

MARCUS STEINBRENNER

Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur

I dwell in Possibility -
A fairer House than Prose -
More numerous of Windows -
Superior - for Doors -

(Emily Dickinson)

Sprache ist einerseits Zwang,
ein gewaltiges Einordnungs- und
Sozialisierungssystem, von dem das
Individuelle ausgeradiert wird,
andererseits können wir jedoch nur
durch sie Individualität ausdrücken.

(Karl Ove Knausgård)

Abstract

In meinem Beitrag problematisiere ich Einseitigkeiten im vorherrschenden Konzept von Bildungssprache, wie die schlichte Gleichsetzung mit sprachlicher Bildung und die fehlende ästhetische Dimension. An Arbeiten, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb beschäftigen, kann deutlich werden, wie wichtig ein ästhetischer Zugang zu Literalität über Literatur gerade auch für Kinder aus schriftfernen Milieus oder für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist. Unter anderem ausgehend davon lege ich eine erste Spur, wie ein erweitertes Konzept von Bildungssprache aussehen könnte, das „Von der Freiheit des poetischen Sprechens“ (Trabant 2008, 276 im Anschluss an Eugenio Coseriu) und damit von einer bestimmten Auffassung der Sprachlichkeit von Literatur ausgeht und das für alle Schulstufen und Schularten relevant ist.

1 | Sprachliche Bildung und Bildungssprache

Im Vorwort zu ihrem Sammelband *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* stellen Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth fest: „Wir brauchen eine umfassende *Theorie der sprachlichen Bildung*“ (Becker-Mrotzek/Roth 2017 b, 7, Hervorhebung im Original), die sie dann auch in ihrem einführenden Beitrag „Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte“ im Überblick skizzieren. Bemerkenswert ist, dass hier der Begriff und das Konzept Bildungssprache ins Zentrum rücken und zwar so weit, dass sie im Grunde mit

sprachlicher Bildung gleichgesetzt werden. Es wird jedenfalls an keiner Stelle des Beitrags thematisiert, wie Bildungssprache in eine „Theorie der sprachlichen Bildung“ eingebunden sein könnte – noch was sprachliche Bildung über die Beherrschung von Bildungssprache hinaus ausmachen könnte. Zugespielt gesagt: Bildungssprache hat eine so große „Karriere“ gemacht (Roth 2015), dass sie sprachliche Bildung ersetzt. Ich versuche in meinem Beitrag aufzuzeigen, wie eine solche Gleichsetzung oder gar Ersetzung die Gefahr einseitiger und reduzierter Auffassungen von Sprache und von Bildung mit sich bringt, bei denen Literatur und ihre Sprachlichkeit praktisch keine Rolle mehr spielen. Dafür werde ich zunächst das Konzept Bildungssprache ausgehend von dem Beitrag von Becker-Mrotzek und Roth und in der hier notwendigen Kürze darstellen.

Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. (Becker-Mrotzek/Roth 2017 a, 22)

So lautet eine gängige und häufig zitierte Definition von Bildungssprache, die sich vor allem auf die Arbeiten der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin stützt, auf die Becker-Mrotzek und Roth auch beständig verweisen (unter anderem auf Gogolin u. a. 2011). Schule setzt für die Aneignung schulischen Wissens bestimmte sprachliche Formen voraus, deren Gebrauch sie aber nicht unbedingt lehrt. Helmuth Feilke spricht deshalb auch von einer „vergessenen“ Sprache des Lernens“ (Feilke 2012, 4). Dies wird vor allem für Schülerinnen und Schüler aus schriftfernen Milieus zu einem Problem, die diese vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht mitbringen und sie deshalb vor allem in der Schule erwerben können und müssen. Diese Problematik kann hier nicht näher ausgeführt werden und sie soll auch überhaupt nicht infrage gestellt werden: Der scharfe Blick auf die spezifischen sprachlichen Herausforderungen schulischen Lernens und die Hürden für Schülerinnen und Schüler aus schriftfernen Milieus ist richtig und wichtig, doch sprachliche Bildung erschöpft sich meines Erachtens nicht in den sprachlichen Formen zur Aneignung schulischen Wissens.

Im Folgenden möchte ich betrachten, aus welchen Konzepten Bildungssprache abgeleitet wird und wie dieses „spezifische sprachliche Register kontextreduzierter Sprache“ konkret aussieht. Auch hier beziehe ich mich wieder auf einen längeren Abschnitt aus dem Grundlagenbeitrag von Becker-Mrotzek und Roth:

Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die *cognitive academic proficiency* von Jim Cummins und die *dekontextualisierte Sprache* bei Basil Bernstein und Michael Halliday zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben einem die Alltagssprache im Abstraktionsniveau überschreitenden Wortschatz bis hin zum Fachvokabular zählen dazu auf lexikalisch-semantischer Ebene Formen, die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien). Auf der morphosyntaktischen Ebene geht es um die sprachlichen Mittel für deklarative, argumentative und explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten wie auch um die Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit. Hier spielen Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen eine wichtige Rolle; weiterhin sind syntaktische Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen zu beobachten. Auf der Textebene zeichnet sich Bildungssprache durch hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus sowie durch eine stringente Verfolgung von Formaten wie Deskription, Narration, Argumentation, Begründung usw. (Becker-Mrotzek/Roth 2017 a, 22 f., Hervorhebungen im Original).

Der Begriff Bildungssprache wird also vor allem aus Konzepten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum abgeleitet, wo es den Begriff der Bildung nicht gibt und es stellt sich die Frage, ob Bildungssprache überhaupt eine angemessene „Übersetzung“, ein angemessener Transferbegriff ist.¹ Im Folgenden wird dann deutlich, dass es sich bei Bildungs-

¹ Vgl. hierzu u.a. die Kritik Markus Nussbaumers an der inflationären Verwendung des Begriffs Bildung, die den Begriff entleert und ihn seines kritischen Potenzials beraubt (Nussbaumer 2000, insbesondere der sehr lesenswerte Abschnitt „Die politisch Korrekten – ‚Bildung‘ statt ‚Ausbildung‘ zum Beispiel“, S. 85–91). Diesen Hinweis verdanke ich Kathrin Würth.

sprache hier um ein sehr spezifisches sprachliches Register handelt, das sich unter anderem mit Attributen wie kontextreduziert, abstrakt, kohärent-strukturiert-stringent charakterisieren lässt und das nur einen engen Ausschnitt der sprachlichen Möglichkeiten darstellt.

