University of Bamberg Press

Romstadt, Jonas; Strombach, Theresa; Weiss, Julian

„Ist das Stamm-oder quasi-Stamm-Wort ein Verbum, so wirds auf folgende Weise behandelt.“ : Passiv als fachsprachliches Merkmal von Matthias Kramer bis heute

In:

Ammer, Jessica; Glück, Helmut; Krokowski, Tim (Hrsg.), Fach und Sprache(n), Bamberg: University of Bamberg Press, S. 187-216. 2025. DOI: 10.20378/irb-109630

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-111971

Datum der Veröffentlichung: 02.12.2025

Rechtehinweis:
Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY.**

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Jonas Romstadt, Theresa Strombach und Julia Weiss

„Ist das Stamm- oder quasi-Stamm-Wort ein Verbum, so wirds auf folgende Weise behandelt." – Passiv als fachsprachliches Merkmal von Matthias Kramer bis heute

1. Hinführung: Matthias Kramer und das Passiv
2. Syntaktische und semantische Grundlagen zum Passiv
3. Passiv als fach- und bildungssprachliches Merkmal
3.1 Passiv als Element der Fachsprache der Chemie
3.2 Passiv als Element der juristischen Fachsprache
4. Ausblick: Implikationen für die Vermittlung von Fachsprache(n)

1. Hinführung: Matthias Kramer und das Passiv

Seinem Ende des 17. Jahrhunderts entstandenen „[H]errlich-große[n] teutsch-italiänische[n] Dictionarium"[1] hat der Nürnberger Sprachlehrer Matthias Kramer neben dem eigentlichen lexikographischen Werk auch eine Sprachlehre beigefügt. Darin befasst er sich unter anderem mit der Konjugation von Verben (hier: dem *Stamm-Verbum*); der entsprechende Abschnitt beinhaltet Erläuterungen, die in Abb. 1 wiedergegeben sind. Auf Basis des Veröffentlichungskontextes ist verständlich, dass auch die Abgrenzung zum Italienischen thematisiert wird.

[1] Matthias Kramer, Das herrlich-große teutsch-italiänische Dictionarium, Bd. 1, Hildesheim 1700–1702, Nachdruck 1982, 18.

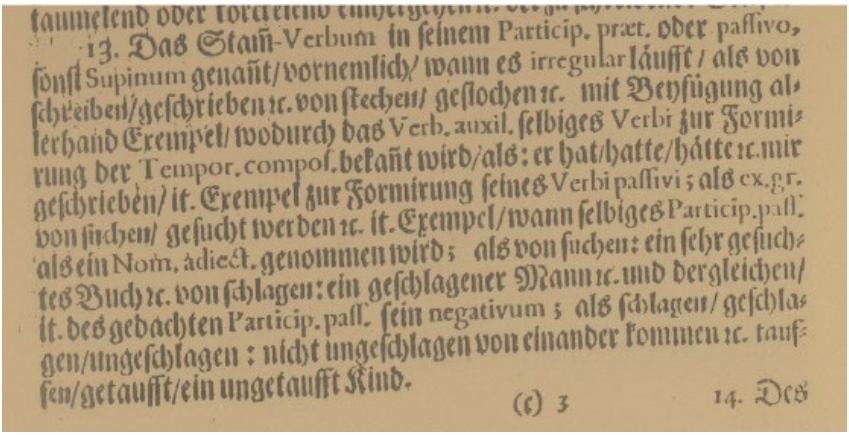
taumelend oder fortreibend einhergehen ꝛc. [illegible]
13. Das Staũ-Verbum in seinem Particip. præt. oder passivo,
sonst Supinum genaũt/vornemlich/ wann es irregular läufft / als von
schreiben/geschrieben ꝛc. von stechen/ gestochen ꝛc. mit Beyfügung al-
lerhand Exempel/ wodurch das Verb. auxil. selbiges Verbi zur Formi-
rung der Tempor. compos. bekaũt wird/als: er hat/hatte/hätte ꝛc. mir
geschrieben/ it. Exempel zur Formirung seines Verbi passivi; als ex. gr.
von suchen/ gesucht werden ꝛc. it. Exempel/wann selbiges Particip. pass.
als ein Nom. adject. genommen wird; als von suchen: ein sehr gesuch-
tes Buch ꝛc. von schlagen: ein geschlagener Mann ꝛc. und dergleichen/
it. des gedachten Particip. pass. sein negativum; als schlagen/ geschla-
gen/ungeschlagen: nicht ungeschlagen von einander kommen ꝛc. tauf-
fen/getaufft/ein ungetaufft Kind.
(c) 3 14. Des

Abb. 1: Erläuterungen zu Passiv-Strukturen im „Herrlich-großen teutsch-italiänischem Dictionarium“ (1700–1702)

Im Abschnitt in Abb. 1 geht es Kramer insbesondere um die formale Bildung von Passiv-Formen.[2] Sie bestehen aus einer konjugierten Form des Hilfsverbs *werden* und dem Partizip II eines Vollverbs.[3] Ein Beispiel in diesem Sinn zeigt der Titel dieses Aufsatzes, abermals aus dem deutsch-italienischen Wörterbuch Kramers übernommen und unter (1) wiederholt:

(1) Ist das Stamm- oder quasi-Stamm-Wort ein Verbum, so <u>wirds</u> auf folgende Weise <u>behandelt</u>.[4]

Die passivische Verbform besteht hier aus zwei Teilen: *wird* – in (1) Teil der Verschmelzung *wirds* aus *wird es* – und dem Partizip *behandelt*.

---

2 Er nutzt dabei die zeitgenössische Terminologie und unterscheidet Aktiv, Neutrum (nicht passivfähige Intransitiva), Passiv und Reziprocum. Das geht in wesentlichen Aspekten auf die Lehren von Schottelius und Stieler zurück. Vgl. dazu eingehender, auch mit Bezug auf das Wirken Matthias Kramers: Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa, Wiesbaden 2013.

3 Zu anderen Verbformen, die ebenfalls als ‚passivisch‘ beschrieben werden können, s. Abschnitt 2.

4 KRAMER, Dictionarium (wie Anm. 1), 16.

Passivstrukturen wie (1) haben stets ein Analogon, in dem die Verbform im Aktiv steht (Diathese), hier:

(2) Ist das Stamm- oder quasi-Stamm-Wort ein Verbum, so behandele ich es auf folgende Weise.

Analog zu (1) gebildete Verbformen kommen im Deutschen auch 300 Jahre nach Kramers Beschreibungen in substantiellem Maß vor, sowohl in literarischen (3) oder wissenschaftlichen (4) Texten als auch in Zeitungen (5) und Gebrauchstexten wie Kochrezepten (6).

(3) Ein edler Mann wird durch ein gutes Wort der Frauen weit geführt. (Goethe, „Iphigenie auf Tauris“ [5])
(4) Es wurde stündlich notiert, wie die Wetterbedingungen waren und wie sich die Raumtemperatur verhielt. (Wissenschaftliche Veröffentlichung [6])
(5) Die Pyramide wurde der zuständigen Behörde zufolge nicht beschädigt. (Zeitungsartikel [7])
(6) Jetzt werden die Kartoffeln wieder in das Fett gegeben und goldbraun ausgebacken. (Kochrezept[8])

Klaus Brinker kann in einer groß angelegten Studie zum Passiv-Gebrauch im Deutschen zeigen, dass die Frequenz solcher Strukturen je nach Textsorte deutlich schwankt. Am seltensten sind Passivformen in literarischen Texten anzutreffen, in Gebrauchstexten sind sie hingegen etwa zehnmal häufiger (s. Abb. 2). Gleichzeitig ist in Abb. 2 erkennbar, dass auch auf Basis reiner Häufigkeitsdaten das Passiv gegenüber dem Aktiv in allen Textsorten die weniger frequente Kategorie darstellt. [9]

---

5 www.projekt-gutenberg.org/goethe/iphigeni/iphigeni.html (Zugriff: 26.03.2025).

6 Klaus BRINKER, Das Passiv im heutigen Deutsch. Form und Funktion, München 1971, 37.

7 www.sueddeutsche.de/reise/unerlaubtes-besteigen-deutscher-sorgt-auf-pyramide-in-mexiko-fuer-aerger-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-250325-930-414068 (Zugriff: 26.03.2025).

8 www.chefkoch.de/rezepte/1876611305115278/Pommes-frites-mit-Mayonnaise.html (Zugriff: 26.03.2025).

9 Vgl. Gertraude FENK-OCZLON, Frequenz und Kognition – Frequenz und Markiertheit, in: Folia Linguistica 25 (1991), 361–394.

