

ANJA WILDEMANN

Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit

*„Je mehr wir über Sprache wissen,
desto schwieriger scheint es zu sein,
die einfache Frage zu beantworten, was Sprache ist.“
(Jürgen Trabant, Was ist Sprache?, 2008, 11)*

Abstract

Der vorliegende Beitrag diskutiert das Konstrukt „Bildungssprache“¹ aus literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Zugänge verschiedener Disziplinen – einschließlich ihrer linguistischen Bezugspunkte. Dabei erfolgt zunächst eine Konklusion bestehender Wissensbestände zu den typologisch eher kontrastiven Feldern „Alltagssprache“ und „Bildungssprache“, um daran anschließend formale und konzeptionelle Determinanten lyrischer Sprache im Hinblick auf Bildungssprachlichkeit zu beleuchten. Für die Konturierung von Bildungssprachlichkeit im Kontext lyrischer Sprache werden die im Fachdiskurs virulenten nähe- und distanzsprachlichen Merkmale abwägend hinzugezogen, bevor anschließend mögliche Differenzqualitäten der drei Sprachvarietäten vergleichend nachgezeichnet werden. Ziel des Beitrags ist es, das zunehmend in Vergessenheit geratene (bildungs)sprachliche Potenzial von literar-ästhetischer Sprache, in diesem Falle von Lyrik, für das sprachliche Lernen aufzuzeigen.

0 | Einleitung

Der Diskurs um die Bedeutung von Bildungssprache für das fachliche Lernen in der Schule wird derzeit in erster Linie in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung und einzelnen Fachdidaktiken – allen voran in den naturwissenschaftlichen Fächern und im Fach Mathematik – geführt. Im deutschdidaktischen Diskurs findet wiederum vornehmlich eine Zuspitzung auf Fragen zu Zusammenhängen zwischen (eingeschränkter) Sprachkompetenz – mit Blick auf die Zielgruppe der Deutsch als Zweitsprache-Lerner*innen – und bildungssprach-

¹ Angesichts der Tatsache, dass bis dato keine umfassende empirische Fundierung für das Konstrukt „Bildungssprache“ vorliegt und eingedenk der Frage, ob angesichts der fachlichen und überfachlichen Konturierungen nicht eher von Bildungssprachen die Rede sein sollte, wird der Begriff in diesem Beitrag in Anführungszeichen gesetzt.

lichen Kompetenzen statt. Verschiedene Studien untersuchen u.a., wie es um die bildungssprachliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern bestellt ist (vgl. Hövelbrinks 2013, Juska-Bacher/Beckert 2015), ob und wie Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bildungssprachförderlich agieren (Riebling 2013, Rank et al. i. D.) und welche unterrichtlichen Methoden die Aneignung von Bildungssprache unterstützen (Hopf 2012, Li 2017, Webersik 2015).² Vor allem durch die Initiativen FörMig, Mercator und BiSS wurde und wird anwendungsorientierte Forschung zu (vor)schulischer Sprachbildung maßgeblich forciert. Doch trotz aller Forschung und Handlungsoptionen, das Konstrukt „Bildungssprache“, über welches in und zwischen den verschiedenen Disziplinen verhandelt wird, ist bis dato nicht vollends austariert, was vor allem an seiner zugleich domänenübergreifenden und domänenspezifischen Eingebundenheit liegt. Aus Sicht der Forschung stellen Becker-Mrotzek und Roth daher fest: „Eine vollständige empirische Erfassung des Konstrukts Bildungssprache ist in absehbarer Zeit wohl kaum möglich“ (Becker-Mrotzek/Roth 2017, 23). Sie begründen diesen Umstand mit der fehlenden Abgrenzung zu den verschiedenen Fach- und Wissenschaftssprachen sowie der „notwendigen Differenzierung eines Registers nach Domänen oder Genres“ (ebd., 24), womit sie die Fächer und die darin verorteten Sprachhandlungen ansprechen, die eine domänenspezifische (Bildungs)Sprache erfordern. Weiterer Klärungsbedarf besteht aber nicht nur in Bezug darauf, ob und wie im Hinblick auf das einzelne Unterrichtsfach das Konstrukt „Bildungssprache“ näher zu bestimmen ist, sondern darüber hinaus, ob es nicht gar innerhalb einer fachlichen Disziplin Facetten bzw. Varietäten von „Bildungssprache“ gibt, die es in Zukunft zu berücksichtigen gilt, wenn didaktische und methodische Überlegungen vorgenommen werden. Fornol (i. V.) kann eine solche bildungssprachliche Varietät für den Sachunterricht in der Grundschule anhand von 474 Vorgangsbeschreibungen zu 19 verschiedenen Themenfeldern innerhalb des Sachunterrichts empirisch belegen. Gilt dies auch für das Fach Deutsch, welches sowohl literatur-, sprach- und mediendidaktische Foki aufweist? Wie ist es um die (Bildungs-)Sprachlichkeit des Literaturunterrichts bestellt? Was wissen wir darüber? Und welche Verortungen innerhalb des Fachdiskurses rund um „Bildungssprache“ lassen sich übertragen und welche aus der Disziplin selbst ableiten? Wie also kann sich die Literaturdidaktik innerhalb des interdisziplinären Diskurses um „Bildungssprache“ verorten und zugleich ihren disziplinär eigenen Beitrag leisten und damit schließlich Forschungsfelder eröffnen? Am Beispiel der literarischen Gattung Lyrik als Bezugs- und Unterrichtsgegenstand wird diesen Fragen im Folgenden nachgegangen, wobei der Blick auf das Konstrukt „Bildungssprache“ aus gattungstypologischer Perspektive mit bisherigen Ansätze und Forschungserkenntnissen aus anderen Disziplinen diskutiert wird.