Gegen Ende ihres Beitrags nennen Becker-Mrotzek und Roth dann noch in einer umfassenden Aufzählung die Bezugsdisziplinen, die „im Rahmen der empirischen Bildungsforschung“ ihre Expertise für eine „sprachbezogene Bildungsforschung“ einbringen sollen und zwar

- | die Linguistik ihre Expertise, Strukturen und Funktionen derjenigen sprachlichen Mittel zu beschreiben und zu erklären, die aufs Engste mit dem (sprachlichen) Lehren und Lernen verknüpft sind [...]
- | Psychologie und Erziehungswissenschaft die Expertise, Zusammenhänge von Personen- oder Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg aufzuklären und für Zwecke der Diagnostik aufzubereiten sowie Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu evaluieren und zu entwickeln [...]
- | die Sprachdidaktik die Expertise, domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren [...]
- | Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld [...].
(Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 29)

Die Linguistik dient dazu, „sprachliche Mittel zu beschreiben und zu erklären“, die Erziehungswissenschaft und die Sprachdidaktik entwickeln und evaluieren die Mittel für den Lernerfolg. Die Bezugsdisziplinen haben hier die Funktion von Zulieferern – Theoriebildung im strengen Sinn findet nicht statt. Zugespitzt gesagt wird das Konzept Bildungssprache zumeist unhinterfragt vor allem aus der Erziehungswissenschaft (Ingrid Gogolin u. a.) übernommen. „Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung“ liefert dann die Sprachdidaktik (wie auch die anderen Bezugsdisziplinen) die dazu passenden Mittel vor allem im Sinn von Merkmalskatalogen und Vermittlungskonzepten. Bemerkenswert ist, dass *sprachbezogene Bildungsforschung* hier weder auf *Bildungstheorien* noch auf *Sprachtheorien* Bezug nimmt. Der (Denk-)Rahmen ist – und dies wird hier explizit gesagt – primär die empirische Bildungsforschung.

Eine „Theorie der sprachlichen Bildung“ müsste mit Bezug auf Bildungstheorien und Sprachtheorien klären, welche Rolle Bildungssprache (wenn man denn bei diesem Begriff bleiben will oder muss) im Rahmen von sprachlicher Bildung spielt und was sprachliche Bildung daneben, darunter oder darüber hinaus ausmacht. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Bildung tatsächlich auf die Aneignung schulischen Wissens und Sprache auf das Mittel bzw. Instrument für diese Aneignung reduziert wird.² Diese Auffassungen sind nicht falsch, aber sie sind einseitig. Sie zeugen von einem einseitig instrumentellen Bildungs- und vor allem auch Sprachbegriff, der dem vorherrschenden Konzept von Bildungssprache implizit zu Grunde liegt.

2 | Die fehlende ästhetische Dimension und weitere Einseitigkeiten im vorherrschenden Konzept von Bildungssprache

Solche Einseitigkeiten werden von Hans-Joachim Roth selbst an anderer Stelle auch gesehen und beschrieben. In seinem Aufsatz „Die Karriere der ‚Bildungssprache‘ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung“ liefert er einen knappen Überblick über

² Genau das ist auch die Kritik, die bereits Hubert Ivo an den Arbeiten Ingrid Gogolins geübt hat (vgl. Ivo 1999, 66 ff. und 141 ff.). Zur Kenntnis genommen wurde und wird diese Kritik nicht, da sich die Aufgabe der Sprachdidaktik hier ja darauf beschränkt „domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln“. Damit fallen auch die Theoriebildung in der Deutschdidaktik und die geschichtliche Dimension sprachlicher Bildung unter den Tisch – prägend wird allein der Aktualitätsdruck (vgl. ebd.).

die Herkunft und die Geschichte dieses Begriffs bzw. Konzepts. Auf der Grundlage seines Überblicks werde ich fünf Aspekte herausarbeiten, die bei der Theoriebildung zu sprachlicher Bildung und bei der Konzeptualisierung von Bildungssprache gegenwärtig zu kurz kommen und ggf. stärker bedacht werden müssten.

2.1 | Ästhetische Dimension von Bildungssprache

Theodor Ickler ist – nach Roths Recherche – der erste, der die Bildungssprache explizit als sprachliches Register auffasst. Von wegweisender Bedeutung ist für Roth Icklers Hinweis, dass man „irgendwann die Freude am Schöpfen aus der ganzen Fülle der Bildungssprache entdeckt haben muss“ (Ickler 1997, 358, zit. nach Roth 2015, 39). Damit wird für Roth „die ästhetische Dimension, eine gewisse ‚Lust am Text‘ (Roland Barthes) thematisiert, deren Bedeutung für die sprachpädagogische Arbeit leider zu selten gesehen wird“ (Roth 2015, 39). Mit Verweis auf weitere sprachwissenschaftliche und sprachgeschichtliche Studien kommt Roth zu dem Schluss: Die „Dimension der Ästhetik wird in der älteren wie auch der neueren Diskussion um die Bildungssprache leider weitgehend vernachlässigt“ (Roth 2015, 41).

2.2 | Literatursprache und Bildungssprache

Ebenfalls unter Verweis auf sprachgeschichtliche Studien stellt Roth fest, dass die deutsche Literatursprache bis in das 20. Jahrhundert eine „Vorbildfunktion“ im standard- vor allem aber im bildungssprachlichen Bereich innehatte. Diese „Vorbildfunktion“ hatte sicher problematische Züge, die hier nicht diskutiert werden können. Während Bildungssprache im 18., 19. und frühen 20. Jahrhundert eher mit Blick auf die „höheren“ oder „gebildeten“ Schichten und als Idealsprache gedacht wurde, wobei Literatur eine zentrale Rolle spielte, wird Bildungssprache heute vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche aus „schriftfernen Milieus“ konzipiert, die grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen erwerben sollen – Literatur spielt dabei kaum eine Rolle. Ein erweitertes Konzept von Bildungssprache oder auch sprachlicher Bildung müsste beide Einseitigkeiten überwinden. So kommt denn auch Roth ausgehend von der Geschichte des Diskurses um die Bildungssprache zu dem Schluss, dass „neben und vor der Wissenschaft auch das ästhetisch wache gesellschaftliche Sprachbewusstsein und die Literatur als Quellen der vorgestellten Idealsprache benannt werden, könnte Anlass geben, zu überlegen, ob nicht doch auch diese Dimension in sprachlichen Bildungsprozessen zugänglich gemacht werden müsste“ (Roth 2015, 41 f.).