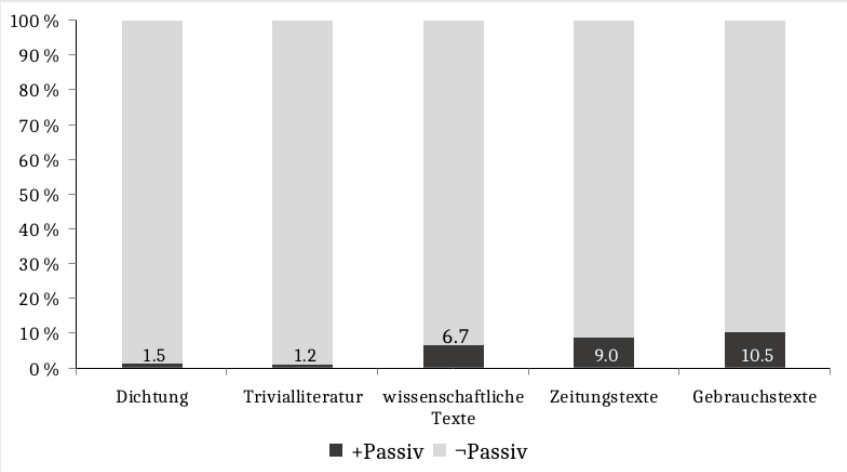

Abb. 2: Textsortenspezifisches Vorkommen von Passivkonstruktionen[10]

Mit diesen Beobachtungen zur Frequenz des Passivs im (geschriebenen) Deutschen geht zudem einher, dass die Spracherwerbsforschung vielfach zeigen konnte, dass derartige Strukturen in der Regel ab einem Alter von 2;2 Jahren, spätestens aber im Lauf der Grundschulzeit erworben werden.[11] Entsprechend überrascht es nicht, dass schon in freien Erzählungen von Zweitklässlern derartige Verbformen vorkommen, s. Abb. 3.

---

10 BRINKER, Das Passiv im heutigen Deutsch (wie Anm. 6), 68f.

11 Vgl. u. a.: Kirsten ABBOT-SMITH / Heike BEHRENS, How Known Constructions Influence the Acquisition of Other Constructions. The German Passive and Future Constructions, in: Cognitive Science 30 (2006), 995–1026; Sharon ARMON-LOTEM u. a, A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive, in: Language Acquisition 23 (2016), 27–56; Andrea ENDER / Irmtraud KAISER, Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I, in: Miriam Langlotz (Hg.), Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 33), Baltmannsweiler 2020, 117–144. Eine ausführlichere Beschreibung des Passiverwerbs im Deutschen anhand von psycholinguistischen und ontogenetischen Studien ist zu finden bei Doreen BRYANT / Benjamin SIEGMUND, Passiv im Schulalter: Irritationen, Inkonsistenzen und Implikationen, in: Juliana Goschler / Peter Rosenberg / Till Werfel (Hg.), Empirische Zugänge zu bildungssprachlichen Kompetenzen (Sprachsensibilität in Bildungsprozessen 2), Wiesbaden 2024, 121–166.

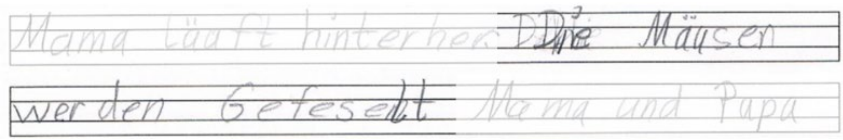

Abb. 3: Passivkonstruktion in freier Erzählung einer Zweitklässlerin/eines Zweitklässlers aus dem PaSuS-Korpus (Kennung: ESPSa-31)[12]

Das Passiv ist im Deutschen also frequent und die grammatische Struktur wird verhältnismäßig früh erworben. Vor diesem Hintergrund kann es durchaus als überraschend gelten, dass derartige Verbformen in Diskussionen rund um die Vermittlung von Fach- und Bildungssprache immer wieder als besonders herausfordernd und ‚schwierig' beschrieben werden: Ricart Brede kann anhand von Merkmalslisten (vermeintlicher) sprachlicher Schwierigkeiten in Bildungs- und Fachsprache zeigen, dass das Passiv zu den wenigen sprachlichen Merkmalen gehört, die in allen analysierten Ausführungen enthalten sind.[13] Wenig überraschend ist daher, dass auch relevante Regelwerke zu Leichter Sprache dazu raten, Passivstrukturen generell zu vermeiden.[14]

Dieser (vermeintliche) Widerspruch aus häufigem, problemlosem und seit längerer Zeit etabliertem Gebrauch und metasprachlicher Schwierigkeitseinschätzung ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Anhand von zwei Beispielanalysen werden wir das Passiv als sprachliches Charakteristikum von Fachsprachen beschreiben. Dabei zeigen wir, dass sich diese Formen (im jeweiligen Kontext) anders verhalten als in der ‚Gemeinschriftlichkeit', was wiederum ein wesentlicher Grund für die dargestellten Beurteilungen der Komplexität von Verbformen im Passiv sein dürfte.

Im Einzelnen ist unser Beitrag wie folgt aufgebaut: Zunächst stellen wir in der gebotenen Kürze die relevanten linguistischen Grundlagen

---

12 https://pasus.uni-paderborn.de/page/home (Zugriff: 26.03.2025).

13 Ebenfalls in allen sieben untersuchten Listen enthalten sind Passiversatzformen (z. B. mit *man*), Nominalisierungen und Attribuierungen, vgl. Julia RICART BREDE, Lernersprachliche Texte im Biologieunterricht. Eine Analyse von Versuchsprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (DaZ-Forschung 21), Berlin 2020, 19f.

14 Vgl. Bettina M. BOCK, Das Passiv- und Negationsverbot „Leichter Sprache" auf dem Prüfstand – Empirische Ergebnisse aus Verstehenstest und Korpusuntersuchung, in: Sprachreport 33 (2017), 20–28.

zum Passiv im (gegenwärtigen) Deutschen vor (Abschnitt 2). Aufbauend auf dieser Einordnung beschreiben wir in Abschnitt 3 das Passiv als Merkmal der Fachsprache der Chemie und des Rechts. Im abschließenden Abschnitt 4 schlagen wir den Bogen zurück und leiten aus unseren Ergebnissen Implikationen für die Vermittlung von Fach- und Bildungssprachlichkeit ab.

2. Syntaktische und semantische Grundlagen zum Passiv

Wenn es um Verbformen im Passiv geht, geraten Satzstrukturen in den Blick. Die zentrale Einheit in deutschen Sätzen ist dabei eine finite Verbform, die als Prädikat fungiert. Das kann anhand des Beispielsatzes (7) veranschaulicht werden.

(7) Lächelnd nahmst du seine Hand. (Roland Kaiser, „Wohin gehst du“ [15])

In (7) übernimmt die Verbform *nahmst* die syntaktische Funktion des Prädikats. Um sie herum sind das Subjekt (*du*) sowie ein direktes Objekt im Akkusativ (*seine Hand*) gruppiert. Darüber hinaus enthält der Satz eine adverbiale Angabe (*lächelnd*) – sie ist, anders als die anderen Elemente, nicht obligatorisch und kann deshalb weggelassen werden, ohne dass sich eine ungrammatische syntaktische Struktur ergibt. Wird die Verbform ins Passiv gesetzt, ergibt sich (8).

(8) Lächelnd wird seine Hand (durch dich/von dir) genommen.

(8) steht im sogenannten *werden*-Passiv, das auch als Vorgangspassiv beschrieben wird. Seine Bildung aus einer konjugierten Form des Hilfsverbs *werden* und dem Partizip II eines Vollverbs wurde bereits in Abschnitt 1 dargestellt. Inhaltlich sind (7) und (8) vergleichbar. [16]
Der Unterschied liegt in ihrer syntaktischen Struktur. Das Subjekt des Aktivsatzes ist in (8) fakultativ geworden und wird, wenn es denn realisiert wird, als Präpositionalgruppe gebildet (*durch ihn/von ihm*).

---

[15] www.songtexte.com/songtext/roland-kaiser/wohin-gehst-du-1bde4560.html (Zugriff: 27.03.2025).

[16] Vgl. Peter EISENBERG, Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik, 5. Aufl., Stuttgart 2020, 130.

Seine Realisierung kann in Passivsätzen auch gänzlich unterlassen werden, was in ungefähr 90 % der Passivformen der Fall ist.[17] Das Objekt des Aktivsatzes wird im Umkehrschluss im Passivsatz zum Subjekt. Systematisch illustriert Tab. 1 diese Verhältnisse.

Aktiv	*Lächelnd*	*nahmst*	*du*	*seine Hand*
syntaktische Funktion	Adverbial	Prädikat im Aktiv	Subjekt	Objekt

Passiv	*Lächelnd*	*wird … genommen*	(*von dir/durch dich*)	*seine Hand*
syntaktische Funktion	Adverbial	Prädikat im Passiv	Adverbial	Subjekt

Tab. 1: Vergleich von Aktiv- und Passivsatz

Das ist eine strukturelle Perspektive auf die Beispielsätze (7) und (8). Auf Bedeutungsebene unterscheiden sich (7) und (8), obwohl sie sich auf denselben Sachverhalt beziehen, vor allem darin, dass in (8) sprachlich nicht zwingend ausgedrückt werden muss, wer Träger der Verbhandlung ist, wer also die Hand konkret nimmt. Semantisch wird diese Einheit des Handlungsträgers mit dem Begriff *Agens* beschrieben. Dieser bezeichnet im Standardfall einen „belebten Partizipanten, welcher die vom verbalen Prädikat bezeichnete Situation absichtlich herbeiführt“[18]. Passivische Strukturen eignen sich demnach also dazu, Sachverhalte ohne Angabe des Agens darzustellen, weswegen sie als Deagentivierungsmittel gelten.[19] Im Aktivsatz wird das Agens als Subjekt des Satzes realisiert, im Passivsatz taucht es ‚nur‘ als fakultative adverbiale Angabe auf.