1 | Alltagssprache und Bildungssprache

Im Diskurs über „Bildungssprache“ scheint die Alltagssprache ihren Eigenwert allmählich zu verlieren, wenn beide Sprachvarietäten in Anlehnung an Cummins (vgl. 1984) Unterscheidung zwischen CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) und BISC (*Basic Interpersonal Communication Skills*) als konzeptuell divergente Größen verstanden werden (vgl. Gogolin/Lange 2011, Heppt et al. 2012). Eine solche Betrachtung liegt nahe und hat durchaus seine Berechtigung bei dem Versuch, die strukturellen Eigenheiten von „Bildungssprache“ aufzuzeigen. Beispielsweise unterscheidet Weinert (2016) natürliche Sprachen, wozu sie Erst-, Zweit- und Drittsprachen im kommunikativen Gebrauch zählt, von sogenannten Formelsprachen bzw. formalen Sprachen, die einem fachspezifischen Gebrauch unterliegen (vgl. Weinert 2016, 5). Weinert nennt dazu beispielsweise die algebraische Formelsprache (ebd.). Dabei scheint „Bildungssprache“ eine intermediäre Position einzunehmen, denn sie hat durchaus kommunikativ-funktionalen Charakter (vgl. Morek/Heller 2012), weist aber auch spezifische, wiederkehrende linguistische Merkmale auf wie z. B. fachsprachliche Lexik, Nominalisierung

² Die hier genannten Studien rund um „Bildungssprache“ haben eine Stellvertreterfunktion. Keineswegs ist der Autorin daran gelegen, die Studien in ihrer Relevanz zu kritisieren, ganz im Gegenteil, sie allesamt liefern bedeutsame Forschungserkenntnisse und leisten damit einen wichtigen Beitrag für die Deutschdidaktik.

gen, komplexe Attribute, und Vieles mehr (zusammenfassend Wildemann/Fornol 2017, 114 ff.), die durchaus Auskunft über den Grad der bildungssprachlichen Strukturiertheit geben.

Auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird die Beherrschung der Alltagssprache von der Beherrschung der „Bildungssprache“ kontrastierend abgegrenzt, indem sie als Voraussetzung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten konzipiert wird. So konstatieren Becker-Mrotzek und Roth: „Das Register der Bildungssprache bedarf der Ausdifferenzierung von der frühen Erscheinungsweise in der Kindheit bis hin zu einem entfalteten Schreiben und Sprechen über die gesamte Schul- und Bildungszeit hinweg.“ (Becker-Mrotzek/Roth 2017, 22). Keineswegs ist anzuzweifeln, dass es zwischen Alltags- und „Bildungssprache“ sowohl strukturelle als auch entwicklungsrelevante Unterschiede gibt. Vielmehr soll darüber hinaus dreierlei aufgezeigt werden: (1) Sprachliche Entwicklung verläuft im Hinblick auf alltagssprachliche und bildungssprachliche Fähigkeiten nicht eindimensional, sondern reziprok und (2) bereits frühkindliche sprachliche Ausdrucksformen weisen eine Nähe zu lyrischen Sprachmerkmalen, im Sinne einer „sprachlichen Verfasstheit“ (Burdorf 1997, 53 und Oschmann 2010, 409, siehe dazu auch Wildemann 2015, 2016) und (3) aus literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive lassen sich sowohl für die lyrische Sprache als auch für die „Bildungssprache“ Differenzqualitäten extrahieren, die Anlass für eine offensivere Hinwendung zur Vermittlung von Bildungssprachlichkeit im Literaturunterricht sein können.

1.1 | Zur Komplexität und Reziprozität (alltags)sprachlicher Entwicklung

Der kindliche Erstspracherwerb verläuft rapide und zugleich hochkomplex. Bereits zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr haben Kinder die primärsprachlichen Strukturen funktional erworben. Sie sind in der Lage, Kasus und Genus zu markieren, den Plural zu bilden, Passivformen zu realisieren und Vieles mehr (zusammenfassend Szagun 2013). Sie verfügen auf allen sprachentwicklungsrelevanten linguistischen Ebenen – Phonologie, Morphologie, (Morpho-)Syntax und Lexikon – über primäre Wissensstrukturen, die sich in ihrem sprachlichen Handeln zeigen. Auch einige der in der Literatur aufgeführten linguistischen Einzelmerkmale von Bildungssprache (vgl. Gogolin 2009, Heppt 2016) werden von ihnen größtenteils schon frühzeitig realisiert. Betrachtet man allein die frühkindlichen Zweiwortäußerungen, so lassen sich bereits grundlegende lexikalische, morphologische und morphosyntaktische Strukturen extrahieren. Bereits ab ca. 18 Monaten produzieren Kleinkinder erste Wortkombinationen, also Zweitwortäußerungen, die als syntaktisch strukturiert deklariert werden können, da sie semantische Relationen ausdrücken (vgl. Kauschke 2012, 84). In den Zweiwortäußerungen finden sich außerdem erste morphologische Markierungen, wie beispielsweise Pluralformen (*enten, beine, katzen*), zum Teil genusmarkierte Artikel, vereinzelt Genusmarkierungen an Adjektiven (*schönes buch, guter papa*) sowie erste konjugierte Verbformen (*hund bellt*). Die Kinder sind zum Teil in der Lage, das Partizip Perfekt zu bilden, wobei es anfänglich noch zu Auslassungen des Präfixes oder Suffixes kommt (*funden, zumacht, getrinkt*). Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung werden die anfänglichen Strukturen weiter ausgebaut und zunehmend sicher beherrscht, wobei auch andere, als bildungssprachlich deklarierten Merkmale, hinzukommen, so beispielsweise Komposita und Passivkonstruktionen.

Es scheint sich die Aussage von Becker-Mrotzek und Roth (2017, 22) zu bestätigen, dass die primärsprachliche Entwicklung der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten vorausgeht und somit ein Fundament für die weitere Ausdifferenzierung und Entfaltung ist, wie sie im Kontext „Bildungssprache“ erforderlich ist. Betrachtet man ergänzend die familiäre Erzähl- und Vorlesepraxis, wird jedoch schnell deutlich, dass „Bildungssprache“ nicht linear aus der primärsprachlichen Entwicklung erwächst. Vielmehr scheint es schon frühzeitig eine Wechselwirkung zwischen primärsprachlichen und bildungssprachlichen Aspekten der Sprachverwendung zu geben. Und hier kommt das Literarische wieder ins Spiel. So zeigt Wieler in ihrer Studie „Vorlesen in der Familie“ bereits 1997, dass in Vorlesegesprächen zwischen Eltern und Vierjährigen eine Verflechtung von alltäglichen und literatur-sprachlichen Äußerungsformen stattfindet. Und obwohl Wieler den Begriff der Diskursformen oder Sprachhand-

lungen, die wesentlich für funktionalen Gebrauch von „Bildungssprache“ sind (vgl. Vollmer 2011) nicht verwendet, sind in den Vorlesedaten unterschiedliche Diskurspraktiken (wie Benennen, Beschreiben Erklären, Vermuten, Beurteilen) zu erkennen, die heute als bildungssprachlich (vgl. Hövelbrinks 2013) bezeichnet werden. Ersichtlich wird an den Daten von Wierler, dass das Nacheinander von Primär- und „Bildungssprache“ nur teilweise zutrifft und bildungssprachliche Realisierungsformen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion bereits frühzeitig den kindlichen Spracherwerb beeinflussen, eben vor allem durch den Input von außen. Dies gilt es m. E. zu berücksichtigen, wenn bildungssprachliche Entwicklungsverläufe – am besten im Längsschnitt – empirisch erfasst und die Ergebnisse schließlich für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden sollen.

