

Erwin Tschirner

Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Lexikalische Kompetenz ist für Deutsch als Fach- und Fremdsprache genauso zentral wie für Deutsch als Allgemeinsprache. Große ausdifferenzierte Bildungs-, Berufs- oder Fachwortschätzte sind die Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen und für ihre Aneignung sind große Anstrengungen erforderlich. Für das Deutsche bestehen noch enorme Lücken in der Beschreibung empirisch fundierter fachlicher Grundwortschätzte, und auch die Wortschatzdidaktik orientiert sich oft immer noch nicht genügend an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung. Dieser Artikel beschäftigt sich zunächst mit der Definition und Einteilung von Fachwortschätzten und Fachwörterbüchern. Als nächstes werden Aspekte des Fachsprachlichen beschrieben, u. a. die Verteilung der Wortarten, die Wortbildung und die Wortherkunft. Dabei wird auf aktuelle statistische Zusammenhänge eingegangen, die relevant für eine Wortschatzdidaktik des Deutschen als zweite Bildungssprache sind. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich damit, wie Fachwortschätzte gelernt werden können, wobei zwischen einem direktem Wörterlernen und einem beiläufigen Lernen beim Lesen und Hören unterschieden wird und welche Konsequenzen dies sowohl für die Erarbeitung von fachsprachlichen Minima wie auch für die Auswahl von Fachtexten auf unterschiedlichen Lernniveaus haben könnte.

Schlagwörter: Fachwortschatz, Fachwörterbücher, Bildungssprache, Sprachstatistik, Wortbildung, Wortschatzdidaktik

- 1 Fachwortschätzte und Fachwörterbücher
- 2 Aspekte fachsprachlicher Wortschätzte
- 3 Fachwortschatz verstehen und lernen
- 4 Didaktische Überlegungen
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Fachwortschätzte und Fachwörterbücher

Neben dem Allgemeinwortschatz gibt es eine Vielzahl an varietätentypischen Wortschätzten, vor allem Fachwortschätzte. Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 250.000 Lexeme geschätzt, die Fachwortschätzte zusammen auf mindestens zehn Millionen (Klein 2013, 19). In einem Textkorpus der deutschen Gegenwartssprache, das eine Milliarde laufende Wörter umfasste, ermittelte Klein (2013, 34) z. B. bereits 5,3 Millionen Lexeme. Übergänge zwischen Allgemeinwortschatz und Fachwortschätzten sind fließend (Fraas 1998, 428).

Fachsprachen sind insbesondere durch ihren Wortschatz geprägt (Roelcke 2010, 55; Fraas 1998, 428), wobei der Wortschatz fachsprachlicher Texte zu 15–50 % aus Fachwörtern besteht (Buhlmann/Fearns 2000, 44). Fluck (1996, 16) schätzt die Zahl der Fachsprachen auf ca. 300. Da sich in den letzten 25 Jahren weitere Fach- und Berufsgruppen konstituiert bzw. sich weiter ausdifferenziert haben, hat sich diese Zahl mittlerweile sicherlich erweitert. So unterschied die Internationale Standardklassifizierung der Berufe (ISCO-88) der International Labour Organization der UNO in 1988 zwischen 390 Berufsgattungen (ILO o. D. a). In der aktuellen Fassung von 2008 wird bereits zwischen 436 Berufsgattungen unterschieden (ILO o. D. b). Der Beruf Kernphysiker gehört z. B. zur Berufsgattung Physiker und Astronomen. Da Physiker und Astronomen und ggf. Kernphysiker, Astrophysiker und andere Arten von Physikern unterschiedliche Fachwortschätze nutzen, sollte es deutlich mehr Fachwortschätze und Fachwörterbücher als Berufsgattungen geben. So gibt es für das Deutsche Fachwörterbücher der Physik, der Kernphysik, der Astrophysik sowie der Astronomie. Felber/Schaeder (1999, 1732) analysierten für das Fachgebiet Medizin den Fächerkatalog des Deutschen Hochschulverbandes (1977) und ermittelten insgesamt 86 Einzelfächer wie Anatomie, Pharmakologie, Zahn-, Mund- und Kieferchirurgie und Tropenveterinärmedizin für dieses Fachgebiet allein. Eine vorsichtige Schätzung sollte wohl die Anzahl der Fachwortschätze mindestens auf ca. 1800 vervierfachen. Geht man von Normwörterbüchern aus, die exakt definierte Termini enthalten, käme man sogar auf eine Zahl von 11.000 (Felber/Schaeder 1999, 1734).

Zu jedem Fach, zu jeder akademischen Disziplin und zu den meisten beruflichen Disziplinen gibt es Fachwörterbücher und damit einen speziellen Fachwortschatz. Wiegand (1990, 2206) schätzte, dass seit 1945 mindestens 3000 Fachwörterbücher erschienen sind. Felber/Schaeder (1999, 1725) gehen davon aus, dass die Zahl der Fachwörterbücher, die allein nach dem 2. Weltkrieg erschienen sind, um ein Vielfaches höher liegen muss, da zwischen 1945 und 1994 bereits in den medizinischen Fächern ca. 1400 Fachwörterbücher erschienen waren. Neben Fach- und Normwörterbüchern wurde vor allem in den 1960er bis 1980er Jahren eine Vielzahl fachsprachlicher Häufigkeitswörterbücher entwickelt (z. B. Schmidt 1988), für Deutsch vor allem in der ehemaligen DDR (Hoffmann 1999, 1761).

Zu den Fachsprachen zählen Wissenschaftssprachen (Chemie, Biologie, Medizin, Philosophie u. a.), Techniksprachen (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Gießere 技术 u. a.), Institutionensprachen (Politik, Verwaltung, Recht), Handwerk und Gewerbe (Gartenbau, Landwirtschaft, Textilwesen, Telekommunikation, Haushalt u. a.) und Wirtschaftssprachen. Fachwortschatz taucht auch in fachbezogenen (Bedienungsanleitungen, Werkzeugkataloge, Beipackzettel) und populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten auf und dringt dadurch auch in die Allgemeinsprache ein. Der jährliche Zugang an neuen Fachwörtern wird auf ca. 250.000 Lexeme geschätzt (Kyu 2013, 130).