---

17 Vgl. DUDEN, Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort, 10. Aufl., Mannheim 2022, 378.

18 Beatrice PRIMUS, Semantische Rollen (Kurze Einführungen in die Germanistische Linguistik 12), Heidelberg 2012, 16f.

19 Vgl. zu Deagentivierungsmitteln allgemein: Mathilde HENNIG / Robert NIEMANN, Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 40 (2013), 439–455. Auch andere vergleichbare sprachliche Strukturen können dies leisten, darunter das sogenannte *bekommen*-Passiv (*Er bekommt die Hand gereicht.*), Strukturen mit *man* (*Man reicht ihr die Hand.*), der modale Infinitiv (*Die Hand ist zu waschen.*) oder Formen von *sein* mit Partizip II (*Die Hand ist ausgestreckt.*). Diese alternativen Formen werden zwar z. T. im Kontext des Passivs diskutiert, sind jedoch eher in der Peripherie des Passivfeldes lokalisiert, weswegen wir

3. Passiv als fach- und bildungssprachliches Merkmal

Diese systematische Unterscheidung von Aktiv- und Passivsätzen, die letztlich eine Spiegelung ihrer syntaktischen Struktur ist, mag ein wesentlicher Grund dafür sein, dass insbesondere das Passiv im Sinn einer deagentivierten Darstellungspraktik immer wieder als Charakteristikum bildungs- und fachsprachlicher Texte bezeichnet wird. Zentral ist hier die Funktion der mit dem Auslassen des Agens-Arguments einhergehenden Distanzierung/Verallgemeinerung.[20] Diese Strategie ist sowohl für Bildungs- als auch für Fachsprache zentral.

Versteht man Bildungssprache als auf Lernprozesse bezogene Sprache, sind Überschneidungen und Analogien zur Fachsprache vor diesem Hintergrund alles andere als überraschend: „Bildungssprache enthält [...] fachsprachliche Elemente, und zwar vor allem im Bereich der Terminologie [...] der Unterrichtsfächer."[21] Auf eine ausführliche Diskussion von Unterschieden und/oder eine kriteriengeleitete Differenzierung verzichten wir deshalb hier – immer im Bewusstsein, dass die Konzepte zwar nicht trennscharf, aber eben dennoch verschieden sind. Dass sie hier gemeinsam diskutiert werden, liegt am Fokus auf einer spezifischen sprachlichen Struktur: Das Passiv ermöglicht es in beiden kommunikativen Konstellationen primär, Verbhandlungen zu versprachlichen, ohne explizit zu machen, wer genau die Handlung durchführt.

Miriam Morek und Vivien Heller erfassen genau das als eine (spezifische) bildungssprachliche Praktik. Analog könnte, in einem anderen Kontext, von fachsprachlichen Praktiken die Rede sein. Praktiken sind für die Autorinnen die „situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft

---

uns hier auf den Kernbereich, das skizzierte Vorgangspassiv, fokussieren; vgl. dazu: EISENBERG, Der Satz (wie Anm. 16), 137–140; Sarah OLTHOFF, Herausforderung Passiv? Das *werden*-Passiv in Texten für Schülerinnen und Schüler (Sprachwissenschaft 54), Berlin 2021, 67f.

20 Vgl. Helmuth FEILKE, Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln, in: Praxis Deutsch 233 (2012), 4–13, hier 8.

21 Ingrid GOGOLIN / Imke LANGE, Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau / Mechthild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden 2011, 107–129, hier 112.

entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren.“ [22] Zentral sind in dieser Definition drei Aspekte. Erstens sind Praktiken damit nicht zwingend an geschriebene Sprache gebunden, sondern können sich auch in mündlicher Kommunikation offenbaren. Für die vorliegenden Daten ist das eine Randbemerkung (s. Abschnitt 3). Zweitens sprechen Morek und Heller die „epistemische Kraft“ der Praktiken an: Es geht also nicht nur um Wissensvermittlung (*rezeptiv*), sondern auch um Wissensgenerierung (*proaktiv*). Drittens, und das ist hier entscheidend, kann mit dem Einsatz bildungs- und fachsprachlicher Praktiken die Indexierung „bildungsaffiner Identitäten“ einhergehen. Mit anderen Worten: Durch den Einsatz solcher Praktiken inszenieren sich Schreiberinnen und Schreiber. Bildungs- und Fachsprache hat damit immer auch eine soziale Funktion. Morek und Heller kondensieren diese Überlegungen in einem Modell, das in Abb. 4 dargestellt ist.

Abb. 4: Bildungs- und fachsprachliche Praktiken [23]

Im Zentrum stehen die bildungs- (bzw. fach-)sprachlichen Praktiken, die die Funktionen der Kontextualisierung, Markierung und Vertextung

übernehmen. Das entspricht dem bereits Gesagten. Im nächstgrößeren Kontext verdeutlichen die Autorinnen, dass Praktiken unabhängig von der Sprachmodalität sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert

22 Miriam MOREK / Vivien HELLER, Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57 (2012), 67–101, hier 92.

23 MOREK / HELLER, Bildungssprache (wie Anm. 22), 92.

werden können. Der äußerste Bezugsrahmen wird durch den Kontext der Praktiken bestimmt. Sie dienen als Visitenkarte (Konstitution von Identitäten) innerhalb von Institutionen i. w. S. und gleichzeitig als Werkzeug zur Rezeption und Produktion von Wissen.

Vor diesem Hintergrund soll nun der Einsatz des Passivs exemplarisch in zwei unterschiedlichen fachsprachlichen Domänen dargestellt werden. Unsere Überlegungen sind hier notwendigerweise explorativ und, den Grundgedanken von Abschnitt 1 aufnehmend, vor allem didaktisch perspektiviert. Damit ist auch erklärbar, warum wir im Einzelnen zwischen Bildungs- und Fachsprache changieren werden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Abschnitt 4 zusammengefasst.

3.1. Passiv als Element der Fachsprache der Chemie

Die Etablierung der Chemie als eigene wissenschaftliche Disziplin erfolgt ab dem Ende des 17. Jahrhunderts in Abgrenzung und Emanzipation von alchemistischen Theorien, die seit der frühen Neuzeit belegt sind.[24] Sie ist, wenig überraschend, verschränkt mit dem Aufkommen einer eigenen Fachterminologie. Als Ausgangspunkt werden hierbei häufig frühe noch alchemistische Symbole interpretiert, die als ein wesentlicher Meilenstein in der Etablierung der chemischen Fachsprache gelten.[25] Ein Beispiel zeigt Abb. 5. Hier werden Metalle mit Planetensymbolen visualisiert (u. a. Kupfer als Venus ♀ und Silber als Mond ☽). Das entspricht der seit der frühen Neuzeit belegten Theorie, dass diese Feststoffe durch Einfluss der ihr zugeordneten Himmelskörper nach und nach zu Gold ‚reifen' würden, was auch die Darstellung als Pflanze erklärt. Gold selbst entspricht dann der im Kreis oben positionierten Sonne in Abb. 5.

---

24 Vgl. Jonathan GAEDE, Planeten, Elemente, Prinzipien, in: Nachrichten aus der Chemie 69 (2021), 12–16.

25 Vgl. Jonathan GAEDE, Desiderate einer linguistischen Erforschung alchemistisch-astrologischer Symbole in frühneuzeitlichen Fachtexten, in: Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hg.), Zur Geschichte der Fach- und Wissenschaftssprachen. Identität, Differenz, Transfer, Würzburg 2021, 25–44.

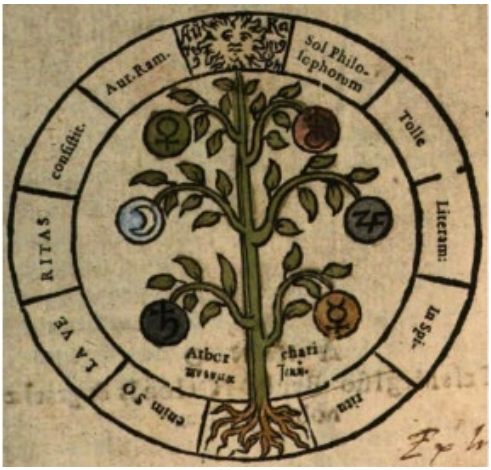

Abb. 5: Rosarium Novum Olympicum Et Benedictum, Titelblatt[26]

Dass es sich bei diesen Symbolen um logographische Zeichen handelt, zeigt ihre Verwendung als Wortbildungseinheit, wie sie in (9) offenbar wird.

(9) ♂lischen oder ♀rischen Vitriol[27]

Hier werden die Symbole zur Basis der Bildung neuer Wörter. Ausgehend von derartigen (noch alchemistischen und nicht im engeren Sinn chemischen) Systematisierungen setzt innerhalb des Fachs dann spätestens mit dem Ende des 17. Jahrhunderts ein Rationalisierungsprozess ein, der sich sowohl auf fachlicher als auch auf sprachlicher Ebene offenbart. Mit den theoretischen Neuerungen einher geht deshalb folgerichtig auch die Entwicklung neuer und bis heute gültiger Symbole, darunter etwa das bis heute verwendete Symbolsystem von Jöns Jakob Berzelius Mitte des 19. Jahrhunderts.[28] Vergleicht man

---

26 Benedictus FIGULUS, Rosarium Novum Olympicum Et Benedictum, Basel 1608. Digitalisat: https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10220429?page=,1 (Zugriff: 14.04.2025).