In einem anderen Zusammenhang zeigt Weinhold, dass sich vor allem in den Texten von Schreibanfängerinnen und -anfängern narrative und literale Strukturen zeigen (Weinhold 2000, 2005), wenn Kinder auf entsprechende außerschulisch – meist familiär – geprägte Erfahrungen zurückgreifen können. Weinhold versteht z. B. narrative Strukturen als „eine Art Scharnier zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Weinhold 2005, 82). Am Übergang in die konzeptionelle Schriftlichkeit greifen Kinder nicht allein auf ihr orales Sprachwissen, sondern eben auch auf frühere, zumeist literar-ästhetische geprägte Erfahrungen zurück. Diese helfen ihnen bei der Suche nach Wörtern und Formulierungen, beim Abrufen von formelhaften Strukturen (z. B. dem Reim oder textsortenspezifische Geschichtenanfänge) und letztlich bei der Textgestaltung (vgl. Wildemann 2000). Für die Rezeption literarischer Texte konnte wiederum Birkle belegen, dass sich Vorleseaktivitäten auch noch in der Grundschule eignen, um implizite Textmusterkenntnisse aufzubauen und für die Rezeption literarischer Texte abzurufen (vgl. Birkle 2012).

Im Verlauf des primären Spracherwerbs eignen sich Kinder in den ersten drei bis vier Lebensjahren vielfältige und immer komplexer werdende Sprachstrukturen durch Input, Imitation und Interaktion an. In dieser Zeit wird eine Basis für die weitere sprachliche Entwicklung gelegt. Sie ist zudem geprägt von kommunikativ und mündlich konfigurierter Sprachrezeption und Sprachproduktion, weshalb alltagssprachliche Diskursformen im Vordergrund des kindlichen Sprachgebrauchs stehen. Aber, und das sollte stärker in den Fokus in der Diskussion um „Bildungssprache“ gerückt werden, die Kinder sammeln in dieser Zeit auch schon erste bildungssprachliche Erfahrungen, und dies eben vor allem im Kontext von Begegnungen mit literarisch geformter Sprache, weshalb davon auszugehen ist, dass es gewisse Wechselwirkungen zwischen allgemein- bzw. alltagssprachlicher und bildungssprachlicher Entwicklung gibt. Festzuhalten ist daher im Sinne Weinerts: „Sprache, Spracherwerb und sprachliche Kommunikation stellen wichtige Einflussvariablen auf entsprechende Entwicklungs- und Bildungsprozesse dar und werden selbst durch diese beeinflusst“ (Weinert 2016, 19).

1.2 | Zum Näheverhältnis frühkindlicher Sprache und lyrischer Sprache

Beobachtungen zur primären Sprachentwicklung zeigen sehr eindeutig, dass eine gewisse ontogenetische Nähe zwischen einigen Sprachstrukturen, die die Kinder produzieren, und lyrischen Sprachformen besteht. Beachtenswert ist hier die Studie von Lang (2009), die Lautspieldialoge von Kindern im Alter von 1,11 bis 7,4 Jahren beobachtet hat und u.a. beschreibt, wie diese auf phonologischer, semantischer, grammatischer und pragmatischer Ebene mit sprachlichen Strukturen spielen. Sie realisieren beispielsweise im Vorschulalter auf semantischer Ebene fiktive Namenszuschreibungen oder entkonventionalisierte Namensgebungen (*hallo, du kleiner Tisch*, Lang 2009, 229), auf grammatischer Ebene, was durchaus seltener geschieht, Wortableitungen wie Diminutive (ebd., 230 f.) und auf pragmatischer Ebene Brüche mit Gesprächskonventionen (ebd., 231 ff.). Lang sieht darin eine Nähe zum Sprachspiel, bei dem sprachliche Normen gezielt überschritten werden. Diese Nähe zeigt sich, betrachtet man Langs Beobachtungen zu den frühen Lautspieldialogen, jedoch bereits wesentlich früher, nämlich wenn Säuglinge und Kleinkinder im monologischen Lautspiel Laut- und Silbenfolgen wiederholend produzieren und daraus einen Lustgewinn ziehen. Dabei scheinen sowohl die prosodisch-rhythmischen Merkmale der Sprache (vgl. Lang 2009, 71) als auch linguistische

Merkmale der Muttersprache (vgl. Kauschke 2012, 30 f.), wie eben z. B. die silbische Struktur, handlungsleitend zu sein. In der Eltern-Kind-Interaktion reagieren Eltern in der Regel mit sprachlichem Feedback auf die lautlichen Äußerungen ihrer Kinder und erweitern so sukzessive das kindliche Sprach- bzw. Lautrepertoire. In der frühen Kind-Kind-Interaktion, die von Lang ebenfalls beobachtet werden konnte, folgen die Lautdialoge einer spezifischen Systematik, die sich, so Lang (2009, 261) z. B. durch Lautwiederholungen und -variationen auszeichnet. Gleichzeitig, so konstatiert Lang (ebd., 276 ff.), fungiert Sprache im frühkindlichen Lautspieldialog nicht als Bedeutungsträger, sondern wird entfunktionalisiert und auf ihre lautlichen Eigenschaften reduziert. Indem die klanglichen, prosodischen und rhythmischen Seiten der Sprache in den Fokus der kindlichen „Sprachhandlungen“ rücken, findet jedoch, so meine Sicht auf die Daten von Lang, eine Fokussierung auf eben jene sprachlichen Oberflächenmerkmale statt, die auch in der lyrischen Sprache zu finden sind (vgl. Wildemann 2016, 152).