Roelcke (2015, 376) gliedert Fachwortschätze in vier Großgruppen, Wortschä tze zur Gewinnung von Rohstoffen (z. B. Jagd, Forstwirtschaft, Ackerbau), Wortschä tze

zur Verarbeitung von Rohstoffen (Handwerk, Industrie, Baugewerbe), Wortschätzte zur Dienstleistung am Menschen (Handel, Verkehr, öffentliche Haushalte) sowie Wortschätzte zur Verarbeitung von Informationen (Bildung und Erziehung, Beratungsessen, Kommunikationstechnologie).

Neben den eigentlichen Fachwortschätzten gibt es eine fächerübergreifende, allgemeine oder alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1993), deren Wortschatz sich aus dem Allgemeinwortschatz speist, der ihm gegenüber jedoch klarer umrissene Bedeutungen hat. Fachwörter zeichnen sich im Allgemeinen durch Merkmale wie Klarheit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Explizitheit, Wohldefiniertheit und Kontextunabhängigkeit aus, doch hat sich in der jüngsten Fachsprachenforschung auch gezeigt, dass Merkmale wie Synonymie, Homonymie und Polysemie, wie sie in der Allgemeinsprache gang und gäbe sind, auch im Fachwortschatz vorkommen (Fraas 1998, 430–431).

Nach Roelcke (2015, 374) lassen sich die Wörter eines schriftlichen Fachtextes oder einer mündlichen Fachkommunikation in vier Gruppen einteilen: den intrafachlichen Fachsprachwortschatz, der sich ausschließlich aus der betreffenden Fachsprache rekrutiert, z. B. Chlorophyll aus dem Bereich Biologie; den interfachlichen Fachwortschatz, der in Texten verschiedener Fächer verwendet wird, z. B. System; den extrafachlichen Fachwortschatz, der aus anderen Fächern kommt und auf das betreffende Fach, meist in einem metaphorischen Sinne, übertragen wird (z. B. Quelle in einem Text zur Finanzwirtschaft); sowie den nichtfachlichen Fachwortschatz, der sich aus der Umgangssprache und Allgemeinsprache speist. Während man den interfachlichen Wortschatz mit der allgemeinen Wissenschaftssprache gleichsetzen könnte (Ehlich 1993, 13–42), bezeichnet Roelcke (2015, 378) den extrafachlichen Fachwortschatz als Bildungssprache. Sieht man sich sein Beispiel an (juristische Termini in einem Text zur Biologie), fragt man sich allerdings, ob diese juristischen Termini nicht besser als wissenschaftssprachliche Wörter bezeichnet werden sollten, die metonymisch oder metaphorisch auf einen anderen Wissenschaftsbereich übertragen wurden. Eine etwas andere Einteilung führt Schippan (2002, 232) durch. Sie spricht wie Roelcke von fachinternen (intrafachlich) und interfachlichen Wortschätzten, definiert fachextern (extrafachlich) allerdings als Verbreitungssprache (Verteilersprache, Werbung, Verkauf) (Schippan 2002, 232).

Unklar ist, wo sich in diesem System die allgemeine Wissenschaftssprache ansiedeln lässt. Sie könnte sowohl zum interfachlichen als auch zum extrafachlichen Fachwortschatz passen. Wahrscheinlich gibt es keinen großen Unterschied, wenn überhaupt, zwischen Wörtern der Bildungssprache und der allgemeinen Wissenschaftssprache. Unterschiede zwischen beiden Varietäten sind wohl mehr auf funktionaler Ebene zu suchen sowie im Hinblick auf den Abstrahierungsgrad.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die Definiertheit, Exaktheit und Eindeutigkeit von Fachwörtern (Roelcke 2010, 77). Wenn sie einen in einem Fach exakt definierten Begriff oder Gegenstand eindeutig bezeichnen (Beneš 1971, 130), bezeichnet man sie als Termini. Daneben gibt es Halbtermini, die nicht definiert sind, sowie Fachjargon-

nismen, die undefiniert und uneindeutig sein können (Hoffmann 1988, 118). Nach Schippan (2002, 230) werden Termini *per definitionem* festgelegt. Werden Wörter der Allgemeinsprache zu Termini umfunktioniert, spricht man von Terminologisierung (ebd. 230). Diese Termini sind motiviert und haben oft eine metaphorische oder metonymische Bedeutung (z. B. Feld in der Physik) (s. auch Fraas 1998, 436). Weitere motivierte Termini entstehen durch Wortbildung (Schippan 2002, 233).

Während man diese Einteilung vor allem in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern vorfindet, spricht man in den Geistes- und Sozialwissenschaften eher von Begriffswörtern, die zudem strittig sein können, weil sie an bestimmte Denkschulen gebunden sind (Vaňková 2017, 53).

Wörterbücher lassen sich zudem nach Zielgruppen differenzieren. Dazu gehören Fachleute, Lernende und Laien. Fachwörterbücher für Fachleute sind im Normalfall bilingual, während Wörterbücher für Lernende und Laien meist monolingual sind, wobei letztere in Richtung Enzyklopädie tendieren, die Fachliches erklären (Opitz 1990a, 1506). Wörterbücher für Laien haben oft einen recht geringen Umfang, von 1000 bis maximal 10.000 Einträgen (Kalverkämper 1990, 1520). Insbesondere für Lernende interessant sind Fachgrundwortschätzte.