27 GAEDE, Planeten, Elemente, Prinzipien (wie Anm. 24), 14.

28 Jöns Jacob BERZELIUS, Lehrbuch der Chemie, Dresden 1856.

einen mehr oder weniger zufällig ausgewählten[29] chemischen Fachtext, der kürzlich veröffentlicht wurde, mit den bisherigen Beschreibungen, sind die Unterschiede offensichtlich.[30] Sie zeigen sich, das ist hier der zentrale Punkt, sowohl fachlich als auch sprachlich:

> Um den Ursprung der verbesserten oder umgekehrten Stereoselektivität auf molekularer Ebene zu verstehen, wurden frühzeitig Docking- und Molekulardynamik-(MD)-Simulationen sowie Quantenmechanik/ Molekulardynamik-(QM/MM)-Berechnungen durchgeführt.[31]

Ohne hier genauer auf inhaltliche Aspekte einzugehen (es geht im Text, vereinfacht gesprochen, um die Evolution von besonders spezifischen Enzymen), dürfte unmittelbar klarwerden, dass sich das Verständnis des Fachs in den 400 Jahren, die grob zwischen dem Textauszug und Abb. 5 liegen, deutlich verändert hat. Tritt man einen Moment von dieser Beobachtung zurück, kann man zurecht fragen, wie dieser Eindruck abgeleitet werden kann. Zentrale These soll hier sein, dass der Grund dafür vor allem sprachlicher Natur ist. Das gegebene Zitat von Frank Hollmann, Joaquin Sanchis und Manfred Reetz weist eine ganze Reihe sprachlicher Formen auf, die als ‚auffällig' gelten können. Gemeinsam mit dem Kontext, in dem sie auftauchen (hier in einer chemischen Fachzeitschrift), können sie symbolische Funktion übernehmen. Ihr Einsatz wird dann genau zu dem, was Morek und Heller als bildungs- bzw. fachsprachliche Praktik modelliert haben. Im vorliegenden Zitat ist das unmittelbar der Einsatz von Fremdwörtern

---

29 Die Auswahl erfolgte zwar grundsätzlich zufällig, allerdings muss konstatiert werden, dass die Sprache der chemischen Fachdiskussion das Englische ist, was sich u. a. darin zeigt, dass in Deutschland lediglich die Zeitschrift „Angewandte Chemie", der auch das nachfolgende Zitat entnommen ist, auch deutschsprachige Fachaufsätze publiziert.

30 Das soll keinesfalls implizieren, dass dem Zitat und Abb. 5 ein ähnlicher Status zugewiesen werden kann. Während es sich in Abb. 5 um eine illustrierende Darstellung innerhalb einer Monografie handelt, ist das Zitat der Einleitung eines Fachaufsatzes entnommen. Die wesentlichen Entwicklungslinien des Rationalisierungsprozesses sind – trotz Themen- und Formungleichheit – dennoch erkennbar.

31 Frank HOLLMANN / Joaquin SANCHIS / Manfred T. REETZ, Lernen aus Protein-Engineering durch Dekonvolution von Multi-Mutationalen Enzymvarianten, in: Angewandte Chemie 136 (2024), 1–18, hier 2.

(*Stereoselektivität, Docking-Simulationen* etc.) ebenso wie bestimmten Satzstrukturen (*molekulare Ebene* etc.).

Ebenfalls im Zitat enthalten ist eine Passivform ([...] *wurden Simulationen durchgeführt*). Es geht hier (gemeinsam mit anderen sprachlichen Mitteln) darum, einen Sachverhalt unabhängig von einer konkreten Forscherpersönlichkeit darzustellen. Gleichzeitig wird hier durch Lesende natürlich dennoch ein menschliches, kontrollfähiges Agens antizipiert. Mit anderen Worten: Natürlich waren es Forscher, die Simulationen und Berechnungen durchgeführt haben – es ist nur vollkommen irrelevant, wer genau. Das Passiv dient hier demnach der Deagentivierung und mittelbar der Verallgemeinerung.

Nimmt man diesen Grundgedanken ernst, dann ist es wenig überraschend, dass das Passiv immer wieder als sprachliches Spezifikum von Fach- und Bildungssprache diskutiert wurde (s. o.). Das ist zunächst noch eine eher allgemeine Feststellung. Daran anschließend kann die Frage gestellt werden, was Passiv-Strukturen *spezifisch* für chemische Fachsprache macht. Würde es mithin Unterschiede zwischen dem Gebrauch des Passivs in der Standard- und in der Fachsprache geben, könnte das die unterschiedlichen Einschätzungen zur ‚Schwierigkeit' dieser Struktur möglicherweise erklären.

Darauf, dass dem möglicherweise tatsächlich so ist, deuten die Daten von Sarah Olthoff und Jonas Romstadt hin.[32] Sie nehmen Passivstrukturen in der Allgemeinsprache[33] sowie in Schulbüchern der Fächer Geschichte, Biologie und Chemie in den Blick. Schulbücher sind als Untersuchungsgegenstand insbesondere fachdidaktischer Studien etabliert. Sie sind für die vorliegende Analyse besonders interessant, da sie sich im Konglomerat von Bildungs- und Fachsprache speziell positionieren. Sie sind als didaktisches Lehr-Lern-Material auf Kompetenzerwerbsprozesse hin ausgerichtet (sowohl inhaltlich als auch sprachlich). Das ist charakteristisch für bildungssprachliche Texte. Gleichzeitig erheben sie den Anspruch, fach(sprach)lich fundiert zu sein

---

32 Vgl. Sarah OLTHOFF / Jonas ROMSTADT, Das *werden*-Passiv in Schulbüchern der Chemie, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 78 (2023), 70–100.

33 Operationalisiert wird das, der zugrundeliegenden Studie von Olthoff folgend, durch Ausgaben der Jugendzeitschrift „Bravo" sowie der deutschen Ausgabe des ersten Bandes der Harry-Potter-Reihe, vgl. OLTHOFF, Herausforderung Passiv (wie Anm. 19).

– allein schon, weil der Erwerb kommunikativer Kompetenzen wesentliches Lernziel der Bildungsstandards im Fach Chemie ist (s. u.).

Bei Olthoff und Romstadt werden insgesamt fünf zugelassene Chemie-Schulbücher unterschiedlicher Jahrgangsstufen mit ihren jeweiligen Kapiteln zum Thema „Alkohole" genauer beschrieben. 14,22 % der dort vorkommenden 4.536 Satzstrukturen enthalten eine Verbform im Passiv. Der Anteil ist damit gegenüber allen Textsorten, die Brinker in den Blick nimmt, nochmal deutlich erhöht (s. Abb. 2). Die Schulbücher untereinander verhalten sich dabei statistisch homogen, was für eine generelle Tendenz hin zu mehr Passivstrukturen spricht.[34]

Neben dieser rein quantitativen Perspektive sind diese Formen jedoch auch qualitativ auffällig. In Abschnitt 2 wurde beschrieben, dass sich das Passiv aus der Perspektive der Bedeutung vor allem dadurch auszeichnet, dass es sprachliche Strukturen ermöglicht, in denen (der Handlungsträger) unausgedrückt bleiben kann. Hier kann binnendifferenziert werden. Das Agens-Argument kann mit Menschen, Tieren, Pflanzen oder Unbelebtem assoziiert werden. Unter letztere Kategorie fallen solche Lexeme, die auf systematische Zusammenhänge referieren, z. B. (10).

(10) Wasserstoffbrücken werden von den Molekülen im Inneren der Flüssigkeit nach allen Seiten ausgebildet.[35]

(10) beschreibt systematische Zusammenhänge auf submikroskopischer, molekularer Ebene. Auf dieser Abstraktionsebene gibt es allerdings kein kontrollfähiges Agens im Sinne eines Handlungsträgers, der die Verbhandlung ausführt. Es gibt also ‚niemanden', der diese Brückenbindungen tatsächlich bildet, sondern beschrieben wird ein systematischer Zusammenhang. Das ist etwas ganz anderes als in (11).

(11) Um Alkohol von der Branntweinsteuer zu befreien, wird er deshalb vergällt.[36]

---

34 Vgl. Sarah OLTHOFF / Jonas ROMSTADT, Das *werden*-Passiv in Schulbüchern der Chemie (wie Anm. 32), 86.

35 Erhard IRMER, Elemente Chemie. Einführungsphase, Stuttgart 2018, 88.

36 Barbara BARHEINE u. a., Natur und Technik Chemie, Ausgabe A, Gesamtband, Berlin 2019, 361.

(10) und (11) sind insofern vergleichbar, als in beiden Fällen eine Passivstruktur vorliegt und das assoziierte Agens nicht expliziert wird. In (11) geht es allerdings nicht um einen systematischen Zusammenhang, sondern impliziert wird ein menschliches kontrollfähiges Agens. Es gibt also jemanden, der den Alkohol aus steuerlichen Gründen vergällt und Kontrolle über diese Verbhandlung besitzt. Betrachten wir noch ein drittes Beispiel.

(12) In zwei Reagenzgläsern wird jeweils etwas Ölsäure bzw. Stearinsäure in Propan-1-ol gelöst.[37]

(12) positioniert sich zwischen (10) und (11). Zwar ist grundsätzlich die Implikation eines menschlichen Agens denkbar (und durch die Markierung der makroskopischen Ebene über die Erwähnung von Reagenzgläsern auch plausibel), es handelt sich aber beim Lösungsvorgang (bzw. besser: beim *gelöst werden*) um einen Vorgang, der auf submikroskopischer Ebene systematisch abläuft.