Wie konkret lyrische Sprachformen von Kindern im Vorschulalter verwirklicht werden, zeigt wiederum die Untersuchung von Wildemann (2003), die festgestellt hat, dass lyrische Sprache im Rahmen des kindlichen Spiels mehrheitlich handlungsbegleitend realisiert wird (Wildemann 2003, 144). Sprache wird hier insofern funktionalisiert, als dass sie eingesetzt wird, um den Spielkontext zu markieren. Eine solche Form der Funktionalisierung beinhaltet zugleich eine Form der Dekontextualisierung, denn erst im Handlungszusammenhang von lyrischer Sprache und Spiel wird der Spielkontext vom Kind hergestellt. Dies beinhaltet auf Seiten des Kindes zugleich eine Abkehr vom alltagssprachlichen Handlungszusammenhang. Neben der handlungsbegleitenden Realisierung lyrischer Sprachformen wird lyrische Sprache – und dies durchaus seltener – „extrakommunikativ zum eigentlichen Spielgegenstand“ (Wildemann 2003, 162). Ähnlich wie im frühkindlichen Fiktionsspiel (vgl. Andresen 1998) markiert das Kind hier mittels lyrischer Sprache ein Agieren in der Fiktion. Jedoch anders als im Fiktionsspiel werden spielleitende Handlungsstrategien nicht sprachlich expliziert, sondern bleiben implizit. In diesem Fall stellt lediglich der Gebrauch lyrischer Sprache einen Verweis auf die Alltagsentobtheit dar. „Lyrische Sprache wird somit als eine von der Alltagssprache differente Form konstituiert, deren Funktion sich nicht so sehr am dialogischen Austausch manifestiert, sondern in extrakommunikative Kontexte eingebunden ist“ (Wildemann 2003, 162).

2 | Lyrische Sprache und Bildungssprache

Bisher konnte aufgezeigt werden, dass Alltags- und „Bildungssprache“ formal, konzeptionell und funktional betrachtet zwei voneinander recht gut unterscheidbare Entitäten sind, die in der kindlichen Sprachentwicklung und Sprachverwendung sowohl aufeinander folgen als auch miteinander verwoben sind. Für die Gegenüberstellung von lyrischer Sprache und „Bildungssprache“ spielt m. E. das Moment der Verwobenheit eine deutlich größere Rolle. Eine Abgrenzung ist aber sehr wohl zwischen lyrischer Sprache und Alltagssprache vorzunehmen, da es sich hierbei sowohl formal als auch funktional um zwei differente Entitäten handelt.³ So schreibt beispielsweise Schmidt:

Die linguistisch feststellbaren Einheiten sind in Alltags- und Gedichtssprache dem sprachlichen Material nach vielmehr durchaus dieselben; sie differieren erst auf der Ebene der mit der jeweiligen Sprachverwendung erstrebten Wirkung. Unterschiede können sich demnach erst in der Verwendung der gemeinsamen Sprachbasis zeigen, weil sich hier die Funktion konkretisiert – sowohl in der Auswahl des lexikalischen Sprachmaterials als auch und vor allem in der syntaktischen und der damit verbundenen semantischen Komplexion im Rahmen der gedichtssprachlichen Kombinatorik. (Schmidt 1968, 288)

³ Eine dritte Differenzlinie ließe sich in jedem Fall auch im Hinblick auf literar-ästhetische Aspekte aufführen. Handlungsleitend für die hier gewählte Gegenüberstellung ist jedoch der Diskurs um die Funktionalität von „Bildungssprache“, die in ihrem Gebrauch auf pragmatischer und formalsprachlicher Ebene, im Sinne eines spezifischen Sprachregisters, Ausdruck findet. Diese Sichtweise impliziert keinesfalls eine Funktionalisierung von Lyrik für das bildungssprachliche Lernen bei gleichzeitiger Entwertung des literar-ästhetischen Umgangs mit Lyrik. Vielmehr wird in diesem Beitrag erstmals aufgezeigt, dass die Strukturiertheit von Lyrik auf der Textoberfläche eine Nähe zu bildungssprachlichen Merkmalen aufweist. Eine Diskussion um mögliche Distanz- und Nähe-Verhältnisse zwischen literar-ästhetischen und bildungssprachlichen Aspekten muss und sollte an anderer Stelle dringlich geführt werden.

Eine ähnliche Abgrenzung wird auch von Burdorf (1997) vorgenommen, der konstatiert, dass sich das Gedicht „in synchroner Perspektive“ durch seine „sprachliche Verfaßtheit von der Alltagssprache [abhebt]“ (ebd., 53) und darauf verweist, dass, „wer [...] wissen will, wie ein Gedicht gemacht ist, [...] die formalen Differenzen zwischen lyrischen und nichtlyrischen Redeweisen erkennen und in ihrer Funktion analysieren [muss]“ (ebd., 54). Bevor die Differenzqualitäten von Alltagssprache, lyrischer Sprache und „Bildungssprache“ erörtert werden, werden nachfolgend die Formelhaftigkeit lyrischer Sprache und schließlich ihr Vagieren zwischen Konzeptionalität und Medialität nachgezeichnet – immer schon mit dem Blick auf die „Bildungssprache“.

2.1 | Die sprachliche Verfasstheit lyrischer Sprache

Wenn die Sprache der Lyrik in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, ist schnell von der Spezifität der Sprachverwendung, der Überstrukturiertheit oder Eigentümlichkeit die Rede (zusammenfassend Müller 2016). Gemeint ist damit, dass formale Struktur und inhaltlicher Ausdruck hier auf Engste miteinander verwoben sind. Dies unterscheidet die Lyrik von anderen literarischen Gattungen, wie beispielsweise auch Müller konstatiert:

Wenn man syntaktische, klangliche und metaphorische Eigenschaften des Gedichts isoliert von ihrem formalen Kontext sieht, könnte man zu dem Schluss kommen, dass alles, was sprachlich im lyrischen Text vorliegt, auch in anderen Gattungen gegeben sein kann, [...]. Wenn es um die Frage der Sprachverwendung in der Lyrik geht, ist das Eingebundensein des Gedichts in eine Versstruktur von essentieller, gattungskonstitutiver Bedeutung. (Müller 2016, 90 f.)

In der Lyrik spielen die Elemente Vers, Reim und Metrum eine eigenständige den Gegenstand bestimmende Rolle. Sie dominieren die äußere und innere Form des Textes.⁴ Nicht selten wird daraus geschlussfolgert, dass der semantische Gehalt eines lyrischen Textes hinter seine formale Strukturiertheit zurücktritt, besonders für verschiedene Formen der Kinderlyrik wird dies häufig deklariert (vgl. Wildemann 2003, 43). Hier stimme ich mit Schmidt (1968) und Lamping (1989) überein und sehe einen besonders engen Zusammenhang zwischen der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur eines lyrischen Textes. Dabei ist die sprachliche Strukturiertheit lyrischer Texte als ein „Spiel mit Signifikanten“ zu verstehen, bei dem der „Materialcharakter der Sprache in den Mittelpunkt [rückt]“ (Wildemann 2003, 69). Formale Gestaltung und auch Überformung werden dabei an den sprachlichen Einheiten Laut, Wort und Satz vorgenommen. Ein Paradebeispiel für die lautliche Dimension ist das Gedicht *ottos mops* von Ernst Jandl, in dem ausnahmslos ein einziger Vokal verwendet wird. Der Einsatz von Assonanzen in diesem Gedicht entfaltet seine Wirkung zunächst beim Hören und Sprechen auf der Textoberfläche, gibt aber zugleich einen Hinweis auf unterschiedliche Emotionen und Perspektiven, die hier zum Ausdruck gebracht werden. Form und Inhalt perpetuieren sich hier somit gegenseitig.

