Gonçalves, José Luiz (2003): *O desenvolvimento da competencia do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratorio-experimental [The development of translator's competence: investigating the process through an exploratory-experimental study]*. Belo Horizonte: FALE/UFMG (PhD dissertação).



- Göpferich, Susanne (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In: Göpferich, S. / Jakobsen, A. L. / Mees, I. M. (eds.): *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research*. Copenhagen: Samfundslitteratur. pp.12–38.
- Göpferich, Susanne (2013): *Translation competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective*. Amsterdam: John Benjamins.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/target.25.1.06goe>
- Göpferich, Susanne (2020): Competence, translation. In: Baker, M. / Saldanha, G. (eds.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. 3rd edition. London: Routledge. pp. 89–95.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-20>
- Harding, Sandra (1998): *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Hurtado Albir, Amparo (2015): The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. In: *Meta* 60 (2), pp. 256–280.  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Károly Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, Krisztina (2008): Genre transfer strategies and genre transfer competence in translation. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 18 (1), pp. 37–53.
- Károly, Krisztina (2017): Aspects of cohesion and coherence in translation. The case of Hungarian-English news translation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.134>
- Károly Krisztina (2019): Tudományfordításról fordítástudományi megközelítésben. In: *Fordítástudomány* 21 (2), pp. 50–16.  
DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.21.2.1>
- Károly Krisztina (2021): Láthatatlan fordítás? A tudományos szakfordítás empirikus kutatásának eredményeiről funkcionális megközelítésben. In: *Fordítástudomány* 23 (1), pp. 21–48.  
DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.23.1.2>
- Károly Krisztina (2022a). A tudományos szakfordításról fordítástudományi megközelítésben. In: *Magyar Tudomány* 183 (3), S. 359–367.
- Károly, Krisztina (2022b): Translating academic texts. In: Malmkjær, K. (ed.): *The Cambridge handbook of translation*. Cambridge: Cambridge University Press.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108616119.018>
- Kiraly, Don (2005): Situating praxis in translator education. In: Károly, Krisztina / Fóris, Ágota (eds.): *New trends in translation studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 117–138.

- Kiraly, Don (2013): Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education. In: Kiraly, Don / Hansen-Schirra, Silvia / Maksymski, Karin (eds.): *New prospects and perspectives for educating language mediators*. Tübingen: Gunter Narr. pp. 197–224.
- Klaudy Kinga (1997): *Bevezetés a fordítás elméletébe. Bevezetés a fordítás gyakorlataiba*. Budapest: Scholastica.
- Mayoral Asensio, Roberto (2007): Specialized translation: A concept in need of revision. In: *Babel* 53 (1), pp. 48–55.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.53.1.05may>
- Nord, Christiane (1997): *Translating as a purposeful activity – Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.
- Olohan, Maeve (2020): Scientific translation. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (eds.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge. pp. 510–614.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-108>
- Orozco, Mariana / Hurtado Albir, Amparo (2002): Measuring translation competence acquisition. In: *Meta* 47 (3), pp. 375–402.  
DOI: <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- PACTE (2000): Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. In: Beeby, Allison / Ensinger, Doris / Presas, Marisa (eds.): *Investigating translation: Papers from the 4th International Congress on Translation: Barcelona. 1998*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 99–106.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>
- PACTE (2002): Exploratory texts in a study of translation competence. In: *Conference Interpretation and Translation* 4 (4), pp. 41–69.
- PACTE (2003): Building a translation competence model. In: Alves, Fabio (ed.): *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 43–66.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>
- PACTE (2011a): Results of the validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation project and dynamic translation index. In: O'Brien, Sharon (ed.): *Cognitive explorations of translation*. London/New York: Continuum. pp. 30–56.
- PACTE (2011b): Results of the validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation problems and translation competence. In: Alvstad, Cecilia / Hild Adelina / Tiselius, Elisabet (eds.): *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 317–343.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.94.22pac>

- PACTE (2018): Competence levels in translation: working towards a European framework. In: *The Interpreter and Translator Trainer* 12 (2), pp. 111–131.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>
- Pym, Anthony (1992): Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Dollerup, Cay / Loddegaard, Anne (eds.): *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 279–288.
- Pym, Anthony (2003): Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. In: *Meta* 48 (4), pp. 481–497.  
DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna (2004): *Translationsmanagement: Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen: Narr.
- Swales, John M. (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004): *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Trimble, Louis (1985): *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermeer, Hans J. (1996): *A skopos theory of translation*. Heidelberg: TEXTconTEXT.