2 Aspekte fachsprachlicher Wortschätze

Wesentliche Merkmale des Fachwortschatzes im Gegensatz zum Allgemeinwortschatz, die insbesondere für die Didaktik eine große Bedeutung haben, sind die Verteilung der Wortarten, die Wortbildung und die Wortherkunft (Flinz 2019, 7). Nach Buhlmann/Fearns (2018, 31, 37) sind Verben in Fachtexten unter- und Substantive deutlich überrepräsentiert. Verben werden oft substantiviert, während Nebensätze zu Substantivkomposita und komplexen Attributkonstruktionen komprimiert werden. Arbeiten, die sich empirisch mit der Entwicklung fachsprachlicher Häufigkeitswörterbücher befassen, stellen zwar auch fest, dass Substantive etwas mehr als die Hälfte fachsprachlicher Ausdrücke ausmachen (56 % bei Dal Negro 2010 für die Sprache der Geschichte im Italienischen und 54 % bei Lei/Liu 2016 für die Sprache der Medizin im Englischen), modifizieren die Aussage der deutlichen Überrepräsentation aber doch recht nachdrücklich.

Tschirner (2022) analysiert die Lemmaliste des Subkorpus Wissenschaftssprache, die im Rahmen der 2. Auflage des Routledge Frequency Dictionary of German (Tschirner/Möhring 2020) entstanden war. Das Subkorpus Wissenschaftssprache besteht aus fünf Millionen Tokens, eine Million davon aus einem breit angelegten, repräsentativen Korpus der Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften und der Fächer Recht, Wirtschaft und Technik, jeweils zu einem Viertel bestehend aus Uni-Einführungen, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Zeitschriften sowie Schulbüchern der Oberstufe des Gymnasiums. Weitere drei Millionen Tokens entstammen dem ITT Academic Text Corpus (Bärenfänger/Möhring 2018) mit je einer

Million Tokens der Fachgruppen Medizin, Chemie und Wirtschaftswissenschaften sowie eine weitere Million aus dem GeSIG Korpus, einem Korpus der Geisteswissenschaften (Meißner/Wallner 2019) (vgl. Tschirner/Möhrling 2020, 2). Tschirner (2022) ermittelt für das Deutsche ein ähnliches Verhältnis zwischen den Wortarten wie im Italienischen und Englischen, jedoch mit einer weiteren Verringerung des Anteils der Substantive: 46,9 % der häufigsten 2000 Lemmata waren Substantive, 20,6 % Verben und 18,3 % Adjektive. Der Rest, ca. 14 %, verteilte sich auf andere Wortarten. Zum Vergleich: Im Subkorpus Gesprochene Sprache waren 40,3 % der häufigsten 2.000 Lemmata Substantive, 25,8 % Verben und 16,2 % Adjektive (Tschirner 2022). Damit gilt auch für das Deutsche, dass wissenschaftliche Texte zwar einen hohen Anteil an Substantiven enthalten, mehr, aber nicht deutlich mehr als die gesprochene Sprache, dass aber auch Verben und Adjektive eine gewichtige Rolle spielen und auch andere Wortarten vorhanden sind und verstanden werden müssen.

Nach Fraas (1998, 435) entstehen neue Fachwörter eher selten aus Neuschöpfungen, sondern vor allem durch Metaphorisierung, Metonymie und Entlehnung. Eine bedeutende Quelle fachsprachlicher Neubildungen ist die Metaphorisierung, die Übertragung einer Wortbedeutung aufgrund von Ähnlichkeitsbeziehungen aus einem semantischen Bereich auf einen anderen und damit auf ein neues Denotat. So werden Teile von Gegenständen, die oben sitzen, oft als Kopf bezeichnet, Teile, die herausragen als Nase, Teile, die gebeugt sind, als Knie, Teile, die sehen können, als Auge, Teile, die etwas umhüllen, als Mantel, und Teile, die etwas bedecken, als Kappe. Besonders produktive Modelle für die metaphorische Erweiterung des Fachwortschatzes sind der menschliche oder tierische Körper, die menschliche Kleidung, menschliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Tätigkeiten und Aspekte der Alltagsmechanik (Fraas 1998, 436–437).

Weitere Quellen sind Wortbildungen, insbesondere zwei- und mehrgliedrige Komposita und Entlehnungen aus anderen Sprachen, zur Zeit vor allem aus dem Englischen, sowie Umdeutungen (Fraas 1998, 435). Ein Großteil neuer Wörter beruht auf Derivation und Komposition (Klein 2013, 49), insbesondere von Substantiven. Zu den häufigsten Wortbildungsmustern gehören die zweigliedrige und mehrgliedrige Komposition (*Teilchenphysik, Einkommensteuerjahresausgleich*), die Bildung von Verb + Verb und Substantiv + Verb (spritzen, schockfrosten), Substantivierungen und Konversion von Verben (Untersuchung, Schleifen), Wortkürzungen (Bus, DIN) sowie die Konversion von Eigennamen (Hertz, Parkinson) (Roelcke 2015, 384). Insbesondere Komposita tragen zum Nominalstil und zur Kompaktheit fachsprachlicher Texte bei (Drumm 2019, 63).

Unter den häufigsten 2000 Lexemen des bereits erwähnten wissenschaftssprachlichen Korpus im Umfang von 5 Millionen Tokens (Tschirner 2022) befanden sich 32,7 % (307) durch Derivation entstandene Substantive, 8,5 % Komposita (80) und 9,3 % (87) durch Wortstammkonversion entstandene Substantive. Zum Vergleich: Im Subkorpus Gesprochene Sprache traten 30,9 % (249) durch Derivation entstandene Substantive auf, 6,3 % (51) Komposita und 9,4 % (76) durch Wortstammkonversion entstandene

Substantive. Damit sind unter den häufigsten 2000 Wörtern des wissenschaftssprachlichen Korpus fast 60 Substantive mehr, die durch Derivation entstanden sind, enthalten und fast 30 mehr Komposita. Unter den 5000 häufigsten Lexemen des wissenschaftssprachlichen Korpus befanden sich 20,4 % durch Derivation entstandene Substantive, 4,8 % Komposita und 5,8 % durch Konversion entstandene Substantive. Fast 60 % (59,9 %) der häufigsten wissenschaftssprachlichen Substantive waren Simplizia (Tschirner 2022). Damit spielt Wortbildung bei den 2000 häufigsten fachsprachlichen Wörtern eine sehr große Rolle (ca. 50 % der Substantive), während bei höheren Frequenzumfängen die Zahl der Simplizia stärker in den Vordergrund drängt und nur ca. 31 % der Substantive durch Wortbildung entstanden sind.