⁴ Ein Aufbrechen des Bildes einer eher klassischen Strukturiertheit zeichnet Meyer-Siekendiek in seinem Aufsatz „free verse prosody. Eine Herausforderung an die germanistische Lyriktheorie“ (2017) entlang der US-amerikanischen Entwicklung nach, bei der eine neue Versprosodie durch Alltagssprache und verschiedene Musikstile wie beispielsweise Jazz oder Hip Hop geprägt ist. Dennoch führt eine solche freie Versgestaltung eben nicht zu einer Auflösung der sprachlichen Eingebundenheit des Gedichts, sondern lediglich zu seiner Neustrukturierung oder bestenfalls freieren Strukturierung, womit Form und Inhalt aus meiner Sicht weiterhin als voneinander abhängige Größen zu betrachten sind.

2.2 | Konzeptionalität und Medialität der Lyrik

Oesterreicher und Koch verweisen in dem 2016 erschienenen rückblickenden Artikel „30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ unter Bezugnahme auf John Lyons auf die Eigenschaft von Sprache zwischen Konzeption und Medialität zu vagieren. Lyons hat dafür die Bezeichnung *medium-transferability* gewählt, welche die Unabhängigkeit von Konzeption und Medium zum Ausdruck bringen soll (vgl. Oesterreicher/Koch 2016, 21). Oesterreicher und Koch halten dazu schließlich fest: „Wichtig ist auch die Feststellung von John Lyons zur *medium-transferability* von Sprache, die nochmals die Unabhängigkeit von Konzeption und Medium deutlich macht: «[...] it is possible to read aloud what is written, and conversely, to write down what is spoken [...] we will say that language has the property of medium-transferability (1981, 11)»“ (Oesterreicher/Koch 2016, 21). Dies trifft m. E. in besonderer Weise auf die Lyrik zu, die auf dem von Koch und Oesterreicher einst konzipiertem Kontinuum gleich mehrfach zu verorten ist. Fokussiert man vornehmlich die kulturellen Gebrauchsformen, so zeigt sich auf der Achse der Medialität eine Nähe zur Mündlichkeit. Betrachtet man hingegen die Textstrukturen rückt die Konzeptionalität mehr ins Zentrum und es lassen sich Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit bestimmen. Insbesondere der Kinderlyrik, die gerne auch als Gebrauchslyrik (vgl. Franz 1979) deklariert wird, wird eine solche schriftliche Strukturiertheit oftmals abgesprochen. Bereits an anderer Stelle habe ich – im Diskurs über die Medialität und Konzeptionalität von Kinderlyrik – darauf hingewiesen, dass es aus meiner Sicht erforderlich und angebracht ist, konzeptionelle Schriftsprachlichkeit⁵ in der (Kinder)Lyrik nicht ausschließlich an ihrem Gebrauch und damit dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein geschriebener Texte in der Interaktion zu binden, sondern lyrische Texte hinsichtlich ihrer konzeptionell schriftlichen Determinanten zu beurteilen (vgl. Wildemann 2003, 100).

Burdorf unterscheidet das gesprochene vom geschriebenen Gedicht, wobei das gesprochene Gedicht „auf der primären Erscheinungsebene ein Klanggebilde“ und der Aspekt der „Reproduzierbarkeit“ (Burdorf 1997, 29) zentral für deren formale Gestaltung ist. Die Formelemente Reim, Vers und Metrum dienen hierbei der Verklanglichung. Folgt man dieser Auffassung, so wären Gedichte auf der Achse der medialen Mündlichkeit angeordnet. Dass es eine Reihe von Gedichten gibt, die durch ihre mediale Schriftlichkeit geprägt sind, thematisiert auch Burdorf, wobei seine Ausführungen primär auf die mediale Dimension lyrischer Sprache reduziert bleiben. Zieht man nun die Konzeptionalität lyrischer Sprache hinzu, so haben wir es durchaus mit einer literalen Noetik zu tun, die sich vor allem in der Komposition lyrischer Texte offenbart (vgl. Wildemann 2003, 101 ff.). Dies zeigt sich auf allen sprachlichen Ebenen und ist m. E. vor allem eine Folge der gesellschaftlichen Literalisierung. Lyrische Texte entstehen in einer literalen Gesellschaft nicht unabhängig von schriftbezogenen Erfahrungen und Kenntnissen und sie werden auch nicht unabhängig davon rezipiert.

3 | Zu Differenzqualitäten von Alltagssprache, lyrischer Sprache und Bildungssprache

Bereits 1968 unternimmt Siegfried Schmidt in seinem Aufsatz „Alltagssprache und Gedichtssprache“⁶ den Versuch, die Differenzqualitäten beider Sprachmodalitäten näher zu bestimmen und voneinander abzugrenzen. Dabei geht auch er davon aus, dass es zunächst primärsprachlicher Fähigkeiten bedarf, auf die dann poetische Strukturen aufgebaut werden. Er konturiert lyrische Sprache ontogenetisch betrachtet als von der Alltagssprache abhängige Größe und zugleich formal und funktional betrachtet als kontrastierend von ihr (vgl. Schmidt

⁵ Zur Verwendung des Begriffs Schriftsprachlichkeit in Abgrenzung zur Schriftlichkeit siehe Wildemann (2003, 100, Fußnote 230).

⁶ Ich erachte den Aufsatz von Schmidt aus dem Jahr 1968 als wegweisend für eine Diskussion um Differenzqualitäten verschiedener Sprachmodi, weshalb er mir hier als Grundlage für einen vergleichenden Blick auf Alltagssprache, lyrische Sprache und „Bildungssprache“ dient.

1968, 289). Im Vergleich beider Sprachmodalitäten analysiert er diese auf vier Ebenen: 1. Phonologie, 2. Wort, 3. Syntax, 4. Semantik. Zu guter Letzt nimmt er die pragmatische Dimension mit Bezug zur gesellschaftlichen Funktionalität von Gedichtssprache in den Blick. Seine Analyseergebnisse werden nachfolgend skizziert, jedoch an dieser Stelle um eine dritte Sprachmodalität, die der „Bildungssprache“, erweitert, um auf diese Weise ein Gesamtbild der Differenzqualitäten aller drei Sprachmodalitäten zu erzielen.