Schlüsselt man auf, welcher Art die implizierten oder explizit benannten Agens-Argumente in den passiven Verbformen sind, ergibt sich eine grobe Unterscheidung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Handlungsträgern, für die der Anteil menschlicher Agens-Argumente berechnet werden kann. Olthoff und Romstadt haben das für die beschriebenen Chemie-Schulbücher und die Vergleichstexte getan. Die Ergebnisse sind als Boxplot-Diagramm in Abb. 6 dargestellt.

[37] IRMER, Elemente Chemie (wie Anm. 35), 131.

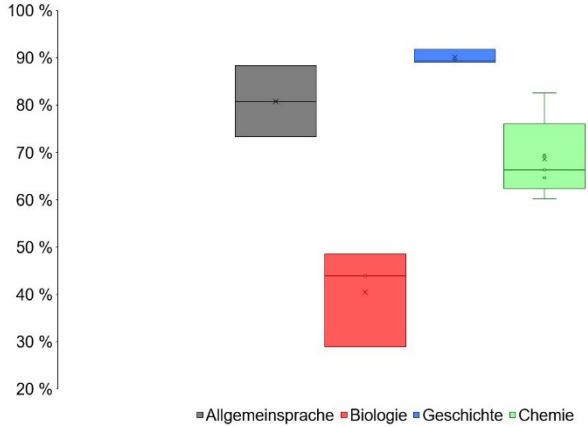

Abb. 6: Häufigkeit menschlicher Agens-Argumente bei Passiv-Strukturen in Schulbüchern verschiedener Fächer und allgemeinsprachlichen Texten[38]

Der durchschnittliche Anteil menschlicher Agens-Argumente in Chemie-Schulbüchern liegt bei ungefähr zwei Dritteln. Trotz der in Abb. 6 deutlich werdenden Streuung verhalten sich die Texte insgesamt statistisch gleich. Etwa 30 % aller Passivstrukturen in Chemie-Schulbüchern betreffen also solche Konstellationen, in denen das Agens nicht menschlich ist. Das ist tatsächlich auffällig, weil sich in Geschichtsschulbüchern und der Allgemeinsprache fast ausschließlich menschliche Agens-Argumente finden lassen. Hier ist die chemische Fachsprache mit Blick auf das Passiv also tatsächlich spezifisch. Als solches ist das Passiv – hier geht es wohlgemerkt um Schulbuchtexte – auch eine potentielle Herausforderung in Lehr-Lern-Prozessen.[39] Nimmt man den Grundsatz ernst, dass fachliches Lernen immer auch sprachliches Lernen ist (zumindest im schulischen Kontext), so erscheinen fachdidaktische Forschungsergebnisse zu fachlich inadäquaten Schülervorstellungen in neuem Licht.

---

38 OLTHOFF / ROMSTADT, Das *werden*-Passiv in Schulbüchern der Chemie (wie Anm. 32), 90.

39 Die Herausforderung muss das Attribut *potentiell* erhalten, da empirisch fundierte Forschung zu tatsächlich ablaufenden Verstehensprozessen bei Passiv-Strukturen u. W. bisher ein Desiderat darstellt.

Hans-Dieter Barke berichtet etwa von einer Studie, in der Schülerinnen und Schüler den Satzbeginn *Wenn ein Stoff oxidiert wird...* korrekt fortsetzen sollten. Das Ergebnis: Die meisten Probanden referierten zwar inhaltlich angemessen auf das Konzept der Elektronenübertragung, gleichzeitig werde aber „nur selten deutlich [...], woher die Elektronen kommen und wohin sie transferiert werden“[40]. Barke erklärt das mit der Strategie, fachsprachliche Termini in Texte „eher zufällig [einzustreuen] [...], um ihrem immer noch ursprünglichen Erklärungsmuster einen Anschein der Wissenschaftlichkeit zu geben“[41]. Neben dieser vor allem auf fachliche Konzepte referierenden Erklärung könnte allerdings auch die sprachliche Struktur des Untersuchungsitems eine Rolle spielen. Gefordert wird die Fortführung eines Satzes im Passiv, ohne dass bereits ein kontrollfähiges Agens genannt wurde. Es handelt sich hier zudem um Vorgänge auf submikroskopischer, systematischer Ebene. Entsprechend gibt es – anders als die Schülerinnen und Schüler das aus der Alltagssprache i. d. R. gewohnt sind – kein menschliches, kontrollfähiges Agens. Das zeigt abermals die inhärente Verschränkung von fachlichem und fach-/bildungssprachlichem Lernen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die multiplen Funktionen von Bildungs- und Fachsprache sowohl als Werkzeug der Wissensgenerierung als auch als soziale ‚Visitenkarte‘ (s. o.), wird die Relevanz solcher sprachlichen Praktiken besonders deutlich.

3.2 Passiv als Element der juristischen Fachsprache

Auch das Zusammendenken von (Fach-)Sprache und Recht hat eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht: So geht es schon in Platons „Phaidros“, einem fiktiven Dialog aus dem 4. Jh. v. Chr., um die mediale Gestaltung von Erkenntnis- und Urteilsprozessen. Vielfach thematisiert wird hier (und andernorts) das Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Kommunikation – mit dem Ergebnis, „[n]ur die

---

40 Hans-Dieter BARKE, Chemiedidaktik: Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen, Berlin 2006, 231.

41 BARKE, Chemiedidaktik (wie Anm. 40), 224.

lebendige Rede könne dialektische Erkenntnis vorantreiben“[42]. Nach jahrhundertelangem Gegenüber bzw. Nebeneinander von schriftbasierten, d. h. in der Regel lateinischen Rechtskulturen und solchen, die auf Oralität beruhen, mehren sich auch im germanischen Raum nach und nach Versuche einer schriftlichen Fixierung des Rechts.[43] Unter diese Bemühungen fällt auch der im 14. Jahrhundert entstandene „Sachsenspiegel“, der das damals gültige Recht Sachsens nicht nur fixiert, sondern auch illustriert: „Der Sachsenspiegel bildet erstmals einen spezifischen Fachwortschatz und eine Art Fachsyntax aus und begründet die neue Rechtsquellen-Gattung der Rechtsbücher [...].“[44]

Abb. 7 zeigt einen Ausschnitt aus einer der vier bekannten Bilderhandschriften dieses Rechtsbuchs, dem „Heidelberger Sachsenspiegel“. Die Illustration betrifft eine Regelung aus dem Nachbarschaftsrecht, die (auch heute noch, s. u.) als „Überhangrecht“ bezeichnet wird: „Rankt der Hopfen über den Zaun, dann soll der, in dessen Hof er wurzelt, daran ziehen, wie es der Bauer auf dem Bild mit der linken Hand tut; ‚was ihm folgt, das ist sein.‘ Was auf der anderen Seite bleibt, gehört dem Nachbarn. – Äste eines Baumes dürfen nicht über den Zaun ins Nachbargrundstück hineinragen.“[45]

---

42 Friedemann VOGEL, Rechtslinguistik: Bestimmung einer Fachrichtung, in: Ekkehard Felder / Friedemann Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (Handbücher Sprachwissen 12), Berlin 2017, 209–232, hier 210.

43 Für einen Überblick vgl. Ruth SCHMIDT-WIEGAND, Deutsche Sprachgeschichte und Rechtsgeschichte bis zum Ende des Mittelalters, in: Werner Besch / Anne Betten / Oskar Reichmann / Stefan Sonderegger (Hg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 1. Teilbd. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.1), 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Berlin / New York 1998, 72–87; Ruth SCHMIDT-WIEGAND, Deutsche Sprachgeschichte und Rechtsgeschichte seit dem Ausgang des Mittelalters, in: Besch / Betten / Reichmann / Sonderegger (Hg.), Sprachgeschichte (wie oben), 87–98.

44 VOGEL, Rechtslinguistik (wie Anm. 42), 211.

45 Walter KOSCHORRECK, Der Sachsenspiegel in Bildern. Aus der Heidelberger Bilderhandschrift, Frankfurt a. M. 1977, 114.

Abb. 7: Überhangrecht im Heidelberger Sachsenspiegel[46]

Sowohl an der bildlichen Darstellung als auch am zugehörigen Kommentar ist für unsere Zwecke vor allem eines deutlich erkennbar und daher bemerkenswert – nämlich, wer Agens ist: Es handelt sich um einen menschlichen Handlungsträger, offenbar einen Bauern, der an einem überstehenden Ast zieht. Diese Beobachtung spiegelt sich auch in der aktuell gültigen Regelung des Überhangrechts im *Bürgerlichen Gesetzbuch* wider:

(13) Der Eigentümer eines Grundstücks kann Wurzeln eines Baumes oder eines Strauches, die von einem Nachbargrundstück eingedrungen sind, abschneiden und behalten. Das Gleiche gilt von herüberragenden Zweigen, wenn der Eigentümer dem Besitzer des Nachbargrundstücks eine angemessene Frist zur Beseitigung bestimmt hat und die Beseitigung nicht innerhalb der Frist erfolgt.[47]

Hier wird aus dem Bauern etwas allgemeiner ein Grundstückseigentümer, der über die Grundstücksgrenze reichende Teile von Bäumen oder Sträuchern beseitigen kann. Dass diese Rechtsnorm aktivisch formuliert ist, sollte – eingedenk der Tatsache, dass es einen klaren Handlungsträger gibt – eigentlich nicht überraschen. Sie

---

46 Heidelberger Sachsenspiegel, Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 164, 8r. Digitalisat: https://doi.org/10.11588/diglit.85 (Zugriff: 26.03.2025).