2.3 | Bildungssprache als emanzipatorische Sprache und der Umgang mit Ungewissheit

Ausgehend von Habermas' im Diskurs um Bildungssprache viel zitierten Aufsatz „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ (1978) charakterisiert Roth Bildungssprache als emanzipatorische Sprache, denn

[m]it dem Erwerb von Begriffen via Bildungssprache vollzieht sich ein Prozess, dem das Individuum nicht einfach unterworfen ist, sondern der seiner Verfügung in zunehmendem Maße offen steht. Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es, diese Offenheit allen Lernenden zu ermöglichen. (Roth 2015, 49)

Für Habermas verlangt Bildungssprache „ein zögerndes Verhältnis zu Wahrheitsansprüchen, was praktisch bedeutet: sie erfordert eine im Umgang mit Ungewissheit bewährte Autonomie des Ichs“ (Habermas 1978, 339). Dieser Gedanke wird von Roth noch konkretisiert:

Mit der Umstrukturierung des Denkens von der Wahrheit zur Hypothese ist auch eine Umstrukturierung der Bildungssprache verbunden – und es ist wohl fast überflüssig zu sagen, dass die sprachliche Anforderung an die Konstruktion einer hypothetischen Aussage höher ist als an eine konstatierende. Die Anforderungen an den Einzelnen, mit dem Ungewissen umzugehen, sich in diesem zu orientieren, sind nur über die Instanz des autonomen, und das heißt hier des sprachmächtigen, Ichs

zu realisieren. Man mag diese Position als überkommenen idealistischen Wunschtraum betrachten, für die Begründung einer durchgängigen Sprachbildung im Medium der Bildungssprache als Aufgabe eines für alle offenen und chancengerechten Bildungswesens taugt sie nach wie vor gut. (Roth 2015, 50)

Die sprachliche Kompetenz „mit dem Ungewissen umzugehen“ halte ich für eine zentrale Komponente einer zeitgemäßen Bildungssprache. Zugleich ist dies ein Aspekt an Habermas' Ansatz, der bislang noch wenig berücksichtigt wird. Möglicherweise lassen sich Bildungsprozesse in der Sprache aber gerade auch dort beobachten, „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann“ (Roth 2015, 54).

2.4 | Dialektisches und komplementäres Verhältnis von „Volkssprache“ und „Bildungssprache“ bei Humboldt

Bildungssprache unterliegt der Gefahr, sich zu verselbständigen und sich „als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens zu verfestigen“ (Roth 2015, 55). In diesem Kontext greift Roth auf Humboldts Unterscheidung von Volks- und Bildungssprache zurück, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann. Humboldt hat selbst um diese Begriffe gerungen und ist zu keiner klaren Begrifflichkeit gelangt (vgl. Roth 2015, 52 ff. und die dort angegebenen Quellen zu Humboldt). Klar war für ihn jedoch, dass Volks- und Bildungssprache immer aufeinander bezogen sein müssen und weniger in einem hierarchischen, sondern mehr in einem komplementären und dialektischen Verhältnis zueinanderstehen, denn

[i]hrer Natur nach schwächt die Bildung dieselbe [= Kraft der Sprache], und dann ist, um sie in der Sprache nicht sinken zu lassen, rege und lebendige Gemeinschaft der höheren Sprache mit der Volkssprache nöthig. [...] Die sogenannte gebildete Sprache ist eine nach absichtlichem Gebrauch gespaltn, gereinigte, also verarmte, in ihrem Zusammenhange zerrissene. (Humboldt 1963 [1827-1829], 285 f.)³

Wie Humboldt das Wirken der Bildungssprache charakterisiert, wird besonders in folgendem Zitat deutlich, in dem „ein höchstes Maß an Behutsamkeit, wie es auch sprachpädagogischem Handeln wohl anstehen würde“ (Roth 2015, 53) zum Ausdruck kommt:

Nimmt man nun den sprachbereichernden Einfluss der gesellschaftlichen und schriftstellerischen Bildung zusammen, so ist er wesentlich kein Schaffen neuen Stoffs, sondern besteht vorzüglich darin, *dass sich die Bildung in die fertig da stehende Sprache mehr und besser hineinbaut*, nicht das Material bedeutend vermehrt, aber in dem vorhandenen *dem erweiterten Gedanken*, dem erhöhten und verfeinerten geistigen Leben mehr Raum und *mehr Wohnlichkeit verschafft*. (Humboldt 1963 [1827-1829], 278, Hervorhebungen durch Roth)

2.5 | Humboldts Sprach- und Bildungstheorie als Bezugspunkte für ein erweitertes Konzept von Bildungssprache

Roth verweist in seinem knappen Überblick über die Herkunft und die Geschichte des Begriffs bzw. Konzepts Bildungssprache immer wieder auf Humboldts Sprach- und Bildungstheorie. Er verwendet nicht nur den Namen Humboldt als Etikett für alles, was irgendwie mit Bildung zu tun hat, sondern wirft auch einen Blick in seine sprach- und bildungstheoretischen Schriften. Dabei werden Einseitigkeiten des vorherrschenden und eingangs skizzierten Konzepts von Bildungssprache deutlich – eine zentrale Einseitigkeit ist die fehlende ästhetische Dimension. Humboldts Sprach- und Bildungstheorie werden so zu Bezugspunkten für eine Kritik am vorherrschenden Konzept von Bildungssprache und ggf. auch für die Entwicklung eines erweiterten Konzepts. In diesem Sinne endet Roth auch

mit dem Autor, von dem das Thema Bildungssprache in mehrfacher Hinsicht ausgegangen ist: sprachhistorisch, sprachsystematisch, bildungstheoretisch: Humboldt hat es immer begrüßt, von der Idee der Mannigfaltigkeit auszugehen – Mehrsprachigkeit und Sprachenmischungen waren für

³ Der Begriff Volkssprache ist unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Gesichtspunkten problematisch. Der Verweis auf die notwendige Bezogenheit von Volks- und Bildungssprache macht aber darauf aufmerksam, dass besonders bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Gefahr besteht, dass sie Bildungssprache als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens erfahren.

ihn ein zentraler Gegenstand seiner sprachwissenschaftlichen Studien. Dazu gehört auch der Blick für die sinnliche Seite der Sprache und des Sprechens – und zwar in einem weiten Sinne, wobei nicht nur die ästhetische Dimension der Körperlichkeit des Sprechens berücksichtigt wird, sondern ebenso die ästhetische Dimension im engeren Sinne. (Roth 2015, 56).

3 | Bildungssprache in der Deutschdidaktik

Besonders in der Deutschdidaktik haben der Begriff und das Konzept Bildungssprache in den letzten Jahren eine beachtliche Karriere gemacht und wurden in zahlreichen Projekten und Publikationen genutzt und rezipiert. Soweit ich sehe, wurde das Konzept dabei durchgehend so wie eingangs skizziert modelliert und an keiner Stelle grundlegend problematisiert. Exemplarisch möchte ich hier einen Blick auf einen Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* von Helmuth Feilke und auf eine jüngst erschienene Einführung in die Deutschdidaktik von Naxhi Selimi werfen, bei der Bildungssprache sogar als Leitbegriff gesetzt ist.