Phonologische Ebene

Auf phonologischer Ebene sind die Differenzen zwischen Alltags- und Gedichtssprache eindeutig, denn während die alltägliche Rede auf Inhalt und Sinn ausgerichtet ist und lediglich das Synthetisieren des Lautstroms gesprochener Sprache erfordert, werden die phonologischen Elemente in der lyrischen Sprache formelhaft, im Sinne einer äußeren Strukturiertheit (Vers, Reim, Metrum) gebraucht. Sie erfordern eine gezielte Aufmerksamkeit des Rezipienten, so Schmidt (ebd., 290). Die lyrischen Sprachlaute dienen danach weniger der Dialogizität zwischen Sprecher und Hörer oder Schreiber und Leser als vielmehr der textuellen Bedeutungskonstituierung, sind also auf sich selbst gerichtet. Alliterationen, Reimbildung und Assonanzen treten dabei nicht zufällig auf, sondern werden gezielt verwendet, um dem Gedicht seine Aussage zu verleihen. Sie zu entschlüsseln ist Aufgabe des Rezipienten. Hier unterscheidet sich lyrische Sprache von „Bildungssprache“ aus meiner Sicht insoweit, als dass sie eine sprachlich-ästhetische Ausdrucksform darstellt, welche unter anderem um ihrer selbst Willen gebildet wird. Die Geformtheit lyrischer Sprache wird besonders dann sichtbar, wenn man Schülerinnen und Schüler Gedichte verfassen lässt, denn Sprache wird dabei zum Material und die lyrischen Sprachmittel werden wie einzelne Bauelemente miteinander kombiniert. Diese Geformtheit trifft auf die „Bildungssprache“ auf phonologischer Ebene nicht zu. Hingegen auf der Ebene der lyrischen und bildungssprachlichen Sprachrezeption zeigt sich eine die Kompetenzdimension umfassende Nähe: Die Schülerinnen und Schüler müssen über basale und domänenspezifische Hörverstehenskompetenzen verfügen – sowohl um lyrische Sprache als auch um bildungssprachliche Inhalte zu verstehen.

Wortebene

Schmidt nennt für die Wortebene Komposita und Wortneuschöpfungen, verweist aber selbst darauf, dass die „Sondersprachen der Wissenschaft“ (ebd., 292) die Lyrik hier bereits „weit überflügelt“ (ebd., 293) hätten. Nicht die Wörter, die, so Schmidt, nicht mehr von der Alltagssprache abzugrenzen seien, sondern die „Systembestimmtheit der Wortwahl“ (ebd.) sei entscheidend für lyrisch motivierte Wörter. D. h., Klang, Reim und Rhythmus eines lyrischen Textes sind ausschlaggebend dafür, welche Wörter den Platz in einem Gedicht finden. Wie schon für die phonologische Seite der lyrischen Sprache beschrieben, dienen die Wörter dabei weniger als Träger von Informationen, sondern vordringlich der rhythmischen und klanglichen Gestaltung eines Gedichtes. Auch dies unterscheidet die Gedichtssprache von der Alltagssprache, bei der die Wortwahl für die Übermittlung von Informationen zwar wichtig ist, jedoch, so Schmidt, eine weitaus geringere Rolle spielt, da das einzelne Wort nicht primär der Struktur, dem Klang und dem Rhythmus Folge leisten muss (vgl. ebd., 294). Die Wortebene spielt in bildungssprachlichen Äußerungen wesentliche eine Rolle, da die Wörter sich aus dem fachlichen Kontext generieren und Aspekte der Wortbildung (z. B. Komposita) durch die Fach(sprach)lichkeit beeinflusst werden. Im Gegensatz zur „Bildungssprache“ scheint die lyrische Sprache über mehr sprachbildende Freiheiten im Sinne eines kreativen Sprachgebrauchs zu verfügen, was die Wortbildung und -verwendung betrifft. Gleichzeitig ist sie jedoch durch die ihr eigene formale Strukturiertheit determiniert. Sowohl in der lyrischen als auch in der bildungssprachlichen Sprachverwendung ist die Wortwahl nicht beliebig, so dass ihr Gebrauch durchaus geplant und bewusst erfolgt. Auf Wortebene kann durchaus von einer domänenspezifischen Bildungssprachlichkeit lyrischer Sprache ausgegangen werden.

Syntaktische Ebene

Lyrische Sprache ist weder an die Konventionen der Alltagssprache noch an die der geschriebenen Sprache gebunden, ganz im Gegenteil: Regelbrüche und Normverstöße sind auf syntaktischer Ebene ein zentrales Mittel lyrischer Sprache (vgl. Schmidt 1968, 294). Wiederum beugt sich die syntaktische Struktur dem Metrum und dem Rhythmus des lyrischen Textes. Schmidt deklariert den Normverstoß im Gedicht für unterschiedliche Sprachbereiche, wie beispielsweise Pronomen, Kasus, Tempus usw. (vgl. ebd., 295). Normverstöße sind keine Fehler, die aus sprachlicher Not entstehen, sondern, ganz im Gegenteil, Stilmittel, welche die Struktur des lyrischen Textes transportieren. Produzieren Schülerinnen und Schüler selbst solche lyrischen Formen, zeugt dies in der Regel von einem hohen sprachlichen Wissen und Können, denn um sprachliche Regeln zu überschreiten, benötigt es eine Kenntnis derselben. Die produktive Verwendung lyrischer Sprache setzt somit sprachliche Bildung voraus, ähnlich wie es bei der Realisierung von „Bildungssprache“ der Fall ist oder, deutlicher ausgesprochen, lyrische Sprache ist auf syntaktischer Ebene innerhalb ihrer eigenen Domäne eine bildungssprachliche Varietät, die in der unterrichtlichen Auseinandersetzung durchaus zur domänenbergreifenden Bildungssprachlichkeit beitragen kann.