45 % der häufigsten 2000 durch Derivation entstandenen Substantive waren Wortbildungen mit dem Suffix *-ung*, 11 % mit *-ion*, weitere 11 % mit *-e* sowie 8 % mit *-er*. Von den Verben der häufigsten 2000 wissenschaftssprachlichen Lexeme waren 60 % Präfix- und Partikelverben. Die häufigsten Vorverben waren *be-* (49, 11,9 %), *ver-* (40, 9,7 %) und *er-* (31, 7,5 %). Damit gibt es eine sehr überschaubare Anzahl von Morphemen, die zur Wortbildung fachsprachlicher Lexeme beitragen, vier unter den Substantiven mit einem gemeinsamen Prozentsatz von 75 % sowie drei unter den Verben mit einem gemeinsamen Prozentsatz von fast 30 %. Dies sollte Auswirkungen auf die Didaktik/Methode des zweitsprachlichen Fachsprachenunterrichts für Deutsch haben.

3 Fachwortschatz verstehen und lernen

Für den Fachwortschatz gilt dasselbe wie für den Allgemeinwortschatz, Wortwissen schließt mehr ein als nur das Wissen um die Bedeutung eines Wortes. Es beinhaltet Wissen darüber, wie Wörter geschrieben und gesprochen werden sowie welche Wortbildungselemente in ihnen enthalten sind, Wissen darüber, welche allgemeine Bedeutung, welche spezifische Bedeutung in konkreten Kontexten und welche Konnotationen sie haben, sowie Wissen darüber, in welchen syntaktisch-morphologisch-lexikalischen Zusammenhängen sie auftreten (Grammatik, Kollokationen, Gebrauchsrestriktionen) (Nation 2001, 27). Ein Großteil dieses Wissens lässt sich nur im Gebrauch erwerben, beim Lesen und Hören sowie beim Sprechen und Schreiben. Um neue Wörter beim Lesen und Hören aus dem Kontext lernen zu können, sollten mindestens 98 % der laufenden Wörter eines Textes bekannt sein (Swanborn/de Groot 1999, 275). Dies würde einen Wortschatz von ca. 8000 bis 9000 der häufigsten Wörter einer Domäne voraussetzen (Nation 2006, 71). Selbst für vereinfachte Texte benötigt man nach Nation (2006, 72) bereits eine Kenntnis der häufigsten 3000 Wörter. Wenn Wörter aus dem Text erschlossen werden sollen, benötigt man im Durchschnitt acht bis zehn Begegnungen mit den unbekannten Wörtern innerhalb einer gewissen Zeitspanne im selben Text oder in weiteren Texten, damit diese Wörter nicht wieder vergessen werden und sich das Wissen, das man über diese Wörter braucht, sukzessive ansammeln kann (Schmitt 2008, 348). Wurde ein Wort bereits direkt bzw. intentional gelernt, d. h.

durch eine traditionelle Vokabellernmethode wie z.B. das Lernen mit Vokabelkärtchen – wobei im Normalfall vor allem die Bedeutung des Wortes gelernt wird – könnten bereits drei Begegnungen genügen, um das Wort im mentalen Lexikon zu verankern und um weitere Aspekte des Wortwissens hinzuzufügen (Webb 2005, 43).

Auch das Hörverständnis wird durch bildungssprachlichen Wortschatz deutlich stärker beeinflusst als durch eine bildungssprachliche Grammatik. Dies trifft sowohl auf Grundschüler mit DaZ-Hintergrund sowie Kinder mit DaE (Deutsch als Erstsprache) zu (Heppet et al. 2014, 146). Heppet et al. (2014, 142) verglichen die Hörverständnisleistungen von 463 zu Hause monolingual und 590 bilingual Deutsch sprechenden Zweit- und Drittklässlern bei Texten, die entweder allgemeinsprachlich oder bildungssprachlich geprägt waren. Bildungssprachliche Texte enthielten mehr Wörter mit drei oder mehr Silben, eine größere Anzahl an Nominalisierungen, mehr allgemein bildungssprachliche Wörter (bezeichnen, Eigenschaft) sowie fachspezifischen Wortschatz (Temperatur, tarnen) (Heppet et al. 2014, 143). Während bilinguale leichte Defizite gegenüber monolingualen Kindern aufwiesen, hatten auch monolinguale Kinder deutlich mehr Schwierigkeiten bei Texten mit bildungssprachlichem Wortschatz als bei Texten mit bildungssprachlicher Grammatik (Heppet et al. 2014, 146).