Helmuth Feilke unterscheidet in seinem Basisartikel „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“ (2012) zunächst Schulsprache und Bildungssprache:

Unter Schulsprache i. e. S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen. Dazu gehören z. B. die didaktischen Gattungen der Fächer, etwa die Erörterung. Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen. Die Erörterung soll das Erörtern *schulen*. [...] Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen. Im Unterschied zur Schulsprache im engeren Sinn umfasst die Bildungssprache sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen „gemacht“ sind, aber epistemisch „genutzt“ werden. Das Erörtern als Handlung ist eine *bildungssprachliche* Funktion; sie spielt in vielen Kontexten und Texten eine Rolle, und im Deutschen haben sich hierfür spezielle grammatische Konstruktionen, lexikalische Ausdrücke und Textroutinen historisch ausgebildet, deren Erwerb für viele Schüler schwierig ist. (Feilke 2012, 5, Hervorhebungen im Original)

Ausgehend davon entwickelt Feilke einen Systematisierungsvorschlag, in dem sprachliche Merkmale der Bildungssprache unterschiedlichen bildungssprachlichen Funktionen wie Explizieren, Verdichten, Verallgemeinern und Diskutieren zugeordnet werden. Deutlich wird, dass auch Feilke mit einem engen Konzept von Bildungssprache arbeitet, das dem eingangs zitierten ähnelt und in dem eine ästhetische Dimension oder auch die Literatursprache keine Rolle spielen. Sichtbar wird das auch an folgender Grafik:

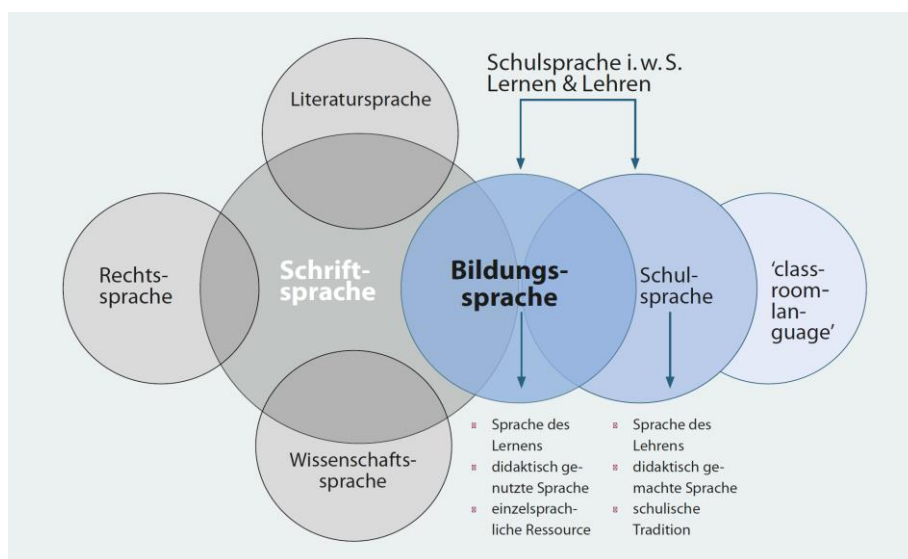


Abbildung: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012, 6)

Hier gibt es keinen Überschneidungsbereich von Literatursprache und Bildungssprache. Das Verhältnis zwischen beiden ist entweder keines oder es bleibt ungeklärt und die Literatursprache steht auf einer Ebene wie die Rechtssprache und die Wissenschaftssprache: „Die Bil-

ungssprache gehört der *Schriftsprache* an, so wie Literatursprache, Rechtssprache, Wissenschafts- und Fachsprachen und ggf. auch weitere Varietäten“ (Feilke 2013, S. 119). Es stellt sich die Frage, ob Literatursprache wie die Fachsprachen als Varietät gedacht werden kann – aber solche Fragen wie auch eine grundlegende Problematisierung des Begriffs Bildungssprache würden den Rahmen eines Praxis-Deutsch-Basisartikels sprengen. Mit meiner Lesart dieses Artikels möchte ich vor allem zeigen, dass in der Deutschdidaktik ein enges Konzept von Bildungssprache vorherrscht.

Wirklich problematisch wird es, wenn dieses enge Konzept von Bildungssprache zum Leitbegriff der gesamten Deutschdidaktik wird. Dies suggeriert die jüngst erschienene Einführung von Naxhi Selimi mit dem Titel *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis* (2016). Auch hier wird von einem engen Konzept von Bildungssprache ausgegangen, das an kaum einer Stelle problematisiert wird. Auf dieser Grundlage werden dann die einzelnen Kompetenzbereiche des schweizerischen Lehrplans 21 behandelt – mit Ausnahme des Kompetenzbereichs „Literatur im Fokus“. Damit kommt Literatur in der gesamten Einführung überhaupt nicht vor. Der Autor begründet dies in einer Fußnote mit Platzgründen (Selimi 2016, 14), was bei einem Buch mit einem Umfang von 188 Seiten nicht recht nachvollziehbar ist. Aus meiner Sicht hat es auch systematische Gründe, denn dann müsste geklärt werden, in welchem Verhältnis Literatur(sprache) zu Bildungssprache steht. Anders gesagt: Wenn ein enges Konzept von Bildungssprache dominant wird, dann besteht die Gefahr, dass die Literatur verschwindet – oder nur noch als Anhängsel übrigbleibt, dessen Verhältnis zu den übrigen Bereichen ungeklärt ist.

Der Fokus auf Bildungssprache wird durchweg mit der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus schriftfernen Milieus begründet, für die die Schule der wichtigste Ort ist, an dem sie bildungssprachliche Kompetenzen erwerben können. Dieser Fokus und die Begründung sind – und das möchte ich noch einmal betonen – richtig und wichtig und sollen hier auch überhaupt nicht infrage gestellt werden. Wenn Bildungssprache aber ohne Literatur gedacht wird, dann besteht die Gefahr einer problematischen Denkfigur im Sinne von „zuerst die Bildungssprache und dann die Literatur(sprache)“ wie wir sie vergleichbar aus der Lese- und Literaturdidaktik kennen (hier heißt sie „zuerst das Lesen und dann die Literatur“, vgl. kritisch dazu Härle/Rank 2004). Gerade für Kinder aus schriftfernen Milieus wäre es jedoch wichtig, Bildungssprache mit Literatur zu denken, da Schule oft der einzige Ort ist, an dem sie Literatur erfahren können (ich spreche hier auch aus eigener Erfahrung), und vor allem weil Literatur die Chance bietet, Bildungssprache beiläufig zu erwerben, sie in ihrer Kreativität und Dynamik und nicht „als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens“ (Roth 2015, 55) zu erfahren: Literatur kann einen ästhetischen Zugang zu Bildungssprache bieten (s.u. Abschnitt 4).