Semantische Ebene

Während es in der Alltagssprachlichen Kommunikation um gegenseitiges Verstehen geht, wobei ein gemeinsames Verständnis der Bedeutung der Wörter maßgeblich dazu beiträgt, agiert lyrische Sprache auch auf dieser Ebene entgegen der Alltagssprachlichen Konventionen. Insbesondere der metaphorische Wortgebrauch dient dazu, mit den Bedeutungen zu spielen – Schmidt spricht von einer „Deformierung der Semantik gegenüber der Alltagssprache“ (ebd., 297). Metaphorik kann dabei sowohl auf der Ebene der Wörter als auch auf der Ebene des Verses realisiert werden (vgl. Müller 2016, 90 f.). Nun gibt es auch in der Alltagssprache eine Reihe von Metaphern, hier besteht jedoch stets ein syntagmatischer Zusammenhang der Wörter eines Textes, so dass relativ problemlos Verstehen möglich ist. Das Verstehen von Metaphern in der Lyrik setzt hingegen sprachliches und weltliches Wissen voraus, wobei der Verstehensprozess außerdem sehr eng an den einen lyrischen Text gekoppelt ist, da die Metapher inhaltlich und formalsprachlich an diesen gebunden ist. Zieht man einen Vergleich zur „Bildungssprache“, so kann eine gewisse Nähe der Metapher zu abstrakten Begriffen und zu Fachbegriffen konstatiert werden. Sie erfordern fortgeschrittene sprachliche und kognitive Fähigkeiten und entwickeln sich erst im Laufe der Schulzeit (vgl. Szagun 1990, Schulz 2007). Sowohl metaphorisches Verstehen als auch das Verstehen von Abstrakta und Fachbegriffen benötigen zudem eine Einbettung in Lehr-Lern-Zusammenhänge. Auch hier kann festgehalten werden, dass lyrische Sprache auf der semantischen Ebene, insbesondere hinsichtlich des Verstehens von Metaphern, bildungssprachlich konstituiert ist.

Pragmatische Dimension

Hier fragt Schmidt nach der gesellschaftlichen Funktion von Lyrik. Dafür nimmt er sowohl Bedingungen der lyrischen Sprachproduktion als auch die der Sprachrezeption in den Blick. Für die Alltagssprache gestaltet sich dies recht simpel, da Produzent und Rezipient sich in der Regel in einem Dialog befinden und jeweils unmittelbar auf die Rede des anderen reagieren können. Zudem steht die Inhaltsseite des Gesagten im Mittelpunkt und wird nur marginal durch die äußere Form determiniert – es sei denn, man nimmt Sprechtempo, Betonung, Lautstärke und paraverbale Mittel hinzu, welche die Rede aber vor allem unterstützen. Anders verhält es sich, so Schmidt, mit der Gedichtssprache, da diese nicht in erster Linie der gegenseitigen Verständigung dient und aufgrund ihrer Strukturmerkmale vor allem durch diese bestimmt wird. Schmidt hält aber auch fest, dass die Verbindlichkeit zwischen dem Gedichtproduzenten und dem Gedichtrezipienten genau aus diesem Grund reduziert ist, denn ersterer „emanzipiert ihn sogar aus der semantischen Verbindlichkeit des Textes und macht ihn in gewissem Sinne zum Mitproduzenten des Gedichtes“ (Schmidt 1968, 302). Schmidt schlussfolgert daraus, dass der „Gedichtstext [einen] sprachverständigen, sprachgebildeten Partner [braucht]“ (ebd.). Anders als ein Text in der Alltagssprache, der ein geringeres Maß an spezi-

fischem (Vor)Wissen benötigt, um zu funktionieren. Interessant sind an dieser Stelle zwei Begriffe, die Schmidt aus meiner Sicht bewusst verwendet: Zum einen ist dies der Begriff Funktion (bzw. funktionieren), den er der Alltagssprache zuschreibt. Alltagssprachliche Kommunikation wird ihm zufolge als Wechselwirkung zwischen kodierter Information durch den Produzenten und dekodierter Information durch den Rezipienten verstanden. Dabei muss die Information so dekodiert sein, dass sie vom Rezipienten ohne größere Schwierigkeiten verstanden werden kann. Zum anderen gebraucht Schmidt das Kompositum „sprachgebildet“, welches m. E. zum Ausdruck bringen soll, dass das Produzieren und Verstehen lyrischer Sprache einer gewissen sprachlichen Bildung bedarf, die scheinbar - denn sonst würde Schmidt diese Abgrenzung nicht vornehmen - auch anders konfiguriert ist als diejenige, die in alltagsprachlichen Sprachwendungszusammenhängen vonnöten ist. Die Nähe zur „Bildungssprache“ liegt hier auf der Hand: sowohl lyrische Sprache als auch „Bildungssprache“ zeichnen sich durch sprachstrukturelle Aspekte, also spezifische Sprachregister aus, die sie von der Alltagssprache unterscheiden. Über die Ebene des formalen Sprachregisters hinaus konstatieren Morek und Heller (2012, 4) drei Funktionen von „Bildungssprache“ - und hier sehe ich, im Gegensatz zu Schmidt, mögliche Erweiterungen der funktionalen Bedeutsamkeit lyrischer Sprache -, die vor allem für den schulischen Kontext bedeutsam sind: eine kommunikative (Wissenstransfer) eine epistemische (Werkzeug des Denkens) und eine soziale (Eintritts- und Visitenkarte), die miteinander verwoben sind. Danach handelt es sich bei den sprachstrukturellen Merkmalen lediglich um (Text)Oberflächenmerkmale, die, so Morek und Heller, hinsichtlich ihrer Situiertheit zu konfigurieren sind. Sie schlagen daher auch die Bezeichnung „bildungssprachliche Praktiken“ (Morek/Heller 2012, 23 ff.) vor und meinen damit in Bildungskontexten situierte mündliche und schriftliche Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung (ebd.). Diese funktionale Dimensioniertheit von „Bildungssprache“ wird inzwischen, nachdem anfangs vor allem über sprachstrukturelle Eigenschaften debattiert wurde, in Lehr-Lern-Zusammenhängen als bedeutsam angesehen. Hier sehe ich zum einen einen Unterschied zur lyrischen Sprache, als dass deren Funktion nicht primär in der Konstruktion von abrufbarem und anwendbarem Wissen besteht, zum anderen erfüllt der unterrichtliche Umgang mit lyrischer Sprache aber sehr wohl epistemische und soziale Funktionen, da er komplexe kognitive Operationen erfordert und kulturelle Teilhabe ermöglicht.