In der Forschung zum allgemeinen Wortschatzerwerb herrscht mittlerweile Konsens, dass zu einem effektiven Wortschatzlernen sowohl ein großes Lese- und Hörpensum gehören als auch ein direktes Lernen der häufigsten 3000 bzw. 5000 Wörter einer Sprache (Nation 2006, Webb 2005, Schmitt 2008). Beim Fachwortschatzlernen kommt das direkte Lernen des jeweils spezifischen Fachwortschatzes sowie des Wortschatzes der allgemeinen Wissenschaftssprache bzw. Bildungssprache hinzu. Da hochfrequente Wörter nützlicher sind als niedrigfrequente Wörter, sollte auch bei bildungssprachlichen Grundwortschätzten das Häufigkeitspostulat gelten. Geht es um das direkte Lernen von bildungssprachlichem oder allgemein wissenschaftlichem Wortschatz, sind Häufigkeitslisten auf Basis eines wissenschaftssprachlichen Korpus vorzuziehen. Für das Deutsche gibt es solche Listen leider noch nicht (s. Tschirner 2022). Tschirner (2022) vergleicht die Liste des Routledge Frequency Dictionary of German (Tschirner/Möhring 2020) mit einer Liste entwickelt auf der Basis des Subkorpus Wissenschaftssprache und ermittelt eine Übereinstimmung von lediglich 67 % der Wörter. 16,8 % der häufigsten zweitausend wissenschaftssprachlichen Wörter gehören zur dritten, 9,2 % zur vierten, 5,6 % zur fünften und 1,3 % zur sechsten Tausenderliste der Allgemeinsprache. Zur dritten Tausenderliste gehören Wörter wie *stetig, gegebenenfalls, hinsichtlich, sofern, Messung* und *kennzeichnen*, zur vierten *symmetrisch, zugrunde, infolge, oberhalb, Wechselkurs* und *umwandeln*, zur fünften *elektromagnetisch, zueinander, Kohlenstoff* und *addieren*, sowie zur sechsten *äquivalent* und *Korrelation*. Ähnlich verhält es sich mit den häufigsten 5000 Lexemen des wissenschaftssprachlichen Korpus. Knapp 68 % der Lexeme stimmen mit den häufigsten 5000 Wörtern des Routledge Frequency Dictionary of German überein, ca. 32 % der Wörter gehen über die dort enthaltenen Wörter hinaus. Dies ist eine sehr große Anzahl von Wörtern, insgesamt 1600. Es ist deshalb ein dringendes Desiderat, fachsprachliche lexikalische

Minima sowie bildungs- und wissenschaftssprachliche Häufigkeitslisten für das Deutsche als Fach- und Fremdsprache zu entwickeln.

Was die Auswahl der zu lesenden oder hörenden Fachtexte angeht, gelten dieselben Prinzipien wie bei anderen Texten. Sie sollten nicht mehr als zwei Prozent unbekannte Wörter enthalten. Da dies bei Schulbuchtexten eher nicht der Fall sein wird, sollten diese Texte in einem mehrschrittigen Verfahren wortschatzmäßig so bearbeitet werden, dass das Ziel der 98-prozentigen Textdeckung beim letzten Lesen erreicht wird. Tschirner (2019, 108) schlägt vor, zwischen Lern- und Verstehenswörtern zu unterscheiden, wobei Lernwörter im Fokus von Aufgaben stehen und Verstehenswörter in Fußnoten erklärt oder übersetzt werden. Wünschenswert wäre, dass die Wortschatzarbeit in Schulbüchern explizit thematisiert wird, indem wichtige und häufige Fachbegriffe und bildungssprachliche Wörter hervorgehoben werden und mit ihnen gearbeitet wird. Schließlich wäre es wichtig, auch mit Hörtexten zu arbeiten, die ebenso mehrschrittig mit Fokus auf Wortschatzerwerb bearbeitet werden sollten, wobei Aufgaben zu entwickeln wären, in denen Wörter im Kontext als morphologisch-syntaktische Einheiten wahrgenommen werden können, das gedruckte Wort die Wahrnehmung des gehörten Wortes unterstützt und am Ende der Aufgabensequenz der Großteil der Wörter des gehörten Textes verstanden wird (Tschirner 2021, 242). Um Lernwörter identifizieren zu können, braucht es bildungs- und fachsprachliche Grundwortschätze.

Nach Opitz (1990b, 1625) sollten fachsprachliche Grundwortschätze nicht nur auf die jeweiligen fachinternen Terminologien oder Nomenklaturen verweisen, sondern auch Lexeme beinhalten, die die typischen Verwendungsmuster kommunikativer Prozesse und deren Produkte innerhalb eines Faches (Diskurse, Debatten, Anweisungen, Mitteilungen, Berichte) ermöglichen. Dal Negro (2010, 13) definiert fachsprachliche Minima unter der Voraussetzung von Grundkenntnissen in der Fremdsprache als die häufigsten Formen einer Fachsprache nach Abzug des Grundwortschatzes der Allgemeinsprache. Für ihre Arbeit verwendet sie einen Grundwortschatz von 2000 Wörtern (Dal Negro 2010, 53). Auf dieser Basis definiert sie exemplarisch das fachsprachliche Minimum der italienischen Wissenschaftssprache des Faches Geschichte. Für eine repräsentative Korpuserstellung verweist sie auf Probleme, die die traditionelle Gliederung der Fachsprachen vertikal und horizontal aufweist (vgl. exemplarisch Roelcke 2000, 34–48) und baut ihr Korpus einzeldisziplinär und streng empirisch auf das Studium des Faches Geschichte auf, wobei sie sich an den kommunikativen Situationen, Aktivitäten und Aufgaben sowie Themen und Textsorten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) orientiert (Dal Negro 2010, 27). Dabei stellt sie fest, dass die kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten eher schriftlicher und rezeptiver Art sind und konzentriert sich deshalb stärker auf Textsorten wie Vorlesung, wissenschaftliche Zeitschriften und Bücher als auf die mündliche Kommunikation in Seminaren und Übungen (Dal Negro 2010, 28–29). Thematisch übernimmt sie die konventionelle institutionelle Gliederung des Faches Geschichte, wie sie in der Praxis u. a. im Bibliothekswesen oder im Vorlesungsangebot existiert (Dal Negro 2010, 29–30) und im Hinblick auf Textsorten übernimmt sie die Einteilung von Göpferich (1995) in