Mit einem erweiterten Konzept von Bildungssprache, das auch die Literatursprache und eine ästhetische Dimension integrativ mitdenkt, könnte aber auch der Literaturunterricht an der Sekundarstufe II noch einmal anders begründet werden und sich von seinem häufig zu engen Fokus auf das normierte Analysieren und Interpretieren lösen (vgl. hierzu Steinbrenner 2017). Literatur könnte stärker in ihrem Beitrag zur Sprachkultur gesehen werden (s.u. Abschnitt 5, vgl. auch Weinrich 1985), literarisches Sprechen und Schreiben wie auch die sprachliche Kompetenz, „mit dem Ungewissen umzugehen“, könnten vor diesem theoretischen Hintergrund einen höheren Stellenwert gewinnen.

Kurzes Zwischenfazit: Wenn man in der Deutschdidaktik am Begriff der Bildungssprache festhält, dann sollte man meines Erachtens über ein erweitertes Konzept von Bildungssprache im oben skizzierten Sinn (Abschnitt 2) nachdenken. Ein solches Konzept kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht ansatzweise ausbuchstabiert werden, ich kann im folgenden Abschnitt nur versuchen, einige Spuren zu legen. Ansonsten würden sich auch alternative Begriffe wie „die Sprache des Lernens“ (Feilke) anbieten, die sich aber weniger gut als Fahnwort in Projektanträgen und „als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden

sprachlichen Bildung“ (Roth 2015, 37) eignen, das bei näherer Betrachtung dann doch nicht so umfassend ist.⁴

4 | Suche nach einer ästhetischen Dimension

Die Literaturdidaktik hat sich bislang am Diskurs um die Bildungssprache – soweit ich sehe – kaum beteiligt. Dies liegt zum einen an einer stärker gewordenen Spezialisierung und Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik, die auch dazu führt, dass sich Sprachdidaktiker weniger für Literatur und Literaturdidaktiker weniger für Sprache interessieren. Ein weiterer Grund ist das vorherrschende Konzept von Bildungssprache, das nur wenig Raum für Literatur und ihre Sprachlichkeit bietet. Dies ist eine (bereits angesprochene) 180-Grad-Wende im Diskurs um die Bildungssprache im Vergleich zum 18./19. und frühen 20. Jahrhundert. Während Literatursprache bis ins 20. Jahrhundert eine zentrale Rolle im Diskurs um die Bildungssprache einnahm, ist sie heute praktisch daraus verschwunden und dieses Verschwinden wird kaum thematisiert.

In der Didaktik, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb befasst, gibt es dagegen zahlreiche Arbeiten, die sich mit der Rolle von Literatur(sprache) für den Erwerb von Literalität beschäftigen. Dies kann auch daran liegen, dass es hier noch keine so starke Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik gibt. Einen Überblick hierzu bietet Petra Wielers Aufsatz „Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität“ (2017). Exemplarisch sei hier auf ihre Studie „Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinde zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität“ (2015) verwiesen, in der sie Erzähltexte von SchülerInnen untersucht, die auf der Grundlage eines textlosen Bilderbuches entstanden sind, das zunächst als Bilderbuchkino vorgeführt wurde. Sie kommt dabei zu folgendem Fazit (leider können die Beispiele hier ohne den Kontext nicht wiedergegeben werden):

Kaum einer der von den Schülerinnen und Schülern mündlich oder schriftlich formulierten Erzähltexte sticht durch gänzlich gelingendes Sprachhandeln hervor. Vielmehr fällt das durchweg ausgeprägte sprachliche Engagement der Kinder, ihr Ringen um gleichermaßen subjektiv-authentische und treffende Formulierungen auf gehobenem Sprachniveau ins Auge. Es mutet nahezu anrührend an, wie sehr die Kinder sich bemühen, das in den Illustrationen der Bilderbücher geschilderte Geschehen in ihren Texten ebenso umfassend wie detailliert abzubilden. (Wielers 2015, 137 f.)

Wielers spricht nicht von Bildungssprache, sondern von einem „gehobenem Sprachniveau“. Was dieses „gehobene Sprachniveau“ ausmacht, bleibt hier etwas vage, es ist auf jeden Fall nicht Fehlerfreiheit oder sprachliche Korrektheit. Auf der einen Seite sind es Merkmale wie die Verwendung des epischen Präteritums und hypotaktische Satzstrukturen – auf der anderen Seite sind es emotionale Beteiligung und artikulierte Subjektivität, die im sprachlichen Engagement und im Ringen zum Ausdruck kommen, die aber nicht so einfach und eindeutig aufgezeigt werden können.

Die Studie von Petra Wielers ist erschienen in dem von Ulrike Eder herausgegebenen Sammelband *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht* (2015). Er ist Teil der neu begründeten und von Ulrike Eder und Eva Burwitz-Melzer herausgegebenen Reihe *Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht*. In dieser Reihe sind zahlreiche Beiträge erschienen, die aufzeigen, dass bei der kindlichen Ausbildung medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit der Arbeit mit Kinderliteratur im schulischen und familiären Kontext eine grundlegende Bedeutung zukommt und dass Kinderliteratur einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen leisten kann – gerade auch für Kinder mit

⁴ Eduard Haueis spricht von einem „literate[n] Sprachgebrauch zur Aneignung, Verarbeitung und Weitergabe von Wissensbeständen“, der von einem Textbegriff ausgeht, wie ihn Konrad Ehlich vorgeschlagen hat (Haueis 2016, 35). Dies kann dazu beitragen, „sich von der Bindung an die diffuse Bezeichnung ‚Bildungssprache‘ lösen zu können“ (ebd. 18). Ich denke auch, dass damit das enge Konzept von Bildungssprache präziser benannt wird. Dies entbindet aber nicht von der Aufgabe, darüber nachzudenken, was sprachliche Bildung heißt.

Deutsch als Zweitsprache (vgl. insbesondere Eder 2015, Eder/Dirim 2017).⁵ Als konkrete Methoden, die das sprachbildende Potenzial der Kinder- und Jugendliteratur besonders gut ausschöpfen können, werden immer wieder das Vorlesegespräch und neuerdings auch Verfahren wie das „diktierende Schreiben“ (vgl. Merklinger 2012) und das „Pretend Reading“, ein „So-tun-als-ob-Lesen“ genannt (vgl. Merklinger i.V. 2018).

