

IBler / Kaenders / Stomporowski (Hg.)

Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken

Bonn University Press



V&R unipress



unipress

Wissenschaft und Lehrerbildung

Band 8

Herausgegeben von
Peter Geiss und Roland Ißler

Roland Ißler / Rainer Kaenders /
Stephan Stomporowski (Hg.)

Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken

Mit 38 Abbildungen

V&R unipress

Bonn University Press

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

**Veröffentlichungen der Bonn University Press
erscheinen bei V&R unipress.**

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Rainer Kaenders, Bearbeitung: Malte Ißler.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2511-5731

ISBN 978-3-8470-1434-8

Inhalt

Yvonne Gebauer
10 Jahre Wiedereinführung der Lehrerausbildung an der Universität zu
Bonn. Grußwort der Ministerin für Schule und Bildung des Landes
Nordrhein-Westfalen 9

Erster Teil: Einführung

Roland Ißler / Rainer Kaenders / Stephan Stomporowski
In ständiger Bewegung: Zum Jubiläum der Lehrerbildung an der
Universität Bonn 13

Jürgen Fohrmann
Die Wiedereinführung der Lehrerbildung in Bonn zum Wintersemester
2011/12 19

Zweiter Teil: Fachkulturen der Bonner Lehrerbildung

BIOLOGIE

Jonathan Hense / Annette Scheersoi
Naturbeziehung und Nachhaltigkeit 29

DEUTSCH

Claudia Wich-Reif
Wahrnehmen – Reflektieren – Bewerten: Sprachliche Variation in der
Sekundarstufe aus linguistischer Perspektive 41

ENGLISCH

Imke Lichterfeld / Philipp Reul / Daniel Schönbauer
Lehramt Englisch: Synergien zwischen Fachdidaktik und
Fachwissenschaft 63

EVANGELISCHE RELIGION

Michael Meyer-Blanck

Schlüssel zum gebildeten Wissen. Das Zusammenspiel von
 Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft aus Sicht der
 Fachdidaktik Religion 89

FRANZÖSISCH

Roland Ißler

Keine Angst vor dem *accent circonflexe*! Zum fremdsprachendidaktischen
 Potential von Sprachgeschichte und Sprachwandelerscheinungen im Fach
 Französisch. Ein Plädoyer für die Einheit von Fachwissenschaft und
 Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung 105

GEOGRAPHIE

Nils Thönnessen

Die Geographie als Zukunftsfach verstehen und lehren lernen –
 Basiskonzepte als Grundlage der geographischen Fachkultur 147

GESCHICHTE

Peter Geiss

Gehört Karl Poppers Falsifikationsprinzip in den Geschichtsunterricht?
 Zur Einordnung eines Schulfaches zwischen Geisteswissenschaften und
 empirischen Disziplinen 163

ERNÄHRUNGS- UND HAUSWIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN & AGRARWISSENSCHAFTEN

Ruben Rapske

Nachhaltigkeit und berufswissenschaftliche Forschung als Grundlagen
 einer gemeinsamen Entwicklungsperspektive für die Berufsfelddidaktik
 Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften sowie
 Agrarwissenschaften 191

INFORMATIK

Dieter Engbring

Informatik – überschätzt und unterschätzt als Schlüssel zum Verstehen
 der digital vernetzten Welt oder: Von der Grausamkeit, wirklich
 Informatik zu unterrichten 205

KATHOLISCHE RELIGION

Bert Roebben

Religionsunterricht? Systemrelevant! Generative Themen im aktuellen religionsdidaktischen Diskurs 229

LATEIN & GRIECHISCH

Melchior Klassen / Gernot Michael Müller / Adrian Weiß

Antike Sprachwelten zwischen Schule und Universität. Die Bonner
Lehrerbildung in den Fächern Griechisch und Latein im Lichte der
Funktion und Geschichte des altsprachlichen Unterrichts 247

MATHEMATIK

Ysette Weiss / Rainer Kaenders

Meine beste Schülerin, mein bester Schüler 269

PHILOSOPHIE

Roland W. Henke

Das Fach Praktische Philosophie als Herausforderung für die
Lehrer*innenbildung 301

PHYSIK

Jan Heysel / Thomas Hildebrand / Ulrich Blum

Lehramtsstudium Physik: Herausforderungen und Perspektiven zur
Gestaltung von Studiengang und Schule 325

ROMANISTIK

Sarah Dietrich-Grappin

Zur Fachkultur und Fachspezifik romanistischer Lehrerbildung und
Professionsforschung. Versuch einer Bestandsaufnahme im Sinne
reflexiver Praxis 339

Dritter Teil: Bildungswissenschaften der Bonner Lehrerbildung

Volker Ladenthin

Was ist die richtige Pädagogik? 373

Jutta Standop

Digitale Medien in der Schule – komplexe Anforderungen durch ein
komplexes Leitmedium 395

Stephan Stomporowski Berufspädagogik in Zeiten des Klimawandels	423
Andreas Gelhard Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ›Die Krise in der Erziehung‹	449
Joanna Chlebnikow / Anke Backhaus Fachkulturen = Sprachkulturen: Fachspezifisch differenzieren im Bonner Modul »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« durch Blended Learning	469
Udo Käser Bonner Lehrerbildung 2022+ oder: Wie sind wir aufgestellt für eine Lehrerbildung nach der Pandemie?	485
Bernhard Schmalenbach Ästhetische Praxis für die Lehrer*innenbildung. Ein Vorschlag zur Gestaltung der kommenden zehn Jahre	501
Vierter Teil: Gäste der Bonner Lehrerbildung	
Daniel Scholl Die Komplexität der beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern als Herausforderung für die Kompetenzförderung – Zur Kooperation und Kollaboration als Zukunftschance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	527
Thomas Mikhail Kultivierung einer pädagogischen Denkungsart im Lehramtsstudium. Zum Konzept »pädagogischer Handlungsqualität«	547
Kerstin Helker Das Konzept »Herausforderungen« als Training in Ungewissheit – Zukunftsperspektiven für die Schulpraxis	563
Abbildungsverzeichnis	583
Autorinnen und Autoren	589

Yvonne Gebauer

10 Jahre Wiedereinführung der Lehrerausbildung an der Universität zu Bonn. Grußwort der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Lehrerbildung an der Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn ist für unser Bundesland von großer Bedeutung und in vielerlei Hinsicht etwas Besonderes. Denn einerseits verbinden sich mit der Bonner Lehrerbildung klangvolle Namen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Theodor Litt oder Josef Derbolav. Zeigen sie doch, dass die Bonner Universität auch aus heutiger Sicht Tradition und Innovation immer gleichermaßen miteinander verbunden hat.

Andererseits musste das Land Nordrhein-Westfalen ab dem Jahr 2002 zeitweise auf in Bonn ausgebildete Nachwuchslehrkräfte verzichten – aus heutiger Sicht ein großer Fehler. Doch wie passen beide Aspekte zusammen?

Mir scheint nach einem Blick in diese Festschrift, aber auch in den Vorgängerband aus dem Jahr 2016, ein Eindruck ganz wesentlich: Die Bonner Universität und ihre Aufgabe der Lehrerbildung sind vor allen Dingen durch eine spannende und spannungsreiche Verbindung gekennzeichnet.

So zeigt die Geschichte in Schlaglichtern, dass die Bonner Universität in Fragen der Lehrerbildung auf unterschiedlichen Ebenen immer eine starke Innovationskraft entfaltet hat. Der grundständigen traditionellen Ausbildung von Griechisch- und Lateinlehrkräften nach 1818 folgten nach dem 19. Jahrhundert und zwei geschichtlichen, menschenverachtenden Katastrophen im 20. Jahrhundert neue wissenschaftliche und pädagogische Ideen mit Gründung der noch jungen Bundesrepublik. Welcher Ort war und ist besser geeignet als Bonn, um den angehenden Lehrkräften neben methodischem Wissen und pädagogischen Theorien auch die Voraussetzungen für ein eigenes »geschichtliches Standortbewusstsein« zu vermitteln?

Lehrerinnen und Lehrer sollten unabhängig vom Fach als Kompass für Schülerinnen und Schüler dienen, um sich in der Welt zurechtzufinden – dieser Ansatz Theodor Litts ist auch aus heutiger Sicht ein moderner Ansatz der Demokratieverziehung und für verantwortungsbewusste Individualisierung.

Spannungsreich in anderer Hinsicht war auch der Abschied von der Lehrerausbildung im Jahre 2001 vor dem Hintergrund der neu eingeführten gestuften Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Die Neueinrichtung der Lehrerbildung an der Universität Bonn im Jahr 2011, ein Jahrzehnt später, bot die Chance, neue Strukturen zu etablieren, Inhalte neu anzuordnen, Kooperationen zu entwickeln und Traditionen zu reflektieren.

Aus heutiger Sicht, ein wirklicher Standortvorteil. So nahm man sich in Bonn mit der erstmals eingeführten Ausbildung von Lehrkräften an Berufskollegs einer Aufgabe an, die Theodor Litt mit Blick auf das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung theoretisch zwar bereits beschrieben hatte, die er aber selbst als Ordinarius in Bonn in den Konsequenzen für die Lehrerbildung nie praktisch erlebte.

Auch deshalb sind es heute spannende Zeiten. Ich freue mich, dass die Universität Bonn nun auf zehn spannende Jahre im Kontext der gestuften Lehrerausbildung nach der Bologna-Reform zurückblicken kann. Die Entscheidung zur (Wieder)-Einführung zeugt von Weitsicht und Innovationsbereitschaft, der Bonner Fähigkeit, Traditionen neu zu denken.

Dieses Selbstverständnis verdient gerade heute in einer gesellschaftlich und politisch herausfordernden Gegenwart Respekt und Anerkennung. Für das Land Nordrhein-Westfalen ist es ein enormer Gewinn, wenn die herausragenden fachwissenschaftlichen Kompetenzen in Bonn auch künftigen Lehrerinnen und Lehrern und damit auch den Schulen zugutekommen.

Die an den Lehrerberuf gerichteten Erwartungen erscheinen oft als unerfüllbar. Lehrkräfte sind heute mit sozialen, wirtschaftlichen, digitalen und gegenwärtig auch gesundheitlichen Fragestellungen und Umbrüchen konfrontiert. Die große Professionalität der ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem umfassenden Handlungs- und Reflexionswissen sind wichtige Garanten für den Zusammenhalt der Gesellschaft.

Die Universität Bonn hat sich in Tradition und mit viel Innovation und aus Überzeugung erneut dieser wichtigen Aufgabe verschrieben. Auf diesem Weg wünsche ich weiterhin viel Erfolg.

Ihre
Yvonne Gebauer
Ministerin für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Erster Teil: Einführung

In ständiger Bewegung: Zum Jubiläum der Lehrerbildung an der Universität Bonn

Feiert die Bonner Lehrerbildung im Jahre 2021 tatsächlich ihr zehnjähriges Jubiläum? Das ist richtig und falsch zugleich, da es sich bei diesem Ereignis im Grunde um eine »Restauration« der Lehrerbildung am Standort Bonn handelt. Denn ihre Tradition greift auf einen wesentlich längeren Zeitraum zurück und findet ihren eigentlichen Ursprung bereits ein Jahr nach Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn im Jahre 1818.¹ Schon im Sommersemester 1819 richtete die reformorientierte Bonner Universität Seminare für künftige Griechisch- und Lateinlehrer ein, die zuvor eine Aufnahmeprüfung bestehen mussten. Neusprachliche Lehrerseminare waren zu dieser Zeit noch nicht etabliert, weil sich der Fremdsprachenunterricht methodisch noch weitgehend an dem der klassischen Sprachen orientierte und die neuphilologischen Disziplinen im Geist der Romantik z. T. gerade erst im Begriff waren, sich herauszubilden.² Ein ungewöhnliches Novum ergab sich auch durch die beiden Theologischen Fakultäten, die die Universität Bonn seit ihrer Gründung aufgrund des Prinzips der konfessionellen Parität unter ihrem Dach vereint;³ die theologische bzw. religionspädagogische Vermittlung, die hier noch heute einen hohen Stellenwert einnimmt, bildet eine be-

1 Dazu sei angemerkt, dass die Universität Bonn ihren heutigen Namen erst 1911 erhielt und zuvor untypisch für die Zeit als »preussische Rheinuniversität« bezeichnet wurde. Vgl. dazu: Becker, Thomas: Diversifizierung eines Modells? Friedrich-Wilhelms-Universitäten 1810, 1811, 1818, in: Müller-Luckner, Elisabeth (Hg.): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910, München 2010, S. 43–69.

2 Vgl. etwa am Beispiel der Romanischen Philologie ausführlich: Hirdt, Willi (Hg.): Romanistik. Eine Bonner Erfindung, 2 Bde., Bonn 1993. Schon in den ersten Semestern 1818/19 wurden von A. W. Schlegel Vorlesungen über die »Geschichte der schönen Litteratur [sic!] in Italien, Spanien, Frankreich und England« angekündigt, noch bevor F. Diez das Fach institutionalisierte; vgl. ebd., Bd. 1, S. 323. Exemplarische philologische Fachgeschichten und solche weiterer Disziplinen der Universität Bonn finden sich einzeln aufbereitet in: Baumann, Uwe / Wich-Reif, Claudia: Die Philosophische Fakultät, in: Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, Göttingen 2018, S. 473–783.

3 Vgl. dazu Becker, Thomas / Rosin, Philip: Die Universität Bonn und ihre Fakultäten in 200 Jahren, in: Dies. (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, S. 7–14, hier S. 10.

merkenswerte Kontinuität bis in die Zeit der Universitätsgründung. Eine Besonderheit stellt ferner das Bonner »Seminar für die gesamten Naturwissenschaften« dar, das sich ab 1825 vornehmlich an die künftigen Gymnasiallehrer wendete und »wo die Professoren zugleich Probeunterricht der Seminaristen im Bonner Gymnasium anleiteten.«⁴ Aufgeteilt in die Bereiche der zoologischen, botanischen, mineralogischen und chemischen Sektionen und untergebracht in den Räumen des Poppelsdorfer Schlosses, markiert es den Schritt zu den heute bekannten universitätseigenen Institutionen. Auch die Mathematiklehrerbildung gehörte von Beginn an dazu.⁵ Im Wintersemester 1866/67 erfolgte die Gründung des mathematischen Seminars, der eindringliche Appelle vorausgingen, zumal »der Mathematikunterricht auf den Gymnasien im Rheinland [...] von sehr mittelmäßigem Niveau [sei], so daß Abiturienten mit dem Studienziel Mathematik ›in erschreckender Weise unwissend‹ seien.«⁶ Dabei sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Universität Bonn selbst aus einem Gymnasium hervorgegangen ist, das während der mehrjährigen Gründungsphase wiederholt die Gebäude für seine eigenen schulischen Zwecke nutzte. Es ist also eine bewegte und über zwei Jahrhunderte fortlaufende Historie, wenn von der Bonner Lehrerbildung die Rede ist.⁷

4 Schubring, Gert: Die Entwicklung des Mathematischen Seminars der Universität Bonn 1864–1929, in: Jahresbericht des Deutschen Mathematischen Vereins 87 (1985), S. 139–163, hier S. 141. »Das Seminar wurde auf Drängen der Bonner Professoren G. Bischof (Chemie), C. G. Nees von Esenbeck (Naturgeschichte) und G. A. Goldfuß (Mineralogie) zur Verbesserung der Lehrerausbildung gegründet[.]« Ebd., S. 141.