fortschrittsorientiert-aktualisierende Texte wie Monographien und Zeitschriftenartikel, didaktisch-instruktive Texte wie Vorlesungen und Hausarbeiten, wissenszusammenstellende Texte wie Nachschlagewerke und Atlanten sowie juristisch-normative Texte wie Prüfungs- und Studienordnungen sowie Kursbeschreibungen (Dal Negro 2010, 31–32). Der von Dal Negro vorausgesetzte Grundwortschatz, der nicht in das fachsprachliche Minimum des Faches Geschichte einfließen sollte, umfasst 22 % der Lemmata und 78 % der Tokens ihres Korpus (Dal Negro 2010, 54). Damit decken die häufigsten 2000 Wörter der Allgemeinsprache ähnlich wie bei Texten allgemeiner Art knapp 80 % der Tokens eines fachsprachlichen Korpus ab. Von den 78 % der Lemmata außerhalb des Grundwortschatzes zieht Dal Negro (Dal Negro 2010, 57–58) Eigennamen, Zahlen und Fremdwörter ab, weil sie davon ausgeht, dass diese auf Grundlage studentischen Vorwissens verstanden werden. Dies reduziert die Anzahl der fachsprachlichen Lemmata um weitere fünf Prozent. Das lexikalische Minimum für das Fach Geschichte, um auf 95 % Textdeckung zu kommen, besteht schließlich aus 768 Lemmata (Dal Negro 2010, 59), was einem relativ überschaubaren Lernaufwand entspräche. Damit kommt sie auf eine ähnliche Anzahl von Wörtern wie die bekannten englischen bildungssprachlichen Listen (Academic Word List, Coxhead 1998, und University Word List, Xue/Nation 1984). Etwas über die Hälfte der Lemmata besteht dabei aus Nomen (56 %), während Adjektive 29 % und Verben 14 % der Lemmata ausmachen (Dal Negro 2010, XCII–XCIII). Damit schränkt auch Dal Negro die Annahme von Buhlmann/Fearns (2018, 31; 37), dass Substantive in Fachtexten deutlich überrepräsentiert sind, ein und ergänzt die wichtige Rolle von Adjektiven, die knapp ein Drittel des lexikalischen Minimums in ihrem Fachwortschatz ausmachen.

Gardner/Davies (2014) schlagen aufgrund dessen, dass viele Wörter des Allgemeinwortschatzes eine andere Bedeutung oder eine höhere Frequenz in Wissenschaftssprachen haben, ebenfalls andere Kriterien als die reine Fachspezifik für die Ermittlung von wissenschaftssprachlichen Wörtern vor, gehen aber mit den häufigsten 2000 Wörtern des Grundwortschatzes anders um. Sie ziehen sie nicht ab, sondern verlangen, dass Wörter, die als wissenschaftssprachlich eingestuft werden sollen, 50 % häufiger in einem wissenschaftssprachlichen als in einem allgemeinsprachlichen Korpus vorkommen (Häufigkeit). Weitere Kriterien sind ein Mindestvorkommen von 20 % in ca. 80 % der Subkorpora eines Fachgebietes sowie eine Dispersion von mindestens 0,8 Julland's D über alle Subkorpora hinweg. Schließlich wird gefordert, dass ein Wort in keinem der Subkorpora mehr als dreimal so häufig als in allen zusammen vorkommt, um zu verhindern, dass ein Subkorpus ein zu großes Gewicht bekommt. Lei/Liu (2016), die einen Grundwortschatz für die Sprache der Medizin im Englischen entwickeln, ergänzen die Forderung, dass jedes Wort eine Mindestfrequenz von 28,57 pro eine Million Wörter aufweisen und Teil des jeweiligen Fachwortschatzes sein sollte. Auf dieser Basis entwickeln sie ein fachsprachliches medizinisches Minimum von 819 Lexemen, darunter 26,7 % Adjektive, 54,2 % Substantive, 16,2 % Verben sowie 2,8 % Adverbien (Lei/Liu 2016). Während auch in ihrer Liste knapp mehr als die Hälfte der Lexeme Substantive sind, sind andere Wortarten ähnlich gut repräsentiert wie bei anderen Listen, die auf empirischen Untersuchungen basieren.

4 Didaktische Überlegungen

Didaktisch-methodische Überlegungen sollten zielgruppenabhängig sein, so auch Überlegungen zu einer Wortschatzdidaktik für Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Wenn es um Deutsch als zweite oder weitere Bildungs- oder Fachsprache geht, lassen sich mehrere größere Zielgruppen unterscheiden, vor allem Studierende akademischer Fächer mit nicht-deutscher Erstsprache, Schüler auf unterschiedlichen Meilensteinen ihrer Schullaufbahn, aber auch geflüchtete oder zugewanderte Fachkräfte, die ihren erlernten Beruf in einem deutschsprachigen Land ausüben wollen, und schließlich dieselben Personengruppen im Ausland, die sich auf ein Austauschjahr in der Schule, ein Studium oder einen beruflichen Einsatz in Deutschland vorbereiten wollen (Flinz 2019, 2). Aber auch beim Lesen deutscher Zeitungen ist man mit einer Vielzahl von Fachausdrücken konfrontiert (Vaňková 2017, 51), so dass auch für allgemeinsprachliche Sprachkurse bildungssprachlicher Wortschatz eine wichtige Bezugsgröße sein sollte.