Aus diesen Arbeiten, die sich vor allem mit dem frühen Schriftspracherwerb befassen, können folgende Schlussfolgerungen gezogen und weiterführende Fragen abgeleitet werden:

- | Literatur spielt eine wesentliche Rolle für den Erwerb von Literalität und mithin auch für den Erwerb von Bildungssprache. Vor allem Literatur bietet ästhetische Zugänge zu Literalität und diese sind besonders für Kinder aus schriftfernen Milieus und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von zentraler Bedeutung, damit sie Bildungssprache nicht einseitig als starres, von außen gesetztes Konstrukt erfahren. Für viele Kinder ist gerade die Schule ein wichtiger Ort, der solche ästhetischen Zugänge entwickeln kann und muss.
- | Die ästhetische Dimension des Zugangs zu Literalität über Literatur spielt in vielen Arbeiten eher implizit eine Rolle und könnte noch expliziter benannt und herausgearbeitet werden. Sie ist mit den Mitteln der empirischen Unterrichtsforschung auch schwerer zu fassen.⁶
- | Auf diese Art könnten auch Impulse für ein erweitertes Konzept von Bildungssprache gewonnen werden, das über den Erwerb von Literalität hinausgeht. Die mit dem Aufsatz von Roth aufgezeigten Einseitigkeiten des vorherrschenden Konzepts von Bildungssprache können hier eine Richtung vorgeben.
- | Ein solches Konzept kann insbesondere auch Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene auf den Sekundarstufen I und II gewinnen. Welche Rolle Literatur hier für den Erwerb von Literalität, Bildungssprache und sprachlicher Bildung hat oder haben kann, wird im Moment wenig erforscht und diskutiert. Mit einem Fokus auf ästhetische Zugänge zu sprachlicher Bildung könnte sich der Literaturunterricht insbesondere auf der Sekundarstufe II vielleicht etwas von seinem häufig zu engen Fokus auf die Rezeption von Literatur in Form von Analyse und Interpretation lösen.

Wie könnte so eine „erweiterte Bildungssprache“ konkret aussehen? Dazu kann ich an dieser Stelle nur eine kleine Spur legen. In meinen Untersuchungen zu literarischen Gesprächen in unterschiedlichen Schulstufen und Schularten habe ich versucht, das Sprechen von SchülerInnen als ein mimetisch-ästhetisches Sprechen zu beschreiben (Steinbrenner 2010 a, b u. Steinbrenner 2014). Dieses zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die SchülerInnen die literarischen Texte paraphrasieren, wobei Worte und Wendungen aus den Texten in das eigene Sprechen einfließen, dass sie Ähnlichkeitsbeziehungen zu eigenen Erfahrungen oder anderen Texten herstellen und dass sie dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vorgehen, was sich vor allem an Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit zeigt. Gerade literarische Gespräche bieten die Möglichkeit, dass die eigene gesprochene Sprache und die Sprache des literarischen Textes in eine lebendige und dynamische Wechselbeziehung treten und sich nicht schroff gegenüberstehen. Dies fordert und fördert auch die sprachliche Kompetenz „mit dem Ungewissen umzugehen“ und gerade „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann“, zeigen sich Bildungsprozesse in der Sprache (Roth 2015, 54).⁷

⁵ Verweisen möchte ich in diesem Kontext auch noch auf die Arbeiten von Gerlind Belke, u.a. *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen* (neuste Auflage 2017), von Anja Wildemann (2003, 2016) und den von Anja Pompe herausgegebenen Sammelband *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* (2015).

⁶ Christiane Hochstadt (2016) spricht mit Bezug auf meine Arbeiten zum Mimesisbegriff (unter anderem Steinbrenner 2009) von mimetisch-ästhetischen Prozessen, die es dem Kind unter anderem beim Vorlesen ermöglichen, sich der Schriftsprache anzunähern und schriftsprachliche Muster zu erwerben. Ich denke, vom Mimesisbegriff ließe sich viel für die Beschreibung der ästhetischen Dimension sprachlich-literarischen Lernens gewinnen (hierzu vor allem auch Hochstadt 2015 und Steinbrenner 2014).

⁷ Auch Daniela Merklinger untersucht Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit in Vorlesegesprächen (Merklinger 2015). An ihnen kann sie aufzeigen, wie eng sprachliches und literarisches Lernen in Vorlesegesprächen mitei-

5 | Die Notwendigkeit eines sprachtheoretischen, bildungstheoretischen und anthropologischen Denkrahmens für eine Theorie der sprachlichen Bildung

In *Wege der Sprachkultur* stellt der Romanist, Germanist, Linguist und Literaturwissenschaftler Harald Weinrich in einer sprach- und kulturkritischen Perspektive die Frage,

was die Schule tun kann, um dieser glatten Routinesprache hier und dort ein anderes Deutsch entgegenzusetzen. Ein kraftvolleres und zugleich differenzierteres, zur rechten Zeit aber auch kantigeres und ungeschliffeneres Deutsch, mit dem man auch sagen kann, was nicht andere schon hundertmal vorher gesagt haben. Dieses Deutsch, so meine ich, ist am zuverlässigsten in der Literatur zu finden, so daß ein deutscher Sprachunterricht ohne deutsche Literatur seine besten Möglichkeiten verfehlen muß. Denn gerade die Unbotmäßigkeit und Widerborstigkeit der Literatur gegen alle Einförmigkeiten zweckrationaler Planung ist der letzte Grund dafür, daß die Literatur im Sprachunterricht durch keinen anderen Unterrichtsgegenstand zu ersetzen ist. In einem Deutschunterricht also, dem es nicht nur um den Gebrauchswert der Alltagssprache, sondern immer auch um den Ausdruckswert der sprachlichen Imagination zu tun ist, brauchen auch die Sprachnormen nicht einem System oder Katalog entnommen zu werden, sondern können – lebendig sie selber – aus dem lebendigen Sprachgebrauch derer geschöpft werden, die Liebe zur Sprache haben und das auch auszudrücken wissen. Das ist dann Sprachkultur in der Schule. (Weinrich 1985, 31)

Dieses Zitat wirkte wahrscheinlich schon in den 80er-Jahren unzeitgemäß. Es steht für ein traditionelles Verständnis von sprachlicher Bildung durch Literatur, bei dem Literatur die Normen und das Modell liefert für ein gebildetes Sprechen, das sich von der häufig routinisierten Sprache des Alltags abgrenzt. Dieses Verständnis wurde zu recht kritisiert und abgelöst, doch wie so oft wurde das Kind mit dem Bad ausgeschüttet und sprachliche Bildung durch Literatur in der Folge kaum noch thematisiert, so dass die Literatur sogar aus dem Diskurs um Bildungssprache nahezu vollständig verschwunden ist. Im Deutschunterricht geht es aber „nicht nur um den Gebrauchswert der Alltagssprache, sondern immer auch um den Ausdruckswert der sprachlichen Imagination“.