5 Die ersten hierfür verantwortlichen Ordinarien waren K. D. von Münchow (auch Astronomie) und sein Nachfolger F. W. A. Argelander (ausschließlich Astronomie), W. A. Diesterweg (Elementargeometrie) bis 1835, dessen Nachfolger J. Plücker (auch Physik) bis zu dessen Tod 1868 sowie A. Beers von 1856 bis 1864. Eine entscheidende Rolle für die Lehrerbildung im Fach Mathematik spielte dann ab 1857 Rudolf Lipschitz. Vgl. ebd., S. 140–142.

6 Ebd., S. 143.

7 Die spannungsgeladene Chronik der Lehrerbildung in Bonn, ihrer Bedeutung für das preußische Bildungswesen und ihrer Entwicklung entlang der wechselvollen deutschen Geschichte, insbesondere der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, ist noch zu schreiben; vor allem die jüngere Entwicklung skizziert Udo Arnold: Die ehemalige Pädagogische Fakultät, in: Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Natur- und Lebenswissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 4, Göttingen 2018, S. 605–627. Er weist gleichwohl darauf hin, »dass die Geschichte der Lehrerbildung in Bonn nicht in der Pädagogischen Fakultät und ihren Vorgängerinnen aufgeht.« Ebd., S. 605. Zur Gründungsgeschichte der Universität Bonn und Stationen ihrer Entwicklung in den ersten 200 Jahren mit Blick sowohl auf die historische Situation als auch auf die Fachgeschichte der einzelnen Fakultäten und Disziplinen vgl. ausführlich die vier Jubiläumsbände: Geppert, Dominik (Hg.): Preußens Rhein-Universität 1818–1918. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 1, Göttingen 2018; Ders. (Hg.): Forschung und Lehre im Westen Deutschlands 1918–2018. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 2, Göttingen 2018; Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, Göttingen 2018; Dies. (Hg.): Die Natur- und Lebenswissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 4, Göttingen 2018.

So gehören auch Neugründungsphasen zu ihrem besonderen Merkmal, deren historische Anlässe einen aufschlussreichen Blick auf die zeitgeschichtlichen Bewegungen und bildungspolitischen Spannungsbögen der Bonner Lehrerbildung eröffnen. Eine solche Neugründung erlebte der Standort im Jahre 1947 mit der Einrichtung des Instituts für Erziehungswissenschaften. Als ihr Direktor und Ordinarius für Philosophie und Pädagogik konnte Theodor Litt (1880–1962), einer der bekanntesten und einflussreichsten deutschen Bildungstheoretiker, gewonnen werden, der damit zugleich an seine alte Wirkungsstätte zurückkehrte. Denn hier hatte er selbst 1904 mit einer altphilologischen, lateinisch geschriebenen Dissertation über die Fastenbücher der römischen Dichter Marcus Verrius Flaccus und Cornelius Labeo sein Studium abgeschlossen.⁸ Seine Berufung stand für den pädagogischen Aufbruch in ein neues Zeitalter der Demokratie. Auf Theodor Litt folgte Josef Derbolav (1912–1987), der die betont bildungstheoretische und historische Traditionslinie innerhalb der Erziehungswissenschaften in Bonn fortführte – eine Historie, in der auch Volker Ladenthin steht, welcher in dieser Jubiläumsschrift seine Überlegungen zur ›richtigen Pädagogik‹ vorstellt. Mit ihm findet sich ein Zeitzeuge, der das überraschende Ende der Bonner Lehrerbildung im Jahre 2002 persönlich miterleben musste.

Dieser Einschnitt wurde erst zum Wintersemester 2011/12 korrigiert, nachdem das Rektorat der Universität Bonn die Wiedereinführung des Lehramtsstudiums für Gymnasien, Gesamtschulen und nun auch erstmals für den Bereich der Berufskollegs beschloss. Darüber berichtet in diesem Band der damalige Rektor der Universität Bonn, Jürgen Fohrmann, dem an dieser Stelle großer Dank angesichts seiner persönlichen Bemühungen um die Wiedereinführung der Lehrerbildung gebührt. Mit der Gründung des ›Bonner Zentrums für Lehrerbildung‹ (BZL) und der Wiedereinrichtung von Professuren und Arbeitsgruppen zu den Fachdidaktiken erhält der Standort sein neues Gesicht, das mittlerweile selbst auf seine eigene zehnjährige Geschichte zurückblicken kann. Und wieder einmal war alles in Bewegung, mussten neue Strukturen geschaffen, etabliert oder auch restauriert werden. Hinzu kamen völlig neue Aufgaben wie z. B. die Einrichtung des Praxissemesters – Anforderungen, die wiederum selbst Anlässe waren, aus denen sich neue Kooperationen und Partnerschaften ergaben. Es begann eine Zeit der Ausdehnung, aber auch des (Neu-)Hineinwachsens in die alten Strukturen der Universität bei gleichzeitiger Etablierung des eigenen Professionsverständnisses. Mit den neuen Kolleginnen und Kollegen wachsen nunmehr seit 2011 die Fachkulturen der Bonner Lehrerbildung, die sich erstmals im gleichnamigen Eröffnungsband der vorliegenden Buchreihe präsentierten,⁹

8 Vgl. Litt, Theodor: *De Verrii Flacci et Cornelii Labeonis fastorum libri*, Bonn 1904.

9 Vgl. Geiss, Peter / Ifsler, Roland / Kaenders, Rainer (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die 2018 von Akteuren der

und damit auch die Vielzahl an unterschiedlichen Forschungstätigkeiten. Zahlreiche Beispiele dafür finden sich auch in diesem Band. Ihr fachdisziplinäres Selbstverständnis wurde 2020 in ein eigenes Leitbild überführt.¹⁰ Hinzu kommen neue Kooperationen, vor allem mit den umliegenden Hochschulen und wissenschaftlichen Institutionen der rheinischen Region, aber auch weit darüber hinaus.

Der knappe Abriss über die eigene Historie soll zeigen, dass Lehrerbildung (sowohl in ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen als auch in ihrer bildungswissenschaftlichen Dimension)¹¹ immer ein Bemühen um die Wirksamkeit des eigenen Handlungsfeldes ist. Während sie als Institution mit ihrer breiten Fächerkultur in Bonn an vielen Fakultäten, Zentren und Instituten beheimatet ist und es ihr so gelingt, verschiedene Perspektiven zusammenzuführen und im wechselseitigen Dialog zu erweitern, sieht sie sich auf der anderen Seite gerade wegen dieser umfangreichen und wissenschaftlich vielfach fruchtbaren Anbindung vor der beständigen Herausforderung, ihr bildungsbezogenes Anliegen einer Vielzahl von Interessen und organisatorischen Strukturen gegenüber immer wieder neu zu erklären. Die Notwendigkeit der Erläuterung ihres umfassenden Aufgabengebietes findet sich allerdings auch angesichts eines Teils der Öffentlichkeit, der den Beruf der Lehrerin und des Lehrers zuweilen unterschätzt. Ein besonderes Ausrufezeichen zeigt sich in Zeiten der Corona-Krise. Denn nun, und wesentlich deutlicher vor Augen, werden den Schulen ganz grundsätzlich Höchstleistungen abverlangt: sei es ein digitaler Überflug bei einer nur gering ausgebauten Netzkultur, sei es die gleichbetonte, aber individuelle Förderung und Betreuung aller Schülerinnen und Schülern (oft auch der überforderten Eltern) oder ein selbstaufopfernder und womöglich auch selbstgefährdender Mut im Präsenzeinsatz der Schulwirklichkeit – mit und dann wieder ohne Mund-Nasen-Schutzmaske, meist aber ohne Luftfilter, dafür in frisch-durchkühlten offenen Klassenräumen. Hinzu kommen Lebensberatung bei gesundheitlichen Gefährdungen sowie die aktive Mitwirkung an der gesellschaftlichen Transformation in Zeiten der Klimakrise – und dies stets auf höchstem wissenschaftli-

Bonner Lehrerbildung gestaltete Soirée anlässlich des 200jährigen Jubiläums der Universität Bonn über den Apfel als gemeinsamen Gegenstand einer Vielzahl von Fachkulturen, präsentiert aus der Perspektive der jeweiligen Disziplinen, mit zugehöriger Broschüre: Nachtsheim, Anna Katharina / Radvan, Florian / Reuschenbach, Julia / Steegers, Robert (Hg.): *Äpfel und Erkenntnis: Wie der Apfel zum Unterrichtsgegenstand wird*. Appetithappen aus der Bonner Lehrerbildung, Berlin 2022.

10 Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL): *Fachlich, Kooperativ, Nachhaltig: Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild*. URL: <https://www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf> [Stand: 01. 12. 2021].

11 Vgl. Geiss, Peter / Ißler, Roland / Kaenders, Rainer: *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Einleitung, in: Dies. (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016, S. 11–17.

chem Niveau und nach Möglichkeit unter Berücksichtigung sämtlicher aktueller Forschungsbezüge.

Es ist die Quadratur des Kreises, die seit jeher vom Lehrerberuf erwartet und die ihr als unwegsames Aufgabenfeld auch zugemutet wird. Und genau deshalb war der Schritt zur Wiedereinführung der Lehrerbildung am Standort Bonn politisch weitsichtig. Denn gerade jetzt, in Zeiten der sozialen und gesundheitlichen Krise sowie der wirtschafts-ökologischen und digitalen Umbrüche zeigt sich die Bedeutung gut ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer, deren wissenschaftliche Profession und praktische Handlungsfähigkeiten für den Zusammenhalt der Gesellschaft notwendige Voraussetzungen sind. Mit dieser Festschrift präsentiert sich die Bonner Lehrerbildung auszugsweise in all ihrem Facettenreichtum – in Fachkulturen, die sich fortlaufend weiterentwickeln.

Bibliographie

- Arnold, Udo: Die ehemalige Pädagogische Fakultät, in: Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Natur- und Lebenswissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 4, Göttingen 2018, S. 605–627.
- Baumann, Uwe / Wich-Reif, Claudia: Die Philosophische Fakultät, in: Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, Göttingen 2018, S. 473–783.
- Becker, Thomas: Diversifizierung eines Modells? Friedrich-Wilhelms-Universitäten 1810, 1811, 1818, in: Müller-Luckner, Elisabeth (Hg.): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910, München 2010, S. 43–69.
- Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, Göttingen 2018.
- Becker, Thomas / Rosin, Philip (Hg.): Die Natur- und Lebenswissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 4, Göttingen 2018.
- Becker, Thomas / Rosin, Philip: Die Universität Bonn und ihre Fakultäten in 200 Jahren, in: Dies. (Hg.): Die Buchwissenschaften. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 3, Göttingen 2018, S. 7–14.
- Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL): Fachlich, Kooperativ, Nachhaltig: Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild. URL: <https://www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf> [Stand: 01.12.2021].
- Geiss, Peter / Ißler, Roland / Kaenders, Rainer (Hg.): Fachkulturen in der Lehrerbildung, Göttingen 2016.
- Geppert, Dominik (Hg.): Preußens Rhein-Universität 1818–1918. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 1, Göttingen 2018.
- Geppert, Dominik (Hg.): Forschung und Lehre im Westen Deutschlands 1918–2018. Geschichte der Universität Bonn, Bd. 2, Göttingen 2018.
- Hirdt, Willi (Hg.): Romanistik. Eine Bonner Erfindung, 2 Bde., Bonn 1993.
- Litt, Theodor: De Verrii Flacci et Cornelii Labeonis fastorum libris, Bonn 1904.

Nachtsheim, Anna Katharina / Radvan, Florian / Reuschenbach, Julia / Steegers, Robert (Hg.): Äpfel und Erkenntnis: Wie der Apfel zum Unterrichtsgegenstand wird. Appetithappen aus der Bonner Lehrerbildung, Berlin 2022.

Schubring, Gert: Die Entwicklung des Mathematischen Seminars der Universität Bonn 1864–1929, in: Jahresbericht des Deutschen Mathematischen Vereins 87 (1985), S. 139–163.

Jürgen Fohrmann

Die Wiedereinführung der Lehrerbildung in Bonn zum Wintersemester 2011/12

Nachdem die Lehrerbildung an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn im Jahr 2002 eingestellt wurde, beschließt das Bonner Rektorat die Wiedereinführung des Lehramtsstudiums für Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs ab dem Wintersemester 2011/12. Was verbirgt sich hinter diesem Satz?

Vorausgegangen war eine Phase intensiver Gespräche zwischen dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Bonner Universität. Der Bonner Wiedereinstieg in die Lehramtsstudiengänge wurde im Rahmen des damals neuen Lehrerausbildungsgesetzes dann möglich.

Bonn war fast das ganze 19. und 20. Jahrhundert in der Lehrerbildung für die Sekundarstufen I und II (in fast allen Schulfächern und mit hohen Absolventenzahlen) tätig. Die genauen Gründe für die Einstellung der Lehrerbildung im Jahr 2002 sind an dieser Stelle nicht zu erörtern. Es ging im Wesentlichen um ein sowohl inneruniversitäres Kräfteressen als auch um ein verfahrenes Spannungsgefüge zwischen unserer Universität und dem Land Nordrhein-Westfalen.

Hervorgehoben werden soll – gerade weil dies kontraintuitiv erscheinen mag –, dass es die Landwirtschaftliche Fakultät der Bonner Universität war (die einzige in Nordrhein-Westfalen), die den Ausschlag für die Wiedereinführung des Lehramtsstudiums in Bonn gab. Das Land benötigte Lehrer für spezifische Fächer an Berufskollegs (Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Agrarwissenschaft), und so kamen die beiden oben genannten Ministerien u. a. auf mich als damaligen Dekan der Philosophischen Fakultät mit der Anfrage zu, ob wir uns die Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs in Bonn vorstellen könnten. Wir haben das bejaht, aber sogleich mit dem Junktim verbunden, das Lehramt dann doch wieder in voller Fächerbreite (zumindest für die Sekundarstufe II unter Einschluss der Ausbildung für Berufskollegs) zu restituieren. Die beiden Ministerien haben das schließlich akzeptiert, und ich konnte nach der Übernahme des Rektorenamts im Mai 2009 zusammen mit allen daran zu Beteiligten mit »voller Kraft voraus« auf dieses Ziel lossteuern.