4 | Konklusion

Lyrische Sprache ist auch eine Varietät von „Bildungssprache“. Im Lyrischen zeigen sich Merkmale von sprachlicher Abstraktheit, Verdichtung und sprachlicher Strukturiertheit. Die Rezeption lyrischer Texte erfordert ein Höchstmaß an allgemeinsprachlichem, weltlichem und letztlich lyrischem Wissen. Das (wieder) stärkere Hineinholen von Lyrik in den Deutschunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Fähigkeiten leisten, denn der unterrichtliche Umgang mit Lyrik bewirkt dreierlei: (1) eine Konturierung literar-ästhetischer Sprache im Nähe-Distanz-Kontinuum von konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit, (2) die Vergegenständlichung von Sprache, indem der Materialcharakter lyrisch geformter Sprache zum Gegenstand des Denkens und metasprachlichen Handelns wird und (3) eine poetisch funktional orientierte Sprachverwendung in Abgrenzung zu Anforderungen an anderer Formen kommunikativen Sprachgebrauchs.

Dass in diesem Beitrag lyrische Sprache exemplarisch hinsichtlich ihrer Nähe zur Bildungssprachlichkeit diskutiert wurde, ist keineswegs als Demarkation zu anderen Gattungen des Literaturunterrichts zu verstehen. Vielmehr möchte ich mich Brüggemann und Frederking (2010) anschließen und am Ende die Perspektive wieder erweitern auf den Literaturunterricht in seiner ganzen Breite:

Will man ‚Literatur‘ über die Besonderheit der Sprache definieren, muss ihr Verhältnis zur alltagsprachlichen Kommunikation als Differenz von Norm und Abweichung gefasst werden. [...] Zu den signifikanten Abweichungen [...] zählt darüber hinaus der gehäufte Einsatz gleicher oder ähnlicher sprachlicher Elemente phonologischer, metrischer, lexikalischer, syntaktischer oder semantischer Art. (Brüggemann/Frederking 2010, 8)

Mit Blick auf die Zuständigkeit des Literaturunterrichts für die Ausbildung und Förderung von Bildungssprachlichkeit sei abschließend noch ergänzend hinzugefügt: Will man literarisches Lernen als einen Weg in die Bildungssprachlichkeit etablieren, so ist es erforderlich, das Konstrukt „Bildungssprache“ nicht nur interdisziplinär, sondern auch disziplinär-integrativ aus literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Sicht zu definieren, die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in literarischen Lehr-Lern-Kontexten zu erforschen und schließlich didaktische Implikationen empirisch fundiert zu konturieren.

Literatur

- Andresen, Helga (1998): Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese, Heinz / Ossner, Jakob (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 21–41.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Birkle, Sonja (2012): Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Brüggemann, Jörn / Frederking, Volker (2010): Literatur, Literalität und Medialität. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–20.
- Burdorf, Dieter (1997): Einführung in die Gedichtanalyse. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Cummins, Jim (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: Rivera, Charlene (Hg.): Language proficiency and academic achievement. Clevedon: Multilingual Matters, S. 2–19.
- Fornol, Sarah (i.V.): Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe.
- Franz, Kurt (1979): Kinderlyrik. Struktur, Rezeption, Didaktik. München: UTB.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS, S. 263–280.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Springer, S. 107–128.
- Heppt, Birgit (2016): Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Online unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letzter Aufruf 19.11.2017).
- Heppt, Birgit / Dragon, Nina / Berendes, Karin / Stanat, Petra / Weinert, Sabine (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, H. 3, S. 349–356.
- Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.
- Hövelbrinks, Britta (2013): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Juska-Bacher, Britta / Beckert, Christine (2015): Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen, empirische Erkenntnisse, Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden und Erklärungsansätze. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Lamping, Dieter (1989): Das lyrische Gedicht. Definitionen zu Theorie und Geschichte der Gattung. Göttingen: Vandenhoeck.
- Lang, Barbara (2009): Lautspieldialoge. Formale Kohärenzbildung und frühe Bewusstwerdungsprozesse von Sprache in der Interaktion zwischen Kindern. Flensburg: Flensburg University Press.
- Li, Meng (2017): Zweitsprachförderung im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Linguistisch hochwertige Formate und interaktive Elemente in der Unterrichtskommunikation. Münster: Waxmann.
- Lyons, John (1981): Language and Linguistics. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer-Siekendiek, Burkhard (2017): free verse prosody. Eine Herausforderung an die germanistische Lyriktheorie. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 91, H.4, S.431–453. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s41245-017-0046-y>
- Morek, Miriam / Heller, Vivian (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57, H. 1, S. 76–101.
- Müller, Wolfgang G. (2016): Die Sprache der Lyrik. In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch der Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2. erweiterte Aufl., Stuttgart: Metzler, S. 84–92.

- Oesterreicher, Wulf / Koch, Peter (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmut / Hennig, Mathilde (Hg.): Zur Karriere von Nähe und Distanz. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 11–26.
- Oschmann, Dirk (2010): Die Sprachlichkeit der Literatur. In: Löck, Alexander / Urbich, Jan (Hg.): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. Berlin, New York: de Gruyter, S. 408–426.
- Rank, Astrid / Hartinger, Andreas / Wildemann, Anja (i. Dr.): Sprachliche Anregungsqualität beim naturwissenschaftlichen Experimentieren in der Kita. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht.
- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Schmidt, Siegfried J. (1968): Alltagssprache und Gedichtssprache. Versuch einer Bestimmung von Differenzqualitäten. In: Poetica, 2, S. 285–303.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, Ulrike / Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 67–86.
- Szagon, Gisela (1990): Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel des Begriffs Mut. In: Unterrichtswissenschaft, 18, H. 4, S. 368–381.
- Szagon, Gisela (2013): Sprachentwicklung beim Kind. 5. aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.
- Vollmer, Helmut Johannes (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (letzter Aufruf 19.11.2017).
- Webersik, Julia (2015): Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe. Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Weinert, Sabine (2016): Natürlich Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In: Kilian, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: de Gruyter, S. 3–24.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69–84.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa.
- Wildemann, Anja (2000): „Das ist der Daumen“. Kindereime als intermediärer Raum ästhetischer und literaler Erfahrung. In: Bauer, Jochen / Eigenmann, Susanne / Lappe, Cord / Schoett, Silja / Stendel, Andrea / Wildemann, Anja (Hg.): Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. München: kopaed, S. 71–78.
- Wildemann, Anja (2003): Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt am Main: Lang.
- Wildemann, Anja (2015): Sprachliches Lernen am Übergang in die Grundschule. In: Behrens, Birgit / Gläser, Eva / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 199–206.
- Wildemann, Anja (2016): Zur frühkindlichen Aneignung lyrischer Sprache und ihrer Bedeutung für ästhetisches und sprachliches Lernen. In: Staeger, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 150–163.
- Wildemann, Anja / Fornol, Sarah (2017): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer, Klett.

Prof. Dr. Anja Wildemann

Professorin für Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Sprache)
 Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter
 Universität Koblenz – Landau
 wildemann@uni-landau.de