Damit komme ich noch einmal zum Anfang meines Aufsatzes zurück: „Wir brauchen eine umfassende *Theorie der sprachlichen Bildung*“ fordern Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (2017b, 7, Hervorhebung im Original). Ein Nachdenken über die Sprachlichkeit der Literatur und ihre Rolle in Bildungskontexten verweist auf eine Theorie sprachlicher Bildung als Denkrahmens und auf die „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo) bei deren Bestimmung auf Sprach- und Literaturtheorie, auf Anthropologie und auf Bildungstheorie Bezug genommen wird. Diese Art von Theoriebildung steht gegenwärtig nicht im Zentrum der Deutschdidaktik als Wissenschaft und kann im Rahmen dieses Aufsatzes auch nicht geleistet werden. Ich kann auch hier nur eine Spur legen und möchte wie Hans-Joachim Roth zum Abschluss noch einmal auf Humboldt und seine Bestimmung der Sprachlichkeit der Literatur bzw. des Poetischen zurückkommen und dabei zunächst ihn selbst zu Wort kommen lassen:⁸

Denn das Gefallen am articulirt hervorgebrachten Laute giebt demselben Reichthum und Mannigfaltigkeit von Verknüpfungen. [...] Oft entpreßt ihn zwar, wie bei widrigen Empfindungen, die Noth; in anderen Fällen liegt ihm Absicht zum Grunde, indem er lockt, warnt, oder zur Hülfe herbeiruft. Aber er entströmt auch ohne Noth und Absicht, dem frohen Gefühle des Daseins, und nicht bloß der rohen Lust, sondern auch dem zarteren Gefallen am kunstvolleren Schmettern der Töne. Dies Letzte ist das Poetische, [...]. (Humboldt 1963[1830-35], 445)

Das Poetische und vor allem sein Ursprung, seine Entstehungsgeschichte, sind geprägt durch Mündlichkeit und Sinnlichkeit, Zweckfreiheit und Freiwilligkeit, Lust und Freude. Diese Momente sind für Humboldts Bestimmung des Poetischen zentral und das Poetische hat wiederum auch eine grundlegend anthropologische Bedeutung:

einander verbunden sind. Die Verwendung solcher Sprachformen stellt für Merklinger dabei ein Qualitätsmerkmal der Gesprächskultur einer Klasse dar – freilich steht eine systematische Erforschung dieser Formen und deren Bildungswert noch aus. Hier ließe sich viel aus der empirischen Studie *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern* von Annika Schmidt (2016) gewinnen, die an Arbeiten zum literarischen Unterrichtsgespräch anknüpft und systematisch ein instrumentelles von einem annähernden Sprechen in Gesprächen über Kunst unterscheidet.

⁸ Vgl. hierzu ausführlicher Steinbrenner 2017, wo ich in einem ersten Versuch neun Aspekte eines Konzepts sprachlich-literarischer Bildung skizziere. Die folgenden Passagen sind diesem Aufsatz entnommen.

Die Worte entquellen freiwillig, ohne Noth und Absicht, der Brust, und es mag wohl in keiner Einöde eine wandernde Horde gegeben haben, die nicht schon ihre Lieder besessen hätte. Denn der Mensch, als Thiergattung, ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit den Tönen verbindend. (Humboldt 1963[1830-35], 435)

Weil das so ist, so der Berliner Romanist Jürgen Trabant, sind Poesie und Dichtung „nicht das Andere der Sprache, sind sie kein abweichendes sprachliches Handeln, sondern gerade die Sprache selbst. In ihr kommt der Mensch als ‚Thiergattung‘ zu sich selbst, sprechend, das heißt singend, Ideen mit Tönen verbindend, artikulierend, in jeder Äußerung des einzelnen sprechenden Menschen, aber am schönsten und freiesten in der Dichtung“ (Trabant 2009, 90 f.).⁹ Die Arbeiten Jürgen Trabants (unter anderem 2008, 2009, 2012) sind eines der vielen Beispiele dafür, dass Humboldts Sprachdenken aktuell ist und produktiv rezipiert wird. Das letzte Kapitel seines Grundlagenwerks „Was ist Sprache?“, das sich stark auf Humboldt stützt und auf das die ganze Argumentation hinausläuft, trägt den Titel „Von der Freiheit des poetischen Sprechens“ (Trabant 2008, 276ff.). Auch hier wendet sich Trabant gegen eine Bestimmung des Poetischen als Abweichung von einem wie auch immer gearteten „normalen“ Sprachgebrauch. Neben Humboldt verweist er dabei auf die Arbeiten von Eugenio Coseriu, der der Tradition Humboldts und des romantischen Sprachdenkens folgend Dichtung als „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache“ denkt, denn

[...] der dichterische Sprachgebrauch ist nicht etwa eine Abweichung vom ‚normalen‘ Sprachgebrauch, genau das Umgekehrte ist der Fall: Alle anderen Modalitäten der Sprache wie z. B. die Alltagssprache oder die Wissenschaftssprache [...] stellen Abweichungen gegenüber der totalen Sprache dar, gegenüber der Sprache schlechthin. Wenn man von Reduktion sprechen darf, so im Fall der verschiedenen Arten des nicht-dichterischen Sprachgebrauchs, denn dort werden viele Sprachfunktionen aufgehoben, ‚entaktualisiert‘, die beim dichterischen Sprechen vollständig präsent sind. (Coseriu 1994, 148).

Ich zitiere Coseriu hier so ausführlich, weil er für meine Argumentation eine zentrale Rolle spielt. Wohlgedacht: Literatur, Dichtung, Poesie (die Begriffe müssten strenggenommen noch differenziert werden) können im Anschluss an Humboldt, Coseriu, Ivo, Trabant u. a. als „Ort der funktionellen Vollkommenheit der Sprache“ gedacht werden – sie müssen es nicht. Entscheidet man sich aber für (oder gegen) diesen Denkrahmen, so hat dies didaktische Konsequenzen.¹⁰

Dass Coseriu die poetische Rede als nicht deviant betrachtet und dass sie für ihn das eigentliche Sprechen ist, Sprache in ihrer „funktionalen Fülle“, hat für Trabant aber zunächst vor allem auch ethische, anthropologische und bildungstheoretische Konsequenzen. So ist der ästhetische Bereich der Sprache das einzige Gebiet, auf dem das Sprechen frei sein kann von Zwängen, „wo Generosität regiert, wo (fast) ‚anything goes‘. Und diese Freiheit ist seine ethische Bedeutung. Wo sonst, wenn nicht in poetischer Rede, können Menschen erfahren, was Leben sein könnte und sollte“ (Trabant 2008, 280) und

[...] deshalb und in diesem neuen Sinn – nicht im Sinne eines irgendwie höheren gesellschaftlichen Standards in einer Gesellschaft voller Zwänge – ist poetisches Sprechen distinktiv: Es ist die Distinktion der Spezies. (ebd. 294).

Geht man von der „Freiheit des poetischen Sprechens“ (Trabant) aus und nimmt die hier vertretene Perspektive an, dass sich Literatur durch die Aufhebung sprachlicher Beschränkungen auszeichnet, muss sprachlich-literarisches Lernen darauf gerichtet sein, Lernende zu befähigen, genau dies wahrnehmen, genießen und für sich selbst produktiv nutzen zu können.¹¹

⁹ Zur anthropologischen Bedeutung des Klangs und der Stimmlichkeit literarischer Texte möchte ich auf die zahlreichen Arbeiten von Gerhard Härle und Hans Lösener verweisen, die in dieselbe Richtung argumentieren (unter anderem Härle 2013 und Lösener 2016).