›Volle Kraft‹ ist mit Bedacht gewählt, denn die nötige ›Kraft‹ zur Wiedereinführung des Lehramts wurde zu einer wirklichen Herausforderung. Alle Fachdidaktiken (mit Ausnahme der in den Fachstudiengängen ihrer Fakultäten verwurzelten Professuren für Religionspädagogik) waren nach 2002 schrittweise in reine Wissenschaftsstellen umgewandelt worden und mussten genau wie die Bildungswissenschaften ergänzt werden, um den Anforderungen an ein wiedereinzuführendes Lehramt gerecht zu werden. Ebenso waren die institutionellen Voraussetzungen (Zentrum für Lehrerbildung) neu zu schaffen. Es war von Anfang an klar, dass dies nur durch ein hohes Engagement und durch die erneute Umwidmung bzw. auch Neuzuweisung von Stellen (Abordnungsstellen) möglich sein würde. Und dass wir ›klein‹ würden anfangen müssen, war die Grundbedingung. Insbesondere die Kapazität der Bildungswissenschaften, deren Veranstaltungen ja für alle Lehramtsstudierenden anteilig verpflichtend waren, bildeten das Nadelöhr, das die Zulassungszahlen regulierte. Inzwischen gibt es ja erfreulicherweise drei Professuren: eine Professur für Allgemeine und Systematische Pädagogik, eine Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik und eine Professur für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufspädagogik. Aber dies war damals in diesem Umfang noch nicht der Fall. Auf einer Pressekonferenz am 2. Juli 2009 zur Wiederaufnahme des Lehramts habe ich ausgeführt:

Sowohl der Wunsch, die Lehrerbildung forschungsgeleitet zu betreiben, als auch die Notwendigkeit, mit den vorhandenen Ressourcen hauszuhalten, hat unseren Entschluss motiviert, mit einer überschaubaren Zahl von Studienanfängern zu starten. Wir werden 350 Studierende pro Jahr ins Lehramt einschreiben können und hätten damit bei einer Vollauslastung im Bachelor- und Masterstudiengang ›Lehramt‹ dann insgesamt etwa 1500 Lehramtsstudierende. Diese Zahl führt aber nicht zur Konzentration auf einige wenige Fächer mit dann ›Massenbetrieb‹, sondern verteilt sich auf über 30 Disziplinen, die als Erst- oder Zweitfächer in Bonn studiert werden können: von den ›klassischen Schulfächern‹ der Philosophischen und Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät über die Rechtskunde, Chinesisch oder Türkisch und die Ernährungswissenschaft in den Berufskollegs. Sechs Fakultäten werden sich am Lehramtsstudium beteiligen und ein Angebot bereitstellen, das so nur sehr selten zu haben ist. Die fachliche Breite und die beschränkte Zulassungszahl ermöglichen kleine Gruppengrößen und intensive Betreuungs- und Interaktionsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden.

Was davon inzwischen realisiert ist, noch realisiert werden soll oder zurzeit nicht realisiert werden kann, wäre Gegenstand eines separaten, weniger rückblickenden Beitrags. Betont sei hier nur, dass die Wiedereinführung des Lehramts in Bonn bis unmittelbar vor der Akkreditierung der Studiengänge noch in letzter Minute hätte scheitern können, weil prinzipielle Ressourcenzusagen nicht reibungslos in fristgerechte Entscheidungen umgesetzt wurden. Dass es dann doch noch gelungen ist, dass dieser Schritt ideell, mit Arbeitseinsatz und finanziell

unterstützt wurde, dafür sei auch nach zehn Jahren dem damaligen (Mit-) Rektorat, dem Lehrkörper, der Verwaltung der Bonner Universität und den beteiligten Ministerien noch einmal ein herzlicher Dank gesagt.

Warum haben wir uns damals entschlossen, diesen Kraftakt auf uns zu nehmen? Zu einer ersten Erläuterung zitiere ich noch einmal, weil sie dies bündig zusammenfasst, die Präambel unseres damaligen Antrags für die Einrichtung eines »Bonner Zentrums für Lehrerbildung« vom 06.02.2010:

Präambel

2009 hat sich die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn entschlossen, die universitäre Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs wieder einzuführen. Leitend dafür war die Überzeugung, dass sich gerade eine Universität, die sich als international kooperierende Forschungseinrichtung versteht, in der Lehrerausbildung engagieren und auch auf diese Weise ihren Beitrag zu einem forschungsgeleiteten Bildungssystem erbringen sollte.

Allerdings müssen hierfür sowohl die personellen (Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler) als auch die institutionellen Voraussetzungen in fast allen Fakultäten und den zentralen Organisationseinheiten neu geschaffen werden. Dem dient u. a. vorliegender Antrag auf Unterstützung bei der Einrichtung eines Bonner Zentrums für Lehrerbildung.

Das Konzept eines Bonner Zentrums für Lehrerbildung beruht auf fünf Grundentscheidungen:

Es geht erstens von einem Bildungsbegriff aus, der sowohl breit facettiert ist als auch die gesellschaftlichen Effekte von Bildung in den Blick nimmt. Auf diese Weise sollen möglichst viele Fächer in die ›Arbeit an Bildung‹ einbezogen werden.

Es koordiniert zweitens eine breite Palette von Disziplinen, die in Bonn (und in den kooperierenden Einrichtungen) studiert werden können; es nutzt damit die Ressourcen einer ›Volluniversität‹.

Es strebt drittens eine Verschränkung zwischen Bildungsforschung und praktischer Ausbildung an.

Es will viertens eine enge Verzahnung zwischen Wissenschaft und Fachdidaktik sicherstellen.

Es wird fünftens die Lehramtsausbildung mit Maßnahmen zur fachlichen und hochschuldidaktischen Weiterbildung und zur Personalentwicklung flankieren.

Auf diese Weise soll die Lehrerbildung in Bonn sowohl in die wissenschaftliche Forschung einbezogen als auch von einem umfassenden Bildungskonzept geleitet werden.

Bestimmend für die Überlegungen zur Wiedereinführung der Lehrerbildung in Bonn war mithin die Überzeugung, dass Forschung und Ausbildung keinen Gegensatz darstellen, vielmehr in ihrem wechselseitigen Bezogensein zu begreifen sind. Die Notwendigkeit, Zusammenhänge nachvollziehbar zu vermit-

teln, ist so zugleich ein Agens, Forschungsdesigns auf ihre innere Stimmigkeit zu befragen. Und in der Vermittlung, im Austausch der Positionen, im wechselseitigen Kommunikationsgeschehen des akademischen Unterrichts sollen sich idealerweise auch Impulse entfalten, die sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden von Bedeutung sein können. In meinem Fach, der deutschen Literaturwissenschaft, ist dies eine *Conditio sine qua non*.

Die Bonner Universität hat sich immer schon – wie es im damaligen Leitbild hieß – »als international kooperierende Forschungsuniversität« verstanden, die um »exzellente« Wissenschaft bemüht ist. Es ist daher von besonderer Bedeutung, dass von Anfang an international besonders herausgehobene Fächer der Bonner Universität das Lehramt und die in den Fachdidaktiken unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen systematisch in das Fachwissenschaftsgeschehen einbezogen haben. Dies hatte seinerseits zur Voraussetzung, dass die Fachdidaktiken zwar als eigenständige Einheiten verstanden wurden, dass aber eine enge Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik geplant war – etwas, was sich auch in einem polyvalenten Bachelorstudium mit der Möglichkeit, sich nach der Bachelorphase noch für Lehramt oder Fachwissenschaft zu entscheiden, widerspiegeln sollte.

Beides – Fachwissenschaft wie Fachdidaktik – sollte zudem über die engere Forschung hinaus in einem weiter gefassten Bildungskonzept verankert sein. Pädagogisch gewendet bedeutet dies: Es sollte besonderer Wert auf die Ausbildung partizipativer Fähigkeiten sowohl in den einzelnen Disziplinen als auch im weiteren gesellschaftlichen Gefüge gelegt werden. Weil wir gesellschaftliche Wesen sind, müssen das Erlernen und die Vermittlung von Wissen immer eingebettet sein in das Vermögen, ja in die Kunst der rechten Adressierung von Menschen in und für ihre sozialen Kontexte. In diesem Sinne sollte solche Bildung auch als Kernstück einer demokratischen Kultur verstanden werden.

Diese Konzeption hatte auch konkrete, operative Dimensionen: Wir gingen davon aus – und dies hat sich ja auch bewahrheitet –, dass die Wiedereinführung des Lehramts für die Bonner Universität zu einer weiteren Intensivierung der Kontakte in die Region führt, Verbindungen zu Schulen und zu anderen Ausbildungsstätten knüpft und insgesamt wissenschaftlichen Transfer ermöglicht. Das sowohl fachwissenschaftlich ausgerichtete als auch zugleich praxisorientierte Lehramt sollte auch dazu beitragen, die Beziehungen zwischen Universität, öffentlichen Einrichtungen und Wirtschaft weiter zu vertiefen.

Es ging auch um die Rekrutierung von interessierten Studierenden. Zwar hatte die Bonner Universität auch vor zehn Jahren schon einen hohen Anteil an internationalen Studierenden (damals etwa 14 Prozent). Allerdings war uns auch deutlich, dass – wie bei allen größeren sog. Volluniversitäten in Deutschland – etwa 60 Prozent aller Studierenden aus dem weiteren regionalen Umfeld kommen. Diese Gruppe sollte durch das Lehramt nun zusätzlich adressiert werden.

Und ganz praktisch erhofften wir uns vom Lehramt auch einen verstärkten Zulauf zu den MINT-Fächern, in denen wir zu wenig Nachwuchs hatten. Für all dies war die sich anbahnende, sehr gute Zusammenarbeit mit den von Landesseite eingerichteten neuen »Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung« von besonderer Bedeutung. Dass wir in diese Zusammenhänge auf unterschiedlichen Ebenen investiert haben, zeigt auch, dass die Bonner Universität die landesweite Koordination für die Entwicklung und Implementierung der Software für die Praxissemester-Verteilung erfolgreich übernommen hat. Es war eine ›Punktlandung‹, die den Einsatz erheblicher Ressourcen (menschlicher wie finanzieller) notwendig machte.

Die Wiedereinführung des Lehramts war allerdings kein Solitär, sondern ein weiterer Baustein, der das oben genannte Ziel verfolgte, Wissenschaft in einem breiter gefassten Bildungskonzept so zu verankern, dass der Umgang mit Wissenschaft ein Dauerimpuls individueller Bildungslaufbahnen werden konnte.

Es ging uns darum, der Öffentlichkeit Wissenschaftsangebote in Form einer Generationenkette zu machen: von den Kindern bis zum damaligen ›Seniorenstudium‹. Die Kinder, die Schülerinnen und Schüler sehr früh für Wissenschaft zu interessieren: Dies geschah bereits im Rahmen vieler Veranstaltungen, etwa für die Gruppe der 8- bis 12jährigen in der Kinder-Uni, der Schulphysik und Alltagschemie, dem Schülerportal in den Geowissenschaften, durch Institutsführungen u. a. Oder für die Gruppe der 13- bis 16jährigen zusätzlich zum schon Genannten durch die Wissenschaftsrallye, die Physikshow, den Matheclub, die Schülerforschungsgruppe Astronomie, durch Angebote aus Kliniken. Und schließlich für die Gruppe der über 16jährigen durch die sog. Schnupper-Uni, Taste-MINT für Mädchen, die Hans-Riegel-Fachpreise, das Programm »Fördern, Fordern, Forschen«, später die Ausrichtung der Vorentscheidungen für »Jugend forscht«. Teile davon sind inzwischen leicht modifiziert oder auch nur umbenannt worden, aber das Angebotsspektrum ist erhalten geblieben. Dazu traten dann spezifische Kooperationen mit einzelnen Schulen, die durch die Wiedereinführung des Lehramts gefestigt werden konnten. Auf diese Weise sollte es gelingen – und ist m. E. auch weitgehend gelungen –, die Universität Bonn in ein Netzwerk von Bezügen einzubauen, deren Effekte gar nicht hoch genug eingeschätzt werden können, auch wenn manches informell bleibt, ja bleiben muss. Es ging uns stets darum, einen Raum wechselseitiger gesellschaftlicher Ermöglichung nicht nur zu schaffen, sondern auch zu stabilisieren, und gerade hierfür war die Wiedereinführung des Lehramts ein ganz wichtiger Schritt.

Insofern freue ich mich als ›Altrector‹, dass das Lehramtsstudium in Bonn nun auf zehn Jahre Bestand zurückblicken kann und diesen Rückblick nutzt, um das zu tun, was immer zu tun ist: stets aufs Neue Perspektiven zu entwickeln.

Zweiter Teil: Fachkulturen der Bonner Lehrerbildung

BIOLOGIE

Naturbeziehung und Nachhaltigkeit

1. Biologische Bildung

Angesichts der komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie Klimawandel und Biodiversitätskrise, sind wissenschaftliche biologische Kenntnisse unerlässlich, um informierte Entscheidungen treffen und diesen Herausforderungen entgegentreten zu können. Meist handelt es sich hierbei um sogenannte *wicked problems*,¹ für die es aufgrund ihrer Komplexität keine einfache Lösung gibt. Das Wissen zu diesen Problemen ist häufig lückenhaft, teilweise sogar widersprüchlich, und sie sind meist mit anderen Herausforderungen mittelbar oder unmittelbar verknüpft – Klimawandel beispielsweise mit wirtschaftlichen und sozialen Problemen. Um ihnen adäquat begegnen zu können, reichen wissenschaftsbasierte Lösungen, die ›von oben‹ eingeführt oder verordnet werden, nicht aus. Die Beteiligung und das Engagement der breiten Bevölkerung sind zusätzlich notwendig, um solche komplexen Herausforderungen umfassend anzugehen.

Ziel verschiedener Ansätze von Umweltbildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist es, Menschen zu befähigen, komplexe Situationen und Umweltveränderungen in wesentlichen Aspekten zu erfassen und zu bewerten, um mündige Entscheidungen im Hinblick auf ihr eigenes Leben und eine nachhaltige Ausrichtung treffen zu können.² Es geht hierbei meist um Entscheidungen des täglichen Lebens, die beispielsweise mit Fragen der Ernährung, Gesundheit, des Konsum- und Freizeitverhaltens, mit Abfallvermeidung oder mit der Wahl geeigneter Transportmittel in Verbindung stehen. Bei solchen Entscheidungen spielen neben einem fachlichen Grundverständnis vor allem auch Interesse und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen

1 Rittel, Horst W.J. / Webber, Melvin M.: Dilemmas in a general theory of planning, in: Policy Sciences 4,2 (1973), S. 155–169.