47 § 910 I Bürgerliches Gesetzbuch, www.gesetze-im-internet.de/bgb/__910.html (Zugriff: 26.03.2025).

tut es aber insofern, als der Rechts- und Verwaltungssprache mithin eine übermäßige Nutzung von Passivstrukturen unterstellt wird, und zwar unabhängig von einer spezifischen Funktion[48] dieser Strukturen: „Die Sprache des Rechts kippt gern ins Passiv. Teils geschieht das aus Bequemlichkeit, weil man so darum herumkommt, das handelnde Subjekt zu benennen. Teils vermeidet das der Schreibende aber auch absichtlich."[49] Als Beispiel für den vermeintlich typischen „Passivstil"[50] der deutschen Rechtssprache dienen u. a. Sätze wie der folgende:

(14) Es muss von der Unterstellung ausgegangen werden, dass die Überweisungen, wegen deren die Strafe gegen die Klägerin verhängt worden ist, von dem Konto der Klägerin bei der Beklagten ausgeführt worden sind.[51]

Dieser Satz enthält drei Passivformen, die Roland Schimmel zufolge insofern zu beanstanden sind, als der Satz zwar drei Handlungen enthält (nämlich 1. das Ausgehen von einer Unterstellung, 2. das Verhängen einer Strafe und 3. das Ausführen einer Überweisung), dabei aber vollkommen ohne Agensnennung auskommt. Fraglich bleibt allerdings, ob bzw. inwiefern das tatsächlich ein Problem darstellt: „Zu monieren ist der Gebrauch des Passivs nur dann, wenn er grundlos erfolgt."[52] Schimmel gesteht an anderer Stelle ein, dass „das Passiv am Ende [...]

---

48 Igor Trost meint, „[...] die Anonymisierung des Agens [diene] der sprachökonomischen Versachlichung und der textuellen Präzisierung" (Igor TROST, Nähe, Distanz und Anonymität – Untersuchungen zum *sein*-Modalpassiv und Gerundiv am Beispiel der Presse-, Politik- und Rechtssprache [Linguistik in Theorie und Empirie], Berlin 2023, 4). Gerald Sander führt eher semantische Merkmale an: „So werden geschehensbezogene Vorgänge, Beschreibungen von Arbeitsvorgängen und Produktionsverfahren, Anweisungen, Regeln und Vorschriften sowie verallgemeinernde Aussagen meist im Passiv wiedergegeben. Der Passivstil verschleiert somit die Verantwortung. Eine Ausnahme gilt, wenn durch das Passiv die Lage des Opfers in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden soll." (Gerald SANDER, Deutsche Rechtssprache: Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2004, 8).

49 Roland SCHIMMEL, Juristendeutsch? Ein Buch voll praktischer Übungen für bessere Texte, 2. Aufl., Paderborn 2021, 91.

50 Hans-R. FLUCK, Verwaltungssprache und Staat-Bürger-Interaktion, in: Felder / Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (wie Anm. 42), 425–441, hier 429.

51 BGHZ 23, 222 (226) = NJW 1957, 586; zit. nach SCHIMMEL, Juristendeutsch? (wie Anm. 49), 92.

52 Monika HOFFMANN, Deutsch fürs Jurastudium. In 10 Lektionen zum Erfolg, 3. Aufl., Paderborn 2020, 111.

schwer zu ersetzen“ sei, und macht daher folgenden Formulierungsvorschlag:

(15) Anzunehmen ist, dass die Überweisungen, die zu der gegen die Klägerin verhängten Buße geführt haben, von ihrem Konto bei der Beklagten ausgeführt worden sind.[53]

Die umformulierte Variante enthält zwar nur noch eine Passivform, dafür kommen die beiden übrigen Handlungen (1., 2., s. o.) nun in Form anderer deagentivierter Strukturen zum Ausdruck. Ob sich die Komplexität des Satzgefüges dadurch verringert, sei einmal dahingestellt, zumal auch die genutzten Alternativen (*sein* + *zu*-Infinitiv, erweitertes Partizipialattribut) zu den traditionellen ‚Problemfeldern‘ der Rechtssprache zählen.[54] Wie lässt sich die kritische Haltung zum Passiv nun insgesamt im sprachsensiblen Umgang mit Rechtstexten verorten?

> Wenn ein Jurist sich mit der Sprache des Rechts befaßt, so tut er dies gewöhnlich aus einem von zwei Gründen. Zum einen kann es sein, daß er eine Festrede halten soll, und dazu eignen sich wenige Themen so gut wie der Zusammenhang zwischen den – neben Religion und Sitte – wichtigsten Formen kollektiven Wissens, die Denken und Handeln einer Gesellschaft bestimmen, nämlich Gesetz und Sprache [...]. Zum andern ist er in seiner Praxis oft mit spezifischen Problemen der sprachlichen Umsetzung normativer Vorstellungen befaßt, und zwar sowohl bei der Formulierung von Rechtstexten wie bei ihrer Deutung im konkreten Fall.[55]

---

53 SCHIMMEL, Juristendeutsch? (wie Anm. 49), 179.

54 So enthält das „Handbuch der Rechtsförmlichkeit“, das im Rahmen der Gestaltung von Gesetzen und Rechtsverordnungen der Bundesministerien genutzt wird, u. a. folgende „Allgemeine Empfehlungen für das Formulieren von Rechtsvorschriften“: „Wenn Infinitivkonstruktionen verwendet werden, ist auf den richtigen Bezug zu achten.“ (Bundesministerium der Justiz [Hg.], Empfehlungen des Bundesministeriums der Justiz für die rechtsförmliche Gestaltung von Gesetzen und Rechtsverordnungen nach § 42 Absatz 4 und § 62 Absatz 2 der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien, 3. Aufl., Köln 2008, Randnummer 103), „Vermeiden Sie Attributketten, vor allem umfangreiche Partizipialkonstruktionen!“ (ebd., Randnummer 63).

55 Wolfgang KLEIN, Was uns die Sprache des Rechts über die Sprache sagt, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 118 (2000), 115–148, hier 115.

Wir möchten einen dritten Grund anführen, der in gewisser Weise analog zum schulischen Kontext der chemischen Fachsprache verläuft, und zwar den Erwerb von juristischer Fachsprache im Studium. Für diesen Erwerbskontext gibt es unzählige Ratgeber und sogenannte ‚Stilfibeln'.[56] Diesen ist ein eher pragmatisches Interesse an der sprachlichen Verfasstheit derjenigen Texte eigen, mit denen täglich umzugehen ist. Es handelt sich also vorrangig um Bedarfe der fachinternen Kommunikation. Durch den Sonderstatus von Rechts-, insbesondere Gesetzestexten, die ihrer Adressierung zufolge „[...] möglichst für jedermann verständlich gefasst sein"[57] sollen, spielen jedoch auch fachexterne Vermittlungskontexte eine Rolle.[58] In diesem Spannungsfeld bewegt sich das Passiv unter den vermeintlich ‚vermittlungshemmenden' Strukturen, die zwar nicht unbedingt als spezifisch rechtssprachlich, aber doch zumindest als fach- oder wissenschaftssprachlich gelten können.

4. Ausblick: Implikationen für die Vermittlung von Fachsprache(n)

Damit sind wir zurück bei der Ausgangsfrage des vorliegenden Textes. Auch Kramer ging es in seinem „[T]eutsch-italiänischen Dictionarium" ja vor allem um die Perspektive der Anleitung, der Vermittlung bzw. (des Lehrens und) Lernens, wenn auch unter einer anderen Prämisse (bei Kramer geht es um eine sprachliche Struktur, nicht um eine Fachsprache). Insofern hat das, was in den Abschnitten 3.1 und 3.2 exemplarisch vorgestellt wurde, didaktische Konsequenzen, was auch schon immer wieder implizit oder explizit deutlich gemacht wurde. Abschließend soll diese Sichtweise selbst in den Fokus gerückt werden.

Innerhalb der Fachdidaktiken werden solche Fragestellungen, die die inhärente Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen explizit machen, zumeist unter dem Schlagwort des *sprachsensiblen*

---

56 Einige wurden in den vorausgehenden Abschnitten bereits zitiert, auf eine weitere Auswahl sei an dieser Stelle verwiesen: Tonio WALTER, Kleine Stilkunde für Juristen, München 2002; Michael SCHMUCK, Deutsch für Juristen. Vom Schwulst zur klaren Formulierung, 4. Aufl., Köln 2016; Frank EBERT, Sprache in der Rechtsanwendung. Richtiges Deutsch in Verwaltung und Justiz, 2. Aufl., Köln 2018.

57 Bundesministerium der Justiz, Empfehlungen für die rechtsförmliche Gestaltung von Gesetzen und Rechtsverordnungen (wie Anm. 54), Randnummer 54.

58 Vgl. Jan ENGBERG, Fachkommunikation und fachexterne Kommunikation, in: Felder / Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (wie Anm. 42), 118–137, hier 127–135.