¹⁰ In der Lese- und Literaturdidaktik findet sich dagegen häufig ein einseitiger Bezug auf „Abweichungstheorien“ (vgl. hierzu meine Kritik in Steinbrenner 2017, 104 ff.). Dies wird auch am jüngst erschienen Aufsatz „Sprache in der Literatur“ von Anne Betten, Ulla Fix und Berbeli Wanning (2015) deutlich, der bei der Bestimmung von Literatursprache nahezu ausschließlich auf Abweichungstheorien Bezug nimmt.

¹¹ Diese Perspektive vertritt – ebenfalls mit Bezug auf Coseriu und Trabant – auch Anja Pompe in ihrem Aufsatz „Das hier ist Wasser“. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen?“ (2015). Die Dimension der Freiheit kommt jüngst auch in Jan Wagners Dankrede zum Georg-Büchner-Preis 2017 pointiert zur Sprache: „Ich mache Verse aus der Überzeugung heraus, [...] daß, wenn nur alle sprachlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden, es gleichgültig ist, ob ein Hundsstall oder eine historische Figur am Anfang stand, weil das gelungene Gedicht unwiderstehlich dazu einlädt, die Welt neu zu sehen und damit neu zu denken. Und ich gestehe, [...] das Gedicht also als größtmögliche Freiheit auf engstem Raum zu

Vor allem eine solche Sichtweise auf Literatur begründet und ermöglicht ästhetische Zugänge zu Sprache und Literalität. Sie steht bisweilen in Spannung zum institutionellen Kontext Schule und zum didaktischen Brauchtum, entspricht aber eher der Erwerbs- und der Gegenstandsperspektive.

Über die sprachliche Bildung durch Literatur können wir vielleicht gerade heute mehr von Autoren und Autorinnen erfahren als von der Wissenschaft – deshalb möchte ich meinen Aufsatz auch mit Karl Ove Knausgård beenden, der seine Dankrede aus Anlass der Verleihung des Österreichischen Staatspreises für europäische Literatur 2017 mit den Worten abschloss:

Die Literatur formt uns nicht, aber sie gibt dem in uns und in unserer Welt eine Sprache, was ansonsten sprachlos und für uns unsichtbar geblieben wäre. Wenn das Leben wie ein Gang ist, sind die Bücher wie Fenster, die uns bei zunehmender Dunkelheit zu Spiegeln werden.

begreifen, weil es sagt: Gestatte dir selbst, was auch ich mir Tag für Tag, Zeile für Zeile herausnehme [...]“ (Wagner 2017).

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017 a): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017 b): Vorwort. In: dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 7–9.
- Belke, Gerlind (2017): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Betten, Anne / Fix, Ulla / Wanning, Berbeli (2015): Sprache in der Literatur. In: Felder, Ekkehard / Gardt, Andreas (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Boston: de Gruyter, S. 455–474.
- Coseriu, Eugenio (1994): Sprache und Dichtung. In: ders.: Textlinguistik. Eine Einführung. Hg. und bearb. von Jörn Albrecht. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, S. 146–149.
- Eder, Ulrike (Hg.) (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike / Dirim, İnci (Hg.) (2017): Lesen und Deutsch lernen: Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39, H. 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.
- Gogolin, Ingrid / Dirim, İnci / Klinger, Thorsten / Lange, Imke / Lengyel, Drorit / Michel, Ute / Neumann, Ursula / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur, 32, H. 4, S. 327–342.
- Härle, Gerhard (2013): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Pompe, Anja (Hg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe. 2., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–25.
- Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: dies. (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–20.
- Haueis, Eduard (2016): Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hochstadt, Christiane (2015): Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hochstadt, Christiane (2016): Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben in Vorlesesituationen. In: Staeger, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 181–202.
- Humboldt, Wilhelm von (1963/1827-1829): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. In: ders.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 144–367.
- Humboldt, Wilhelm von (1963/1830-35): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: ders.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 368–756.
- Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache: Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: Narr.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Knausgård, Karl Ove (2017): Dankrede aus Anlass der Verleihung des Österreichischen Staatspreises für europäische Literatur 2017. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at> (Letzter Aufruf 14.11.2017).
- Lösener, Hans (2016): Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens. In: Drumbl, Hans / Gelmi, Rita / Lévy-Hillerich, Dorothea / Nied Curcio, Martina (Hg.): IDT 2013 Band 4: Heterogenität in Lernsituationen. Bozen-Bolzano: University Press, S. 399–410.

- Merklinger, Daniela (2012): Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit & Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Müller, Claudia / Stark, Linda / Gressnich, Eva (Hg.): Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr, S. 143–159.
- Merklinger, Daniela / Wittmer, Sascha (i.V. 2018): Pretend Reading. Potential für mündliche Textproduktionsprozesse. In: Bär, Christina / Uhl, Benjamin (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Nussbaumer, Markus (2000): „Prügelknaben, Besserwisser, Musterschüler, Saubermänner“... – Juristen und Sprachkritik. In: Gellhaus, Axel / Sitta, Horst (Hg.): Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Niemeyer, S. 61–93.
- Pompe, Anja (Hg.) (2015): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau, Berlin, Wien: Rombach.
- Pompe, Anja (2015): „Das hier ist Wasser“. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen? In: dies. (Hg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau, Berlin, Wien: Rombach, S. 213–226.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci et al. (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Selimi, Naxhi (2016): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed.
- Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Anz, Thomas / Kaulen, Heinrich (Hg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Berlin, New York: de Gruyter, S. 645–668.
- Steinbrenner, Marcus (2010 a): Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–54.
- Steinbrenner, Marcus (2010 b): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum, Michael / Bönnighausen, Marion (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 25–46.
- Steinbrenner, Marcus (2014): „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: ders. et al. (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. korr. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 263–285.
- Steinbrenner, Marcus (2017): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Lang, S. 95–126.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2009): Die Sprache. München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck.
- Wagner, Jan (2017): Unterm Sprachkalpell. Dankrede zum Georg-Büchner-Preis 2017. <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis/jan-wagner/dankrede> (Letzter Aufruf 05.03.2018).
- Weinrich, Harald (1985): Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinde zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens, S. 119–142.
- Wieler, Petra (2017): Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. 4., vollständig überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 341–352.

Wildemann, Anja (2003): Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt am Main: Lang.

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.

Marcus Steinbrenner M.A.

Pädagogische Hochschule Luzern
Schwerpunkt "Fachdidaktik Deutsch"
marcus.steinbrenner@phlu.ch