2 Vgl. Gebhard, Ulrich / Scheerso, Annette: Ökologie- und Naturbezüge in der Umweltbildung, in: Natur und Landschaft 95 (2020), S. 433–441.

eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus beeinflussen persönliche Einstellungen und Werthaltungen sowie das empfundene Verhältnis zur Natur und zu den anderen Lebewesen das menschliche Verhalten.³ Eine umfassende biologische Bildung sollte sich entsprechend nicht nur auf die Übernahme von relevanten fachlichen Inhalten beschränken, sondern Menschen dazu anregen, über ihre Beziehungen zur Natur und über ihr eigenes Leben, ihre Ziele und ihre Perspektiven nachzudenken.

Unsere Schulen sind im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags gefordert, Schülerinnen und Schüler im Unterricht, in schulischen Projekten und im Schulalltag bei dem Erwerb der für diese Bewertungs- und Entscheidungsprozesse notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen, bei der Bereitschaft, sich damit zu befassen, und bei der Entwicklung von Werthaltungen der natürlichen und menschlichen Umwelt gegenüber zu unterstützen.⁴

Im Rahmen der Lehrerbildung versuchen wir unsere Studierenden dahingehend zu fördern und zu unterstützen, diese Aufgabe als künftige Lehrkräfte bestmöglich zu bewältigen und als Multiplikatoren zu einer umfassenden biologischen Bildung – im oben genannten Sinne – beizutragen. Neben der Auseinandersetzung mit fachspezifischem Wissen und biologiedidaktischen Themen und Fragestellungen steht dabei auch die Reflexion der eigenen Person, ihrer Beziehung und Einstellung zum Fach und zur Umwelt sowie ihrer Werthaltungen im Fokus.

2. Bildungsangebote für Lehramtsstudierende sowie für Schülerinnen und Schüler

Bei der Entwicklung von Bildungsangeboten für unsere Studierenden betonen wir neben der Problemorientierung und dem Lernen in authentischen Kontexten auch die unmittelbare, sinnliche Auseinandersetzung mit Natur und Naturgegenständen.⁵ Dabei stehen besonders auch Aktivitäten im Fokus, die den Menschen in Beziehung zur Natur setzen. Die didaktische Reflexion der verschiedenen Angebote soll den Studierenden helfen, sowohl deren jeweilige Bedeutung für die Interessenentwicklung der Lernenden und die biologische Bildung als auch ihre eigene Rolle als Lehrkraft zu erkennen. Ziel ist es, Anregungen und

3 Vgl. Kals, Elisabeth / Schumacher, Daniel / Montada, Leo: Emotional affinity towards nature as a motivational basis to protect nature, in: *Environment and Behavior* 31,2 (1999), S. 178–202.

4 Vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, § 2 Art. 2. URL: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm> [Stand: 02.09.2021].

5 *Primärerfahrungen*; zur Bedeutung von Naturerfahrung und Bildung siehe: Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra: *Naturerfahrung und Bildung*, Wiesbaden 2022.

Hilfestellungen zu geben, passende Angebote auszuwählen, welche die angehenden Lehrkräfte im späteren Berufsleben mit ihren Schülerinnen und Schülern nutzen zu können.

Um die bildungsförderliche Einbettung der biologischen Fachinhalte und die Praxisrelevanz der Lernangebote sicherzustellen, arbeiten wir in unserer biogiedidaktischen Lehre und Forschung mit unterschiedlichen inner- und außeruniversitären Partnern zusammen. Gemeinsam konzipieren und evaluieren wir Bildungsangebote für Studierende sowie für Schülerinnen und Schüler. Dabei vergleichen wir unterschiedliche Gestaltungsmerkmale und untersuchen deren Wirkung auf das Interesse an Biologie sowie das Erreichen der oben genannten Bildungsziele, um schließlich Empfehlungen für bildungsförderliche Angebote ableiten und im Rahmen der Lehrerbildung und der Schulentwicklung verbreiten zu können.

Im Folgenden werden exemplarisch drei Lehr- und Forschungsprojekte unserer Abteilung vorgestellt, die sowohl schulische als auch außerschulische Lernangebote umfassen und die jeweils unterschiedliche Aspekte der biologischen Bildung in den Mittelpunkt stellen.

2.1 Interesse an Pflanzen fördern im Didaktischen Garten (DiGa)

Der Didaktische Garten (www.diga.uni-bonn.de) ist ein Lern- und Forschungsgarten mit dem Ziel, Pflanzen sowohl in der Schule als auch im Alltag mehr ins Blickfeld zu rücken und ihre Wertschätzung in der Bevölkerung zu fördern. Auf diese Weise möchten wir dem Umstand begegnen, dass Menschen den Pflanzen insgesamt weniger Beachtung schenken als Tieren, obwohl Pflanzen die Grundlage des Lebens auf der Erde darstellen (*»Plant Blindness«*).⁶ Trotz ihrer herausragenden ökologischen Bedeutung werden sie häufig nicht als vollwertige Lebewesen angesehen, und ihre biologischen Besonderheiten werden nicht gleichermaßen wertgeschätzt wie die von Menschen oder Tieren. Dieses Ungleichgewicht spiegelt sich auch im Schulunterricht wider, in dem botanische Inhalte deutlich seltener vertreten sind, obwohl sie genauso als Beispiele für die im Lehrplan verankerten Themen dienen könnten.

Wie können Pflanzen mehr in den Fokus der Wahrnehmung gerückt und wie kann deren Wertschätzung gefördert werden? Dieser Forschungsfrage widmet sich der Didaktische Garten und bietet gleichzeitig eine Gelegenheit, die Erkenntnisse konzeptionell in Bildungsangebote umzusetzen.

6 Vgl. Wandersee, James H. / Schussler, Elisabeth E.: Preventing plant blindness, in: *The American Biology Teacher* 61,2 (1999), S. 84–86.



Abb. 1: Pflanzen und Ernten im Didaktischen Garten.

Der Didaktische Garten bietet auf seinen 200 qm Fläche einen Acker, mehrere Hochbeete, ein Gewächshaus, verschiedene Kleinstlebensräume (wie Obst- und Wildwiese oder Steinmauer) und ein kleines Gebäude mit einem Seminar- und Arbeitsraum. Studierende können sich hier mit Pflanzen und botanischen Phänomenen aller Art intensiv beschäftigen. Sie können Erfahrungen im Gärtnern sammeln, indem sie in diesem Garten eigenständig Pflanzen anziehen, auspflanzen, sich über einen langen Zeitraum um sie kümmern und sie gegebenenfalls verarbeiten oder auch ihre Früchte ernten (vgl. Abb. 1).

Unterschiedliche Aspekte der Nachhaltigkeit spielen bei der Arbeit im Didaktischen Garten eine zentrale Rolle. So wird beim Gärtnern auf eine nachhaltige Ressourcen-, Energie- und Flächennutzung geachtet, indem beispielsweise gebrauchte Materialien wiederverwendet und einem neuen Zweck zugeführt werden (*Upcycling*). Kleinste Räume werden für den Anbau von Pflanzen genutzt (*Vertical Gardening*, Hochbeete), Nährstoffkreisläufe beachtet (Kompostierung) und ökologische Beziehungen und Naturschutzaspekte berücksichtigt (Insektenhotel, torffreies Gärtnern).

Durch die intensive und umfassende Beschäftigung mit Pflanzen möchten wir dazu anregen, pflanzenspezifische und faszinierende Phänomene zu entdecken und genau zu untersuchen, z. B.:

- Bewegung bei Pflanzen: Pflanzen gelten allgemein als bewegungsunfähig, doch ein genauer Blick enthüllt zahlreiche Bewegungsphänomene, wie das

Drehen von Blüten in Richtung Sonnenlicht oder das explosionsartige Öffnen von Samenkapseln.

- Anpassungserscheinungen: Das Überleben der Pflanzen in ihren jeweiligen, teils extremen Lebensräumen (z. B. Wüste) ist nur dadurch möglich, dass im Verlauf der Evolution besondere Merkmale aufgetreten sind, die den Pflanzen einen Vorteil in gewissen Umweltbedingungen bieten.
- Besondere Inhaltsstoffe: Pflanzen lagern in ihrem Gewebe unterschiedliche Substanzen ein, die sehr unterschiedliche Eigenschaften aufweisen und ihnen z. B. den Vorteil bieten, Schädlinge zu vertreiben, Bestäuber anzulocken oder als Frostschutzmittel zu fungieren. Der Mensch nutzt diese Vielfalt u. a. als Medizin, ätherische Öle oder in der Landwirtschaft.
- Pflanze-Tier-Interaktion: Von einem Zusammenspiel bei der Bestäubung über fleischfressende Pflanzen bis hin zu echter Kommunikation gibt es außergewöhnliche Interaktionen zwischen Tier und Pflanze.
- Symbiosen: Viele Pflanzenarten bilden mit Pilzen und Tieren Symbiosen und unterliegen einem äußerst komplexen System aus Vorteilen und Abhängigkeiten.

In Seminaren und im Rahmen von Masterarbeiten entwickeln und evaluieren die Studierenden didaktische Konzepte für die Beschäftigung mit diesen botanischen Themen und Phänomen, beispielsweise für den Einsatz in Schulgärten. Als Teil der biologiedidaktischen Forschung wird außerdem die Interessenentwicklung am Thema Pflanzen und am Gärtnern bei unterschiedlichen Zielgruppen untersucht.⁷

Neben Lehre und Forschung übernimmt der Didaktische Garten auch Funktionen im Bereich unserer ›Dritten Mission‹, d. h. der Verknüpfung von Universität und Gesellschaft, um gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden zu können: Bonner Schülerinnen und Schülern wird im Didaktischen Garten Raum und Zeit gegeben, sich im Rahmen von AG-Angeboten der Beschäftigung mit Pflanzen zu widmen. Über die Dauer von mehreren Monaten führen sie kleine Forschungsprojekte zum Wachstum von Pflanzen sowie zu deren ökologischer Bedeutung durch. Betreut werden die Schülerinnen und Schüler dabei durch eine Mitarbeiterin unserer Abteilung sowie durch Lehramtsstudierende, die diese Praxiserfahrungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen – im Sinne von *Service learning* – vorbereiten und reflektieren.

7 Z. B. Tessartz, Amélie / Scheersoij, Annette: Plant blindness begegnen – Pflanzen sichtbar machen, in: Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra (Hg.): Naturerfahrung und Bildung, Wiesbaden 2022, S. 263–282.

2.2 Biologische Vielfalt erfahren mit dem Bonner Biodiversitätsmobil (BoBi)

Das Bonner Biodiversitätsmobil (www.bobi.uni-bonn.de) ist eine mobile Forschungsstation in Form eines Fahrradanhängers, auf dem sämtliche Materialien – etwa ein Zelt, Tisch, Stühle, verschiedene Sammelgeräte (Kescher etc.), vielfältige Bestimmungsliteratur sowie optische Hilfsmittel (Ferngläser, Mikroskope u. ä.) – verstaut sind, um im freien Gelände biologische Untersuchungen durchführen und wissenschaftliches Arbeiten problemorientiert und im direkten Kontakt mit der Natur üben zu können.

Ziel des Bonner Biodiversitätsmobils ist es, Artenkenntnis und wissenschaftliche Arbeitsweisen zur Erfassung von Biodiversität zu vermitteln, vor allem aber direkte Naturerfahrungen zu ermöglichen und dadurch die Wertschätzung gegenüber der biologischen Vielfalt zu fördern.⁸ Für dieses Ziel arbeiten wir mit anderen Akteuren im Biodiversitätsschutz des Bonner Raumes eng zusammen, beispielsweise mit dem Zoologischen Museum Koenig, dem BUND, dem Forstamt, Stiftungen und den zuständigen Naturschutzbehörden.

Das Bonner Biodiversitätsmobil ermöglicht es uns außerdem, biogiedidaktische Forschung im Freiland durchzuführen und dabei die Interessengene zu Themen der Biodiversität zu untersuchen sowie Gestaltungsempfehlungen für Vermittlungsangebote unter den besonderen Bedingungen des außerschulischen Lernens abzuleiten.⁹

Der Anhänger kommt auch in Ferienprogrammen für Schülerinnen und Schüler zum Einsatz, bei denen Jugendliche zusammen mit Studierenden im Study-Buddy-Prinzip (gemeinsames Entdecken und wissenschaftliches Arbeiten in gemischten Teams) verschiedene Biotope – wie Bach, Wiese oder Brachfläche – rund um Bonn erkunden und die dort vorkommende biologische Vielfalt erforschen und vergleichen, beispielsweise mit einem Fokus auf Insekten (»Insektenforschercamp«, vgl. Abb. 2).

Insekten sind für das Funktionieren ökologischer Prozesse unerlässlich, aber gleichzeitig durch die weltweite Biodiversitätskrise stark bedroht.¹⁰ Im Allgemeinen haben Menschen wenig Berührung mit der Vielfalt und faszinierenden Ökologie von Insekten, und bei den meisten lösen diese Tiere eher negative

8 Zum Zusammenhang von Naturerfahrungen und Umwelthandeln siehe: Lude, Armin: Natur erfahren und für die Umwelt handeln – zur Wirkung von Umweltbildung, in: NNA-Berichte 19,2 (2006), S. 18–33.

9 Vgl. Kokott, Julian / Scheerso, Annette: Insektenvielfalt erfahrbar machen. Bildungsangebote zur Interessenförderung bei Jugendlichen, in: Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra (Hg.): Naturerfahrung und Bildung, Wiesbaden 2022, S. 309–335.

10 Vgl. Sánchez-Bayo, Francisco / Wyckhuys, Kris A.G.: Worldwide decline of the entomofauna: A review of its drivers, in: *Biological Conservation* 232 (2019), S. 8–27.



Abb. 2: Jugendliche beim Insektenforschercamp mit dem Bonner Biodiversitätsmobil – einer mobilen Forschungsstation.