Fachunterrichts diskutiert.[59] Grundidee derartiger Ansätze ist, dass sich – auf Basis der Verschränkung von Fach und Sprache – sprachliche Bildung und Sprachförderung nicht allein auf den schulischen Deutschunterricht beschränken kann und darf. Eine solche Festlegung wäre aus beiden Perspektiven unangemessen: aus Sicht des Deutschunterrichts, weil er dann entweder ‚funktional blind' wäre, wenn er Kontexte sprachlicher Kommunikation weitgehend ausblenden oder aber überfrachtet werden würde. Umgekehrt gilt das für den Fachunterricht. Würde spezifisch fachsprachliche Bildung dort ignoriert, hätte das Auswirkungen auf das fachliche Lernen.[60]

Das ist an und für sich keine neue Erkenntnis. Längst haben diese Einsichten Eingang in Bildungsstandards und Lehrpläne gefunden. So stellt etwa die Kultusministerkonferenz (KMK) grundsätzlich fest: „Sprachliche Bildung ist Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligten und durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern."[61] Das ist zwar vor allem auf schulische Bildung bezogen, lässt sich aber auch für universitäre Kontexte wie die fach(sprach)liche Vermittlung juristischer Inhalte übertragen. Voraussetzung für eine gelingende durchgängige Sprachbildung sind dabei dann notwendigerweise „Kenntnisse über die kontextspezifische(n) Sprache(n) des Fachunterrichts"[62] – und der Stellenwert dieser Kenntnisse spiegelt sich mindestens auch in der Anzahl der einschlägigen Veröffentlichungen im Bereich ‚Sprache und

---

59 Vgl. u. a. Martin BUTLER / Juliana GOSCHLER (Hg.), Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive (Sprachsensibilität in Bildungsprozessen 1), Wiesbaden 2019; Ingrid GOGOLIN, Durchgängige Sprachbildung, in: Christiane Bainski / Marianne Krüger-Potratz (Hg.), Handbuch Sprachförderung, Essen 2010, 13–21.

60 Exemplarisch für das Unterrichtsfach Chemie: Nermin ÖZCAN, Zum Einfluss der Fachsprache auf die Leistung im Fach Chemie. Eine Förderstudie zur Fachsprache im Chemieunterricht, Duisburg 2012. https://duepublico2.unidue.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00032668/Dissertation_Oezcan_2012_Publikation.pdf (Zugriff: 01.09.2024).

61 Kultusministerkonferenz (Hg.), Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken, Berlin / Bonn 2019, 4. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Zugriff: 22.09.2024).

62 OLTHOFF, Herausforderung Passiv (wie Anm. 19), 22.

Recht'[63] sowie der oben erwähnten Handreichungen für das Jurastudium. Neben derartigen – eher grundsätzlichen – Bemerkungen aus Makroperspektive findet man entsprechende Vorgaben auch in den Bildungsstandards einzelner Schulfächer. Exemplarisch wird etwa für das Fach Chemie der Kompetenzbereich „Kommunikation" definiert.

Was folgt daraus spezifisch für den Gegenstand des vorliegenden Beitrags, das Passiv? Indem wir für eine Kontextsensitivität des fachsprachlichen Unterrichts plädieren, schließen wir uns insgesamt dem an, was in der Deutschdidaktik unter dem Schlagwort der funktionalen Ausrichtung von Sprachunterricht diskutiert wird. Michael Rödel und Björn Rothstein schlagen in diesem Kontext ein Modell der didaktischen Pfade vor. Damit lässt sich veranschaulichen, wie ausgehend von besonders typischen sprachlichen Konstruktionen in eine Diskussion um Form und Funktion eingeführt werden kann (Pfad A in Abb. 8). Das wäre hier z. B. der Weg von besonders frequenten und häufigen Passivformen zu ihrer Funktion im jeweiligen Kontext. Was macht Passiv in bestimmten fachlichen Kontexten aus? Warum und wie ‚funktionieren' Passiv-Sätze z. B. in chemischen Kontexten bei systematischem Agens anders als bei menschlichem? Wann hat der Gebrauch von Passivformen in Rechtstexten als „grundlos"[64], wann als funktional zu gelten? Was ist in diesem Zusammenhang die übergreifende, allgemeine Funktion der Passivformen?

Vice versa kann z. B. von der Funktion der Verallgemeinerung zum Passiv (und anderen sprachlichen Formen) geführt werden (Pfad B in Abb. 8). Wie ist abseits des Passivs eine allgemeine, deagentivierte Ausdrucksweise möglich? In welchem Kontext sind welche Formen erwartbar? Was ist der Unterschied zwischen ungewöhnlichen und typischen Formen im fach- und bildungssprachlichen Kontext? Beide Wege können Grundlagen für die Konzeption von Aufgabenstellungen bilden, wobei die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen vom entsprechenden Lernziel abhängig ist.

---

63 Vgl. stellvertretend: Markus NUSSBAUMER, Sprache und Recht (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 20), Heidelberg 1997; Ulrike HAß-ZUMKEHR, Sprache und Recht (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2001), Berlin 2002.

64 HOFFMANN, Deutsch fürs Jurastudium (wie Anm. 52), 111.

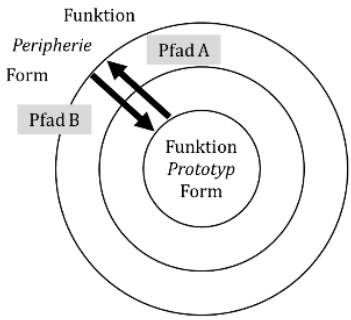

Abb. 8: Didaktische Pfade in der Verschränkung von Form und Funktion[65]

Konkret für das Passiv ist damit Doreen Bryant und Benjamin Siegmund zuzustimmen, wenn sie anregen, dass „in der Didaktik die besonderen Funktionen und Verwendungskontexte, die den Passivgebrauch legitimieren, transparent dargestellt werden [sollten]“[66]. Dabei kommt dem Deutschunterricht die Rolle des „Fundament[s] [...], auf dem der Fachunterricht aufbauen kann“[67], zu. Ein Deutschunterricht wäre in diesem Sinn fachsensibel – analog zum sprachsensiblen Fachunterricht.

Konkrete Analysen, didaktische Implikationen und unterrichtliche Anregungen sind zu finden bei Bryant und Siegmund für den Geographieunterricht. Die Schulfächer Biologie und Geschichte werden bei Olthoff, Chemie bei Olthoff und Romstadt angesprochen. Empirische Evidenz für die Wirksamkeit solcher funktionalen Überlegungen im konkreten Lehr-Lern-Setting muss für den Moment Gegenstand zukünftiger Forschung bleiben. Die vorliegenden Fallstudien deuten für die Fachsprache der Chemie darauf hin, dass es vor allem um die Unterscheidung zwischen der Verbalisierung eines abstrakten (oft submikroskopischen) Vorgangs vs. die Verbalisierung einer konkreten (oft von Menschen induzierten und kontrollierten) Handlung geht.

---

65 Michael RÖDEL / Björn ROTHSTEIN, Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik, in: Birgit Mesch / Björn Rothstein (Hg.), Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs, Berlin 2015, 219–250, hier 241.

66 BRYANT / SIEGMUND, Passiv im Schulalter (wie Anm. 11), 130.

67 BRYANT / SIEGMUND, Passiv im Schulalter (wie Anm. 11), 160.

Für die juristische Fachsprache – deren Vermittlung vor allem im universitären Kontext verortet ist – geht es in besonderer Weise um das Verhältnis von Fach- und Gemeinsprache. Bestehende und neu entstehende Texte müssen den Ansprüchen fachinterner wie fachexterner Kommunikation gerecht werden. So hat die Verwendung aktivischer oder passivischer Satzstrukturen und damit die Fokussierung von Agens oder Handlung auch ganz praktische Konsequenzen, z. B. „[...] wenn es aus Gründen der Rechtssicherheit notwendig ist, klarzustellen, wer gehandelt hat oder wer handeln soll“[68]. Hier wären vor allem Untersuchungen zum konkreten Vorkommen dieser Strukturen in unterschiedlichen Rechtstextsorten wünschenswert.

Das ist keine neue Idee; die vorliegenden quantitativen und historischen Betrachtungen deuten jedoch auf die Relevanz einer solchen Perspektive hin und sind deshalb ein weiteres Argument für sprachsensiblen Fach- und fachsensiblen Sprachunterricht, unabhängig davon, ob und wenn ja, in welcher Institution fach(sprach)liche Lernprozesse verortet sind. In gewisser Weise ist dies auch schon das, was Kramer in seinem „[T]eutsch-italiänischem Dictionarium“ praktisch vollzieht: Es geht ihm nicht um die Bildung von Passivformen an und für sich, sondern er beschreibt sie im Kontext des deutsch-italienischen Sprachvergleichs und damit im Bewusstsein für ihre spezifische Funktion.

Quellen

- Barbara BARHEINE / Martin EINSIEDEL / Anita GUTMANN / Carsten KUCK / Christine KUMMER / Ruth LEIDINGER / Martin LÖFFELHARDT / Peter SLABY, Natur und Technik Chemie, Ausgabe A, Gesamtband, Berlin 2019.
- Benedictus FIGULUS, Rosarium Novum Olympicum Et Benedictum, Basel 1608. Digitalisat: www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10220429?page=,1 (Zugriff: 14.04.2025).
- Heidelberger Sachsenspiegel, Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 164, 8r. Digitalisat: https://doi.org/10.11588/diglit.85 (Zugriff: 26.03.2025).
- Erhard IRMER, Elemente Chemie. Einführungsphase, Stuttgart 2018.