Je nach Alter, Institution, Vorbildung und Abstraktionsebene sind unterschiedliche Arten und Mengen von Wortschatz nötig, um im weitesten Sinne Fachliches zu besprechen, weiterzuentwickeln, zu vermitteln und zu lernen. Die Anteile der nach Roelcke (2015, 374) vier Gruppen von Wörtern, der intra-, inter-, extra- und nichtfachlichen Fachsprachwortschätze sind dabei je nach Personengruppe verschieden. So ist der Anteil von Wörtern der Umgangs- und Standardsprache bei Materialien für jüngere Schüler sicherlich ausgeprägter als für ältere Schüler oder Studierende. Jedoch enthalten bereits Schulbücher der zweiten und dritten Klasse 2300 bzw. 2600 neue Wörter (Apeltauer 2010, 10), von denen nur ca. 200 bis 300 Wörter erklärt werden. Diese Wörter entstammen vor allem dem Bildungswortschatz. Da selbst bei einem hohen Lesepensum nur ca. 1000 neue Wörter pro Jahr gelernt werden, scheint es eher unwahrscheinlich, dass der Großteil dieser Wörter beiläufig gelernt werden kann. Auch dies weist darauf hin, dass in bildungssprachlichen Kontexten ein deutlich größerer Aufwand an Wortschatzarbeit geleistet werden sollte als bislang üblich.

Problematisch für DaF/DaZ sowie für DaFF ist, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) selbst in seiner überarbeiteten und ergänzten Fassung (2020) nach wie vor davon ausgeht, dass die Niveaus A1–B1 eher alltagssprachlich geprägt sind und bildungssprachlicher Wortschatz erst ab dem Niveau B2 relevant wird (Wisniewski/Tschirner/Bärenfänger 2019, 70–71). Dies entspricht weder der Realität in den Schulen deutschsprachiger Länder noch den Bedürfnissen in germanistischen Studiengängen im Ausland, insbesondere wenn sie sich zumindest teilweise an beruflichen Aus- und Fortbildungszielen orientieren.

Eine wichtige Grundlage für das Lernen fach- und berufssprachlichen Wortschatzes ist neben den lexikalischen Minima, die im vorherigen Abschnitt diskutiert wurden, die Auswahl der Texte sowohl für fachsprachliche Vorbereitungskurse als in den Fächern selbst. Sie müssen fachliches Lernen fördern, aber sie müssen auch lesbar sein. Dafür eignen sich Lesbarkeitsindexe wie die Wiener Sachtextformel (Bamberger/

Vanecek 1984), die für die Jahrgangsstufen 4.–15. Klasse entwickelt wurde, also auch die ersten zwei Universitätsjahre umfasst, oder eine auf Wortschatzumfang basierende Einteilung (Tschirner/Hacking/Rubio 2018). Für das literarische Lesen und damit auch für das Fach Deutsch wurde im Rahmen des LEELU-Projekts (Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht) (Abitzsch u. a. 2019) ein 142 Werke enthaltender Bücherkatalog¹ entwickelt, mit Hinweisen sowohl zu den GER-Niveaus A1–C1 als auch zu literarischen Leseniveaus (s. auch Abitzsch/van der Knaap 2019).

5 Ausblick

Für den Berufs- und Fachwortschatz für Deutsch als zweite Bildungssprache gilt im Grunde genommen dasselbe wie für den Allgemeinwortschatz. Er ist die Grundlage aller zweitsprachlichen Kompetenzen, er muss umfangreich sein und er muss direkt und indirekt gelernt werden, direkt im Sinne eines Vokabellernens und indirekt dadurch, dass viel gelesen und gehört wird. Wie auch beim Lernen des allgemeinsprachlichen Wortschatzes gilt, dass 95 % und mehr der Tokens eines zweitsprachlichen Textes bekannt sein müssen, nicht nur um den Text zu verstehen, sondern auch um beim Lesen (oder Hören) unterschiedliche Aspekte des Wortwissens fester im mentalen Lexikon zu verankern. Zu letzterem gehört Wissen über die Lautgestalt von Wörtern, über ihre Bedeutung sowie über morphologische, syntagmatische und pragmatische Beziehungen zwischen Wörtern. Für rezeptive Kompetenzen unabdingbar sind dabei Häufigkeitswörterbücher. Leider steht hier das Fach noch ziemlich am Anfang. Die Häufigkeitslisten der siebziger und achtziger Jahre sind in Vergessenheit geraten, würden allerdings heutigen Standards zu Größe und Repräsentativität von Korpora wohl auch nicht mehr genügen. Zudem spiegeln sie den Sprachstand von vor 40 Jahren und nicht den aktuellen wider. Ein großes Desiderat ist es deswegen, für so viele Fächer wie möglich das jeweilige fachliche Minimum zu erarbeiten. Das kann nicht im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten entstehen, sondern bedarf größerer Zusammenarbeit und Ressourcen.

Um das indirekte Lernen zu unterstützen, sind Curricula zu erarbeiten, in denen das Lesen und Hören sprachstandangemessener Texte im Vordergrund steht, z. B. Schulbücher und Lehrvideos, in denen 95 % der Tokens verstanden werden und zu denen Übungen erarbeitet wurden, in denen für das Fach zentrale Wörter eingeführt und geübt werden. Dafür wichtig ist eine Texttypologie, die auf Lesbarkeits- und Hörbarkeitsindexen beruht, wobei letztere zudem auf zweitsprachliche Bedarfe angepasst worden sein sollten. Zu erforschen wäre in diesem Zusammenhang, ob z. B. Schulbücher, die für jüngere Altersstufen entwickelt wurden, für ältere Altersstufen eine Textdeckung von 95 % oder mehr bewirken und damit leichter verständlich wären und

¹ <https://www.leelu.eu/buecherkatalog/>

zu einem größeren Lernerfolg sowohl im Hinblick auf fachliches Lernen als auch für den Erwerb des für fachliches Lernen wichtigen kognitiv-akademischen Sprachrepertoires führen würden als die für die jeweilige Altersstufe vorgesehenen Bücher.