Assoziationen aus, wodurch Schutzbemühungen erschwert werden.¹¹ Die Ferienprogramme mit dem Bonner Biodiversitätsmobil stellen ein Bildungsangebot dar, das es ermöglicht, sich erfahrungsbasiert, intensiv und ganzheitlich mit den Pflanzen und Tieren im eigenen Lebensumfeld zu beschäftigen, die Biodiversität im wahrsten Sinne des Wortes zu *erfahren* und Interesse und Wertschätzung – auch für Insekten – zu entwickeln.¹²

Darüber hinaus werden freiwillige Bestimmungskurse für Lehramtsstudierende zu verschiedenen Artengruppen im Rahmen des Programms »Biodiversität live« (www.biodiversitaet-live.uni-bonn.de) organisiert. Während dieser Exkursionsangebote mit dem Bonner Biodiversitätsmobil können Studierende in unterschiedlichen Lebensräumen die Vielfalt der Lebewesen direkt vor Ort erforschen. Hierbei geht es auch um den Vergleich verschiedener Biotope, die sich beispielsweise anhand der menschlichen Einflussnahme unterscheiden. Auf diese Weise können die Studierenden nicht nur Artenkenntnis erwerben, sondern auch unseren Einfluss auf Ökosysteme und die Biodiversität unmittelbar

11 Vgl. Soga, Masashi / Gaston, Kelvin J: The ecology of human-nature interactions, in: Proceedings of the Royal Society B 287,1918 (2020).

12 Vgl. Kokott, Julian / Scheerso, Annette: Insektenvielfalt erfahrbar machen.

erkennen.¹³ Hinzu kommt die Reflexion der didaktischen Spezifika des außerschulischen Lernens sowie der Bedeutung von Naturerfahrung für die Umweltbildung.

2.3 Schule öffnen durch *Multipliers*

Unser aktuelles EU-Horizon 2020-Forschungsprojekt *Multipliers* (Laufzeit 2021–2024) hat das Ziel, durch die Öffnung von Schule die naturwissenschaftliche Grundbildung zu fördern, indem Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren in gemeinsamen Projekten an authentischen Problemsituationen arbeiten und dabei wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen nutzen. Durch die Entwicklung von Partnerschaften (*Open Science Communities* – OSCs; Abb. 3) zwischen Schulen, der lokalen Bevölkerung, Organisationen der Zivilgesellschaft, Universitäten, den Medien und der Industrie sollen das Interesse an Wissenschaft und das Verständnis naturwissenschaftlicher Forschung gefördert und Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, fundierte Entscheidungen in Bezug auf Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen zu treffen.

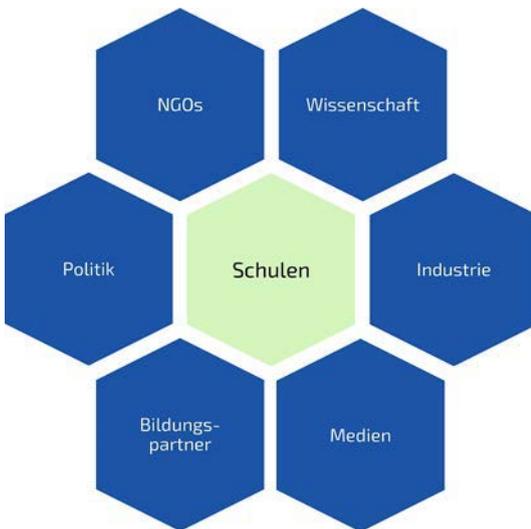


Abb. 3: Partner einer *Open Science Community* (OSC) im EU-Projekt *Multipliers*.

13 Vgl. auch Magntorn, Ola / Helldén, Gustav: Reading Nature-experienced teachers' reflections on a teaching sequence in ecology: implications for future teacher training, in: *Nordic Studies in Science Education* 2,3 (2006), S. 67–81.

Gemeinsam mit den europäischen Partnerinstitutionen aus Schweden, Finnland, Slowenien, Spanien, Italien und Zypern und in Absprache mit Kooperationschulen wurden zunächst Themen ausgewählt, die in Form von authentischen Dilemma-Situationen durch die außerschulischen Kooperationspartner in die Schulen gebracht werden. In einer ersten Projektphase handelt es sich um die Themen Impfung – Pro & Contra, Antibiotikanutzung und -resistenzen, Luftverschmutzung in Städten, Biodiversität und Ökosystemleistungen sowie Waldschutz vs. Waldnutzung. Weitere Themen, wie die Abfallproblematik (z.B. Plastikverpackungen und Alternativen) oder der Pestizideinsatz in der Landwirtschaft, werden in einer späteren Projektphase bearbeitet. Vor Projektbeginn konnten bereits außerschulische Expertinnen und Experten zu diesen Themenbereichen gewonnen werden, die jetzt durch gezielte Vernetzungsaktivitäten in den OSCs mit den Schulen zusammenarbeiten werden. Hierbei stehen zunächst die Schülerinnen und Schüler im Fokus, und die gemeinsame Bearbeitung der Themen kann sowohl in der Schule (durch Expertenbesuche) als auch an außerschulischen Lernorten (durch Exkursionen) stattfinden.

Durch die intensive, problemorientierte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen, die gemeinsame Durchführung von Rechercharbeiten und Untersuchungen sowie die Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Perspektiven, sollen die Schülerinnen und Schüler einerseits die Komplexität der Dilemma-Situationen erkennen und Hintergründe verstehen, andererseits aber auch dazu befähigt werden, Aussagen bzw. Daten zu beurteilen, unterschiedliche Positionen abzuwägen und schließlich informierte Entscheidungen treffen zu können bzw. Entscheidungsprozesse und deren Folgen zu reflektieren.

In einem nächsten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler dann zu »Multipliers«, also Multiplikatoren, die ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zunächst im Rahmen von Ausstellungen oder Open-Science-Events u. ä. mit ihren Familien und der lokalen Bevölkerung teilen und anschließend über die Nutzung von sozialen Medien, Videoformaten etc. mit Gleichaltrigen überregional bzw. international in Austausch treten. Zur Unterstützung dieser Projektphase sind Partner aus den Bereichen außerschulische Bildung (Museen, Science Centers, Botanische Gärten etc.) und Medien (Funk, Fernsehen, Social Media etc.) Teil jedes Netzwerks bzw. jeder OSC. Sie erarbeiten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Veranstaltungsformate und Aktivitäten, in deren Rahmen die jeweiligen Zielgruppen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Dilemma-Situationen angeregt werden. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen diesmal – unterstützt von den außerschulischen Projektpartnern – die Expertenrolle.

Für den Projektzeitraum sind pro Standort mindestens drei Projektzyklen (jeweils bestehend aus Projekten mit Experten und Schulen sowie den Schülerinnen und Schülern als Multipliers) geplant. Hier in Bonn haben wir drei Kooperationschulen und ein umfangreiches Netzwerk mit außerschulischen

Partnern, die uns dabei unterstützen werden, mindestens drei Themenbereiche zu bearbeiten. Die Projektzyklen werden begleitend evaluiert, um das Erreichen der Projektziele kontinuierlich zu prüfen. Je nach Evaluationsergebnis können von Zyklus zu Zyklus Anpassungen vorgenommen werden, um den Projektansatz schrittweise zu optimieren.

Am Ende des Projekts möchten wir Best-Practice-Materialien sowie Empfehlungen zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung zur Verfügung stellen. Adressaten sind neben Institutionen der formalen und informellen Bildung auch speziell Lehrerbildungsinstitutionen sowie politische Entscheidungsträger, die die schulischen Rahmenbedingungen und die Entwicklung von Schule maßgeblich beeinflussen können.

Bibliographie

- Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra: *Naturerfahrung und Bildung*, Wiesbaden 2022.
- Gebhard, Ulrich / Scheerso, Annette: Ökologie- und Naturbezüge in der Umweltbildung, in: *Natur und Landschaft* 95 (2020), S. 433–441.
- Kals, Elisabeth / Schumacher, Daniel / Montada, Leo: Emotional affinity towards nature as a motivational basis to protect nature, in: *Environment and Behavior* 31,2 (1999), S. 178–202.
- Kokott, Julian / Scheerso, Annette: Insektenvielfalt erfahrbar machen. Bildungsangebote zur Interessenförderung bei Jugendlichen, in: Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra (Hg.): *Naturerfahrung und Bildung*, Wiesbaden 2022, S. 309–335.
- Lude, Armin: Natur erfahren und für die Umwelt handeln – zur Wirkung von Umweltbildung, in: *NNA-Berichte* 19,2 (2006), S. 18–33.
- Magntorn, Ola / Helldén, Gustav: Reading Nature-experienced teachers' reflections on a teaching sequence in ecology: implications for future teacher training, in: *Nordic Studies in Science Education* 2,3 (2006), S. 67–81.
- Rittel, Horst W.J. / Webber, Melvin M.: Dilemmas in a general theory of planning, in: *Policy Sciences* 4,2 (1973), S. 155–169.
- Sánchez-Bayo, Francisco / Wyckhuys, Kris A.G.: Worldwide decline of the entomofauna: A review of its drivers, in: *Biological Conservation* 232 (2019), S. 8–27.
- Soga, Masashi / Gaston, Kelvin J.: The ecology of human-nature interactions, in: *Proceedings of the Royal Society B* 287,1918 (2020).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, § 2 Art. 2. URL: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm> [Stand: 02.09.2021].
- Tessartz, Amélie / Scheerso, Annette: Plant blindness begegnen – Pflanzen sichtbar machen, in: Gebhard, Ulrich / Lude, Armin / Möller, Andrea / Moormann, Alexandra (Hg.): *Naturerfahrung und Bildung*, Wiesbaden 2022, S. 263–282.
- Wandersee, James H. / Schussler, Elisabeth E.: Preventing plant blindness, in: *The American Biology Teacher* 61,2 (1999), S. 84–86.

DEUTSCH

Wahrnehmen – Reflektieren – Bewerten: Sprachliche Variation in der Sekundarstufe aus linguistischer Perspektive

1. Einleitung

Sprachliche Variation ist ein weltweit bekanntes Phänomen. Sie macht es möglich, in unterschiedlichen Kontexten treffend und angemessen zu formulieren, sie kann aber auch Kommunikation in bestimmten Situationen erschweren, wenn nicht sogar verhindern. erinnert sei an Lernerinnen und Lerner von Fremdsprachen, die in Orten/Ländern, in denen diese Amtssprachen sind, zumindest anfänglich Schwierigkeiten beim Hören/Verstehen haben und obwohl sie grammatisch völlig korrekte Äußerungen produzieren, auffallen und sich fragen lassen müssen, wo sie diese gelernt hätten bzw. darauf hingewiesen werden, dass man dies am Ort anders sage. Nicht nur deshalb sind fundierte Kenntnisse über sprachliche Variation im Allgemeinen und über die Muttersprache bzw. die Sprache des Landes, in dem man lebt, für eine angemessene gesellschaftliche Teilhabe dringend erwünscht.

Im vorliegenden Beitrag wird in einem ersten Schritt (2.) geprüft, wie sprachliche Variation in den Kernlehrplänen (KLP) der an der Universität Bonn angebotenen Lehramtsstudiengänge für das Fach Deutsch ihren Niederschlag findet und welche Schwerpunktsetzungen (Rezeption, Produktion, Form der Variation) identifiziert werden können. In einem zweiten Schritt (3.) geht es darum, sprachliche Variation aus germanistisch-linguistischer Perspektive zu definieren und zu klassifizieren. Dieser Schritt erscheint nicht nur aufgrund der begrifflichen Vielfalt im Fach notwendig, sondern auch aufgrund der Unschärfe der Begrifflichkeiten, die sich aufgrund unterschiedlichen Gebrauchs in der Wissenschaftssprache und im Sprachalltag ergeben. In einem dritten Schritt (4.) geht es um generationalen und intergenerationalen Gebrauch sprachlicher Variation. Hiermit soll das Verständnis dafür geschärft bzw. geschaffen werden, dass sprachlicher Wandel, der unter anderem ein Faktor dafür ist, dass es (regionale) sprachliche Variation mit unterschiedlicher kommunikativer Reichweite in einem einzigen Raum gibt, die inner-, aber auch außersprachlich bedingt ist (4.1.). In Abschnitt 4.2. wird dies mittels eines digitalen Sprachatlasprojekts

illustriert, das an vier Universitäten im Bundesland Nordrhein-Westfalen (darunter Bonn) angesiedelt ist. In einem letzten Schritt (5.) wird demonstriert, wie die noch vorläufigen Ergebnisse dieses Projekts und auch zwei weitere praktikable und in hohem Maß relevante sprachwissenschaftliche Angebote im schulischen Unterricht nutzbar gemacht werden können.

2. Sprachliche Variation in der Schule

In den weiterführenden Schulen ist Variation fest in den KLP verankert und in den Kompetenzbereichen *Produktion* und *Rezeption* mit je unterschiedlichen Anforderungen festgeschrieben:¹

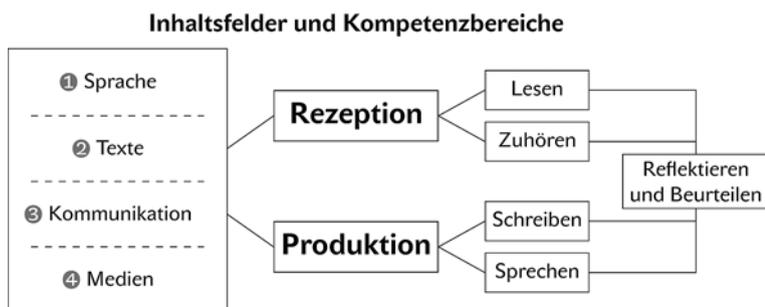


Abb. 1: Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche (aus: KLP Deutsch Sek II, S. 16).

In den KLP von 2004 und 2019 erscheinen die Begriffe (*Sprach-*)*Variation* bzw. (*Sprach-*)*Variante*, im KLP von 2014 wird stattdessen *Varietät* gewählt. In allen drei KLP könnten die Ausführungen zum Thema mit Blick auf das Ziel, sprachliche Variation zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten, aus linguistischer Perspektive noch etwas geschärft werden.²

1 Ich orientiere mich an den folgenden Kernlehrplänen: Für die Sekundarstufe I Gesamtschule Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 3107), Frechen 2004 = KLP GS Sek I; für die Sekundarstufe I Gymnasium Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 3409), Düsseldorf 2019 = KLP Gym Sek I; für die Sekundarstufe II Gymnasium und Gesamtschule Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 4701), Düsseldorf 2014 = KLP Sek II.