[68] Bundesministerium der Justiz, Empfehlungen für die rechtsförmliche Gestaltung von Gesetzen und Rechtsverordnungen (wie Anm. 54), Randnummer 54.

- Matthias KRAMER, Das herrlich-große teutsch-italiänische Dictionarium, Bd. 1, Hildesheim 1700–1702, Nachdruck 1982.

Literatur

- Kirsten ABBOT-SMITH / Heike BEHRENS, How Known Constructions Influence the Acquisition of Other Constructions. The German Passive and Future Constructions, in: Cognitive Science 30 (2006), 995–1026. DOI: 10.1207/s15516709cog0000_61.
- Sharon ARMON-LOTEM / Ewa HAMAN / Kristine JENSEN DE LÓPEZ / Magdalena SMOCZYNSKA / Kazuko YATSUSHIRO / Marcin SZCZERBINSKI / Angeliek VAN HOUT / Ineta DABAŠINSKIENĖ / Anna GAVARRÓ / Erin HOBBS / Laura KAMANDULYTĖ-MERFELDIENĖ / Napoleon KATSOS / Sari KUNNARI / Chrisa NITSIOU / Lone Sundahl OLSEN / Xavier PARRAMON / Uli SAUERLAND / Reeli TORN-LEESIK / Heather VAN DER LELY, A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive, in: Language Acquisition 23 (2016), 27–56. DOI: 10.1080/10489223.2015.1047095.
- Hans-Dieter BARKE, Chemiedidaktik: Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen, Berlin 2006. DOI: 10.1007/3-540-29460-0.
- Jöns Jacob BERZELIUS, Lehrbuch der Chemie, Dresden 1856.
- Bettina M. BOCK, Das Passiv- und Negationsverbot „Leichter Sprache“ auf dem Prüfstand – Empirische Ergebnisse aus Verstehenstest und Korpusuntersuchung, in: Sprachreport 33 (2017), 20–28.
- Klaus BRINKER, Das Passiv im heutigen Deutsch. Form und Funktion, München 1971.
- Doreen BRYANT / Benjamin SIEGMUND, Passiv im Schulalter: Irritationen, Inkonsistenzen und Implikationen, in: Juliana Goschler / Peter Rosenberg / Till Werfel (Hg.), Empirische Zugänge zu bildungssprachlichen Kompetenzen (Sprachsensibilität in Bildungsprozessen 2), Wiesbaden 2024, 121–166. DOI: 10.1007/978-3-658-43737-4_6.
- Martin BUTLER / Juliana GOSCHLER (Hg.), Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive (Sprachsensibilität in Bildungsprozessen 1), Wiesbaden 2019. DOI: 10.1007/978-3-658-27168-8.
- DUDEN, Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort, 10. Aufl., Mannheim 2022.

- Frank EBERT, Sprache in der Rechtsanwendung. Richtiges Deutsch in Verwaltung und Justiz, 2. Aufl., Köln 2018.
- Peter EISENBERG, Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik, 5. Aufl., Stuttgart 2020. DOI: 10.1007/978-3-476-05094-6.
- Andrea ENDER / Irmtraud KAISER, Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I, in: Miriam Langlotz (Hg.), Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 33), Baltmannsweiler 2020, 117–144.
- Jan ENGBERG, Fachkommunikation und fachexterne Kommunikation, in: Ekkehard Felder / Friedemann Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (Handbücher Sprachwissen 12), Berlin 2017, 118–137.
- Helmuth FEILKE, Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln, in: Praxis Deutsch 233 (2012), 4–13.
- Gertraude FENK-OCZLON, Frequenz und Kognition – Frequenz und Markiertheit, in: Folia Linguistica 25 (1991), 361–394.
- Hans-R. FLUCK, Verwaltungssprache und Staat-Bürger-Interaktion, in: Ekkehard Felder / Friedemann Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (Handbücher Sprachwissen 12), Berlin 2017, 425–441.
- Jonathan GAEDE, Planeten, Elemente, Prinzipien, in: Nachrichten aus der Chemie 69 (2021), 12–16. DOI: 10.1002/nadc.20214105022.
- Jonathan GAEDE, Desiderate einer linguistischen Erforschung alchemistisch-astrologischer Symbole in frühneuzeitlichen Fachtexten, in: Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hg.), Zur Geschichte der Fach- und Wissenschaftssprachen. Identität, Differenz, Transfer, Würzburg 2021, 25–44. DOI: 10.25972/OPUS-25117.
- Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa, Wiesbaden 2013.
- Ingrid GOGOLIN, Durchgängige Sprachbildung, in: Christiane Bainski / Marianne Krüger-Potratz (Hg.), Handbuch Sprachförderung, Essen 2010, 13–21.
- Ingrid GOGOLIN / Imke LANGE, Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau / Mechthild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden 2011, 107–129.
- Bundesministerium der Justiz (Hg.), Empfehlungen des Bundesministeriums der Justiz für die rechtsförmliche Gestaltung von Gesetzen und Rechtsverordnungen

nach § 42 Absatz 4 und § 62 Absatz 2 der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien, 3. Aufl., Köln 2008.

- Ulrike HAß-ZUMKEHR, Sprache und Recht (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2001), Berlin 2002.
- Mathilde HENNIG / Robert NIEMANN, Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 40 (2013), 43–455. DOI: 10.1515/infodaf-2013-0407.
- Monika HOFFMANN, Deutsch fürs Jurastudium. In 10 Lektionen zum Erfolg, 3. Aufl., Paderborn 2020.
- Frank HOLLMANN / Joaquin SANCHIS / Manfred T. REETZ, Lernen aus Protein-Engineering durch Dekonvolution von Multi-Mutationalen Enzymvarianten, in: Angewandte Chemie 136 (2024), 1–18. DOI: 10.1002/anie.202404880.
- Wolfgang KLEIN, Was uns die Sprache des Rechts über die Sprache sagt, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 118 (2000), 115–148.
- Walter KOSCHORRECK, Der Sachsenspiegel in Bildern. Aus der Heidelberger Bilderhandschrift, Frankfurt a. M. 1977.
- Kultusministerkonferenz (Hg.), Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken, Berlin / Bonn 2019. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Zugriff: 22.09.2024).
- Miriam MOREK / Vivien HELLER, Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57 (2012), 67–101. DOI: 10.1515/zfal-2012-0011.
- Markus NUSSBAUMER, Sprache und Recht (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 20), Heidelberg 1997.
- Sarah OLTHOFF, Herausforderung Passiv? Das *werden*-Passiv in Texten für Schülerinnen und Schüler (Sprachwissenschaft 54), Berlin 2021.
- Sarah OLTHOFF / Jonas ROMSTADT, Das *werden*-Passiv in Schulbüchern der Chemie, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 78 (2023), 70–100. DOI: 10.1515/zfal-2023-2003.
- Nermin ÖZCAN, Zum Einfluss der Fachsprache auf die Leistung im Fach Chemie. Eine Förderstudie zur Fachsprache im Chemieunterricht, Duisburg 2012. https://duepublico2.unidue.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00032668/Dissertation_Oezcan_2012_Publikation.pdf (Zugriff: 01.09.2024).
- Beatrice PRIMUS, Semantische Rollen (Kurze Einführungen in die Germanistische Linguistik 12), Heidelberg 2012.

- Julia RICART BREDE, Lernersprachliche Texte im Biologieunterricht. Eine Analyse von Versuchsprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (DaZ-Forschung 21), Berlin 2020. DOI: 10.1515/9783110687002.
- Michael RÖDEL / Björn ROTHSTEIN, Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik, in: Birgit Mesch / Björn Rothstein (Hg.), Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs, Berlin 2015, 219–250. DOI: 10.1515/9783110376630-010.
- Gerald SANDER, Deutsche Rechtssprache: Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2004.
- Roland SCHIMMEL, Juristendeutsch? Ein Buch voll praktischer Übungen für bessere Texte, 2. Aufl., Paderborn 2021.
- Ruth SCHMIDT-WIEGAND, Deutsche Sprachgeschichte und Rechtsgeschichte bis zum Ende des Mittelalters, in: Werner Besch / Anne Betten / Oskar Reichmann / Stefan Sonderegger (Hg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 1. Teilbd. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.1), 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Berlin / New York 1998, 72–87.
- Ruth SCHMIDT-WIEGAND, Deutsche Sprachgeschichte und Rechtsgeschichte seit dem Ausgang des Mittelalters, in: Werner Besch / Anne Betten / Oskar Reichmann / Stefan Sonderegger (Hg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 1. Teilbd. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.1), 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Berlin / New York 1998, 87–98.
- Michael SCHMUCK, Deutsch für Juristen. Vom Schwulst zur klaren Formulierung, 4. Aufl., Köln 2016.
- Igor TROST, Nähe, Distanz und Anonymität – Untersuchungen zum *sein*-Modalpassiv und Gerundiv am Beispiel der Presse-, Politik- und Rechtssprache (Linguistik in Theorie und Empirie), Berlin 2023. DOI: 10.1007/978-3-662-67854-1.
- Friedemann VOGEL, Rechtslinguistik: Bestimmung einer Fachrichtung, in: Ekkehard Felder / Friedemann Vogel (Hg.), Handbuch Sprache im Recht (Handbücher Sprachwissen 12), Berlin 2017, 209–232.
- Tonio WALTER, Kleine Stilkunde für Juristen, München 2002.