6 Literatur

- Abitzsch, Doris/Ewout van der Knaap (2019): Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 56(3), 131–141.
- Abitzsch, Doris/Ewout van der Knaap/Roberta Abbate/Marta Dawidowicz/Ilona Feld-Knapp/Sabine Hoffmann/Gabriella Perge/Karen Schramm (2019): Freies Lesen im LEELU-Projekt – Vom Forschungsstand zur Unterrichtshandreichung. <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Flensburg.
- Bärenfänger, Olaf/Jupp Möhring (2018): Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. In: Info DaF 45(4), 1–33.
- Bamberger, Richard/Erich Vanacek (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien.
- Beneš, Eduard (1971): Fachtext, Fachstil und Fachsprache. In: Sprache und Gesellschaft: Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache (Jahrbuch 1970), 118–332.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.
- Buhlmann, Rosemarie/ Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts. DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Coxhead, Averil (2000): A new academic word list. In: TESOL Quarterly 34(2), 213–238.
- Dal Negro, Anna (2010): Die fachsprachlichen Minima. Doktorarbeit Universität Erfurt. Erfurt.
- Deutscher Hochschulverband (1977): Wissenschaftssystematik. Fächerkatalog des Deutschen Hochschulverbands. <https://docplayer.org/63250495-Wissenschaftssystematik-faecherkatalog-des-deutschen-hochschulverbandes-1977.html> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Drumm, Sandra (2019): Analyse von schulischen Vermittlungstexten in Biologielehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24(1), 61–72.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Felber, Helmut/Burkhard Schaefer (1999): Typologie der Fachwörterbücher. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 2. Halbband. Berlin/New York, 1725–1743.
- Flinz, Carolina (2019): Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24(1), 1–20.
- Fluck, Hans-Rüdiger. (1996). Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen.
- Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halbband. Berlin/New York, 428–438.
- Gardner, Dee/Mark Davies (2014): A new academic vocabulary list. In: Applied Linguistics 35(3), 305–327.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.

- Heppt, Birgit/Petra Stanat/Nina Dragon/Karin Berendes/Sabine Weinert (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 28(3), 139–149.
- Hoffmann, Lothar (1988): Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar (1999): Die Anwendung statistischer Methoden in der neueren Fachlexikographie. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 2. Halbband. Berlin/New York, 1754–1761.
- International Labour Organization a (o. D.): International Standard Classification of Occupations ISCO 88. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/publ3.htm> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- International Labour Organization b (o. D.): International Standard Classification of Occupations ISCO 08. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Das Fachwörterbuch für den Laien. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 2. Halbband. Berlin/New York, 1512–1523.
- Klein, Wolfgang (2013): Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.): Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin/Boston, 15–56.
- Kyu, M.A. (2013): Die Besonderheiten der deutschen Fachsprache. In: Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten von Studenten und Mastern der Fakultät für Auslandsphilologie der Nationalen Kamjanez-Podilskyi-Universität, 128–130.
- Lei, Lei/Dilin Liu (2016): A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. In: Journal of English for Academic Purposes 22, 42–53.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2019): Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung. Berlin.
- Nation, Paul (2001): Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge, UK.
- Nation, Paul (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: Canadian Modern Language Review 63(1), 59–82.
- Opitz, Kurt (1990a): The Technical Dictionary for the Expert. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 2. Halbband. Berlin/New York, 1505–1512.
- Opitz, Kurt (1990b): Formen und Probleme der Datenerhebung III: Fachwörterbücher. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 2. Halbband. Berlin/New York, 1625–1631.
- Roelcke, Thorsten (2000): Fachsprachen. Berlin.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin.
- Roelcke, Thorsten (2015): Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini. In: Ulrike Haß/Petra Storjohann (Hg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin/Boston, 371–393.
- Schippan, Thea (2002): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.
- Schmidt, Rainer (1988): Grundwortschatz Naturwissenschaften Russisch-Deutsch, Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch. Leipzig.
- Schmitt, Norbert (2008): Review Article: Instructed second language vocabulary learning. In: Language Teaching Research 12(3), 329–363.
- Swanborn, Machteld/Kees de Glopper (1999): Incidental word learning while reading: A meta-analysis. In: Review of Educational Research 69(3), 261–285.
- Tschirner, Erwin (2019): Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache. In: Elisabeth Peyer/Thomas Studer/Ingo Thonhauser (Hg.): IDT 2017, Band 1: Hauptvorträge. Berlin, 98–111.
- Tschirner, Erwin (2021): Extensives Lesen mit Leichten Lektüren: Eine Pilotstudie zum Erwerb von Lese-kompetenz bei DaF-Anfänger*innen. In: Olivia Díaz Pérez/Erwin Tschirner/Katrin Wisniewski (Hg.):

- Mexikanisch-deutsche Perspektiven auf Deutsch als Fremdsprache. Beiträge zum zehnjährigen Bestehen des binationalen Masterstudiengangs Leipzig-Guadalajara. Tübingen, 237–254.
- Tschirner, Erwin (2022): German Academic Vocabulary: Statistical Approaches. Tarrytown, NY.
- Tschirner, Erwin/Jane Hacking/Fernando Rubio (2018): Reading proficiency and vocabulary size: An empirical investigation. In: Peter Ecke/Susanne Rott (Hg.): Understanding Vocabulary Learning and Teaching: Implications for Language Program Development. Boston, 58–77.
- Tschirner, Erwin/Jupp Möhring (2020): Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners, 2. Aufl. London.
- van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: Info DaF 45(4), 444–463.
- Vaňková, Lenka (2017): Fachsprachen und der Alltag. Eine Untersuchung anhand der deutschen Tagespresse. In: Veronika Kotulková/Gabriela Rykalová (Hg.): Zentrum und Peripherie aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Opava, 51–64.
- Webb, Stuart (2005): Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. In: Studies in Second Language Acquisition 27(1), 33–52.
- Wiegand, Herbert Ernst (1990): Die deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 2. Halbband. Berlin/New York, 2100–2246.
- Wisniewski, Katrin/Erwin Tschirner/Olaf Bärenfänger (2019): Der Begleitband zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache 56(2), 67–76.
- Xue, Guoyi/Nation, Paul (1984): A university word list. In: Language Learning and Communication 3(2), 215–229.