2 So ist im KLP Gym Sek I, S. 40 die Rede davon, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) »Sprachen in der Sprache« kennen und ihre Funktion unterscheiden« sollen. Die Anführungszeichen im KLP-Text mögen signalisieren, dass den für den Text Verantwortlichen klar war, dass sich Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt/Mundart, Regiolekt, Gruppen-

Der Kompetenzbereich *Textproduktion* fordert, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) in die Lage versetzt werden sollen, »sprachlich variabel und stilistisch stimmig zu Aussagen [zu] schreiben.«³ Sie sollen »ein Bewusstsein für die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Sprache, Texten, Kommunikation und Medien«⁴ erlangen. Während analysierendes Schreiben verbindlich ist, ist überarbeitendes Schreiben nicht verbindlich.⁵ Dies ist sinnvoll, weil überarbeitendes Schreiben nicht nur eine sehr hohe Schreibkompetenz der Lehrenden erfordert sowie eine starke intrinsische Motivation der SuS, die eigenen Texte situations- und kontextangemessen zu optimieren, sondern auch eng getaktete 1:1-Feedback-Strukturen, die an den Schulen wie auch an den Hochschulen in einem angemessenen Umfang selten geleistet werden können. Unbenommen davon ließe sich das überarbeitende Schreiben ganz hervorragend mit dem breiten Thema *Variation* des Kompetenzbereichs *Rezeption* verknüpfen. Textrezeption beinhaltet, dass die SuS sprachliche Variation erkennen, beschreiben und analysieren können, wobei es nicht darum geht festzustellen, ob die Verfasserinnen und Verfasser das umsetzen, was die SuS produktiv können sollen, nämlich sprachlich variabel schreiben, sondern um das Identifizieren von domänenspezifischen Ausdrucksweisen. Dies ist aufgrund der Bandbreite der Thematik sehr komplex, aber unbedingt erstrebenswert: Es geht um Gesprochensprachliches in der geschriebenen Standardsprache, also stilistisch wenig(er) Adäquates, um die unreflektierte Umsetzung gesprochener in geschriebene Sprache, um standardfernes Sprechen in unterschiedlicher Ausprägung (was oft einfach als *Dialekt* bezeichnet wird). Es geht um Gruppensprachen⁶, die vor allem mündlich, aber insbesondere in den neuen Medien, nach Raum, Alter oder Situation unterschieden, auch schriftlich gebraucht werden. Und es geht zudem um Fachsprachen, die ihren Niederschlag beispielsweise in Texten für bestimmte Berufsgruppen finden, aber auch alltagsrelevant sein mögen wie etwa in der Arzt-Patienten-Kommunikation. All diese Aspekte können schließlich noch mit Fragen des Sprachwandels korreliert werden.

sprachen und Fachsprachen sowie gesprochene und geschriebene Sprache gerade nicht unter dem Oberbegriff *Sprache(n)* fassen lassen, auch wenn viele der hier angeführten Komposita das suggerieren (vgl. dazu auch Abschnitt 4.1.); gleichwohl wären für Lehrpersonen, die sich mit dem Thema vertraut machen, präzise Begriffe geeigneter, z. B. Varietäten und Stile.

3 KLP GS Sek I, S. 16.

4 KLP Gym Sek I, S. 8. Für die Textproduktion ist es hilfreich, sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich an Modellen/Mustern zu orientieren; vgl. ebd., S. 16, 23.

5 Vgl. ebd., S. 40.

6 Auch: subkulturelle Stile.

3. Varianten, Variationen, Varietäten, Register und Stile

Sprachliche Vielfalt lässt sich am besten unter dem Begriff *Variation* fassen, weil er so allgemein ist, dass er keine Ausdrucksform ausschließt. Sprachliche Varianten sind in engem Sinn nie bedeutungsgleich, was mit zwei Beispielen aus der Lexik demonstriert werden soll:

1. Die Verben *anfangen* und *beginnen* sind unstrittig Synonyme. *Anfangen* wird bevorzugt im mündlichen, *beginnen* eher im schriftlichen Sprachgebrauch verwendet. Schriftliche Korpora zeigen, dass beide Verben mit gleicher Häufigkeit vorkommen, auf einer Häufigkeitsskala von 1 bis 7 (1 = selten, 7 = sehr häufig) wird ihnen jeweils die Ziffer 5 zugeordnet. Die Wortverlaufskurven, die über das »Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)« erstellt werden können, zeigen, dass *anfangen* in den letzten Jahren beliebter geworden ist:

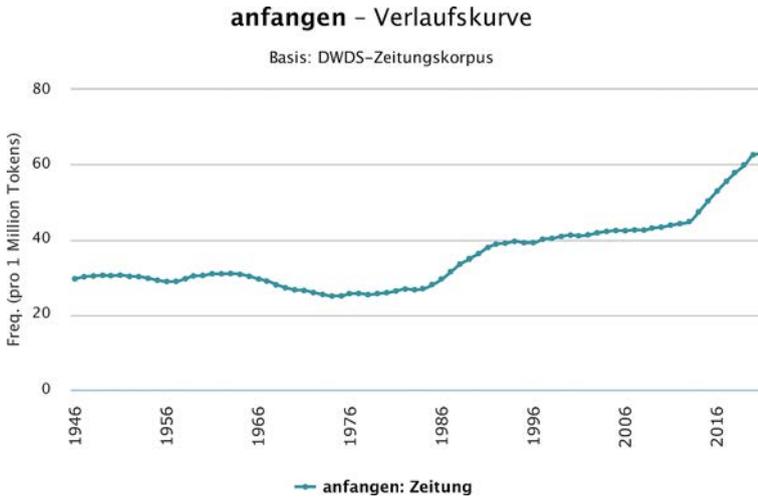


Abb. 2: Wortverlaufskurve *anfangen* (DWDS).⁷

⁷ DWDS-Wortverlaufskurve für »anfangen«. URL: <https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2021&q1=anfangen> [Stand: 30.09.2021].

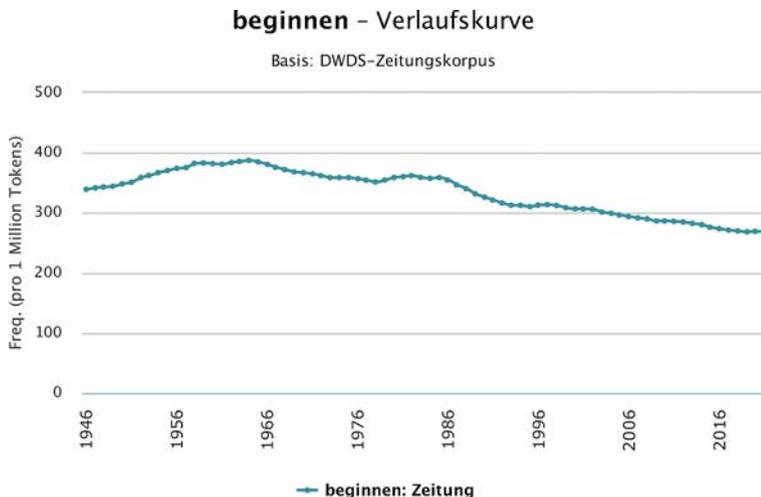


Abb. 3: Wortverlaufskurve *beginnen* (DWDS).⁸

Der Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch bleibt aufgrund des geschriebensprachlichen Korpus, das Basis des DWDS ist, unberücksichtigt. Eine mögliche Ablösung von *beginnen* durch *anfangen* in der geschriebenen Sprache liegt in weiter Ferne, das Plus von 35 (Anstieg von etwa 30 auf ~65) in einer Million Belegen in einem Zeitraum von 75 Jahren ist statistisch nicht signifikant, ebenso wenig ein Minus von 90 (Abnahme von um 350 auf ~260), abgesehen davon, dass die Beleglage nur die Vorkommen der Verben als solche anzeigt, nicht die Ablösung des einen durch das andere.

2. Auch die Substantive *Aufzug*, *Fahrstuhl* und *Lift* könnten alternativ verwendet werden. *Aufzug* ist das älteste der Wörter. Im zehnbändigen Duden-Wörterbuch wird *Fahrstuhl* als Synonym genannt, nicht aber *Lift*.⁹ Im zehnbändigen Duden wird im Artikel *Lift* keine Bedeutungserklärung gegeben, sondern nur das Wort *Aufzug* genannt.¹⁰ *Fahrstuhl* soll laut dem entsprechenden

8 DWDS-Wortverlaufskurve für »beginnen«. URL: <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2021&q1=beginnen> [Stand: 30.09.2021].

9 Vgl. Wissenschaftlicher Rat der Duden-Redaktion (Hg.): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden, Bd. 1–10, 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1999, hier Bd. 1, S. 359; das Wort ist seit dem Spätmittelalter (mhd. *ufzuc*) belegt; vgl. Dudenredaktion (Hg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch, 6., vollständig überarb. und erw. Aufl. (Duden 7), Berlin 2020, hier S. 950.

10 Vgl. Wissenschaftlicher Rat, Duden. Das große Wörterbuch, Bd. 6, S. 2432. Das Wort wurde Ende des 19. Jahrhunderts aus dem Englischen entlehnt (vgl. Dudenredaktion, Duden. Das Herkunftswörterbuch, S. 512); es kam wohl mit dem Produkt, dessen Entwicklung maßgeblich in den USA vorangetrieben worden war, ins Deutsche.

Artikel im zehnbändigen Duden-Wörterbuch nur die Kabine des Aufzugs bezeichnen, wobei das Wort *Fahrstuhl* aber im Artikel *Aufzug* als Synonym für die Vorrichtung angeführt wird.¹¹ Nicht genug damit, dass die Auskünfte in den Wörterbüchern nicht klar sind: Fragt man Sprachbenutzer, ob für sie *Aufzug* und *Lift* bedeutungsgleich seien, so sagen viele, dass sie *Aufzug* für Lasten, *Lift* für Personen verwendeten, eine Differenzierung, die in den Wörterbüchern nicht gemacht wird.

Anfangen und *beginnen* sowie *Aufzug*, *Fahrstuhl* und *Lift* gehören zur Allgemeinsprache dazu; sie bekommen kein ›Etikett‹ (Symptomwert) im Wörterbuch, das anzeigt, dass der Gebrauch irgendwie eingeschränkt ist. Die Wörter könnten gegeneinander ausgetauscht werden und in der Schule dem Bereich *Variabel schreiben* in der Textproduktion zugeschlagen werden. Das ist aber nicht gemeint, und der Austausch funktioniert – wie dargestellt – nur bedingt, denn es gibt weitere Differenzierungen innerhalb einer Sprache: Sie werden in der Linguistik als Varietäten und Stile klassifiziert.¹² Varietäten unterscheiden sich von Stilen ganz grundlegend dadurch, dass sie eine voll ausgebildete Grammatik besitzen. Darunter sind Dialekte/Mundarten, Regionalsprachen und die Standardsprache (auch: Standardvarietät, Hochdeutsch, Schriftdeutsch) zu fassen.¹³ Die Standardvarietät unterscheidet sich von den anderen Varietäten dadurch, dass sie Amts- und Normsprache ist. Es ist damit das Deutsch, das »im öffentlichen (vor allem schriftlichen) Sprachgebrauch als angemessen und korrekt«¹⁴ angesehen wird. Seine Regeln sind in Grammatiken festgeschrieben (wobei sich diese – wie das auch für andere Varietäten der Fall ist – verändern können, Stichwort Sprachwandel). Varianten innerhalb der deutschen Standardsprache sind dadurch gegeben, dass

11 Das Wort ist im 17. Jahrhundert aufgekommen (vgl. Wissenschaftlicher Rat, Duden. Das große Wörterbuch, Bd. 3, S. 1159). Es wird laut Herkunftswörterbuch seit Ende des 19. Jahrhunderts als Synonym für den elektrischen Lift verwendet (vgl. Dudenredaktion [Hg.], Duden. Herkunftswörterbuch, S. 252).

12 Schmidt, Jürgen Erich: Vom traditionellen Dialekt zu den modernen deutschen Regionalsprachen, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung / Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache, Tübingen 2017, S. 105–143, hier S. 105, unterscheidet zwischen *Vollvarietäten* (= Varietäten im herkömmlichen Sinn) und *sektorale Varietäten* (z. B. Fachsprachen). Letztere zeichneten sich »lediglich durch einen spezifischen Wortschatz« aus (ebd.). Dies erscheint zu kurz gegriffen (siehe auch Anm. 16), da fachsprachliche Texte zudem auch spezifische syntaktische und strukturelle Muster aufweisen und sich damit von anderen Texten unterscheiden. Die hier vorgenommene Differenzierung ist nicht etabliert.

13 Wobei die Standardsprache in der Literatur z. T. auch als alle anderen Varietäten überdachende Sprachform gesehen wird. Dies wird damit begründet, dass sie sich aus den Dialekten/Regionalsprachen entwickelt hat.

14 Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (Hg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen, 2. Auflage, Berlin, Boston 2016, S. XVIII.

die Standardsprache sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für Österreich und die Schweiz verbindlich ist.¹⁵ Die Begriffe *Register* und *Stil* werden verwendet, um die Ausdrucksweise in sozialen Gruppen zu beschreiben und damit für bestimmte Kommunikationsbereiche charakteristische Sprech- und Schreibweisen festzustellen. Sie verfügen über keine eigene Grammatik, sondern nutzen Elemente der Standardvarietät in je spezifischer Semantik, Sequenz und Frequenz. Nicht selten werden diese mit fremdsprachlichen Elementen aus je unterschiedlichen Sprachen kombiniert. Register bilden situative soziale Beziehungen ab, Stile¹⁶ (auch unter dem Begriff *Soziolekte* gefasst) bilden Fächer und soziale Gruppen oder Milieus ab. Sie zeichnen sich unter anderem durch Themenwahlen und -präferenzen aus. Diese können fachlich (z. B. Rechtssprache) oder altersbedingt (z. B. Jugendsprache¹⁷) sein.

4. Generationaler und intergenerationaler Sprachgebrauch

Der Gebrauch von Varietäten mit geringerer kommunikativer Reichweite als der Standardvarietät, also Regiolekten bzw. Dialekten, zwischen Personen einer bzw. mehrerer Generationen eignet sich für den schulischen Unterricht sehr gut, um die Themen Sprachvariation und Sprachwandel gemeinsam zu behandeln. Abschnitt 4.1. behandelt Allgemeines zum Thema, in Abschnitt 4.2. wird dies mittels eines digitalen Langzeitprojekts demonstriert, das auch schon in Schulen vorgestellt wurde.

15 Sie werden als Aresprachen klassifiziert: Unterschieden wird zwischen Vollzentren (BRD, Schweiz, Österreich), Halbzentren (Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien, Südtirol) und Viertelzentren (Rumänien, Namibia, Mennonitenkolonien); vgl. Ammon u.a.: Variantenwörterbuch, S. 12f.

16 Während Varietäten und auch Register »hauptsächlich grammatisch und lexikalisch bestimmt werden, weisen soziolinguistische Stile als Ausdrucksformen sprachlichen wie nicht-sprachlichen Handelns überdies auch paralinguistische und nonverbale Merkmale auf.« Neuland, Eva: Jugendsprache, 2., überarb. und erw. Auflage, Tübingen 2018, hier S. 105.

17 »Sprachstile Jugendlicher sind [...] Gruppenstile in dem Sinne, dass sie nicht im Rahmen individueller Leistungen »erfunden« werden; vielmehr setzen sie die Interaktion in der Gruppe und gemeinsam geteilte Werte und Einstellungen voraus. Die Stilbildung geschieht überwiegend durch die Ausbildung tendenzieller Gebrauchspräferenzen von sprachlichen Mitteln aus dem Bestand der Standardsprache, die jedoch oft in spezifischer Weise umgewandelt und stilistisch markiert werden.« Ebd., S. 105f.

4.1. Allgemeines

Sprachen und damit unterschiedliche Ausprägungen von Sprache werden ganz bewusst oder unbewusst weitergegeben oder eben nicht. Dies ist mit Wandel (siehe dazu insbesondere Abschnitt 4.2.), gegebenenfalls auch mit Aussterben verbunden. Beides ist durch die kommunikative Reichweite und die Wertschätzung einer Sprache bzw. einer Varietät verbunden. Nimmt die kommunikative Reichweite ab (durch den Status einer Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen in einem Raum, Amtssprache – Nicht-Amtssprache, Standardsprache – Dialekt), ist damit zu rechnen, dass sich das sprachliche Gefüge verändert. Nimmt die Wertschätzung wieder zu, nachdem sie einmal abgenommen hatte, können Veränderungsprozesse verlangsamt, aber nicht an- bzw. aufgehalten werden.

Die gestiegene Wertschätzung für Minderheitensprachen wie das Friesische im Nordwesten und das Sorbische im Osten des deutschen Sprachraums und Regionalsprachen wie das Platt im niederdeutschen Sprachraum zeigt sich europaweit mit der »Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRM)«, die am 5. November 1992 am Sitz des Europarats in Straßburg zur Unterzeichnung aufgelegt und seitdem mehrfach aktualisiert worden ist. In der Bedeutung »geschützte Regionalsprache im norddeutschen Raum« wird *Niederdeutsch* als Oberbegriff verwendet und umfasst alle niederdeutschen (Platt-) Varietäten.¹⁸ Verbreitet ist es nördlich einer Linie von Krefeld über Wuppertal, Gummersbach, Kassel, Wernigerode, Calbe, Dessau, Herzberg bis Frankfurt an der Oder bzw. in den Bundesländern Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein sowie in Teilen Brandenburgs, Nordrhein-Westfalens und Sachsen-Anhalts. Problematisch ist die Abgrenzung nach Süden gegenüber dem Mitteldeutschen, nach Westen gegenüber dem Niederländischen, wobei sich an der deutsch-niederländischen Staatsgrenze auch eine Sprachgrenze herausbildet.¹⁹ Die Verantwortlichkeiten zum Schutz von Regional- und auch Minderheitensprachen liegen aufgrund des föderativen Staatsaufbaus der Bundesrepublik bei den 16 Bundesländern.²⁰ Mit der Charta

18 Dialekte im westmitteldeutschen Sprachraum, die auch als *Platt* bezeichnet werden (*Öcher Platt* in Aachen oder *Erper Platt* in Erfstadt-Erp), fallen nicht darunter.

19 Vgl. Wich-Reif, Claudia: Deutschland (Bundesrepublik Deutschland), in: Lebsanft, Franz / Wingender, Monika (Hg.): Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats. Berlin, New York 2012, S. 39–75, hier S. 45.

20 So umschreibt z. B. Artikel 25 der Verfassung des Landes Brandenburg vom 20. 8. 1992, zuletzt geändert am 16. 05. 2019, die Rechte der Sorben (Wenden) in Bezug auf Schutz, Erhaltung und Pflege der nationalen Identität sowie des angestammten Siedlungsgebietes, kulturelle Eigenständigkeit und Autonomie, öffentliche Beschriftungen und die wirksame politische

wird den Varietäten bzw. Sprachen Aufmerksamkeit geschenkt, aber es wird allein dadurch nicht mehr kompetente Sprecherinnen und Sprecher geben: Hat eine Generation sich einmal gegen die Weitergabe einer Varietät bzw. einer Sprache entschieden, verfügt die nächste Generation weitgehend nur noch über passive Kompetenz. Bezogen auf das regionale Sprechen bedeutet das, dass dieses nicht mehr von vielen als System für einen kontinuierlichen aktiven Austausch erlernt wird. Auch wenn sich alle Bundesländer im niederdeutschen Sprachraum für den Gebrauch des Niederdeutschen schon im vorschulischen Unterricht einsetzen, ist die Umsetzung nicht flächendeckend möglich und nicht immer einfach (alleine aus finanziellen und organisatorischen Gründen). In den Lehrplänen der nördlichen Bundesländer ist das Niederdeutsche im Deutschunterricht und in anderen Fächern als Unterrichtsgegenstand vorgesehen, jedoch wird es in keinem Bundesland als reguläres Unterrichtsfach angeboten. Es ist heute üblich, dass das Niederdeutsche wie alle regionalen Varietäten von jüngeren Menschen – wenn überhaupt – nur noch passiv, aber nicht mehr aktiv beherrscht wird. Regionalsprache erscheint immer mehr auf spezifische Domänen oder Ereignisse wie Musik oder Volksfeste (z. B. Karneval/Fastnacht/Fasching) beschränkt.

4.2. Der »Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW)«

Das regionale als sehr standardfernes Sprechen hat spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sichtbar abgenommen. Im niederdeutschen Raum (siehe Abschnitt 4.1.) hat dieser Trend früher eingesetzt als im mittel- und oberdeutschen Raum. Bestehen bleibt die soziale Wertschätzung regionaler Zuweisbarkeit, die sich durch einzelne Merkmale wie den Stützkonsonanten *t* in *ebent*, den rheinischen Singsang u.ä. zeigt und zur Identitätsstiftung und Gruppenbildung beitragen kann.²¹

Für den Süden des deutschsprachigen Raums gibt es flächendeckend Sprachatlanten, die die Fähigkeit des Dialektsprechens im Erhebungszeitraum dokumentieren. Auch die Dialekte im Süden des mitteldeutschen Sprachraums wurden bereits erhoben; sie sind im »Mittelrheinischen Sprachatlas (MRhSA)« do-

Mitgestaltung. Vgl. Verfassung des Landes Brandenburg, URL: <https://bravors.brandenburg.de/de/gesetze-212792> [Stand: 30.09.2021].

21 Vgl. Lameli, Alfred: Deutsch in Deutschland. Standard, dialektale und regionale Variation, in: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung), Berlin, New York 2010, S. 385–398, hier S. 392.

kumentiert. Die Arbeit am »Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW)«,²² der nördlich davon anschließt, wurde im Jahr 2016 aufgenommen. Mit dem auf 17 Jahre angelegten Projekt wird das Spektrum moderner Regionalatlanten im Westen nach Norden hin ergänzt:



Abb. 4: Moderne Regionalatlanten des Deutschen.²³

22 Spiekermann, Helmut H. / Topfink, Doris / Vogel, Petra M. / Wich-Reif, Claudia (Hg.): Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW), Siegen 2016 ff., URL: <https://www.dmw-projekt.de> [Stand: 25.01.2022]. Das Projekt wird seit 2016 im Akademienprogramm des Bundes und der Länder gefördert und durch die Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften und der Künste betreut.

23 Schmidt, Jürgen Erich / Dammel, Antje / Girnth, Heiko / Lenz, Alexandra N.: Sprache und Raum im Deutschen: Aktuelle Entwicklungen und Forschungsdesiderate, in: Herrgen, Joa-

Das Projekt verfolgt das Ziel, die standardfernsten Sprechweisen in Nordrhein-Westfalen und in Teilen von Niedersachsen und Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Phonologie, der Morphologie, der Syntax und der Lexik systematisch zu erheben. Es ist der erste der Atlanten, der auch Teile des niederdeutschen Sprachraums miterfasst und für den mit Köln und dem Ruhrgebiet in besonders vielen urbanen Räumen Daten erhoben werden. Bei den Dialekten/Mundarten, die heute noch mehr oder weniger gut gesprochen werden, handelt es sich um Westfälisch, Niederfränkisch und Ripuarisch, in kleineren Gebieten auch Moselfränkisch, Mittel- bzw. Zentralhessisch und Ostfälisch.²⁴ Um eine Vergleichbarkeit mit den anderen Atlanten zu gewährleisten, werden ca. 800 Fragen gestellt, die auch in den Fragebüchern zu anderen Atlanten stehen. Hier ein Beispiel aus dem Syntax-Teil.²⁵

Mit der Frage soll festgestellt werden, ob die Gewährsperson in ihrem Dialekt nur die Standardvarianten *Das ist der Schwanz der Katze.* und *Das ist der Schwanz von der Katze.* verwendet oder (auch) *Das ist der Katze ihr Schwanz.*

Befragt werden maximal zwei Personen, die älter als 70 Jahre sind und zwei Personen, die zwischen ca. 30 und 45 Jahre alt sind, in insgesamt ca. 1.000 Orten mit einer Einwohnerzahl zwischen 500 und 8.000, die gleichmäßig über das Erhebungsgebiet verteilt sind. Die Personen der älteren Generation sollten idealerweise ihr ganzes Leben am Ort verbracht, die der jüngeren Generation sollten mindestens bis zum 16. Lebensjahr dort gelebt haben. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass jüngere Menschen heute in der Regel mobiler sind als ältere.

chim / Schmidt, Jürgen Erich (Hg.): Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation, Bd. 4: Deutsch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30.4), Berlin, Boston 2019, S. 28–60, hier S. 31.

24 Eine Broschüre mit weiteren Informationen zum Projekt ist unter folgender Adresse hinterlegt. URL: https://www.dmw-projekt.de/wp-content/uploads/2021/04/2021-03-31_DMW_Brosch%C3%BCre_DruckversionA5.pdf [Stand: 30.09.2021].

25 Daten zur Syntax wurden bisher nur für Hessen für den SyHD-atlas (Fleischer, Jürg / Lenz, Alexandra N. / Weiß, Helmut: SyHD-atlas. Konzipiert von Ludwig M. Breuer. Unter Mitarbeit von Katrin Kuhmichel, Stephanie Leser-Cronau, Johanna Schwalm und Thomas Strobel, Marburg, Wien, Frankfurt a.M. 2017 und für den Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz (SADS) erhoben (Glaser, Elvira (Hg.): Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz, Bd. 1: Einleitung und Kommentare. Bearbeitet von Elvira Glaser und Gabriela Bart sowie Claudia Bucheli Berger, Guido Seiler, Sandro Bachmann und Anja Hasse, unter Mitarbeit von Matthias Friedli und Janine Richner-Steiner, Bd. 2: Karten. Bearbeitet von Sandro Bachmann, Gabriela Bart und Elvira Glaser sowie Claudia Bucheli Berger und Guido Seiler, Tübingen 2021). Der DMW ist der erste deutsche Regionalsprachenatlas, der alle grammatischen Ebenen sowie die Lexik gemeinsam erfasst.



05_15_1 Possessiver Dativ [Bild Katze, Fragestellung nach Kallenborn 2016] [neu]

Wessen Schwanz ist das da auf dem Bild?

05_15_2 Können Sie das auch noch anders sagen? Wenn ja, wie?

Hinweis: Bitte den Satz beginnen mit „Das ist ...“.

Abb. 5: Abfrage des possessiven Dativs aus dem DMW-Fragebuch.²⁶

Angesichts des rapiden Rückgangs der Dialekte/Mundarten vor allem in Richtung Norden des deutschen Sprachgebiets kann es nicht das Ziel sein, nur dialektale Varietäten zu erheben. Es muss also vielmehr darum gehen, die noch fassbaren Bestände der Dialekte bzw. der maximal standardfernen Sprechweisen zu dokumentieren, zu analysieren und zu vergleichen. Mit den Wortkarten, die bereits jetzt über die Homepage abgerufen werden können, wird der jeweils aktuelle Erhebungsstand angezeigt. Sie werden automatisch erzeugt; eine Auswertung erfolgt erst, wenn alle Daten erhoben worden sind. Die folgenden Karten (der am häufigsten auftretenden Varianten des Verbs *machen* und des Substantivs *Küche*) zeigen exemplarisch, dass der nördliche Raum trotz des generellen Dialektschwunds noch ganz charakteristische Merkmale zeigt, die ihn vom südlichen Raum unterscheiden:

Im Norden wird *machen* mit *k* artikuliert, im Süden mit *ch*. Wie z. B. im Englischen (*to make*), das wie das Deutsche eine westgermanische Sprache ist, ist im niederdeutschen Sprachraum der stimmlose velare Plosivlaut /k/ nicht nach »dunklem« Vokal zum stimmlosen velaren /X/²⁷ bzw. nach »hellem« Vokal zum palatalen /ç/²⁸ Frikativlaut verschoben worden. Die Verschiebung zeigt sich bei

26 Bildnachweis: pixabay (<https://pixabay.com/de/service/license/>); Kallenborn, Tim: Regionalsprachliche Syntax. Horizontal-vertikale Variation im Moselfränkischen (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 176), Göttingen 2019, hier S. 177–218, bes. S. 197.

27 Auch: *ach*-Laut.

28 Auch: *ich*-Laut.



Abb. 6: Varianten von *machen* im DMW-Gebiet.

allen Wörtern, bei denen *k* auf einen Vokal folgt. Die Linie, die den niederdeutschen vom hochdeutschen Sprachraum trennt, wird *Benrather Linie* genannt.²⁹

Auch beim Wort *Küche* zeigt sich südlich der *Benrather Linie* die Verschiebung von *k* zu *ch*. Im hochdeutschen Sprachraum gibt es zudem einen West-/Ost-Unterschied: Im Gegensatz zum Osten wird der palatale Frikativlaut im Westen ganz regelmäßig koronalisiert, d. h., /ç/ wird ähnlich wie bzw. als /j/ artikuliert. Die Koronalisierung ist erst seit dem 19. Jahrhundert belegt und damit ein vergleichsweise junges Phänomen regionaler Aussprache. Im Südosten gibt es noch eine weitere Variante. Hier wird *ch* stimmhaft als /j/ artikuliert.

Während die Darstellung mit Wortformen schnell großräumige Unterschiede sichtbar macht, zeigen die Karten mit Tortendiagrammen gut, an welchen Orten bereits erhoben wurde und auch, ob es am Ort Varianten gibt. Wo bereits erhoben wurde und die Daten über Interfaces (Schnittstellen) in die Datenbank eingespeist sind, können die Aufnahmen der Gewährspersonen angehört und auch miteinander verglichen werden.³⁰

29 Die Linien, die die Sprachräume voneinander abgrenzen, werden als Isoglossen bezeichnet. Die *Benrather Linie* ist nach dem Ort (heute Stadtteil von Düsseldorf) benannt, an dem die Linie den Rhein quert.

30 Zur Methodik vgl. Carstensen, Kai-Uwe / Spiekermann, Helmut / Topfink, Doris / Vogel, Petra M. / Wich-Reif, Claudia: Zur Methodik des Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW), in: Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung 127 (2020), S. 107–114.



Abb. 7a: Varianten von *Küche* im DMW-Gebiet.

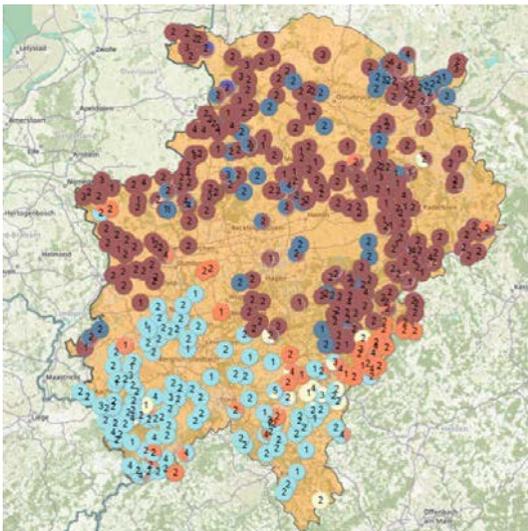


Abb. 7b: Varianten von *Küche* im DMW-Gebiet, Tortendiagramme.

Aus der Legende lässt sich ablesen, welche Variante wie oft geäußert wurde. Bei Formen, die nur sehr selten erscheinen, muss noch überprüft werden, ob es die Varianten wirklich gibt oder ob Fehler bei der Transkription passiert sind.

5. Sprach(räumliche) Variation im schulischen Unterricht

Es steht außer Zweifel, dass als Unterrichtssprache und Lernziel in den Schulen als öffentlichen Räumen³¹ die Standardvarietät die beste Option ist. Ihre Normen und Regeln sind hinreichend in (Rechtschreib-)Wörterbüchern und Grammatiken dokumentiert, die immer wieder aktualisiert werden, sodass auch die Ergebnisse von Sprachwandelprozessen miterfasst werden; nicht nur in Zweifelsfällen können sie als Nachschlagewerke dienen. Die Regeln dienen als Grundlage für offizielle Texte und auch für Sprachlehrwerke des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Allein schon, um niemanden von der Kommunikation auszuschließen, ist es in einer mobilen Gesellschaft angebracht, dass das Sprechen im Unterricht möglichst standardnah erfolgt. Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch den SuS sollte bewusst sein bzw. bewusst gemacht werden, dass standardfern sprechende SuS nicht falsch sprechen, sondern nur innerhalb eines anderen grammatischen Systems. Die Möglichkeit, erst einmal standardfern sprechen zu dürfen, wenn ein Dialekt oder ein Regiolekt zuhause die Erstsprache war, kann in Schulen den Übergang zur Standardsprache erleichtern.

Deutsche Bildungsinstitutionen nehmen mittlerweile standardfernes Sprechen als Bestandteil des Varianten- und Varietätenspektrums der Sprache in ihre Lehrprogramme auf³² und standardfernes Sprechen findet generell wieder mehr Akzeptanz. Dabei scheint es aber v. a. um das Hören zu gehen. Immer noch bemühen sich in Deutschland insbesondere bildungsorientierte Eltern, ihren Kindern (nur) standardnahes Deutsch als Erstsprache beizubringen.³³ Die »erkennbar unzureichende Beherrschung der Standardsprache bei Erwachsenen [gilt] weiterhin oft als Zeichen mangelnder Bildung.«³⁴ Gleichzeitig wurde aber auch die Relevanz erkannt, die der Heimatregion und untrennbar mit ihr verbunden der Sprache³⁵ bei der Identitätsfindung und -bildung einer/eines jeden Einzelnen zukommt.³⁶

31 Vgl. auch Abschnitt 3.

32 Regionalsprachen werden an Universitäten intensiv erforscht und von Drittmittelgebern gefördert; vgl. z. B. DMW Abschnitt 4.2.; Regionalsprache.de (REDE). URL: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/dsa/projekte/regionalsprache-de-rede> [Stand: 30.09.2021]; DiÖ-Online. URL: <https://dioe.at/details/> [Stand: 30.09.2021]; Theorien, Methoden und (Teil-)Ergebnisse fließen in die Lehre ein. Zu Sprachvariation in Schulen siehe Abschnitt 2.

33 Da ihre Eltern oft dieselbe Haltung vertreten haben, können sie den Dialekt auch nicht mehr weitergeben.

34 Ammon, Ulrich u. a. (Hg.): Variantenwörterbuch, S. LIV.

35 Selbst Großstädte identifizieren sich auch über Sprache, wovon z. B. die Bezeichnungen *Berlinisch*, *Kölsch*, *Hamburgisch*, *Öcher Platt* (»Aachener Platt«) zeugen. Das Allensbacher Institut nimmt die Umfrage von 2008 als Stadtsprache nur »Berlinerisch« auf, vgl. Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.): Auch außerhalb von Bayern wird Bayrisch gern gehört. Die beliebtesten und unbeliebtesten Dialekte (Allensbacher Berichte 2008,4), hier S. 2. URL:

Bei der Bewertung des Sprechens der SuS ist zu berücksichtigen, dass von der Standardsprache abweichendes Sprechen umso standardferner eingestuft wird, je größer die räumliche Distanz zwischen Hörerinnen und Hörern Richtung Norden und Sprecherinnen und Sprechern Richtung Süden ist. Studien aus der Wahrnehmungsdialektologie bestätigen dies insofern, als weiter entfernt gesprochene Dialekte in Aufgaben zur Sprachraumzuordnung gröber oder auch eher falsch klassifiziert werden als solche in der Nähe.³⁷ Die folgende Karte zeigt, wie ein linguistischer Laie die Varietäten im deutschen Sprachraum wahrnimmt.³⁸ Aufgabe der befragten Person war es, die ihr bekannten Dialekte in eine Karte mit den wichtigsten Städten und Flüssen einzutragen.

Im Ergebnis erfasst die befragte Person die Sprachräume nicht vollständig, es bleiben weiße Flecken übrig. Die verallgemeinernden, großräumigen Bezeichnungen für die niederdeutschen, die Schweizer und die österreichischen Dialekte und die genaueren Bezeichnungen für Teile Frankens, Thüringens, Sachsens und Bayerns sind Zeugnis davon, dass Sprachräume nicht selten mit politischen Räumen korreliert werden.³⁹

Zur Einführung in das Thema *Sprachliche Variation* könnte den SuS eine ähnliche Karte vorgelegt werden, um das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass jede/r Einzelne eine vergleichsweise gute Einordnung des umgebenden Raums vornehmen kann, dass die weiter entfernt liegenden Räume von bekannten Personen, von Reisen, durch die Literatur oder Stereotype geprägt sein können, dass Sprachräume unterschiedlich bezeichnet werden (können) und auch, dass

https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0804.pdf [Stand: 26.01.2022].

- 36 Vgl. z. B. den Vortrag mit dem Titel »Dialekt in der Gesellschaft« von Winfried Kretschmann als Ministerpräsident Baden-Württembergs. URL: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-stm/intern/dateien/publikationen/161020_Kretschmann_Vortrag_Dialekt_in_der_Gesellschaft.pdf [Stand: 30.09.2021], der in vielerlei Hinsicht Impulse für den unterrichtlichen Austausch über sprachliche Variation gibt.
- 37 Vgl. dazu Auer, Peter: Sprache, Grenze, Raum, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23,2 (2004), S. 149–180.
- 38 Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. URL: <https://www.wahrnehmungsdialektologie.uni-kiel.de/de/Startseite> [Stand: 30.09.2021]. Die Karte gehört zu einer Untersuchung, die in der folgenden Studie dargestellt ist: Hundt, Markus: Bericht über die Pilotstudie Laienlinguistische Konzeptionen deutscher Dialekte, in: Anders, Christina Ada / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (Hg.): »perceptual dialectology« – Neue Wege der Dialektologie, Berlin, New York 2010, S. 179–219.
- 39 Dies zeigt sich auch in den Angaben des Allensbacher Instituts (Institut für Demoskopie Allensbach [Hg.]: Auch außerhalb von Bayern wird Bayrisch gern gehört, S. 2): andere Schreibung (*Bayerisch*, nicht *Bairisch*), andere Bezeichnung (*Berlinerisch*, nicht *Berlinisch*), großräumige (z. B. *Norddeutsches Platt*, *Rheinländisch*, *Saarländisch*) und kleinräumig(er)e Angaben (z. B. *Mecklenburgisch*, das zu den niederdeutschen Dialekten gehört), zweckgebundene Präzisierung (*Badisch-Alemannisch* wohl in Abgrenzung zum Alemannischen in der Schweiz). Die 1.814 befragten Personen (ebd., 6) schienen sich nicht an den Bezeichnungen zu stören.



Abb. 8: Der deutsche Sprachraum aus der Perspektive linguistischer Laien.

ein und dieselbe Person je nach (Öffentlichkeitsgrad der) Situation und Kompetenz sehr standardfern, aber auch sehr standardnah sprechen kann.

Viele Universitäten stellen heute online Materialien zur Verfügung, die Impulse für den schulischen Unterricht geben und didaktisch aufbereitet werden können. Abschließend werden neben dem DMW zwei weitere Angebote vorgestellt, die für das Thema *Sprachliche Variation und Wandel* ohne tiefe Vorkenntnisse gut genutzt werden können:

- Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW)⁴⁰
Der »Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW)« zeigt auf, welche standardfernen sprachlichen Varianten es in Nordrhein-Westfalen und in benachbarten Regionen heute noch gibt. Die Daten eignen sich nicht nur für einen inhaltlichen, sondern auch für einen methodischen Vergleich (Erhebungen) mit dem »Atlas zur deutschen Alltagssprache«.
- Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)⁴¹
Im »Atlas zur deutschen Alltagssprache« wird die aktuelle Vielfalt des Deutschen erfasst, auf Karten dargestellt und kommentiert. Durch den Vergleich mit älteren Sprachkarten (die Literatur wird auf der Homepage genannt) können Veränderungen des Sprachgebrauchs in den letzten 30 bis 40 Jahren nachvollzogen werden.
- Variantengrammatik des Standarddeutschen⁴²
Die »Variantengrammatik des Standarddeutschen« zeigt auf, dass es nicht nur klein- und großräumige Variation in der BRD, Österreich und der Schweiz gibt, sondern dass auch die Standardvarietät facettenreich ist und Variation zur Norm dazugehört.

Literatur

- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (Hg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonistensiedlungen, 2. Auflage, Berlin, Boston 2016.
- Atlas zur deutschen Alltagssprache. URL: <https://www.atlas-alltagssprache.de> [Stand: 30.09.2021].
- Auer, Peter: Sprache, Grenze, Raum, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23,2 (2004), S. 149–180.
- Carstensen, Kai-Uwe / Spiekermann, Helmut / Tophinke, Doris / Vogel, Petra M. / Wich-Reif, Claudia: Zur Methodik des Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW), in: Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung 127 (2020), S. 107–114.
- Dudenredaktion (Hg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch, 6., vollständig überarb. und erw. Aufl. (Duden 7), Berlin 2020.
- Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. URL: <https://www.wahrnehmungsdialektologie.uni-kiel.de/de/Startseite> [Stand: 30.09.2021].

40 Der angrenzende Raum wurde in die Untersuchung mit einbezogen, weil sprachliche Grenz- und Übergangsgebiete nicht deckungsgleich mit politischen Räumen sind. Vgl. auch Abschnitt 4.2. und Anm. 21.

41 Atlas zur deutschen Alltagssprache. URL: <https://www.atlas-alltagssprache.de> [Stand: 30.09.2021].

42 Variantengrammatik des Standarddeutschen. URL: <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> [Stand: 30.09.2021].

- DiÖ-Online. URL: <https://dioe.at/details/> [Stand: 30.09.2021].
- DWDS = DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: <https://www.dwds.de/d/wb-dwdswb> [Stand: 30.09.2021].
- Fleischer, Jürg / Lenz, Alexandra N. / Weiß, Helmut: SyHD-atlas. Konzipiert von Ludwig M. Breuer. Unter Mitarbeit von Katrin Kuhmichel, Stephanie Leser-Cronau, Johanna Schwalm und Thomas Strobel, Marburg, Wien, Frankfurt a.M. 2017. URL: [dx.doi.org/10.17192/es2017.0003](https://doi.org/10.17192/es2017.0003) [Stand: 30.09.2021].
- Glaser, Elvira (Hg.): Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz, Bd. 1: Einleitung und Kommentare. Bearbeitet von Elvira Glaser und Gabriela Bart, sowie Claudia Bucheli Berger, Guido Seiler, Sandro Bachmann und Anja Hasse, unter Mitarbeit von Matthias Friedli und Janine Richner-Steiner, Bd. 2: Karten. Bearbeitet von Sandro Bachmann, Gabriela Bart und Elvira Glaser sowie Claudia Bucheli Berger und Guido Seiler, Tübingen 2021.
- Hundt, Markus: Bericht über die Pilotstudie Laienlinguistische Konzeptionen deutscher Dialekte, in: Anders, Christina Ada / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (Hg.): »perceptual dialectology« – Neue Wege der Dialektologie, Berlin, New York 2010, S. 179–219.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.): Auch außerhalb von Bayern wird Bayrisch gern gehört. Die beliebtesten und unbeliebtesten Dialekte (Allensbacher Berichte 2008,4). URL: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0804.pdf [Stand: 30.09.2021].
- Kallenborn, Tim: Regionalsprachliche Syntax. Horizontal-vertikale Variation im Moselfränkischen (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 176), Göttingen 2019.
- KLP Ges Sek I = Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 3107), Frechen 2004.
- KLP Gym Sek I = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 3409), Düsseldorf 2019.
- KLP Sek II = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch (Schule in NRW 4701), Düsseldorf 2014.
- Kretschmann, Winfried (2016): Dialekt in der Gesellschaft. URL: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-stm/intern/dateien/publikationen/161020_Kretschmann_Vortrag_Dialekt_in_der_Gesellschaft.pdf [Stand: 30.09.2021].
- Lameli, Alfred: Deutsch in Deutschland. Standard, dialektale und regionale Variation, in: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung), Berlin, New York 2010, S. 385–398.
- Neuland, Eva: Jugendsprache, 2., überarb. und erw. Aufl., Tübingen 2018.
- Regionalsprache.de (REDE). URL: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/dsa/projekte/regionalsprache-de-rede> [Stand: 30.09.2021].
- Pixabay. URL: <https://pixabay.com/de/service/license/> [Stand: 30.09.2021].
- Schmidt, Jürgen Erich: Vom traditionellen Dialekt zu den modernen deutschen Regionalsprachen, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung / Union der deutschen